

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU – SP

JAQUELINE GONÇALVES BONINI CHASSERAUX

**A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA:** concepções docentes e a superação de
práticas ecléticas por outras sustentadas em
teorias críticas

BAURU – SP
2025

A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

concepções docentes e a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva

BAURU – SP
2025

Ficha Catalográfica

C488d

Chasseraux, Jaqueline Gonçalves Bonini

A dança nas aulas de Educação Física: concepções docentes e a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas / Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux. - Bauru, 2025

246 p. + e-book

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru.

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

1. Dança. 2. Educação Física. 3. Pedagogia

Histórico-Crítica. 4. Abordagem Crítico-Superadora. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JAQUELINE GONÇALVES BONINI CHASSERAUX

A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO

FÍSICA: concepções docentes e a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional ProEF – Educação Física em Rede Nacional da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva

Data da defesa: 3 de junho de 2025.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva

Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof. Dr. Wilson Luiz Lino de Sousa

Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior

Universidade Estadual Paulista

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – campus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JAQUELINE GONÇALVES BONINI CHASSERAUX, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 03 dias do mês de junho do ano de 2025, às 14h, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JAQUELINE GONÇALVES BONINI CHASSERAUX, intitulada **A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: concepções docentes e a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências Unesp campus de Bauru SP, Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Participação Virtual) do (a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru SP, Prof. Dr. WILSON LUIZ LINO DE SOUSA (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Educação Física e Dança / Universidade Federal de Goiás. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA



Documento assinado digitalmente
LUCIENE FERREIRA DA SILVA
Data: 09/06/2025 14:25:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

*Aos meus amados pais, José Bonini e Cacilda Bonini,
pelo exemplo de seres humanos e por sempre acreditarem que o
amanhã será melhor.*

*Ao meu esposo, René Chasseraux,
pelo apoio incessante e pelas palavras de incentivo nos momentos
em que a jornada parecia impossível.*

*Ao meu filho, Thierry Chasseraux,
minha maior inspiração e motivação para continuar
lutando por um mundo mais justo e humano.*

*E aos amantes da educação, da educação física e da dança, que
veem nessas áreas não apenas um trabalho, mas uma prática social
de transformação social e humana.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa a concretização de um sonho, e isso só foi possível graças ao apoio e incentivo de pessoas muito especiais em minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta jornada. Sua presença foi uma fonte constante de inspiração e coragem.

Aos meus pais, José Sebastião Bonini e Cacilda Gonçalves Bonini, por todo amor, suporte e ensinamentos que me proporcionaram ao longo da vida. A confiança em mim foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu esposo, René Chasseraux, por seu amor incondicional e compreensão nos momentos mais desafiadores. Sua presença e apoio constante foram meu alicerce durante toda esta jornada.

Ao meu filho amado, Thierry Bonini Chasseraux, que é a minha maior inspiração. Seu sorriso e carinho me motivaram a seguir em frente mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha irmã, Giovanna Bonini, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo ajuda e palavras de encorajamento. Sua generosidade e apoio foram essenciais para a realização deste trabalho.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Luciene Ferreira da Silva, por sua escuta sensível, orientação firme e comprometida, e por sua generosidade intelectual ao longo de todo o processo. Sua paciência, dedicação e vasto conhecimento foram fundamentais para que este trabalho ganhasse consistência teórica e coerência metodológica.

Aos Professores Doutores Wilson Luiz Lino de Sousa e Milton Vieira do Prado Junior, agradeço pela disponibilidade em compor a banca avaliadora, pelas contribuições e pelos diálogos que enriqueceram profundamente este estudo

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – campus Bauru –, agradeço pelo compromisso com a formação crítica e pela partilha generosa de saberes que tanto contribuíram para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Minha gratidão também aos professores de Educação Física e aos estudantes que participaram da pesquisa. Suas experiências, reflexões e percepções foram decisivas para a construção e o enriquecimento desta investigação.

Aos colegas de curso, que se tornaram parceiros e parceiras de caminhada, meu muito obrigada pela amizade, incentivo e troca constante ao longo do percurso. Nossos encontros, mesmo nos momentos desafiadores, foram fonte de motivação e aprendizado.

Por fim, um agradecimento especial ao querido amigo Professor Doutor Jorge Marcos Ramos, pelo apoio incondicional, pelas palavras encorajadoras e pela ajuda generosa em momentos decisivos. Sua presença constante e seus conselhos sábios foram luz nos momentos de incerteza e estímulo nos momentos de avanço.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio na realização do presente trabalho.

Ao ProEF – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, que, ao transmitir conhecimentos relevantes, proporcionou uma base sólida tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para minha formação pessoal e profissional.

***A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho,
os meus fraternos e sinceros agradecimentos.***

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.”
(Saviani, 2008, p. 127)

CHASSERAUX, Jaqueline Gonçalves Bonini. **A dança nas aulas de Educação Física: concepções docentes e a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas.** Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva. 2025. 246f. Dissertação (Mestrado Profissional ProEF – Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), investigou as concepções de professores de Educação Física sobre o ensino da dança na Educação Física Escolar, analisando suas implicações na formação docente e na construção de uma consciência crítica entre estudantes. Articulando as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Abordagem Crítico-Superadora (ACS), o estudo evidenciou as contradições de um sistema educacional marcado pela lógica neoliberal, que tende a reduzir a dança a uma prática despolitizada e adaptativa. A intervenção pedagógica realizada com estudantes do 5º ano demonstrou que, quando abordada em sua dimensão histórica e política, relacionando-a a questões culturais, identitárias e de luta de classes, a dança se torna um meio potente de reflexão e transformação. Metodologias como a “caixa de memórias” e a produção de histórias em quadrinhos permitiram aos estudantes ressignificar manifestações culturais, contrastando suas origens de resistência com a apropriação pela indústria cultural. A pesquisa reforça o papel da Educação Física como espaço de disputa política e aponta caminhos para práticas pedagógicas que transformem a dança em leitura crítica da realidade social. Os resultados revelaram que, embora os docentes participantes da pesquisa reconheçam a importância formativa da dança, sua prática ainda é limitada por uma formação inicial insuficiente e por políticas públicas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fragmentam o conhecimento em desenvolvimento de competências e habilidades. A análise entre a BNCC e as pedagogias críticas destacou um conflito de projetos: enquanto a primeira prioriza habilidades adaptativas ao mercado, a PHC e a ACS defendem uma educação emancipadora, que socialize o saber clássico e promova a crítica às estruturas de dominação e a tomada de consciência que leve às sucessivas transformações sociais que favoreçam a classe dos alunos da escola pública. Conclui-se que o ensino da dança na escola não colabora para o processo de transformação social, pois é superficial e descontextualizado. A dança não é neutra, pode tanto reforçar a alienação quanto impulsionar a resistência. Diante disso, torna-se necessária uma abordagem crítica e não reprodutivista dessa prática, que só será viabilizada por meio de políticas públicas e, conseqüentemente, pela formação docente. Essa formação deve estar comprometida com pedagogias críticas, superando o tecnicismo e problematizando as relações entre educação, Educação Física e sociedade.

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

CHASSERAUX, Jaqueline Gonçalves Bonini. **Dance in Physical Education classes:** teaching concepts and the overcoming of eclectic practices by others supported by critical theories. Advisor: Prof. Dr. Luciene Ferreira da Silva. 2025. 246f. Dissertation (Professional Master's Degree ProEF – Physical Education in the National Network) – Faculty of Sciences, São Paulo State University, Bauru, 2025.

ABSTRACT

This research, based on Historical-Dialectical Materialism (HDM), investigated the conceptions of Physical Education teachers about the teaching of dance in Physical Education at School, analyzing its implications for teacher training and the construction of a critical consciousness among students. Articulating the perspectives of Historical-Critical Pedagogy (HCP) and the Critical-Overcoming Approach (ACS), the study highlighted the contradictions of an educational system marked by neoliberal logic, which tends to reduce dance to a depoliticized and adaptive practice. The pedagogical intervention carried out with 5th-grade students demonstrated that, when approached in its historical and political dimension, relating it to cultural, identity, and class struggle issues, dance becomes a powerful means of reflection and transformation. Methodologies such as the “memory box” and the production of comic books allowed students to resignify cultural manifestations, contrasting their origins of resistance with the appropriation by the cultural industry. The research reinforces the role of Physical Education as a space for political debate. It points to paths for pedagogical practices that transform dance into a critical lens for reading social reality. The results revealed that, although the teachers participating in the research recognize the formative importance of dance, its practice is still limited by insufficient initial training and by public educational policies such as the National Common Curricular Base (BNCC), which fragments knowledge in the development of skills and abilities. The analysis between the BNCC and critical pedagogies highlighted a conflict of projects. While the former prioritizes skills adaptable to the market, the PHC and the ACS defend an emancipatory education that socializes classical knowledge and promotes criticism of the structures of domination, fostering awareness that leads to successive social transformations benefiting the students in public schools. It is concluded that the teaching of dance in schools does not contribute to the process of social transformation, as it is superficial and decontextualized. Dance is not neutral; it can both reinforce alienation and promote resistance. Given this, a critical and non-reproductive approach to this practice becomes necessary, which will only be made possible through public policies and, consequently, through teacher training. This training must be committed to critical pedagogies, overcoming technicality and problematizing the relationships between education, Physical Education, and society.

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Composição dos estudantes participantes da pesquisa.....	36
Figura 2 – Movimento dialético, constante devir	39
Figura 3 – “Frankenstein pedagógico”: representação da construção do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André	95
Figura 4 – História em quadrinhos produzida por designer gráfico com base no esboço desenvolvido pelos estudantes (Anexo E na íntegra)	191

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	– Entrada da EMEIEF onde a pesquisa foi realizada.....	35
Fotografia 2	– Caixa de memórias (recurso pedagógico)	37
Fotografia 3	– Estudantes colocando suas respostas na caixa de memórias.....	145
Fotografia 4	– Estudantes assistindo a vídeos: os estigmas sociais da dança.....	153
Fotografia 5	– Teatro de fantoches criado e apresentado pelos estudantes	155
Fotografia 6	– Brincadeira dançante: “escrita” com o corpo.....	157
Fotografia 7	– Brincadeira dançante: marionetes.....	157
Fotografia 8	– Brincadeira dançante: espelho	158
Fotografia 9	– Realizando alguns movimentos de <i>breaking</i>	160
Fotografia 10	– Roda de conversa sobre a origem das danças	161
Fotografia 11	– Grupo responsável por compartilhar as influências indígenas.....	162
Fotografia 12	– Grupo responsável por compartilhar as influências africanas.....	163
Fotografia 13	– Grupo responsável por compartilhar as influências europeias.....	164
Fotografia 14	– Pesquisas realizadas no laboratório de informática.....	166
Fotografia 15	– Vivência da dança indígena toré	169
Fotografia 16	– Vivência do maracatu e da capoeira	171
Fotografia 17	– Vivência da quadrilha e do fandango	172
Fotografia 18	– Leitura do livro <i>Minha dança tem história</i>	173
Fotografia 19	– As danças midiáticas e os impactos da indústria cultural	174
Fotografia 20	– Ideias de títulos e recuperação dos temas estudados	180
Fotografia 21	– Elaboração inicial da história em quadrinhos.....	180
Fotografia 22	– Elaboração da história em quadrinhos (narrativa coletiva).....	181
Fotografia 23	– Elaboração da história em quadrinhos (socialização das ideias) ..	181
Fotografia 24	– Elaboração das ilustrações da história em quadrinhos	182
Fotografia 25	– Elaboração das ilustrações da história em quadrinhos	182
Fotografia 26	– Início da história em quadrinhos	183
Fotografia 27	– Detalhe da história em quadrinhos	184
Fotografia 28	– Páginas da história em quadrinhos.....	185
Fotografia 29	– Cena final da história em quadrinhos	186
Fotografia 30	– Finalização da história em quadrinhos.....	187
Fotografia 31	– Retomada da “caixa de memórias”	188
Fotografia 32	– Divulgação da história em quadrinhos	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases das entrevistas com os professores e estudantes participantes da pesquisa	32
Quadro 2 – Roteiro utilizado para a entrevista com os professores	33
Quadro 3 – Os cinco momentos da PHC e as intervenções desenvolvidas com os estudantes.....	38
Quadro 4 – Teorias Crítico-Reprodutivistas	43
Quadro 5 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	102
Quadro 6 – Percepção dos professores participantes em relação à BNCC.....	116
Quadro 7 – Levantamento sobre a prática social	144
Quadro 8 – Textos e vídeos sobre as principais influências culturais na dança brasileira	165
Quadro 9 – Síntese dos cinco momentos da PHC e das intervenções desenvolvidas com os estudantes.....	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Abordagem Crítico-Superadora
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
CESA	Centros Educacionais de Santo André
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFE	Educação Física Escolar
EHES	École des Hautes Études en Sciences Sociales
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1	EU, A DANÇA E A EDUCAÇÃO FÍSICA	15
2	INTRODUÇÃO.....	19
3	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	27
3.1	PARTICIPANTES.....	32
3.1.1	Entrevistas com os professores de Educação Física (1ª Fase)	32
3.1.2	Entrevistas e atividades pedagógicas com os estudantes (2ª Fase).....	34
SEÇÃO I		
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS		42
SEÇÃO II		
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS EM DISPUTA.....		53
SEÇÃO III		
O CENÁRIO POSTO E O QUADRO NECESSÁRIO: O CONTEÚDO DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA.....		67
1.1	EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO	71
2.1	A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO À LUZ DE TEORIAS CRÍTICAS.....	79
SEÇÃO IV		
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: UM “FRANKENSTEIN PEDAGÓGICO”		90
1.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ.	96
SEÇÃO		V
DISCUSSÃO.....		102
1.1	ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.	102
2.1	ENTREVISTAS E ATIVIDADES COM OS ESTUDANTES.	142
2.1.1	Dança nas aulas de Educação Física para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental: a história das danças e as classes sociais.....	144
2.1.2	Síntese das ações realizadas com os estudantes.....	192

4	CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	196
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICES	214
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	215
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE)	217
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	218
	ANEXOS	220
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	221
	ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa em Santo André	235
	ANEXO C – Declaração de consentimento para realização da pesquisa da gestora da unidade escolar.....	236
	ANEXO D – Letra da música “Metamorfose Ambulante”	237
	ANEXO E – Livreto (história em quadrinhos)	238

1 EU, A DANÇA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

*Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
(Metamorfose [...], 1973)*

Assim como cantou Raul Seixas, na sua canção “Metamorfose Ambulante” (Anexo D), passarei a descrever o meu percurso de vida como um ato metamórfico. Para a filosofia, conforme Emanuele Coccia¹ (2021), a metamorfose é a ideia de que a mudança de si e a mudança do mundo acontecem simultaneamente. Ainda afirma que a vida é um ato metamórfico que atravessa as identidades e os mundos sem nunca passar por eles de forma passiva.

Minha jornada, tal qual uma dança ininterrupta, sempre esteve marcada por metamorfoses ambulantes. Nascida em 26 de fevereiro de 1985, em São Caetano do Sul (SP), minha vida começou a se transformar de maneira singular em 1992, quando eu tinha sete anos, e, para ocupar o tempo após as aulas, fui inscrita na Escola Municipal de Bailado “Laura Thomé” no mesmo município.

Cada movimento aprendido e cada passo sincronizado com a música já continham, ainda que velados, um ato metamórfico profundo entre a infância e a descoberta do corpo em suas formas mais expressivas.

O balé foi muito mais do que apenas uma prática artística na minha vida. Representou um processo de autodescoberta e transformação ao longo dos oito anos em que me dediquei ao curso de formação e, tal como as formas que desenhávamos nos palcos, meu corpo, minha mente, tudo estava em *metamorfose ambulante* contínua. Foi ali que comecei minha caminhada não apenas como bailarina, mas também como alguém que olhava para o corpo como um templo de transformação.

Em 2003 desejei cursar Fisioterapia, por vislumbrar no corpo humano mais uma fronteira a ser explorada, mais um campo de metamorfoses. No entanto, ao ser impedida por barreiras financeiras, experimentei outra mudança essencial, uma das

¹ Emanuele Coccia é um filósofo contemporâneo, que nasceu na Itália em 1976. Hoje atua como professor na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), em Paris, na França, e transita por centros acadêmicos de outros países. É conhecido por sua escrita poético-filosófica, que convoca elementos da vida humana e não humana, operando-os como personagens teóricos historicamente negligenciados ou marginalizados nas discussões filosóficas.

mais profundas então: mudei meu foco para a Educação Física por ser um curso mais acessível financeiramente.

A resistência inicial logo cedeu espaço a uma compreensão mais ampla em relação ao CORPO. Esse CORPO sempre presente em minha vida agora se tornou o eixo central das minhas novas transformações, metamorfoses.

Esse entendimento sobre o movimento, sobre uma transição constante, é semelhante ao que Coccia (2021) descreve em seu livro. Ele entende que a vida não se prende a formas fixas, mas se revela em um fluxo incessante, em que o corpo, o ambiente e as experiências se entrelaçam e se transformam continuamente.

Ao longo dos anos, dancei em diferentes palcos, festivais e até em Nova York. Conquistei o registro profissional emitido pela Delegacia Regional do Trabalho (DRT) como bailarina, o que me permitia trabalhar na área e receber salário ou cachê. Mas sempre voltava ao ponto de partida: a educação. Meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em 2006, “Dança: uma possibilidade educativa nas aulas de Educação Física”, foi o marco em que compreendi que a metamorfose da dança também poderia se dar na sala de aula. Não era mais sobre os passos ensaiados, mas sobre a possibilidade de transformar vidas através da dança no contexto escolar.

Coccia (2021) diz que a metamorfose não se limita ao reino animal, mas atravessa todas as formas de existência. Assim, eu, como bailarina, professora e pesquisadora, fui moldando minha trajetória, adaptando-me às novas fases da vida: em 2007, com minha formação, início na docência e ingresso na primeira pós-graduação em Atividade Física e Saúde Adaptada; em 2013, com o casamento e a vida pessoal se mesclando com a vida profissional; em 2014, com o ingresso ao Serviço Público Municipal como professora efetiva de Educação Física e início da segunda pós-graduação em Dança e Consciência Corporal; em 2015, o trabalho com natação adaptada; e, finalmente, em 2019, ao me transformar, mais uma vez, com a chegada do meu filho Thierry.

Assim como Coccia (2021) argumenta que a metamorfose permeia todas as esferas da vida, o nascimento do meu filho Thierry em 2019 foi outra mudança significativa. Com ele, a dança interna ganhou novos ritmos, agora marcados pelo compasso da maternidade.

Durante a pandemia de covid-19, mais uma vez o mundo ao meu redor se transformou, e eu, como todos, precisei me adaptar a essa nova realidade. Em 2023

ingressei no Mestrado em Educação Física e, desde então, sinto que a vida, em sua continuidade fascinante, me trouxe de volta à dança no contexto escolar. Retomei o fio deixado lá na graduação, com um olhar renovado, pronto para explorar como essa arte pode ser um meio de transformação para tantos outros corpos, que, assim como o meu, também vivem suas metamorfoses. Nesta fase não mais com olhar de corpo que se transforma por si só em experiências individuais, mas com acesso à percepção sociopolítica que determina a vida social e que impede em muitos casos que os estudantes da escola pública tenham mobilidade social.

A dança foi uma forma de educação fundamental em minha trajetória, e o acesso ao Ensino Superior permitiu que me tornasse uma cidadã com mais direitos, incluindo a capacidade de refletir e compreender os “destinos” que são impostos aos estudantes quando não têm a oportunidade de prosseguir os estudos em nível superior, ou mesmo de ingressar no mercado de trabalho após concluírem o Ensino Médio – quando conseguem concluí-lo.

Essas breves reflexões me levaram a pensar sobre como minha trajetória foi marcada por transformações e (re)adaptações constantes e como cada movimento, físico, emocional e profissional, esteve profundamente conectado a esse ciclo contínuo de mudanças que define o caráter metamórfico da vida social, especialmente quando há acesso à educação.

A dança e a educação, juntas, simbolizam a mais pura expressão desse fluxo contínuo de transformação, refletindo a dinâmica que nos impulsiona e nos reconstrói, evidenciando como a vida é um processo constante de aprendizado, movimento e transformações.

Desde que me graduei em Educação Física e ingressei na docência, compreendi que minha missão transcendia o ensino de movimentos ou técnicas esportivas. Tornar-me professora da escola pública significou abraçar o desafio de transformar vidas por meio da educação, especialmente em um contexto marcado por desigualdades.

Assim como a dança me permitiu ressignificar meu corpo e minha existência, acredito que a Educação Física, em seu caráter plural, pode ser um meio de emancipação para meus estudantes. A realidade socioeconômica de muitos estudantes coloca-os à margem de oportunidades, e é justamente aí que a educação se torna um ato político e metamórfico: ao oferecer condições para que reconheçam seu potencial, contribuo para que rompam ciclos de exclusão.

Cada aula é um convite à transformação, um passo na dança coletiva que questiona estruturas rígidas e abre caminhos para novos futuros. Como diz Coccia (2021), a metamorfose não é só individual, ela se faz na relação com o mundo. E é nesse diálogo, entre o que ensino e o que eles ressignificam, que vejo a educação como uma coreografia contínua de mudanças.

2 INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação Física foi concebida pela sociedade e até mesmo por muitos professores como uma disciplina cujo objetivo central era promover a ordem e a disciplina, e não um momento de estudar, analisar e refletir sobre a cultura corporal. Nesse contexto, a dança, uma expressão artística, por vezes foi negligenciada, acarretando a privação dos estudantes de conhecimentos sobre um conteúdo importante para a sua formação integral.

Essa lacuna na abordagem da dança na Educação Física Escolar pode ser atribuída, em parte, à percepção dos professores de que não estão preparados para ensiná-la, já que, no contexto histórico da Educação Física, a ginástica e posteriormente o esporte ganharam maiores destaques.

Ao integrar a dança ao currículo escolar, os professores podem ter a oportunidade de explorar a riqueza cultural, evidenciando como diferentes estilos e tradições de dança ecoam as narrativas, os valores e as convicções das comunidades que as praticam. Como destacado por Ugaya (2007), a dança, enquanto manifestação cultural, permeia diversas regiões do mundo ao longo de diferentes épocas e civilizações; seu conhecimento e aprendizado desempenham papel importante na compreensão do desenvolvimento das sociedades, assim como dos complexos processos de poder e dominação que moldaram e possivelmente continuam a moldar a vida cotidiana.

Assim, para além de uma expressão artística, a dança emerge como um canal para debater questões sociais atuais, tais como identidade, gênero, raça e classe, oferecendo aos estudantes um espaço para compartilhar suas vivências e visões de mundo.

Nessa perspectiva, Ávila (2009) reconhece a importância e a riqueza da dança como uma expressão cultural significativa, proporcionando aos indivíduos a oportunidade de explorar sua expressão corporal para além da sua dimensão artística, incentivando uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e culturais, como preconizado pelas teorias críticas educacionais, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Saviani (2013), e a Abordagem Crítico-Superadora (ACS), do Coletivo de Autores (1992).

Vale destacar que o objetivo da PHC (Saviani, 2013) é proporcionar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados,

fundamentando a ideia de que a educação não se dá em um vácuo, mas sim dentro de um contexto específico construído dialeticamente moldado por diversos fatores históricos, econômicos e culturais.

Em especial com relação à Educação Física, a Abordagem Crítico-Superadora (ACS), fundamentada na PHC, propõe diferentes ações para além do desenvolvimento físico e esportivo, devendo englobar uma perspectiva crítica que considere os aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos na prática corporal, todos amplamente discutidos pela PHC (Coletivo de Autores, 1992).

Outra questão relevante preconizada pela ACS é a análise crítica das representações da dança na sociedade, incentivando os estudantes a questionar estereótipos e examinar como certos grupos são retratados nessa prática. Essa análise proporciona *insights* sobre como as narrativas da dança podem perpetuar ou desafiar ideias dominantes.

Nesse sentido, ensinar o conteúdo dança inclui conhecimento sobre sua prática, sua história, seus significados culturais e sociais, bem como sobre suas diversas formas de expressão. Isso envolve a compreensão de suas origens e evoluções, as influências culturais que a moldam e a reflexão sobre seu papel na sociedade, conforme preconizado pela ACS fundamentada na PHC.

Corroborando, Climaco, Santos Junior e Taffarel (2017) apontam que, por meio das várias formas de dançar de um povo, é possível acessar uma janela para suas tradições, seus valores e estilos de vida, revelando aspectos profundos de sua identidade cultural e social.

Essa compreensão mais profunda permite aos estudantes perceberem, por meio da dança, conhecimentos históricos acumulados pela humanidade, por exemplo a relação entre a diversidade de estilos de dança e as diferentes culturas e tradições (Borges, 2023).

Ao explorar a cultura corporal de forma crítica e consciente, os estudantes são encorajados a se tornarem cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade à sua volta.

O propósito da Educação Física Escolar na ACS é justamente refletir sobre a cultura corporal, que historicamente reafirma os interesses de classe sobre a dominação de corpos pela classe dominante, permitindo a liberdade e dando identidade ao estudante para que ele seja capaz de se organizar e de transformar a sociedade em que vive em prol da luta da hegemonia dos povos (Borges, 2023, p. 41).

De acordo com Taffarel (2016, p. 5), a cultura corporal é um objeto de estudo que possibilita “apreender no pensamento, compreender, explicar cientificamente o real concreto”. Isso significa que as práticas corporais não podem ser reduzidas a meras atividades físicas, mas devem ser compreendidas, em sua dimensão histórica e social, como produtos da atividade humana mediada pelo trabalho e pelas relações sociais. Nesse sentido, a autora defende que o ensino da Educação Física deve visar à “elevação do pensamento teórico dos estudantes, na perspectiva da emancipação humana e da omnilateralidade” (Taffarel, 2016, p. 5).

Constitui-se, portanto, como área de conhecimento importante no processo de formação humana, passível de ser traduzida como conhecimento necessário ao processo de formação dos indivíduos. As objetivações da Cultura Corporal se caracterizam como o acervo de conhecimento, capacidades e valores que compõe o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais, historicamente categorizados como: esporte, jogo, ginástica, luta, dança, entre outros. Este acervo historicamente construído, socialmente produzido, culturalmente distribuído, pedagogicamente ensinado, transmitido, se manifesta como objetivações culturais determinadas pela dinâmica da relação trabalho-capital, apresentando significados e sentidos assumidos nas relações de produção. O acervo que compõe a Cultura Corporal é permeado, portanto, pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos. Estas são imediatas, mediatas e históricas. Dão-se no plano dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; nos valores presentes na sociabilidade humana; nas possibilidades de acesso ou não às práticas corporais; na tradição histórico-cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e, fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física (Taffarel, 2016, p. 15).

Nesse contexto, a cultura corporal assume uma função importante no processo educativo, como afirma Taffarel (2016, p. 14): “constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico”. Isso significa que as práticas corporais devem ser compreendidas em sua dimensão histórica e social, como expressões das relações humanas com a natureza e com os outros seres humanos. Ao tratar o esporte, a dança, a ginástica e outras práticas como elementos da cultura corporal, a Educação Física pode contribuir para a formação de estudantes críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A incorporação dessas abordagens na prática pedagógica da Educação Física exige, no entanto, uma mudança de paradigma: “a escola, inserida num projeto histórico superador do modo capitalista de produção, cabe à elaboração e

socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral” (Taffarel, 2016, p. 11). Isso implica reconhecer que o desenvolvimento físico, motor e esportivo dos estudantes está intrinsecamente ligado às condições materiais de vida e às relações sociais.

Em relação à ideia de cultura corporal que abrangeu a dança na ACS, instituiu-se como importante e necessária no processo de formação humana, pois este é permeado pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos, nos valores presentes na sociabilidade humana; nas possibilidades de acesso ou não às práticas corporais; na tradição histórico-cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e, fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física (Taffarel, 2016).

No entanto, mesmo que a dança esteja presente em diversas áreas da escola, sua presença como conteúdo² curricular nas salas de aula, incluindo a Educação Física, é limitada. Por vezes, esse conteúdo é tratado de maneira superficial, como em apresentações festivas³.

Conforme destacado por Borges (2023), existe uma lacuna significativa na formação dos professores de Educação Física no que tange ao conteúdo dança. Essa deficiência formativa resulta na limitação do ensino da dança em sala de aula, uma vez que os educadores não se sentem suficientemente preparados para abordá-la como conteúdo. Também é possível apontar que as escolas públicas carecem de recursos apropriados, como espaços adequados, materiais didáticos e equipamentos específicos, fazendo com que a implementação dessas aulas se torne ainda mais difícil; ainda assim o principal desafio vem sobretudo dos currículos e da carga horária da disciplina de Educação Física.

Além disso, os professores enfrentam pressões e expectativas para cumprir objetivos específicos de desenvolvimento de desempenho físico e de habilidades motoras, conforme estabelecido por diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Dessa forma, esportes e outras atividades físicas

² Conteúdo são “todas as aprendizagens que os estudantes devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa da escolarização, sendo necessário para tanto estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos” (Sacristán, 1998, p. 150).

³ Os eventos festivos nas escolas são compostos por apresentações coreográficas, representando os diferentes feriados nacionais. Essas ações utilizam a dança de uma maneira descontextualizada, sem que o aluno se aproprie do conteúdo historicamente desenvolvido. Exemplos: Carnaval, Páscoa, Festas Juninas, Dia das Mães e dos Pais, Dia da Criança etc.

muitas vezes são priorizados devido à necessidade de atender a um “currículo amplo” dentro de um período de tempo restrito.

É importante destacar que a BNCC (Brasil, 2018) se apresenta como um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes da educação básica no Brasil devem desenvolver ao longo de sua trajetória, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nesse sentido, torna-se fundamental uma análise crítica de seu conteúdo e impacto, especialmente no que se refere à Educação Física, uma vez que, no referido documento, essa disciplina é tratada como um dos componentes curriculares da Área de Linguagens, com a responsabilidade de aprimorar as práticas corporais em suas diversas manifestações, estando estas inseridas no contexto cultural (Brasil, 2018).

No entanto, é fundamental considerar que os objetivos do documento, sustentados por uma perspectiva neoliberal, focam predominantemente no desenvolvimento de competências e habilidades. Segundo Saviani (2019), essa abordagem é limitada, pois prioriza aspectos técnicos e instrumentais do conhecimento, negligenciando uma formação integral e crítica do indivíduo, pois a ênfase nas competências pode levar à fragmentação do conhecimento e à desvalorização de uma educação que promova a emancipação e o pensamento crítico para os estudantes da escola pública, portanto, da classe trabalhadora.

Nesse contexto, o município de Santo André, localizado na região metropolitana de São Paulo, iniciou em 2017 a elaboração do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André. Homologado em 2019, buscou alinhar-se às orientações da BNCC (2018), contudo fundamentado na concepção sócio-histórico-cultural da educação, defendendo a importância de uma formação que considere as interações sociopolíticas e culturais (Santo André, 2019a).

Todos esses fatores criam um ambiente em que o ensino da dança nas aulas de Educação Física Escolar é desvalorizado, resultando em uma inação que não se apropria e tampouco aproveita do potencial educativo, expressivo e transformador dessa prática. O conhecimento acumulado historicamente pela humanidade sobre a dança não é ensinado aos estudantes da educação básica, caracterizando-se como superficial.

Ao integrar a dança à Educação Física sob a ótica da ACS e da PHC, os educadores poderiam superar as normas e os estereótipos associados ao corpo e à expressão corporal e ao consumo típicos da sociedade capitalista. Ao se apropriarem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, teriam a oportunidade de ensiná-la de forma contextualizada e, portanto, para além das práticas, conduzir os estudantes a compreenderem os contextos nos quais se desenvolveram, ou seja, no contexto da sociedade capitalista, em sua fase neoliberal, marcada pela desigualdade e pela educação dualista.

Dessa forma, a contextualização da dança no currículo de Educação Física, à luz das abordagens da ACS e da PHC, favorece que os educadores desvelem essas contradições sociais e econômicas, ao reconhecer que tanto o sistema educacional quanto as práticas corporais estão inseridos e condicionados pela estrutura capitalista, que é desigual, injusta e desfavorável, prejudicando os estudantes da classe trabalhadora.

Diante da problemática do ensino de dança no contexto da sociedade capitalista em sua fase neoliberal com o impacto das políticas públicas educacionais, da educação dualista e das desigualdades sociais presentes no sistema educacional, conforme discutido por Saviani (2008), e considerando o possível potencial emancipador da dança na Educação Física, sob a ótica da ACS e da PHC, temos a seguinte pergunta: As orientações curriculares do município de Santo André (SP) favorecem ou restringem a inclusão da dança como conteúdo formativo capaz de desafiar a lógica dualista e as desigualdades estruturais na educação pública?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções dos professores de Educação Física sobre o ensino da dança no ensino fundamental, com o intuito de, a partir dessa compreensão, elaborar uma abordagem fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e na Abordagem Crítico-Superadora (ACS) que contribua com a formação educacional dos estudantes.

Para alcançar esse objetivo geral, são perseguidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as percepções e dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física Escolar na implementação da dança como conteúdo das suas aulas no contexto do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André (Santo André, 2019b);

- Compreender o impacto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) na Educação Física Escolar e no ensino do conteúdo dança;
- Elaborar, aplicar e analisar uma intervenção de ensino de dança para os estudantes do Ensino Fundamental (5º ano) baseada na PHC e na ACS;

A fim de compreender a problemática, foi realizada uma pesquisa crítica com estudo de teorias educacionais da área da Educação Física e da dança, bem como uma pesquisa documental abrangente, desde a BNCC até o documento curricular do município, com foco na proposta referente ao desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física Escolar.

Além disso, foi-se a campo, na escola, em dois momentos: (1) para entrevistar 4 professores de Educação Física de uma escola do município de Santo André (SP); e (2) para entrevistar uma turma de 13 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

As análises realizadas à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) (Marx, 2011) demonstraram que esse método foi o mais adequado para compreender a realidade educacional em estudo. Assim, por se tratar de uma abordagem crítica da Educação e da Educação Física, optou-se metodologicamente pelo MHD, porque ele busca entender os fenômenos sociais a partir das contradições históricas e das relações de produção, permitindo uma análise profunda e contextualizada dos processos educacionais.

Como aponta Cury (1989), o MHD considera a realidade um processo dinâmico, permeado por transformações sociais que decorrem das lutas de classes e das condições materiais de existência. No contexto da Educação Física, essa perspectiva permite compreender a dança não apenas como uma prática corporal, mas também como uma manifestação cultural inserida nas relações sociais de poder e desigualdade.

A compreensão da problemática de forma mais aprofundada proporcionou a elaboração de um objeto de ensino, já que permitiu identificar as contradições e os desafios presentes no contexto educacional. Essa análise crítica, fundamentada no MHD, ofereceu subsídios para construir um objeto de ensino que busca transformar a realidade educacional, promovendo uma prática pedagógica consciente com as lutas sociais e a superação das desigualdades.

No âmbito do curso de mestrado profissional, a valorização atribuída ao ensino e ao recurso pedagógico assume uma relevância. Essa ênfase decorre diretamente do propósito do curso, estreitamente entrelaçado com a prática docente, o ensino efetivo e a disseminação de estudos relacionados às problemáticas enfrentadas no contexto da Educação Básica; logicamente, por trás disso está a formação do professor pesquisador, que só pode ser qualificada com alteração da visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem que colabore com os estudantes da escola pública.

O mestrado profissional se destaca como espaço acadêmico que alia produção teórica e transformação da prática educativa. Sua pesquisa gera tanto conhecimento científico quanto impacto real nas escolas, cumprindo o propósito formativo. O programa valoriza recursos pedagógicos voltados para a Educação Básica, formando professores-pesquisadores capazes de repensar suas concepções de educação e atuar criticamente na escola pública em benefício das classes trabalhadoras.

Como resultado dessa abordagem, desenvolveu-se um ebook educativo que se configura como um meio de transformação pedagógica na Educação Física, promovendo uma compreensão da dança como expressão cultural carregada de significados políticos e sociais. Alinhado aos objetivos do mestrado profissional, o material busca converter o conhecimento acadêmico em ações concretas que impactem o cotidiano escolar, reforçando o compromisso com uma educação pública crítica e emancipatória. Assim, o ebook servirá como um recurso acessível para disseminação científica, incentivando possíveis mudanças na prática pedagógica.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta seção é apresentada a metodologia utilizada para investigar a relação entre o conteúdo dança, os professores de Educação Física Escolar e os estudantes. Por meio de questões problematizadoras, procura-se verificar: (1) como se deu a formação profissional dos participantes sobre o assunto; (2) como foi abordado durante o curso superior; (3) como é desenvolvido em suas aulas; e (4) como os estudantes do Ensino Fundamental se apropriaram desse conteúdo na escola.

Por se tratar de uma pesquisa⁴ educacional crítica, está sustentada no Materialismo Histórico-Dialético, método desenvolvido por Karl Marx, no qual a realidade concreta é descortinada para além do aparente na busca pela sua essência (Marx, 2011).

De acordo com Marx (2013), o MHD mostra que a organização das sociedades é definida pelo modo de produção, que estabelece as relações sociais e a divisão em classes sociais. No capitalismo, há duas classes antagônicas: a burguesia (proprietária dos meios de produção), que controla os meios de produção e explora o trabalho, e o proletariado, que vende sua força de trabalho e é alienado da mais-valia. Esse conflito de interesses gera a luta de classes, que, para Marx (2013), levaria à consciência revolucionária do proletariado e, por fim, à superação do capitalismo por um sistema sem classes. Segundo Marx (2013), a mais-valia é a base do capitalismo, representando a apropriação do trabalho excedente pela burguesia. O trabalhador produz não apenas o necessário para sua subsistência, mas um excedente que é transformado em lucro pelo patrão. Esse mecanismo de exploração sustenta o acúmulo de riquezas nas mãos dos donos dos meios de produção, definindo a lógica do sistema capitalista.

O MHD parte da ideia de que as condições materiais, ou seja, as estruturas econômicas e sociais moldam as relações humanas e a formação das sociedades, sendo o seu ponto central analisar as contradições internas do sistema capitalista, com foco nas classes sociais, que surgem da exploração do trabalho pelo capital (Pacífico, 2019).

⁴ Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, com o parecer número 7.380.201 (Anexo A). Também foi aprovada pelo Comitê de Ética da Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André (SP) (Anexo B). Todos os participantes foram esclarecidos sobre os procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Segundo Pires (1997), esse método se caracteriza pelo movimento do pensamento que percorre a história concreta da vida humana em sociedade. Em outras palavras, busca identificar, por meio da reflexão, as leis fundamentais que orientam a organização dos seres humanos ao longo do tempo. O princípio da contradição, central nessa abordagem, demonstra que, para entender a realidade, é necessário reconhecer as contradições, explorá-las e extrair delas o que é essencial. Isso significa que a realidade não é estática, mas dinâmica, marcada por tensões e mudanças que exigem uma compreensão profunda e crítica.

Contudo, o MHD não deve ser entendido como um conjunto fixo de regras ou fórmulas, trata-se, na verdade, de um processo dinâmico que articula crítica, construção de novos conhecimentos e ações direcionadas à transformação da realidade (Frigotto, 2000; Paulo Netto, 2011). Benítez e Souza (2014) corroboram o exposto, quando descrevem que o referido método é capaz de superar o empirismo, pois analisa a realidade em sua totalidade, historicidade e contradições; com isso, as ideias não existem de forma independente da materialidade do mundo, mas são representações concretas do real.

Cury (1986) enfatiza que, para uma investigação ser de fato materialista, histórica e dialética, é essencial levar em conta a concretude, a totalidade e a dinâmica das características sociais, que não são predeterminadas, mas construídas historicamente. Nesse sentido, a pesquisa deve articular as múltiplas dimensões de um fenômeno, conectando-o à totalidade mais ampla da realidade social. Para tanto, o mesmo autor organiza a perspectiva dialética em torno de cinco categorias fundamentais: totalidade, contradição, mediação, hegemonia e reprodução.

A primeira categoria, totalidade, refere-se à compreensão da sociedade como um sistema complexo e interligado, no qual os elementos econômicos, políticos, culturais e sociais estão em constante interação e movimento. Essa abordagem ressalta a importância de analisar qualquer fenômeno social dentro de seu contexto mais amplo, considerando suas determinações históricas e sociais. Ignorar a totalidade significa isolar os fatos, abstraindo-os de suas relações e contradições, o que leva a uma visão fragmentada e distorcida da realidade. A totalidade, portanto, é essencial para captar a complexidade e a dinâmica das relações sociais (Cury, 1986).

A segunda categoria, contradição, é central para o MHD e descreve a tensão entre forças opostas que permeiam a sociedade, como a luta de classes no capitalismo, em que a exploração da classe trabalhadora pela burguesia gera

conflitos inevitáveis. Essas contradições são inerentes ao sistema e, ao mesmo tempo em que o sustentam, criam as condições para sua transformação. A exploração e a alienação no capitalismo impulsionam movimentos sociais que buscam superar as desigualdades e transformar a estrutura vigente. Assim, as contradições são vistas como motores da transformação histórica (Cury, 1986).

A terceira categoria, mediação, refere-se às relações contraditórias e interconectadas que estruturam a realidade social e histórica e permite compreender como elementos aparentemente desconexos se articulam, formando uma totalidade dinâmica. Um exemplo clássico é o trabalho, que atua como mediação entre o ser humano e a natureza, transformando a realidade material e criando novas condições sociais. Da mesma forma, as interações sociais vinculam teoria e prática, demonstrando que nada existe de forma isolada. A mediação, portanto, é um conceito-chave para entender a dialética entre os diferentes aspectos da vida social (Cury, 1986).

A categoria reprodução descreve o mecanismo pelo qual as relações sociais e as condições materiais se perpetuam ao longo do tempo, garantindo a continuidade do sistema vigente. No capitalismo, isso ocorre por meio da manutenção das relações de produção que beneficiam a classe dominante. No entanto, não é um processo estático. Enquanto estabiliza o sistema, ela também gera novas contradições que desafiam sua estrutura, abrindo espaço para mudanças sociais. A reprodução, portanto, é um processo dinâmico que envolve tanto a conservação quanto a transformação das relações sociais (Cury, 1986).

Já a categoria hegemonia refere-se à liderança cultural e ideológica exercida por uma classe social que transforma seus interesses particulares em interesses gerais aceitos pela sociedade. No capitalismo, a hegemonia da burguesia é consolidada por meio de mecanismos culturais, políticos e econômicos que asseguram seu domínio. No entanto, não é absoluta; ela é permeada por contradições e pode ser desafiada por movimentos sociais que buscam romper com a ordem estabelecida. A hegemonia, portanto, é um conceito que destaca a importância da luta ideológica e cultural na manutenção ou transformação das estruturas de poder (Cury, 1986).

Essas categorias não apenas explicam a realidade social, mas também oferecem condições para transformá-la. O MHD propõe uma análise crítica da sociedade, evidenciando como as condições materiais, as relações de classe e as

contradições históricas moldam o desenvolvimento humano e suas possibilidades de emancipação (Oliveira; Oliveira; Santos, 2013).

Nesse contexto, faz-se necessário pontuar a teoria da indústria cultural, formulada por Adorno e Horkheimer (1985), que transforma manifestações culturais, como a arte e a dança, em mercadorias. Segundo os autores, ao tornarem-se produtos para consumo em massa, essas expressões culturais perdem seu significado original e passam a ser padronizadas, alterando a capacidade das pessoas de refletirem criticamente sobre a sociedade. A mercantilização da cultura fortalece o consumo contínuo, mas sem reflexão, despojado de seu caráter transformador. Além disso, a indústria cultural não só produz mercadorias, mas também funciona como um mecanismo de controle social, padronizando a cultura e criando necessidades artificiais que manipulam os consumidores.

Ao integrar as categorias do MHD com a teoria da indústria cultural de Adorno e Horkheimer (1985), busca-se compreender como a dança, enquanto manifestação cultural, pode ser influenciada pela lógica do consumo e do controle social. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica; análise documental; entrevistas semiestruturadas com professores e entrevistas semiestruturadas; e intervenção pedagógica com estudantes de uma escola de Ensino Fundamental do município de Santo André (SP).

A metodologia adotada para este trabalho foi a pesquisa-ação, por favorecer a participação do pesquisador e a interação com os demais sujeitos envolvidos no contexto investigado. Essa abordagem se mostra especialmente adequada quando se objetiva não apenas compreender uma realidade, mas transformá-la em diálogo com os participantes, promovendo a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Thiollent (2009), ela caracteriza-se por ser uma metodologia que integra ação e investigação de forma articulada, permitindo que os sujeitos envolvidos colaborem ativamente na identificação de problemas, na formulação de soluções e na execução de ações transformadoras.

Segundo o autor, “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 2009, p. 18), o que a distingue de outras modalidades investigativas, como a pesquisa participante, que muitas vezes se limita à observação sem necessariamente desencadear intervenções concretas. Assim, ela propõe uma

atuação colaborativa entre pesquisador e participantes, promovendo uma construção conjunta do conhecimento e a transformação da realidade estudada.

A escolha por essa metodologia também se justifica por sua natureza dialógica, que requer uma interação constante entre os pesquisadores e os sujeitos do campo, a definição conjunta dos problemas e prioridades a serem enfrentados, além de um acompanhamento contínuo das decisões e ações desenvolvidas durante o processo investigativo. Como reforça Thiollent (2009), ela busca a transformação social e o aprofundamento teórico, contribuindo para a elevação da consciência crítica dos participantes.

Entre os principais objetivos da pesquisa-ação, destacam-se tanto os de ordem acadêmica, como a produção de conhecimento original sobre situações em transformação e a construção dialogada de saberes, quanto os de natureza prática, voltados à proposição de estratégias de ação e resolução de problemas prioritários. Para Thiollent (2009), visa, sobretudo, contribuir para a melhor resolução possível do problema considerado central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ator) na sua atividade de transformação da situação.

No contexto deste trabalho, a adoção da pesquisa-ação revela-se pertinente por sua orientação para a transformação da realidade escolar e para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Como afirma o autor, o objetivo dessa metodologia não se restringe à resolução imediata de problemas, mas à promoção de uma compreensão mais ampla e coletiva da realidade vivida.

Desenvolver a consciência da coletividade nos planos político e cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados" (Thiollent, 2009, p. 21).

Ademais, o processo metodológico da pesquisa-ação não segue uma estrutura rígida e linear, mas sim um movimento cíclico e flexível, que se adapta à dinâmica do grupo envolvido e às necessidades que emergem ao longo da investigação. Como explica Thiollent (2009, p. 51):

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível [...], não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da

dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Dessa forma, a pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia coerente com os objetivos deste estudo, permitindo uma imersão crítica na realidade escolar e contribuindo, de forma colaborativa, para a construção de alternativas transformadoras a partir das vivências dos sujeitos envolvidos.

3.1 PARTICIPANTES

Para compor este estudo, participaram da pesquisa 4 professores de Educação Física do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Santo André (SP). Também houve a participação de 13 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da mesma cidade.

Vale destacar que as ações em relação às entrevistas e atividades pedagógicas com os estudantes aconteceram fora do horário de trabalho da pesquisadora. O referido estudo foi dividido em duas fases (Quadro 1).

Quadro 1 – Fases das entrevistas com os professores e estudantes participantes da pesquisa

FASE	OBJETIVOS
<u>1ª FASE</u> Entrevista com 4 professores de Educação Física	Compreender suas perspectivas sobre a prática da dança no contexto escolar
	Capturar suas percepções sobre o conteúdo dança no seu percurso formativo e profissional
	Verificar as percepções em relação à PHC (Saviani, 2013) e à ACS (Coletivo de Autores, 1992) e sua relevância no contexto das escolas públicas
	Investigar o conhecimento dos professores sobre o currículo municipal de Santo André (SP) e como são as orientações em relação ao desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física
<u>2ª FASE</u> Entrevista e atividade pedagógica com 13 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental	Desenvolver práticas de dança nas aulas de Educação Física a fim de materializar a compreensão da dança na sociedade capitalista, em sua fase neoliberal a partir dos princípios da PHC (Saviani, 2013) e da ACS (Coletivo de Autores, 1992)
	Elaborar um texto em formato de história em quadrinhos que aborda as reflexões e práticas das danças vivenciadas, estabelecendo uma conexão crítica com o contexto da indústria cultural

Fonte: Elaboração própria.

3.1.1 Entrevistas com os professores de Educação Física (1ª Fase)

Para constituição do contexto com os professores, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, que, segundo Triviños (1987), é uma técnica de pesquisa qualitativa que combina questões previamente definidas, com a abertura para novos tópicos que possam surgir durante uma interação. Essa abordagem oferece liberdade tanto para o pesquisador quanto para o entrevistado, promovendo um ambiente que favorece a exploração de aspectos importantes que emergem no curso da conversa. Para a entrevista com os professores, foi utilizado um roteiro de questões (Quadro 2).

Quadro 2 – Roteiro utilizado para a entrevista com os professores

Nº	QUESTÕES
1	Qual o ano de início e conclusão do curso de Graduação em Educação Física e em qual instituição? Possui pós-graduação? Qual? Quando concluiu e em qual instituição?
2	Você estudou pedagogias críticas no curso de licenciatura ou após?
3	Você conhece a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani?
4	Pode dizer sua opinião sobre o impacto das políticas públicas vigentes no ensino-aprendizagem dos estudantes da escola pública?
5	Qual sua opinião sobre a BNCC?
6	Você conhece a Abordagem Crítico-Superadora do Coletivo de Autores?
7	O que você pensa sobre essa pedagogia para os estudantes da escola pública?
8	Alguma disciplina que contemplava o conteúdo dança na sua graduação? Como foi abordado e desenvolvido o conteúdo?
9	Comente sobre a sua vivência com a dança, relacionando sua formação inicial na graduação à sua atuação pedagógica na escola no ambiente escolar.
10	Como você classifica a sua formação inicial para abordar o conteúdo dança na Educação Física Escolar?
11	Quais dificuldades você encontra para desenvolver o conteúdo dança na escola?
12	Quais as suas estratégias para desenvolver tal conteúdo?
13	Em sua opinião, qual a importância de abordar o conteúdo dança nas aulas de Educação Física, tendo em vista que está presente como unidade temática na BNCC?
14	Em sua opinião, a BNCC contempla pedagogicamente a abordagem desse conteúdo nas aulas de Educação Física?
15	Você conhece o currículo municipal de Santo André? Se sim, em sua opinião, ele fornece diretrizes que auxiliam no desenvolvimento do conteúdo de dança nas suas aulas?
16	Você recebeu ou recebeu formação para atuar com a Educação Física e a dança na Educação Básica nesta rede de ensino?

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas foram realizadas individualmente e, em sua maioria, de forma presencial – apenas uma professora foi entrevistada de maneira virtual, por necessidade da própria participante. As intervenções da pesquisadora com os 4 professores participantes ocorreram fora de seus respectivos horários de trabalho. As entrevistas seguiram um formato semiestruturado, permitindo tanto a exploração

de temas previamente definidos, quanto o aprofundamento em questões emergentes ao longo das conversas.

Para a gravação dos áudios, foi utilizado um telefone celular, modelo iPhone 14, equipado com o aplicativo nativo de gravação de voz. Já a transcrição dos áudios capturados foi feita com a versão gratuita do programa Turbo Scribe⁵. A pesquisadora foi ao encontro dos professores participantes, e as entrevistas, que duraram por volta de 18 minutos cada, foram realizadas em uma sala da respectiva escola em que trabalhavam.

Em média, os professores participantes têm 39 anos de idade e ministram aulas no Ensino Fundamental I há 10 anos. Todos trabalham em escola pública com a disciplina de Educação Física e desenvolvem suas atividades com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

3.1.2 Entrevistas e atividades pedagógicas com os estudantes (2ª Fase)

Em relação aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, a coleta de dados foi realizada por meio de encontros, que permitiram mapear suas percepções e experiências, fornecendo subsídios para a compreensão do tema investigado.

A aplicação da atividade pedagógica foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professora Sônia Aparecida Marques (Fotografia 1), localizada na Rua Hermínia Lopes Lobo, n. 220, Vila Palmares, em Santo André (SP) (Anexo C).

⁵ Disponível em: https://turboscribe.ai/pt?ref=gad-self&gad_source=1&gclid=CjwKCAiAt4C-BhBcEiwA8Kp0CSV5LuwF_MsEb1cq43NV30rGikYceUy8BYZF9wTmp76mWdDhFN3IBoCa30QAvD_BwE

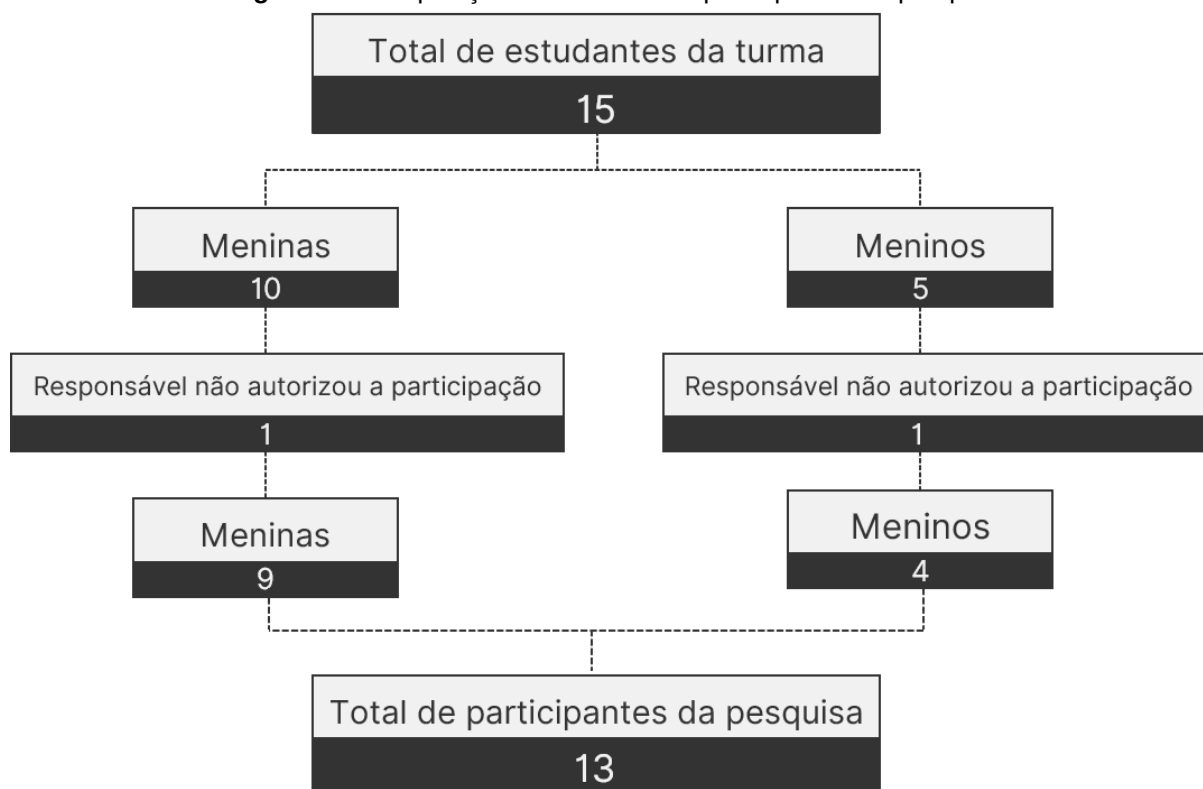
Fotografia 1 – Entrada da EMEIEF onde a pesquisa foi realizada



Fonte: Acervo pessoal.

A referida EMEIEF atende a 433 estudantes, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desses, 182 são do período da manhã, 195 do período da tarde e 56 do período da noite (na modalidade EJA).

A turma escolhida era composta no total por 15 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, do período da tarde; no entanto, somente 13 deles foram autorizados por seus responsáveis a participar da pesquisa (Figura 1).

Figura 1 – Composição dos estudantes participantes da pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes foram entrevistados para explorar suas vivências com a dança nas aulas de Educação Física. Para facilitar a investigação, foi utilizada uma “caixa de memórias” (Fotografia 2), com o objetivo de fazê-los compartilhar suas experiências de forma lúdica em relação ao conteúdo. Essa estratégia permitiu que se expressassem de forma espontânea e a interação entre os participantes estimulou a construção de ideias coletivas e múltiplas perspectivas sobre o tema. Os dados obtidos contribuíram para uma análise mais ampla do papel da dança na Educação Física Escolar, problematizando tanto o tratamento superficial desse conteúdo quanto as contradições inerentes à lógica educacional brasileira, materializadas na BNCC (Brasil, 2018).

Fotografia 2 – Caixa de memórias (recurso pedagógico)



Fonte: Acervo pessoal.

Na tentativa de superar a problemática em relação à atividade pedagógica, como já escrito, a proposta foi fundamentada nos princípios da PHC (Saviani, 2013) e na ACS (Coletivo de Autores, 1992).

Assim, cada etapa foi planejada para fomentar a construção de um conhecimento científico, artístico e filosófico sobre a dança, integrando teoria e prática de forma crítica. Entendendo que a PHC visa à formação consciente integral do indivíduo, considerando os contextos histórico e social, para a materialização da proposta não se perderam de vista os cinco momentos⁶ do processo educativo elaborados por Saviani (2008) (Quadro 3).

A interação entre os membros do grupo em todas as etapas fomentou o surgimento de ideias coletivas e perspectivas variadas, contribuindo para uma compreensão ampliada sobre a dança e seu papel na Educação Física Escolar.

⁶ Ao utilizar o termo “momentos”, Saviani (2008) busca tornar o processo pedagógico dialético, em contraste com a ideia de etapas lineares e sequenciais. Esses “momentos” são partes interconectadas de um movimento contínuo, em que cada fase do processo se articula e se retroalimenta com a anterior, podendo se repetir várias vezes para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos sobre a prática social, como a dança, de maneira contextualizada.

Quadro 3 – Os cinco momentos da PHC e as intervenções desenvolvidas com os estudantes

MOMENTOS	OBJETIVOS	AÇÕES DO PROFESSOR
1. Prática Social Inicial	Identificar o nível de conhecimento prévio dos estudantes e suas experiências cotidianas sobre a dança, explorando como as influências culturais, familiares e sociais moldam suas percepções	• Roda de conversa a respeito da dança • Caixa de memórias: escrever as experiências e os conhecimentos sobre dança em um papel e colocá-lo em uma caixa
2. Problematização	Identificar problemas e contradições no conhecimento apresentado e analisar os tipos de conhecimento (senso comum, conhecimento religioso, entre outros)	Análise dos conhecimentos do grupo, considerando a produção científica, artística e filosófica produzida sobre a dança em seu conjunto
3. Instrumentalização	Apresentar aos estudantes novos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sobre a dança	• Seleção de textos e vídeos abordando a história e a prática da dança em diferentes fases históricas, com foco nas transformações sociais e evolução até a fase neoliberal. Também foram considerados os impactos sociais decorrentes da escassez de acesso à cultura para a classe trabalhadora • Vivências práticas de dança, pelos estudantes, para experimentar diretamente as transformações de conhecimentos
4. Catarse	Analisar a compreensão da dança enquanto prática social que mostra as fases do pensamento humano a respeito da vida social até chegar à fase do neoliberalismo na educação	<u>Intervenção do professor após estudo dos textos e vídeos</u> • Elaboração de um teatro de fantoches • Vivências das danças • Produção de um texto na forma de história em quadrinhos
5. Prática Social Final	Aplicar o conhecimento adquirido para transformar a realidade social	Lançamento da história em quadrinhos elaborada por eles: "Dança na Sociedade"

Fonte: Adaptado de Saviani (2008).

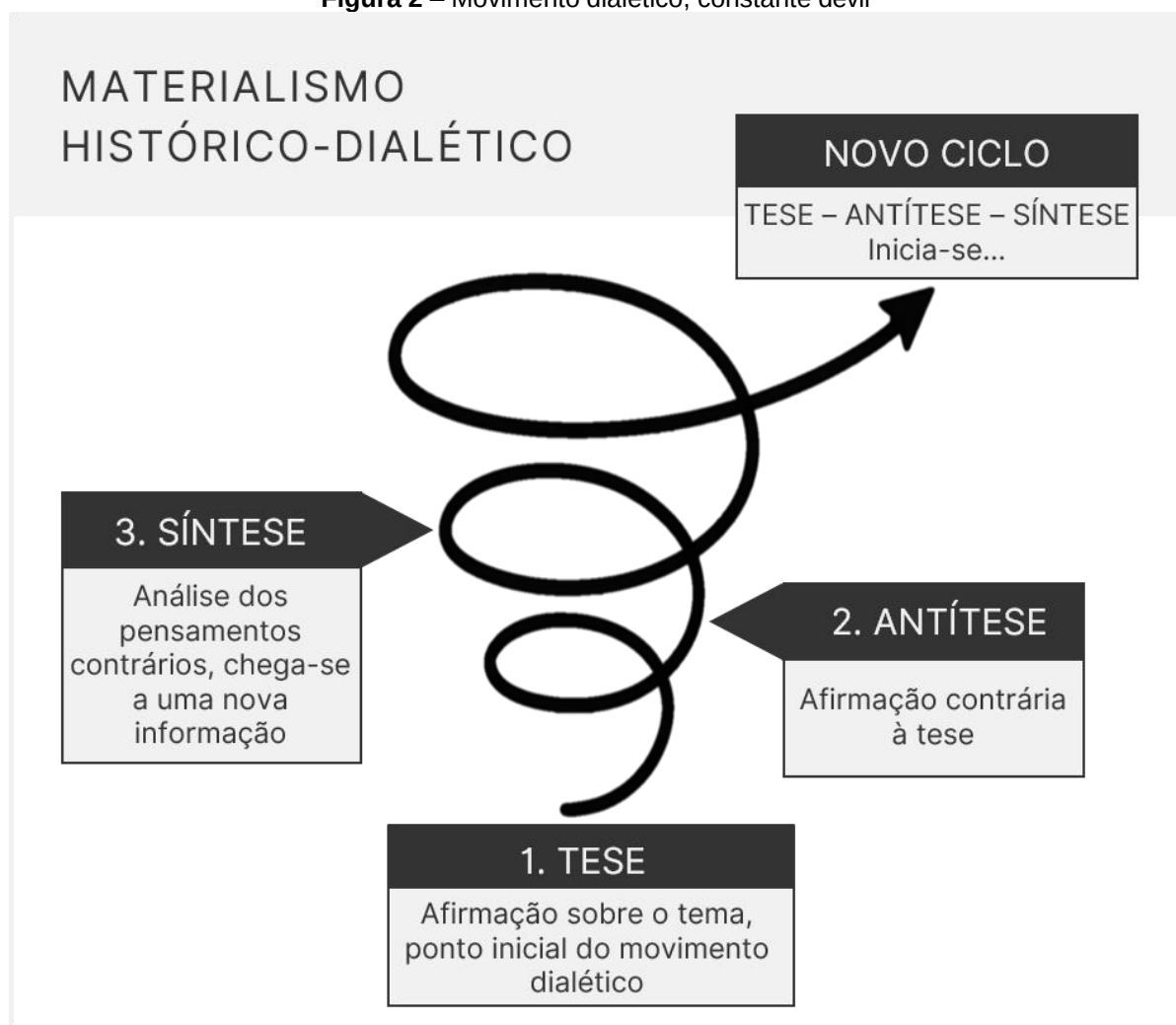
Vale destacar que o propósito da dança preconizado por esta pesquisa está fundamentado no que diz o Coletivo de Autores (1992). Segundo essa visão, ela é compreendida como uma expressão da cultura corporal que transcende o movimento físico, configurando-se como uma forma de manifestação social, histórica e cultural. É caracterizada como uma “linguagem social” (Coletivo de Autores, 1992, p. 117), uma vez que incorpora sentimentos, costumes, tradições e valores de um grupo ou comunidade específica. “Considera-se dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida humana” (Coletivo de Autores, 1992,

p. 117). Dessa forma, apresenta-se como um meio de comunicação que reflete e transmite significados ligados à identidade coletiva.

As análises foram realizadas considerando Frigotto (2000), que afirma que, para ser materialista e histórica, a dialética precisa abranger a totalidade da realidade, confirmando suas particularidades, singularidades e especificidades.

A ideia de movimento oriunda da dialética pressupõe três momentos (Pacífico, 2019): a tese, a antítese e a síntese (Figura 2).

Figura 2 – Movimento dialético, constante devir



Fonte: Adaptado de Pacífico (2019).

Na análise dialética, o pensamento está em constante movimento, relacionando-se com diversos fatores e não se apresenta estático ou imutável dentro da relação espaço-tempo. O MHD considera o presente, o passado e o futuro, ou seja, compreende a historicidade como um processo dinâmico e não definitivo. Nessa perspectiva, nada é isolado ou acabado, pois tudo possui um passado que o

constitui e, conseqüentemente, terá um futuro que o transformará. A dialética, portanto, revela a realidade como um fluxo contínuo de mudanças, contradições e possibilidades, no qual os fenômenos sociais e históricos são entendidos em sua totalidade e em constante processo de transformação.

A reciprocidade é fruto do desencadeamento de *processos*, caracterizado pelo entendimento de que o desenvolvimento é histórico e em espiral. Quando se questiona determinada verdade, relaciona-se a ela diferentes *processos* e, ao retornar à verdade inicial, esse retorno se dá em outro plano, já que são agregados outros conhecimentos, outros estudos, pois o conhecimento está em desenvolvimento, em espiral (Pacífico, 2019).

Assim, a contradição para o MHD ocorre porque as coisas não são eternas, elas têm um começo, um desenvolvimento e conseqüentemente uma (re)adequação que não corresponde ao seu fim, mas a sua transformação por meio da dialética (Martins; Lavoura, 2018).

Desse confronto entre a tese e a antítese, resulta uma síntese, uma conclusão que engloba pontos da tese e essa síntese passa a ser uma nova tese, que, conseqüentemente, vai ser confrontada com uma nova antítese, gerando uma nova síntese e assim por diante (Martins; Lavoura, 2018).

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2013), a PHC parte do empírico em direção ao concreto, mediado pelo abstrato, ou seja, da síncrese (uma visão inicial e confusa da realidade), que, por meio da análise, conduz à síntese. Ou seja, os estudantes chegam à escola com uma compreensão empírica e fragmentada (síncrese) e a escola tem a tarefa de ajudá-los a superar essa visão inicial, por meio da análise e do pensamento abstrato, para alcançar uma compreensão concreta e mais profunda da realidade, que é a síntese das múltiplas determinações.

Então, para refletir sobre os objetivos propostos nesta pesquisa, com base no MHD estruturou-se a investigação em cinco seções interligadas. Na Seção I, explora-se a história da educação e seu impacto nas dinâmicas sociais, políticas e culturais e vice-versa. Como suporte teórico são usados os estudos de Aranha (1996) e Saviani (2008) para analisar como a educação reflete e até mesmo reforça as relações de poder e, sendo possível, representa uma prática transformadora.

Na Seção II, confronta-se a BNCC à luz das perspectivas da PHC e da ACS e conseqüentemente o modelo curricular desenvolvido para atender aos interesses econômicos da burguesia.

A Seção III aborda o papel dança como conteúdo nas aulas de Educação Física e sua contribuição para o desenvolvimento crítico dos estudantes, defendendo a necessidade de superar o senso comum, incorporando uma perspectiva crítica.

Na Seção IV, são estudadas as contradições e tensões na implementação do currículo do município de Santo André (Santo André, 2019a, 2019b) e o ecletismo de concepções teóricas nele encontrado, resultando em uma diluição teórica que enfraquece o confronto de ideias e a construção de um referencial crítico.

Na Seção V, são analisadas as entrevistas dos professores de Educação Física (participantes) e as experiências dos estudantes (participantes) em relação ao conteúdo dança, bem como o potencial transformador do currículo diante da ACS. Por fim, tecemos as considerações possíveis à luz dos conhecimentos construídos.

SEÇÃO I. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS

A história e a filosofia da educação desempenham um papel fundamental na compreensão do desenvolvimento dos sistemas de ensino ao longo do tempo e de seu impacto nas dinâmicas sociais, políticas e culturais. Através de seu processo histórico, pode-se perceber como as práticas educacionais foram moldadas e influenciadas pelos contextos sociais, econômicos e político-culturais de cada época.

Conforme Aranha (1996), a educação é uma prática social intencional e permeada por dinâmicas de poder, cujos propósitos não são estáticos e estão sujeitos a questionamentos e alterações. O autor defende a importância de uma sólida formação para que os educadores possam compreendê-la como um fenômeno simultaneamente universal (para todos) e individual, levando em consideração os diversos contextos envolvidos.

Daí a extrema importância da formação do professor e sua conscientização a respeito da educação como prática social transformadora (um entre várias possíveis). É preciso que ele tenha aliado à competência técnica um compromisso político, que o oriente na escolha das prioridades em educação, não só com respeito ao conteúdo a ser transmitido, como à maneira de ensinar, tendo em vista objetivos que não se separam da realidade concreta vivida (Aranha, 1996, p. 143).

Nesse sentido, diversas correntes de pensamento buscaram compreender e influenciar o processo educacional, sendo um dos debates mais significativos a distinção entre as Teorias Não Críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas.

As Teorias Não Críticas apresentadas por Saviani (2008) englobam tanto as Teorias Tradicionais quanto as Teorias Liberais, que compartilham a visão de que a escola é um espaço neutro, capaz de oferecer oportunidades iguais a todos, independentemente da origem social; contudo, em uma sociedade capitalista, as relações de poder favorecem exclusivamente as classes dominantes.

Por ignorar as desigualdades sociais existentes, as quais influenciam diretamente as condições materiais dos estudantes, a Pedagogia Tradicional defende que a escola deve transmitir o conhecimento de maneira objetiva e apolítica, com o ensino de conteúdos universais que oferecem as mesmas chances de sucesso para todos (Saviani, 2008).

Saviani (2008), ao desenvolver a ideia da “teoria da curvatura da vara”, propõe uma síntese para superar o conflito entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. Ele observa que cada uma dessas pedagogias representa extremos no campo educacional: enquanto a primeira enfatiza a transmissão de conteúdos de forma rígida e autoritária, a outra propõe uma educação centrada no estudante, frequentemente sem a estrutura e os conteúdos formais necessários para uma formação completa e crítica.

Para Saviani (2008), as Teorias Não Críticas, ao naturalizarem as desigualdades sociais, fazem com que a escola, em vez de combatê-las, atue como um mecanismo de sua reprodução. Em relação às Teorias Críticas, Saviani (2008) se concentra principalmente nas Teorias Reprodutivistas, que apresentam uma visão determinista sobre o papel da escola, considerando que ela mesma serve para perpetuar as condições de produção capitalista e as desigualdades de classe.

As teorias mais significativas dessa abordagem são a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e a Teoria da Escola Dualista (Saviani, 2008) (Quadro 4).

Quadro 4 – Teorias Crítico-Reprodutivistas

TEORIA	DEFINIÇÃO	AUTORES PRINCIPAIS	CRÍTICAS DE SAVIANI
Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica	A escola é um meio de reprodução de desigualdades sociais. Impõe saberes e visões do mundo das elites, marginalizando as classes trabalhadoras. Reforça a exclusão ao reproduzir a cultura dominante e desvalorizar a cultura de grupos sem capital econômico ou cultural.	Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975)	A escola não promove igualdade social; ao contrário, reforça as desigualdades, marginalizando as classes populares tanto em relação à cultura dominante quanto ao movimento proletário, limitando o acesso ao conhecimento crítico.
Teoria da Escola como AIE	A escola funciona como um aparelho ideológico que reproduz as relações de produção capitalistas. Junto a outras instituições, como a família e o governo, ela transmite valores que sustentam o sistema capitalista, perpetuando as desigualdades e formando trabalhadores para o mercado.	Louis Althusser (s.d.)	A educação, longe de emancipar, é um mecanismo de controle social que contribui para a manutenção das relações de produção e reprodução da ideologia dominante.

TEORIA	DEFINIÇÃO	AUTORES PRINCIPAIS	CRÍTICAS DE SAVIANI
Teoria da Escola Dualista	A escola está dividida em dois sistemas: um voltado à carreira das elites, que oferece formação científica e teórica, proporcionando líderes; e outro para as massas, com formação técnica e prática, destinado à força de trabalho. Essa dualidade reforça a desigualdade social e impede a formação de uma consciência crítica entre os trabalhadores, perpetuando uma ideologia burguesa.	Baudelot e Establet (1971)	Uma escola dualista não oferece formação igualitária e emancipada para todos. Em vez disso, desvia os trabalhadores e seus filhos das lutas de classe, marginalizando-os não apenas na cultura dominante, mas também em relação ao movimento proletário, comprometendo a resistência e a transformação social.

Fonte: Adaptado de Saviani (2008).

Essas teorias refletem o papel da educação no contexto capitalista, evidenciando suas limitações enquanto meio de emancipação e seu uso como mecanismo de manutenção das desigualdades sociais. Dessa forma, a escola se restringe a reproduzir as relações sociais, ensinando os estudantes a aceitar passivamente seu lugar na sociedade e a internalizar as normas e os valores que sustentam a ordem social vigente. Vale destacar que o caráter determinista dessa visão subestima o potencial transformador da educação e o espaço de luta ideológica que a escola pode oferecer (Saviani, 2008).

Para Saviani (2008), é necessário ir além das limitações das Teorias Não Críticas e das Teorias Crítico-Reprodutivistas, propondo uma nova abordagem: uma Teoria Crítica Transformadora. Essa teoria reconhece tanto o papel da escola na reprodução das desigualdades quanto seu potencial para promover a transformação social.

Diante dessas contradições sociais e econômicas que atravessam a escola, o MHD pode oferecer um caminho para uma nova teoria educacional. Por essa ótica a escola não seria um espaço neutro, tampouco condenada a ser meramente um aparelho de reprodução das desigualdades sociais (Saviani, 2008).

No centro dessa discussão está a compreensão de que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas também uma modalidade de trabalho não material, envolvendo a produção de ideias, saberes, valores, conceitos e atitudes.

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2013, p. 65).

Vale destacar que, para Saviani (2013), a educação forma a humanidade em cada indivíduo através das relações pedagógicas historicamente determinadas.

Assim, a PHC emerge como uma teoria educacional crítica, alicerçada no materialismo histórico e dialético, com o propósito de superar as deficiências das teorias pedagógicas dominantes e propor uma educação transformadora. Saviani (2017) relata que sua motivação para a criação dessa teoria surgiu em um contexto de intensos debates sobre reforma universitária e resistência à ditadura militar no Brasil, durante seus estudos de filosofia na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, entre 1964 e 1966. Foi na disciplina Teoria do Conhecimento, ministrada pelo professor Michel Schooyans, que Saviani teve contato com uma análise fenomenológica do sujeito cognoscente, baseada no trabalho de Georges Van Riet. Essa análise, que descreve o homem como um ser paradoxal situado, livre e consciente, serviu como fundamento para Saviani equacionar o problema da educação.

Saviani (2017) explica que a descrição fenomenológica do sujeito humano o impactou por revelar um ser composto por elementos antagônicos: pelo aspecto empírico, o homem é condicionado pelas circunstâncias materiais; pelo aspecto pessoal, é livre para tomar decisões; e pelo aspecto intelectual, é capaz de transcender suas limitações para compreender a realidade. Diante dessa complexidade, propôs superar o paradoxo por meio da dialética, adotando um método que articula análise e síntese para compreender a totalidade dinâmica do fenômeno educativo. Inicialmente denominou-o de “fenomenológico-dialético”, mas, após estudar o texto *O método da economia política*, de Marx, compreendeu que o método dialético já englobava essa articulação, dispensando o prefixo “fenomenológico” (Saviani, 2017).

Por isso, a PHC foi construída a partir da necessidade de elaborar uma teoria da educação verdadeiramente dialética, baseada no materialismo histórico. Saviani (2017) ressalta que, embora Marx, Engels e outros marxistas tenham abordado a educação em suas obras, não há uma teoria sistematizada da educação nos

escritos clássicos do materialismo histórico. Assim, buscou inspiração em autores marxistas, como Pistrak, Makarenko e Snyders, além de analisar experiências pedagógicas em países socialistas.

A PHC se estrutura em três momentos inter-relacionados:

Sinteticamente, os três momentos são os seguintes: a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; c) Elaboração e sistematização da teoria crítica. No caso que nos ocupa, trata-se de: a) Apreender a essência da educação identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e especificidade da educação; b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonizando o campo da educação; c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica. Importa, de antemão, lembrar que, como momentos, esses três pontos não devem ser considerados formalmente ou cronologicamente em sequência mecânica. Trata-se de momentos que se interpenetram relacionando-se e se condicionando reciprocamente, ainda que, no plano da exposição, nós os abordemos um após o outro (Saviani, 2017, p. 715-716).

Saviani (2017) enfatiza que esses momentos não são sequenciais, mas se interpenetram. A teoria crítica começa a ser elaborada já no primeiro momento, quando se busca compreender a natureza da educação. No segundo momento, a crítica às teorias hegemônicas é essencial para desarticular os interesses dominantes e rearticular os elementos em torno dos interesses populares. Por fim, no terceiro momento, a teoria é sistematizada, oferecendo diretrizes para a reorganização do trabalho educativo.

O autor também destaca a importância de uma abordagem interna à educação, em contraposição às abordagens externas, como a sociologia e a psicologia da educação. Enquanto as abordagens externas tomam a educação como ponto de passagem, a PHC propõe inverter o circuito, colocando a educação como ponto de partida e de chegada das investigações. Essa inversão permite desenvolver uma ciência da educação autônoma e unificada, capaz de enfrentar os desafios educacionais de forma crítica e transformadora (Saviani, 2017).

Como afirma Duarte (2021a, p. 8), “a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia por ser crítica sem ser reprodutivista, ou seja, por considerar as relações entre educação e sociedade de maneira dialética e histórica”. Essa abordagem ressalta a importância de compreender a educação como um meio de luta e emancipação,

inserida em um contexto social e histórico que demanda a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa.

A proposição histórico-crítica vai além da simples reprodução de conteúdo e busca instigar nos estudantes uma compreensão mais profunda das relações sociais e históricas que moldam a sociedade. Ao contrário de modelos tradicionais, centrados na memorização e na passividade do estudante, esta propõe uma educação libertadora, que capacita os indivíduos a compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

No âmbito prático, a PHC promove uma prática educativa que estimula o pensamento crítico, a reflexão sobre a realidade e a busca por soluções transformadoras. A sala de aula se torna um espaço de diálogo e debate, no qual as experiências dos estudantes são valorizadas e contextualizadas dentro de um quadro histórico e social mais amplo (Saviani, 2013).

Nesse contexto, o papel do professor passa a ser o de intelectual transformador e não de apenas um transmissor de conhecimentos, responsável por estimular o pensamento crítico, a reflexão e a participação na construção do conhecimento (Saviani, 2013).

Enquanto outras abordagens pedagógicas se limitam a reproduzir o conhecimento de forma acrítica, a PHC propõe uma educação que instiga nos estudantes uma compreensão crítica da realidade social e histórica em que estão inseridos, capacitando-os a agir sobre ela. Fundamentada no materialismo histórico e influenciada por pensadores como Marx, Gramsci e Vygotsky, essa pedagogia entende a educação como uma mediação essencial na prática social, em que professor e estudante, em suas diferentes posições, colaboram na construção do conhecimento crítico e emancipador.

Nesse sentido, Saviani (2019) apresenta uma divisão entre as Teorias Pedagógicas Hegemônicas, que visam conservar a ordem social existente, e as Contra-Hegemônicas, cujo objetivo é transformá-la. No contexto capitalista, aquelas atendem aos interesses da burguesia, enquanto estas se articulam com os interesses da classe trabalhadora, buscando a transformação social.

A partir da década de 1960, essas Pedagogias Contra-Hegemônicas ganharam força com a proposta libertadora de Paulo Freire, que valorizava a conscientização para a ação social transformadora. Posteriormente, nas décadas de 1970 e 1980, as críticas das Teorias Reprodutivistas sobre o papel da escola dentro

do capitalismo reforçaram a importância de alternativas pedagógicas que, como a PHC, visam romper com as relações de poder vigentes (Saviani, 2019).

Durante os anos de 1980, o Brasil passou por uma transição democrática após o fim da ditadura militar (1964-1985), abrindo caminho para novas abordagens pedagógicas, que buscavam atender aos interesses dos trabalhadores e defendiam uma educação crítica e transformadora, em oposição ao modelo educacional tradicional, que favorecia as elites e estava alinhado com o autoritarismo do regime militar. No entanto, essas propostas apresentavam objetivos e métodos pouco definidos, refletindo o clima de incerteza e os conflitos políticos específicos do período de redemocratização (Saviani, 2019).

Nesse contexto, duas tendências emergiram nessas discussões: uma em defesa da autonomia popular e o fortalecimento da educação fora do ambiente escolar; a outra, focada na educação formal, valorizava o acesso ao conhecimento sistematizado dentro da escola como uma proposta para a democratização e cidadania das classes populares (Saviani, 2019). Essas tendências representavam visões distintas sobre o papel da educação na luta pela justiça social. A primeira priorizava a ação direta e a educação política fora dos moldes institucionais, enquanto a segunda via na escola um espaço fundamental para democratizar o saber e promover a cidadania. Ambas estavam em diálogo com as mudanças políticas da época, mas também evidenciavam divergências sobre os caminhos mais eficazes para a emancipação das classes populares (Saviani, 2019).

A partir dessas influências, surgiram quatro modalidades de Pedagogias Contra-Hegemônicas: a Educação Popular, baseada nas ideias de Paulo Freire, que focava na educação dos movimentos populares e na autonomia do povo; a Pedagogia da Prática, inspirada no anarquismo, que valorizava o saber gerado na prática social e propunha a autogestão educacional; a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, proposta por José Carlos Libâneo, que defendia o ensino de conteúdos culturais universais conectados às realidades sociais dos estudantes; e a Pedagogia Histórico-Crítica, inspirada no materialismo histórico e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que via a educação como um meio de desenvolver a humanidade coletiva nos indivíduos (Saviani, 2019).

Apesar do ambiente favorável à emergência dessas pedagogias nos anos 1980, as limitações impostas pela transição democrática no Brasil dificultaram a efetiva implantação dessas políticas educacionais transformadoras (Saviani, 2019).

A sistematização inicial da PHC ocorre no artigo “Escola e democracia: para além da Teoria da Curvatura da Vara” (Saviani, 1982). Consolida-se em 1983 no livro *Escola e Democracia* (Saviani, 2008), que serve como um manifesto dessa nova teoria pedagógica crítica, não reprodutivista, chamada Pedagogia Histórico-Crítica, formalizada em 1984 (Saviani, 2019).

Numa síntese bastante apertada, podemos considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotsky. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (Saviani, 2019, p. 67).

Dessa forma, como já mencionado, a PHC proposta por Saviani (2013) surge como uma reação às condições sociais e políticas adversas do Brasil nas décadas de 1970 e 1980, representando uma abordagem educacional que transcende o mero processo de transmissão de conhecimento. Nesse contexto histórico conturbado, permeado pela ditadura militar, a educação foi reconhecida como essencial para a resistência e transformação social.

A PHC, em Marx, apropriou-se das relações de classe e das contradições do sistema capitalista para questionar a função da escola na sociedade, defendendo uma educação que revele e confronte essas contradições, em vez de simplesmente perpetuá-las. Em Gramsci, por meio da concepção de hegemonia cultural, destaca o papel da escola na reprodução ou transformação das ideologias dominantes. A hegemonia, nesse caso, é a forma como a classe dominante mantém seu poder tanto através da força, quanto pelo consenso e pela aceitação das suas ideias como universais para toda a sociedade. Assim, entende-se a escola como um espaço potencial de resistência e transformação, onde é possível questionar e subverter as ideologias dominantes. Por fim, em Vygotsky, na Teoria Sócio-Histórica, enfatiza a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento, sendo o

aprendizado um processo social, e a interação com o meio e com outras pessoas fundamental para o desenvolvimento cognitivo (Pereira; Oliveira; Moura, 2022).

Essas influências teóricas juntas sustentam uma visão de educação como um meio de emancipação social, buscando formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade (Saviani, 2013).

Nesse contexto, o papel do professor passa a ser o de intelectual transformador, e não apenas de um transmissor de conhecimentos, tornando-se responsável por estimular o pensamento crítico, a reflexão e a participação ativa na construção do saber (Saviani, 2013). Como afirma Duarte (2021a, p. 10), para Saviani “o trabalho educativo⁷ é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, a educação é compreendida como um processo dialético, em que o professor assume um papel fundamental na mediação entre o conhecimento historicamente acumulado e a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na transformação social.

A PHC reconhece a escola como um espaço de luta e contradição, onde se reproduzem as desigualdades sociais, mas também onde é possível promover a conscientização e a transformação. Na prática pedagógica, isso se traduz na valorização do diálogo, do debate e da problematização dos conteúdos, estimulando os estudantes a questionar as estruturas sociais e a buscar alternativas para transformá-las.

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica: A) identificação de formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; B) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; C) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 49).

Assim, essa abordagem busca superar a fragmentação e descontextualização do conhecimento, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma visão

⁷ “A definição de trabalho educativo proposta por Saviani não é outra coisa senão uma síntese das possibilidades máximas de educação que se constituíram historicamente e se apresentam na sociedade contemporânea de maneira extremamente contraditória e heterogênea. É uma definição ao mesmo tempo histórica, ontológica, ética e política” (Duarte, 2021, p. 30).

integrada e coerente do mundo, reconhecendo as inter-relações entre as diversas áreas do saber e suas consequências sociais. Para que a educação cumpra seu papel na superação da sociedade capitalista, é essencial que se dedique a transmitir, às novas gerações, os conhecimentos mais avançados produzidos no campo das ciências, das artes e da filosofia. Essa transmissão contribui para consolidar, na consciência dos indivíduos, os fundamentos necessários para que sua visão de mundo avance rumo ao MHD. A transformação social, de maneira coletiva e consciente, demanda a compreensão da realidade atual, a análise das possibilidades nela contidas e a elaboração de planos e estratégias de ação voltados à construção de novas formas de organização da sociedade (Duarte, 2021a).

Nesse contexto, a Educação Física não poderia permanecer inerte, devendo se contrapor ao ensino tradicional. Para isso, a ACS, proposta pelo Coletivo de Autores (1992) com base na PHC, defende que, ao trabalhar a cultura corporal de forma crítica e reflexiva, os estudantes se apropriam de conhecimentos significativos. Essa apropriação crítica permite que desenvolvam consciência sobre sua realidade e se tornem capazes não apenas de compreendê-la, mas também de transformá-la.

O propósito da Educação Física Escolar na ACS é justamente refletir sobre a cultura corporal, que historicamente reafirma os interesses de classe sobre a dominação de corpos pela classe dominante, permitindo a liberdade e dando identidade ao estudante para que ele seja capaz de se organizar e de transformar a sociedade em que vive em prol da luta da hegemonia dos povos (Borges, 2023, p. 41).

Durante a década de 1980, a Educação Física no Brasil foi palco de intensos debates sobre seu papel social na escola. Surgiram propostas pedagógicas que buscavam ir além dos paradigmas tradicionais de aptidão física e esportivização, entre elas a ACS, que emergiu propondo que a Educação Física deveria abordar pedagogicamente o conhecimento de uma área denominada cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992).

Assim, a ACS nasceu da necessidade de redefinir a função da Educação Física no currículo escolar, atribuindo-lhe uma dimensão crítica ao ressaltar a importância de considerá-la como um campo do conhecimento para além do desenvolvimento de habilidades motoras e da prática esportiva. A cultura corporal

proposta por essa abordagem compreende as manifestações corporais humanas, como jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e expressões corporais, entendidas em seus contextos históricos, sociais e culturais (Coletivo de Autores, 1992).

Nessa perspectiva, a Educação Física passa ser um ambiente de construção de conhecimento e de cidadania, em que se problematizam questões como a inclusão, a diversidade e a valorização das diferentes expressões culturais do movimento humano (Nascimento, 2021). Trazendo um novo olhar, a ACS desafia os educadores a reconsiderar suas práticas pedagógicas e reconhecer a importância de um ensino que valorize a cultura corporal como um elemento fundamental na formação integral dos estudantes (Nascimento, 2021).

Vale destacar que as práticas e atividades físicas desenvolvidas ao longo do tempo não surgiram de forma aleatória ou descontextualizada, ao contrário, elas foram moldadas e influenciadas pelas condições sociais, culturais, econômicas e ambientais de cada época. A materialidade corpórea foi historicamente construída, resultando em uma cultura corporal que deve ser transmitida na escola (Coletivo de Autores, 1992).

A ACS apresenta características diagnósticas, judicativas e teleológicas, fundamentadas na análise das relações de classe e seus interesses. A característica diagnóstica exige uma percepção crítica da realidade variando de acordo com o contexto social e as condições de quem a realiza. A judicativa emite juízos éticos a partir da perspectiva de uma determinada classe social, refletindo seus valores e interesses. E a teleológica estabelece objetivos educacionais que também estão condicionados pela posição de classe daqueles que analisam a situação (Coletivo de Autores, 1992).

Ao adotar uma abordagem diagnóstica, judicativa e teleológica, os educadores que seguem a ACS, segundo Borges (2023), buscam compreender criticamente as condições sociais e culturais que permeiam a Educação Física, julgando suas práticas a partir de uma ética emancipatória e estabelecendo objetivos pedagógicos alinhados com a transformação social e a superação das desigualdades.

A análise da PHC e da ACS evidencia o potencial transformador dessas abordagens em contextos de opressão e desigualdade, oferecendo um caminho para uma educação que incentiva a reflexão crítica dos estudantes. Com essa base teórica, a pesquisa avança para a Seção II, na qual são confrontadas essas abordagens com

a BNCC, analisando como as divergências entre essas perspectivas refletem disputas em torno do currículo e dos objetivos da educação no Brasil.

SEÇÃO II. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS EM DISPUTA

A construção da BNCC teve início em 2014, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, com o objetivo de estabelecer diretrizes comuns e essenciais para a educação básica no Brasil. Entre 2015 e 2017, o documento passou por um intenso processo de elaboração, resultando em três versões que foram amplamente debatidas e revisadas.

Vale ressaltar que, em 2016, o cenário político nacional sofreu uma ruptura significativa com o *impeachment* de Dilma Rousseff, evento amplamente criticado e caracterizado por setores da sociedade e especialistas como um golpe parlamentar, jurídico e midiático, que levou Michel Temer à presidência. Com a posse de Michel Temer em 31 de agosto de 2016, iniciou-se um governo marcado por políticas neoliberais, que impactaram profundamente as áreas sociais, incluindo a educação. Foi nesse contexto de mudanças políticas e ajustes econômicos que a BNCC foi finalmente homologada, em dezembro de 2017, sob a gestão de Temer.

Assim a BNCC, que define os conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da educação básica, emerge em um cenário histórico turbulento e marcado por disputas políticas. Entre avanços e retrocessos, apresenta-se como uma proposta que busca consolidar diretrizes comuns, ao mesmo tempo em que enfrenta críticas inerentes ao contexto político e educacional do país. Segundo o documento, seus fundamentos e propósitos refletem a busca por uma educação que promova equidade e qualidade, visando à formação integral dos indivíduos (Brasil, 2018).

A homologação da BNCC, embora represente um avanço na organização curricular da educação básica, ocorreu em um momento de intensas transformações e retrocessos nas políticas educacionais, alinhados a uma agenda de redução de investimentos públicos e flexibilização de direitos. O golpe de 2016 e o governo que se seguiu não apenas alteraram o rumo das políticas públicas, mas também refletiram disputas ideológicas e projetos antagônicos para a educação brasileira, evidenciando como o processo de construção da BNCC foi influenciado por um contexto político conturbado e marcado por tensões.

Ao definir competências e habilidades a serem desenvolvidas, a BNCC busca garantir uma formação sólida e consistente, preparando os estudantes para os desafios do século XXI (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

Dessa forma, como apresenta Johann (2022), a BNCC (Brasil, 2018) é um documento normativo que adota a Pedagogia das Competências como princípio central. Por meio dessa abordagem, destaca-se um modelo de ensino voltado para as necessidades do mercado de trabalho, fundamentado na visão tecnicista com o intuito de preparar os indivíduos para atender às demandas e aos interesses econômicos burgueses.

Em termos curriculares, a Pedagogia das Competências preconiza a superficialização do conhecimento em prol da ênfase em habilidades relevantes para o dia a dia, promovendo iniciativas que negligenciam o desenvolvimento do pensamento crítico em favor do treinamento prático, em resposta às necessidades do sistema produtivo (Johann, 2022). Portanto, propõe uma formação direcionada ao mercado de trabalho e à manutenção do *status quo*.

No plano de fundo de uma pedagogia de cunho liberal, o aluno não somente entra em contato com sistemas técnicos, como também forma-se por meio de um ensino condicionante pautado em papéis sociais firmados em normas e valores (Johann, 2022, p. 46-47).

Corroborando a discussão, para Duarte (2001), a Pedagogia das Competências na educação requer uma revolução cultural para mudar de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento, baseada no “aprender fazendo”. O autor relaciona-a com outras pedagogias do “aprender a aprender”, como o construtivismo e a Escola Nova, argumentando que essas abordagens, embora

muitas vezes vistas como distintas pelos educadores brasileiros, compartilham pontos em comum.

Primeiro, defende que as aprendizagens autodidatas, onde o indivíduo adquire conhecimento sem a transmissão de terceiros, são mais desejáveis e promovem a autonomia.

Segundo, afirma que é mais importante ensinar aos alunos métodos de aquisição e construção de conhecimento do que o conhecimento já existente.

Terceiro, a educação deve ser guiada pelos interesses e necessidades intrínsecas do aluno, estando funcionalmente inserida nas atividades do estudante.

Quarto, a educação deve preparar os indivíduos para uma sociedade em constante mudança, onde os conhecimentos são rapidamente superados, equipando-os com a capacidade de se atualizar continuamente e evitar a defasagem de conhecimentos (Duarte, 2001, p. 36-37, grifo nosso).

A ideia central do *aprender a aprender* serve, segundo o mesmo autor, como um lema educacional que visa desenvolver a capacidade adaptativa, ou seja, formar sujeitos que possam se moldar às demandas do mercado. Esse processo reduz o papel do professor a um mero mediador e incentivador e coloca o ensino em segundo plano, enfatizando a necessidade de metodologias inovadoras, plataformas interativas e recursos que atraem os estudantes, mais voltados para a eficácia no processo de aprendizagem do que para a aquisição de conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade (Duarte, 2001).

A educação no Brasil, ao longo de sua trajetória histórica, tem sido moldada por políticas e diretrizes que espelham as contradições e os interesses de uma sociedade marcada por divisões de classe. Nesse cenário, organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) exercem um papel relevante ao apoiar iniciativas como a BNCC, visando reestruturar o sistema educacional do país. Essas instituições, alinhadas aos princípios do capitalismo, promovem estratégias que tendem a aprofundar desigualdades sociais, precarizar os serviços públicos e consolidar a lógica neoliberal na educação. A BNCC foi elaborada com a participação ativa de empresas, fundações e institutos privados, refletindo uma visão padronizada e flexível do currículo, que atende prioritariamente aos interesses de grupos hegemônicos, nem sempre correspondendo às reais necessidades da população (Johann, 2022).

Essa influência internacional na educação brasileira está diretamente ligada aos fundamentos ideológicos que orientaram a criação de instituições como o BM.

Desde sua origem, o BM foi concebido com base em princípios liberais, defendendo o livre comércio e a redução da intervenção estatal na economia. Inicialmente, seu objetivo era auxiliar na reconstrução de países devastados por conflitos e oferecer suporte para crises econômicas imediatas. No entanto, sua atuação evoluiu ao longo do tempo, especialmente a partir dos anos 1980, quando passou a exercer um papel central na implementação de reformas estruturais em nações menos desenvolvidas, muitas delas enfrentando graves crises financeiras e altos níveis de endividamento (Basso; Bezerra Neto, 2014).

Pautadas pelo neoliberalismo, essas reformas incluíam a abertura de mercados, a desregulamentação econômica e a redução do papel do Estado, medidas apresentadas como essenciais para a estabilidade e o crescimento econômico. Contudo, tais políticas também foram criticadas por ampliar desigualdades sociais e limitar a autonomia política dos países mais pobres, consolidando relações de dependência e subordinação no cenário global (Basso; Bezerra Neto, 2014).

Conforme Freitas (2014), a BNCC (Brasil, 2018) busca estabelecer uma padronização e uniformização da educação brasileira a partir de uma visão hegemônica e empresarial, especialmente voltada para os estudantes das redes públicas. Essa centralização, associada às *avaliações em larga escala*⁸, também transformou a educação em um mercado lucrativo para empresas educacionais, que comercializam produtos e serviços vinculados às demandas curriculares, gerando lucros com o uso de recursos públicos.

Saviani (2023), no entanto, critica o modelo de padronização curricular inspirado no sistema educacional americano, que prioriza *rankings* e avaliações padronizadas, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Para o autor, o conceito de trabalho como princípio educativo deve ser a base para a seleção dos conteúdos curriculares, pois é entendido como um elemento essencial na formação humana e na organização da sociedade.

A educação desempenha papel importante em um sistema capitalista, especialmente em relação à sua função ideológica. De acordo com Servim (2022), a

⁸ “Frequentemente referidas como avaliações sistêmicas, são projetadas para realizar um [...] acompanhamento global das redes de ensino, visando traçar séries históricas do desempenho dos sistemas e verificar tendências ao longo do tempo, com o intuito de reorientar políticas públicas [...]” (Freitas *et al.*, 2009, p. 47). Dessa maneira, todo o processo dessas avaliações, planejamento, concepção, elaboração, correção e análise de dados, ocorre fora do contexto escolar, desconectado da realidade específica das instituições de ensino e de seus estudantes.

estrutura educacional é moldada por interesses das elites, que exercem influência sobre as políticas educacionais. Nesse contexto, a elaboração da BNCC é vista como uma estratégia da classe capitalista, visto que o documento, ao enfatizar competências e habilidades, visa garantir o controle sobre as ações e oportunidades da população trabalhadora.

Essa abordagem pode representar um risco significativo, uma vez que a priorização de habilidades em detrimento do conhecimento profundo pode levar a não transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade. Como resultado, o sistema escolar pode facilitar a alienação dos estudantes, distanciando-os de um aprendizado crítico e contextualizado.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2001, p. 38).

Ou seja, os educadores, em vez de criticar a realidade social e buscar transformá-la, acabam por adaptar os estudantes à realidade que está posta. Como destacado por Duarte (2001), a criatividade, nesse contexto, é frequentemente reduzida à capacidade de se adaptar ao sistema capitalista, perdendo seu potencial como meio de mudança estrutural. Essa visão contrasta com a PHC, que busca uma conexão entre o ensino e a formação da visão de mundo dos estudantes. Segundo o autor, essa abordagem rejeita a ideia de que a educação deva ter um impacto imediato e direto, defendendo, em vez disso, um processo lento e mediado de construção do conhecimento, que permita aos estudantes refletir criticamente sobre temas como sociedade, natureza e individualidade.

A BNCC, conforme a análise de Santos e Orso (2023), propõe novos saberes que, embora sejam apresentados como aprendizagens significativas, estão intrinsecamente alinhados às demandas do contexto capitalista. Esses saberes, na

prática, buscam formar indivíduos adaptáveis às exigências do capitalismo, que se encontra em constante transformação. No entanto, essa adaptabilidade muitas vezes resulta em uma formação que prioriza a alienação e o ajustamento às necessidades imediatas do sistema, em detrimento de uma educação crítica e emancipadora.

Essa perspectiva crítica se opõe a métodos como a Pedagogia Das Competências, que priorizam uma ligação imediata entre o conteúdo escolar e as demandas práticas do cotidiano. No entanto, a implementação de políticas educacionais como a BNCC traz à tona novos desafios.

A BNCC (2018) foi concebida como uma base comum de conhecimentos, com o objetivo de assegurar um mínimo educacional para todos os estudantes. No entanto, em sua essência mais ampla, ela se configura como um currículo nacional, que, conforme Dourado (2013), deve ser compreendido como uma construção social e não como uma mera reprodução da sociedade. Isso implica que a BNCC, enquanto currículo, é fruto da interação entre múltiplos fatores sociais, políticos e culturais, sendo moldada por influências externas e por processos sociais complexos.

A PHC ressalta a importância de considerar as especificidades regionais, culturais e sociais de cada contexto educacional. Essa tensão entre a universalização proposta pela BNCC e a diversidade presente nas realidades locais evidencia a necessidade de repensar os modelos educacionais, buscando equilibrar a promoção da igualdade com o respeito às classes sociais e às peculiaridades regionais, valorizando a pluralidade (Servim, 2022). Dessa forma, a implementação da BNCC deve ser vista como um processo dinâmico, que exige diálogo e adaptação às diferentes realidades, sem perder de vista seu potencial transformador e emancipatório.

As tendências globalizantes e homogeneizadoras na construção do currículo nacional também são objeto de crítica por parte da PHC. A influência de políticas educacionais internacionais e de organizações supranacionais pode contribuir para a padronização e a descontextualização dos currículos, ignorando as especificidades locais e perpetuando relações de dominação. A PHC defende a valorização da cultura e da história brasileira, bem como a promoção de uma educação crítica que estimule o pensamento crítico e a transformação social.

Deve-se mencionar que a educação tem importância pontual no que tange a sua função ideológica dentro de um sistema capitalista, forjado sob o interesse das elites que influenciam nas políticas educacionais. Nesta ótica, a elaboração da BNCC, pautada em uma sistematização de competências e habilidades, representa uma estratégia da classe capitalista em prol de garantir o controle das ações e oportunidades da massa trabalhadora, representando um risco da não transmissão do saber, facilitando a alienação por meio do sistema escolar (Servim, 2022, p. 97).

Além disso, a BNCC muitas vezes prioriza a quantidade de conteúdo a ser ensinado em detrimento da profundidade e da contextualização, o que pode resultar em uma aprendizagem superficial e pouco significativa para os estudantes (Oliveira; Marinho, 2022).

Especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, a educação brasileira tem passado por transformações significativas nas últimas décadas. Segundo Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), a reforma do Ensino Médio brasileiro, implementada a partir de 2016 no contexto político conturbado que se seguiu ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, trouxe mudanças para a educação básica, refletindo uma agenda neoliberal que prioriza a flexibilização curricular, a fragmentação do conhecimento e a adaptação da educação às demandas do mercado de trabalho. Essas transformações têm sido alvo de críticas por parte de educadores, pesquisadores e movimentos sociais, que apontam para o esvaziamento da formação integral e crítica dos estudantes, sobretudo em componentes curriculares como a Educação Física.

A BNCC (2018), que deveria garantir um mínimo educacional comum, acabou por reforçar uma lógica de estreitamento curricular, privilegiando disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, enquanto outras, como Educação Física, Filosofia e Sociologia, foram relegadas a um plano secundário.

Dessa forma, a reforma do Ensino Médio evidencia uma distinção entre a formação destinada à classe trabalhadora e aquela oferecida à classe dominante, tanto em aspectos quantitativos quanto qualitativos. A Educação Física, em particular, perdeu seu *status* de componente curricular obrigatório, sendo inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, ao lado de disciplinas como Arte e Língua Inglesa.

Essa reconfiguração curricular reflete uma visão reducionista da Educação Física, ao tratar seu objeto de ensino como “linguagem corporal” e desconsiderar a complexidade e a especificidade das práticas corporais como expressões da cultura corporal. Como destacam Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), essa abordagem desvaloriza a dimensão histórica, social e política das práticas corporais,

reduzindo-as a meras formas de comunicação e expressão, o que compromete a formação integral e crítica dos estudantes.

E como a BNCC prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento do conhecimento científico e da formação crítica, as competências e habilidades relacionadas à Educação Física são genéricas e não exigem a apropriação de conhecimentos sobre a cultura corporal. Isso resulta em um rebaixamento da formação e faz com que o ensino sistematizado e progressivo dos conteúdos dessa disciplina seja substituído por atividades práticas e vivenciais, muitas vezes desprovidas de reflexão crítica e contextualização histórica (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Essa reforma está abrindo caminho para que o setor privado assuma um papel cada vez maior na educação pública (Beltrão; Taffarel, 2018). Não por meio de uma privatização explícita (como a venda de escolas), mas através da inserção de práticas e parcerias que transformam a gestão e o currículo de acordo com interesses mercadológicos. Isso pode comprometer o caráter público e democrático da educação, além de marginalizar disciplinas e práticas que não são vistas como “úteis” para o mercado, como a Educação Física.

Em síntese, a reforma do Ensino Médio e a BNCC representam uma ruptura com o projeto de educação integral e crítica, priorizando uma formação utilitarista e alinhada às demandas do mercado. A Educação Física, então, perde espaço e relevância, sendo tratada como um componente acessório e não essencial para a formação dos estudantes (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020). Essa lógica utilitarista desconsidera a importância de disciplinas que não são diretamente vinculadas às necessidades imediatas do mercado, marginalizando saberes fundamentais para o desenvolvimento humano e social.

Nesse contexto, a PHC, conforme destacado por Amaral (2022), reforça que a escola tem como responsabilidade central a transmissão do saber sistematizado e elaborado pela humanidade ao longo da história. Esse conhecimento inclui não apenas leitura, escrita e matemática, mas também ciências naturais, sociais e outras formas de linguagem, como as práticas corporais e artísticas, que são essenciais para a formação integral dos estudantes.

Pensar na concepção de educação a partir da pedagogia histórico-crítica requer compreender que esta toma o materialismo histórico-dialético como pressuposto, ou seja, não está pautado nas questões imediatistas, não

desconsidera o processo histórico da formação humana; o homem é visto como sujeito histórico, capaz de interferir na sociedade; a educação é considerada como ferramenta de formação humana. Portanto, não se pode oferecer ao aluno qualquer educação; ingênua, impensada, assistemática, como as que ocorrem nos clubes, nas igrejas, nas praças, etc. É urgente o oferecimento de uma educação planejada, intencional, com foco voltado à transformação do homem com base na sua própria realidade. Daí a importância de que o educador conheça bem essa realidade, considere os fatores históricos e sociais nos processos educacionais (Amaral, 2022, p. 73).

Dessa forma, a Educação Física, ao ser reduzida a um componente secundário na BNCC, perde sua capacidade de contribuir para a apropriação crítica da cultura corporal, limitando o acesso dos estudantes aos conhecimentos. A reforma do Ensino Médio e a BNCC, ao priorizar uma formação alinhada aos interesses do mercado, entram em conflito com os princípios da PHC, que defendem uma educação emancipadora e crítica. Enquanto a reforma fragmenta o conhecimento e reduz o papel de disciplinas como a Educação Física, a PHC insiste na importância de uma escola que garanta o acesso ao saber sistematizado em todas as suas dimensões,

Em sua obra, Mészáros (2005) analisa criticamente o papel da educação no capitalismo, demonstrando que, longe de ser um espaço neutro de formação intelectual, ela funciona como um mecanismo essencial para a manutenção do sistema. Sob a lógica do capital, as instituições educacionais atuam como aparelhos ideológicos, incutindo nos indivíduos valores alinhados às necessidades do mercado. Dessa forma, a educação não promove o desenvolvimento humano pleno, mas sim a adaptação dos sujeitos às demandas produtivas, formando trabalhadores competitivos, individualistas e funcionalmente integrados à máquina capitalista. A classe dominante, ao controlar os meios de produção, também exerce um poder significativo sobre a cultura e a educação.

No entanto, como aponta Duarte (2021a), a chamada “cultura burguesa” não é simplesmente imposta de maneira direta ou autoritária sobre a população. Desde os estágios iniciais de escolarização, essa educação molda os indivíduos para que internalizem os imperativos do sistema, naturalizando a competição, a produtividade e a acumulação como fins em si mesmos. Conforme Mészáros (2005), esse processo não apenas reproduz as desigualdades sociais, mas também reforça a alienação, afastando os sujeitos de uma compreensão crítica das estruturas que condicionam suas vidas. A dimensão coletiva é sistematicamente negada,

substituída por uma visão fragmentada que reduz as relações humanas à mera instrumentalidade econômica.

Diante desse cenário, o autor entende que a superação do capitalismo exige mais do que sua simples negação: é preciso substituir seus valores internalizados por uma nova lógica, baseada na solidariedade, na coletividade e na emancipação humana. Mészáros (2005) chama esse processo de “contrainternalização”, um esforço consciente e sustentado para desconstruir os princípios capitalistas e construir uma alternativa viável, que abranja tanto a esfera econômica quanto a política, a cultura e, sobretudo, a educação.

Nesse sentido, a escola deve deixar de ser um apêndice do sistema para tornar-se um espaço de formação crítica, capaz de fomentar a reflexão e a ação transformadora.

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na negação – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, com a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe (Mészáros, 2005, p. 56).

Portanto, segundo o autor, a verdadeira mudança só será possível quando a educação deixar de reproduzir a lógica do capital e passar a ser um meio de libertação, formando sujeitos conscientes de seu papel histórico na construção de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Duarte (2021a) corrobora essa ideia, quando afirma que a escola, desde os primeiros anos da Educação Infantil até o Ensino Superior, tem um papel fundamental na luta entre as classes sociais, mesmo que muitos educadores não percebam ou até mesmo neguem essa realidade. Segundo o autor, a instituição escolar não está separada das tensões e desigualdades sociais e econômicas que existem na sociedade. Na verdade, ela é um local onde essas contradições aparecem e podem ser usadas como meio para promover mudanças sociais. A PHC se propõe a enfrentar o desafio de criar um movimento que questione as contradições presentes no meio social, buscando direcioná-las para a democratização do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para os estudantes da classe trabalhadora. Esse movimento é visto como parte de

uma batalha maior: a luta pela democratização dos meios de produção e a construção de uma sociedade socialista.

Para a classe trabalhadora, a estratégia proposta por Duarte (2021a) não é rejeitar as conquistas e os avanços gerados pelo sistema capitalista, mas sim reavaliá-los e colocá-los a serviço de todos. Isso exige mudanças, tanto nas estruturas materiais quanto nas práticas educacionais. A lógica do capitalismo, que atualmente guia a produção material e cultural, precisa ser superada. No entanto, essa transformação não acontecerá do nada. Ela dependerá de uma reapropriação crítica do que já foi construído, incluindo os saberes desenvolvidos no contexto capitalista.

Nesse sentido, Duarte (2021a) apresenta que a escola sozinha não é capaz de realizar uma revolução. No entanto, lutar para que ela transmita os conhecimentos clássicos, ou seja, os saberes científicos, artísticos e filosóficos acumulados ao longo da história da humanidade, é uma ação que pode ser considerada revolucionária. Essa transmissão não deve ser vista como uma simples repetição do que já existe, mas permitir que a classe trabalhadora se aproprie desses conhecimentos de maneira crítica e os utilize na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante desse contexto, a formação do professor é vista como essencial para que ele possa buscar a totalidade no processo educativo. Ela deve garantir que o professor tenha ao mesmo tempo o conhecimento técnico e uma visão crítica e política que o capacite a mediar o processo educativo de forma a desenvolver no estudante um senso crítico e a capacidade de lutar por seus direitos, como o acesso a serviços sociais (Amaral, 2022).

Isso significa que a atividade docente deve se constituir como uma atividade mediadora ao disponibilizar para as novas gerações os signos, a cultura humana, ou os conhecimentos *clássicos* – nas palavras de Saviani (2013) – para que os indivíduos em formação apropriem-se desse conhecimento e objetivem suas capacidades, desenvolvam sua inteligência, sua compreensão sobre o real (Oliveira; Marinho, 2022, p. 40-41).

Contudo, observamos que a PHC sustenta que a educação, na escola pública, enfrenta um paradoxo dentro da lógica capitalista. Embora a sociedade de classes necessite da universalização da educação para sustentar seu funcionamento, ela não pode realizar plenamente essa meta sem colocar em risco sua própria base estrutural. Se a educação de qualidade fosse acessível a todos de

maneira igualitária, os trabalhadores adquiririam o saber necessário para questionar e transformar sua posição na hierarquia social. No entanto, no sistema capitalista, o saber, assim como os meios de produção, é apropriado de forma privada, concentrando-se nas mãos dos capitalistas.

O trabalhador, desprovido de controle sobre os meios de produção, tem apenas sua força de trabalho, o que impede uma apropriação completa do conhecimento. Essa condição, intrínseca à sociedade capitalista, limita o acesso da classe trabalhadora ao saber sistematizado e elaborado historicamente pela humanidade. Como afirma Saviani (2019, p. 508):

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção, superando sua apropriação privada. Com isso, socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população. É esta a luta em que está empenhada a pedagogia histórico-crítica que põe como finalidade precípua da escola a socialização do saber elaborado, isto é, do saber científico, artístico e filosófico.

Em outras palavras, a luta por uma educação pública de qualidade está intrinsecamente ligada à luta pela superação do capitalismo, uma vez que esse sistema mantém a apropriação privada dos meios de produção e, conseqüentemente, do conhecimento.

A escola pública, historicamente concebida para educar a classe trabalhadora, muitas vezes foi marcada por uma abordagem superficial dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Como destaca Saviani (2019), ela foi inicialmente pensada como um mecanismo de democratização do saber, mas, na prática, acaba por se chocar com a lógica do capitalismo, que depende da manutenção da desigualdade no acesso ao conhecimento para perpetuar a divisão de classes e o acúmulo de poder econômico nas mãos da classe burguesa. Dessa forma, a escola pública, embora tenha o potencial de ser um espaço de emancipação, frequentemente reproduz as contradições da sociedade capitalista, oferecendo uma educação que não garante a apropriação plena do saber elaborado pela humanidade.

Considerando o cenário, a Educação Física é entendida como uma disciplina cujo objeto de estudo é a cultura corporal, conforme defendido pelo Coletivo de

Autores (1992). O papel do professor dessa disciplina é fundamental para proporcionar aos estudantes acesso a conhecimentos sobre jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outros elementos da cultura corporal. No entanto, esse processo não pode ser dissociado dos determinantes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam tais práticas, uma vez que a Educação Física não é vista isoladamente da totalidade social, mas sim como parte integrante dela (Coletivo de Autores, 1992).

A discussão sobre a Educação Física como prática pedagógica e social, também destacada pelo Coletivo de Autores (1992), sublinha a importância da cultura corporal na formação humana. Os autores argumentam que o ser humano é constituído historicamente e culturalmente e que, ao interagir com a cultura e a natureza, desenvolve suas capacidades cognitivas e seu processo de humanização. Tal transformação ocorre principalmente através do trabalho, que mediatiza as relações entre os indivíduos e o mundo.

A crítica à pedagogia conservadora, que se concentra no ensino de técnicas, é destacada como uma barreira à transformação social. Os autores defendem uma pedagogia dialética, que promove a reflexão sobre a realidade social e desafia a ordem estabelecida.

O currículo, portanto, deve ser um projeto coletivo, que articule diferentes saberes e prepare os estudantes para uma compreensão crítica do mundo. Essa abordagem visa formar cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Coletivo de Autores, 1992).

Nessa perspectiva a escola pública deve ser um espaço democrático e laico, promovendo um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que visa a uma educação emancipadora e deve ser guiado por princípios curriculares que integrem o conhecimento científico, filosófico e artístico com as experiências cotidianas dos alunos (Coletivo de Autores, 1992).

No contexto da luta de classes, os interesses da classe dominante estão atrelados à manutenção do *status quo* e à perpetuação de sua hegemonia. Em contraste, a classe trabalhadora busca a hegemonia popular e melhores condições de vida. Em tempos de neoliberalismo, em que a educação é tratada como mercadoria, a ACS oferece resistência a esses ataques, promovendo a formação humana crítica e emancipadora (Coletivo de Autores, 1992).

Ao confrontar a BNCC e a ACS do Coletivo de Autores (1992), identificam-se oposições na concepção de Educação Física e, mais amplamente, na educação. Essas divergências envolvem visões sobre o papel da escola, a natureza do conhecimento e a formação dos sujeitos.

Enquanto a BNCC visa garantir uma uniformidade nos currículos escolares, estabelecendo um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes do Brasil – abordagem que tem sido criticada por sua orientação tecnicista e por perpetuar uma visão reducionista da educação –, a ACS, desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992), representa uma ruptura, ao defender uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdos, propondo a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física deve ser entendida como uma prática social e cultural, inserida em um contexto histórico. Essa perspectiva se contrapõe à BNCC ao enfatizar que as práticas corporais, como esportes, danças e jogos, não são neutras ou naturais, mas construções históricas carregadas de significados sociais. A Educação Física, nesse sentido, deve promover a reflexão crítica sobre essas práticas, questionando as ideologias que as sustentam.

A BNCC, de um lado, e a PHC e ACS, de outro, evidenciam os conflitos entre uma educação voltada para o mercado e uma formação crítica e transformadora para a classe trabalhadora. Com esses aspectos em mente, segue-se para a Seção III, na qual se problematiza como o ensino da dança, enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, pode ser tratado a partir de uma perspectiva crítico-superadora, em contraposição a uma visão tecnicista e mercadológica.

SEÇÃO III. O CENÁRIO POSTO E O QUADRO NECESSÁRIO: O CONTEÚDO DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E A ABORDAGEM CRÍTICO- -SUPERADORA

Na sociedade de classes, não há “evolução” no sentido linear, pois a vida social é marcada por contradições e conflitos entre as classes, que constroem as transformações históricas e por elas são transformadas. As mudanças na Educação Física no Brasil refletem essa complexa interação entre políticas educacionais, contextos sociais e influências legislativas ao longo das décadas. A trajetória histórica e legislativa da Educação Física, conforme analisada por Castellani Filho (2010), revela um percurso marcado por contradições, influências políticas e transformações sociais. O autor destaca como a Educação Física foi utilizada, em diferentes momentos históricos, como forma de controle social, disciplinamento e manutenção de interesses hegemônicos, mas também como espaço de resistência e luta por uma prática pedagógica emancipadora.

No final do século XIX e início do século XX, a Educação Física no Brasil foi influenciada por ideais higienistas e militaristas, associando a prática física à formação de corpos saudáveis e disciplinados, alinhados aos interesses do Estado e da elite econômica. Durante a Era Vargas (1930-1945), ganhou destaque como meio de controle e propaganda política, sendo utilizada para promover o nacionalismo e a integração social (Castellani Filho, 2010).

Com o golpe militar de 1964, passou a ser relacionada ao esporte de rendimento e à busca por resultados internacionais, refletindo a visão tecnicista do regime militar. A Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que reformulou o ensino no Brasil, reforçou essa perspectiva, reduzindo a Educação Física a uma atividade complementar, sem caráter obrigatório no currículo escolar (Castellani Filho, 2010). A reforma educacional de 1971, implementada pela Lei nº 5.692, tornou-a uma disciplina obrigatória no currículo escolar do ensino de 1º e 2º graus (atualmente, Ensino Fundamental e Médio). A obrigatoriedade visava promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos físicos, intelectuais e sociais (Hess; Toledo, 2016).

Em outras palavras, legalmente a Educação Física tornou-se obrigatória no currículo, ou seja, passou a constar como disciplina exigida por lei (Brasil, 1971). Isso significa que, formalmente, não era mais apenas “atividade extracurricular”;

porém, na prática e na concepção político-pedagógica da época, ela foi tratada de forma complementar, técnica e despolitizada voltada mais para o “desenvolvimento físico”, disciplina do corpo e civismo, conforme os interesses do regime. Por isso, autores como Castellani Filho (2010) criticam que, apesar da obrigatoriedade, a disciplina foi esvaziada de sentido crítico, sendo reduzida a uma prática auxiliar, sem aprofundamento pedagógico.

O processo de redemocratização do país na década de 1980 trouxe consigo movimentos que buscavam ressignificá-la, rompendo com sua tradição militarista e tecnicista. Nesse período, o Coletivo de Autores (1992) propôs uma abordagem crítica da Educação Física, entendendo-a como uma prática social que reflete e pode transformar as relações de poder na sociedade (Castellani Filho, 2010)

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1988, 1996) também marcaram avanços ao reconhecê-la como componente curricular obrigatório da educação básica (Castellani Filho, 2010).

Com a promulgação da LDB em 1996, o texto original foi posteriormente revisado e complementado por meio de decretos-lei. Embora essas mudanças tenham sido específicas, elas tiveram impacto no contexto educacional. Conforme destacam Hess e Toledo (2016), a versão final da LDB de 1996 estabeleceu a Educação Física como um componente curricular obrigatório, mas criou espaço para interpretações variadas, principalmente ao permitir que sua oferta fosse facultativa nos cursos noturnos.

Em 2001, o Decreto nº 10.328/2001 complementa a LDB de 1996, introduzindo a palavra “obrigatório” no art. 26, §3º, após a expressão “componente curricular”:

§3º. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 2001, art. 26).

A inclusão desse termo reforça a importância da Educação Física como parte essencial do currículo da educação básica, garantindo sua obrigatoriedade e assegurando o direito dos estudantes a essa disciplina.

Outra atualização relevante ocorreu em 2003, quando o Decreto-Lei nº 10.793 modificou novamente o art. 26, §3º da LDB (Brasil, 2003). A nova redação

estabelece que a Educação Física é obrigatória em todos os turnos de estudo, mas torna sua prática facultativa para estudantes que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, entre outras situações específicas. O texto passa a ser:

§3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole (Brasil, 2003, art. 26).

Essa alteração reflete uma adaptação às realidades dos estudantes, especialmente aqueles que conciliam estudos e trabalho, mantendo a obrigatoriedade da disciplina, mas com flexibilidade para casos específicos.

Esses decretos evidenciam como a LDB de 1996 foi adaptada ao longo do tempo, buscando atender às demandas do sistema educacional. Conforme apontam Hess e Toledo (2016, p. 175), essa lei impacta a atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental devido a vários fatores:

[...] pôde-se constatar que a LDB impacta na atuação do professor especialista em Educação Física, nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, dado que:

- possui ainda uma redação imprecisa acerca do perfil do profissional que deve atuar como responsável por essas aulas;
- reforça uma concepção reacionária, principalmente em relação às facultatividades impostas nas leis, que nos dão pistas acerca de um papel da disciplina de Educação Física na formação dos educandos, possuindo um enfoque nas aptidões físicas, na otimização do gesto, numa educação para o trabalho, além de não tratá-la com o mesmo grau de importância que outras áreas/disciplinas escolares (que não possuem, por exemplo, as facultatividades anteriormente apontadas).
- está em dissonância com as pesquisas e conquistas da área nas últimas décadas, especialmente no âmbito científico-pedagógico, nas quais se prima pelo conhecimento de toda uma cultura de movimento, da emancipação humana, e o alcance em maior escala da cidadania (considerando-se o esporte e o lazer como direitos sociais) (Hess; Toledo, 2016).

Conforme exposto, a trajetória da legislação educacional no Brasil reflete um cenário marcado por disputas ideológicas, interesses políticos e pressões de grupos hegemônicos. A LDB de 1996, ainda em vigor, foi resultado de um longo processo histórico, influenciado por debates sobre o papel do Estado, a relação entre ensino público e privado, e as demandas de uma sociedade em transformação (Freitas; Figueira, 2020).

Como destacam Neira e Souza Júnior (2016), as políticas públicas neoliberais, ao fortalecerem a construção de uma ideia burguesa de sociedade voltada para a manutenção das classes sociais e a reprodução das desigualdades, impactam diretamente a educação. Essa lógica, que não beneficia a classe trabalhadora e utiliza o trabalho como mecanismo de controle da mobilidade social, reflete também na forma como a dança é abordada no currículo, muitas vezes reduzida a um conjunto de técnicas e habilidades desconectadas de seu potencial transformador.

Nesse contexto, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), documento que normatiza e direciona a educação no estado de São Paulo, também revela uma série de contradições e limitações que refletem as estruturas de poder e as relações de produção da sociedade capitalista. Embora se proponha a abordar a cultura corporal de forma crítica e inclusiva, ele não escapa da lógica dominante que transforma a educação em um meio de reprodução das desigualdades sociais.

O currículo paulista e seus materiais de apoio ignoram o fato de a escola sofrer com as determinações sociais, dentre elas, o capitalismo, o neoliberalismo e o pós-modernismo, pelo contrário, as ações estão organizadas para formar indivíduos adaptáveis a essas determinações, por isso não reconhecem as reais desigualdades que marcam a nossa sociedade (Andrade, 2020, p. 133).

O currículo fragmenta as práticas corporais em unidades temáticas isoladas (brincadeiras, danças, esportes, lutas, etc.), sem estabelecer uma conexão com as estruturas econômicas e políticas que as produzem e reproduzem. Isso impede uma compreensão da totalidade das relações sociais, pois, ao tratar as práticas corporais como meras expressões culturais, o currículo ignora o fato de que elas são também produto das relações de exploração e dominação capitalistas, que transformam o corpo e o movimento em mercadorias.

No caso específico da dança, o currículo propõe uma abordagem que parte do contexto comunitário e regional, avançando para práticas de matriz indígena, africana e global. No entanto, essa perspectiva ainda é superficial, limitando-se à experimentação e recriação de danças sem uma reflexão crítica sobre as condições históricas e sociais que as produziram. A dança, como expressão cultural, não é apenas um conjunto de movimentos, é também reflexo das relações de poder e das contradições sociais. Ao reduzi-la a uma atividade lúdica ou recreativa, o currículo ignora seu potencial como

meio de resistência e transformação social. Portanto, é essencial que, enquanto componente educativo, ela seja abordada de maneira crítica e contextualizada, rompendo com a lógica reducionista imposta pelas políticas neoliberais.

Para que a dança cumpra seu papel educativo de forma plena, é necessário reconhecê-la como uma prática que vai além de meras apresentações festivas ou de uma visão técnica e superficial, conforme argumenta Marques (2011). Além disso, é preciso considerar a diversidade cultural, reconhecendo-a como um produto social com um rico universo simbólico (Coletivo de Autores, 1992). Essa abordagem crítica e contextualizada permite que ela se torne um meio de transformação social, capaz de promover o questionamento a estruturas de poder e a emancipação dos sujeitos.

1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

No contexto educacional, dada a sua história, a Educação Física muitas vezes é vista como uma disciplina cujo propósito se restringe à prática de atividades físicas e esportivas, ou seja, no contexto de seu desenvolvimento histórico, sempre esteve a serviço do capital, atendendo a interesses que priorizavam a formação de corpos produtivos e disciplinados, alinhados às demandas do mercado e do Estado.

No entanto, a partir da década de 1980, com o período de abertura política no Brasil, muitos estudiosos começaram a questionar essa visão reducionista e colaboraram para a compreensão de seu papel como uma disciplina educativa mais ampla e crítica. Nesse cenário, destaca-se o Coletivo de Autores (1992), que propôs uma abordagem inovadora para a Educação Física Escolar, fundamentada nas ciências humanas e sociais. Conforme já apresentado, eles defenderam a ideia de que ela deveria ir além da mera prática esportiva, incorporando uma perspectiva crítica e cultural que valorizasse a diversidade das práticas corporais e suas relações com a sociedade, a história e a cultura. Essa mudança de paradigma permitiu transformações positivas, ampliando o entendimento da disciplina como um espaço de reflexão e formação integral do indivíduo.

Aqui se faz necessário compreender o termo cotidianidade. Segundo a filósofa húngara Ágnes Heller (2008), refere-se ao conjunto de atividades, interações e práticas que ocorrem no dia a dia das pessoas. É no cotidiano que os indivíduos vivenciam e reproduzem as normas, os valores e símbolos da sociedade em que estão inseridos.

Portanto, entender a cotidianidade é essencial para compreender as dinâmicas sociais, culturais e identitárias que permeiam a vida das pessoas (Heller, 2008).

Heller (2008) enfatiza a importância do cotidiano como espaço de reprodução e transformação das relações sociais, no qual as pessoas realizam tarefas cotidianas, estabelecem vínculos sociais, constroem significados e interpretam o mundo ao seu redor. Assim, não se trata apenas de uma série de atividades rotineiras, mas de um campo complexo de práticas sociais permeado por relações de poder, hierarquias e significados simbólicos.

A autora argumenta que a escola, como uma instituição central na vida cotidiana das pessoas, desempenha papel importante na reprodução e na transformação dessas dinâmicas. Portanto, analisar a relação entre cotidiano e escola é fundamental para compreender como os processos educacionais se articulam com as práticas sociais mais amplas e contribuem para a formação dos indivíduos e a reprodução da ordem social (Heller, 2008). No tocante à Educação Física, a cotidianidade pode ser entendida como o espaço no qual as práticas corporais se entrelaçam com as experiências vividas pelos estudantes, influenciando sua relação com o corpo, com os outros e com o mundo.

Ainda no contexto entre cotidiano e escola, é fundamental considerar o processo histórico da Educação Física. Conforme Soares (1994), no Brasil, o cuidado com o corpo emergiu durante a transição da sociedade escravista para a sociedade capitalista, no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, a educação do corpo assumiu um papel crucial na busca pela ordem social e pelo progresso, tornando-se essencial para o início do desenvolvimento econômico do país. O método ginástico foi adotado como mecanismo para alcançar os objetivos de formação do corpo físico. Dessa forma, à Educação Física atribuiu-se a função de adestrar os corpos em prol de uma educação voltada para a higienização e assepsia social, além da moralização dos hábitos.

Para Soares (1994), a Educação Física, sob a ótica biológica da medicina, passou a ser vista como responsável pela prevenção e manutenção da saúde do corpo social. Os conhecimentos e teorias que embasaram esse modelo foram desenvolvidos na Europa e serviram de referência para o Brasil. Vale destacar que a Educação Física na Europa passou a fazer parte do currículo escolar no século XIX por incentivo das escolas de ginástica que tinham o objetivo de construir um novo modelo social em decorrência do capitalismo.

Com esse propósito, a Educação Física passou por um processo de sistematização com a criação de métodos ginásticos europeus empregados segundo as finalidades e os interesses burgueses na construção de uma classe operária disciplinada e fisicamente eficiente para o trabalho.

Assim, a Educação Física, idealizada e realizada pelos médicos higienistas, teve por base as ciências biológicas, a moral burguesa e integrou de modo orgânico o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário à consecução da nova ordem capitalista em formação. Acentuou de forma decisiva o traçado de uma nova figura para o trabalhador adequado a essa nova ordem: um trabalhador mais produtivo, disciplinado, moralizado e, sobretudo, fisicamente ágil (Soares, 1994, p. 215).

No Brasil a Educação Física confunde-se em muitos momentos de sua história com as instituições militares, que, durante um longo período, definiram seu caminho, delimitando assim o seu campo de conhecimento. Segundo Castellani Filho (2010), nesse contexto ela era influenciada pelos militares e pelos médicos que se autodeclaravam os profissionais mais competentes para definir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova sociedade brasileira.

Como apontado por Marinho (1971), a Era Vargas pode ser definida como o período de referência para o desenvolvimento da Educação Física. Foi nesse momento que ela sofreu transformações primordiais para a sua consolidação dentro das instituições de ensino por toda a nação. Em particular Fernando de Azevedo, preocupado com a especialização dos professores que atuavam nas escolas brasileiras, ajudou a promover, desde os anos 1920, o debate sobre a necessidade da formação de professores no Brasil, inserindo-a no plano geral da educação.

Mais adiante, a partir da década de 1980, emergiram movimentos de renovação, com destaque para a concepção conhecida como Abordagem Crítico-Superadora (Silva, 2016), que representa a influência da Pedagogia Histórico-Crítica no campo da Educação Física. Segundo o Coletivo de Autores (1992), o objetivo não se resume mais a apenas aprimorar as capacidades físicas dos estudantes ou melhorar seu desempenho esportivo, mas sim promover a apropriação crítica da cultura corporal historicamente construída pela humanidade.

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de significações objetivas. Em face delas, ele desenvolve um sentido pessoal que exprime sua subjetividade e relaciona as significações

objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (Coletivo de Autores, 1992, p. 86).

Na perspectiva da cultura corporal, o Coletivo de Autores (1992) destaca a concepção do corpo humano como parte intrínseca da cultura e da sociedade. Segundo essa visão, as práticas corporais, como esportes, jogos, danças, ginásticas e lutas, são produções culturais moldadas ao longo do tempo e transmitidas no decorrer da história, reconhecendo, portanto, a ampla diversidade cultural e a multiplicidade de expressões corporais encontradas nas classes sociais. Além disso, ressalta a importância de valorizar e respeitar as diversas formas de expressão corporal, promovendo, assim, uma Educação Física que seja inclusiva, crítica e libertadora.

O Coletivo de Autores (1992), em sua obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, define a cotidianidade como a repetição mecânica de práticas e concepções sem análise crítica. Esse fenômeno reflete a tendência de reproduzir padrões estabelecidos, desconsiderando a necessidade de adaptação às novas demandas sociais, culturais e individuais.

No âmbito da Educação Física, ela se expressa na reprodução de atividades convencionais, na falta de questionamento sobre os objetivos e métodos de ensino, na negligência das experiências dos estudantes e na escassez de diálogo interdisciplinar. Para superá-la, torna-se crucial adotar uma abordagem crítica no ensino; isso inclui a contextualização da Educação Física considerando aspectos sociais, culturais e históricos.

O ensino dos conceitos tomando como base os conhecimentos sistematizados, pautados na ciência, na filosofia e na arte, é uma condição para a superação dos conhecimentos espontâneos, alicerçados no cotidiano. Neste movimento, de superação da espontaneidade cotidiana alienada, o ser humano se apropria de saberes que se integram à sua personalidade, passando a ser elementos constitutivos da mesma, possibilitando a transformação da visão que o indivíduo tem do mundo (Marques; Duarte, 2020, p. 2215).

Conforme Duarte, Mazzeu e Duarte (2020), Gramsci expõe que todas as pessoas desenvolvem, ao longo de sua vida cotidiana, uma *filosofia espontânea*, ou seja, uma visão de mundo que, geralmente, não é fruto de uma reflexão crítica ou consciente, mas formada por elementos como a linguagem, o senso comum e a religião popular. Segundo os autores, Gramsci observa que, embora todos esses elementos formem a filosofia espontânea, ela não reflete a autonomia intelectual ou

moral, mas sim uma relação passiva com o mundo, a qual precisa ser superada para que se possa atingir uma consciência crítica. Gramsci (1999) questiona se é preferível adotar passivamente uma concepção de mundo imposta externamente ou, ao contrário, se é mais válido construir uma visão própria de maneira crítica e consciente, assumindo, dessa forma, um papel ativo na história.

A crítica ao senso comum é aprofundada por Gramsci (1999), que o vê como um conjunto de crenças fragmentadas e incoerentes, amplamente influenciado pela classe dominante. Ele defende que a superação do senso comum é necessária para a construção de uma concepção de mundo mais coerente e real. Isso envolve a elevação do nível cultural da classe trabalhadora e a promoção da autonomia intelectual, permitindo que os indivíduos deixem de ser subordinados à ideologia dominante (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Além disso, Gramsci entende que essa superação passa pelo aprendizado da lógica formal, sendo uma base necessária para o desenvolvimento de um pensamento dialético e crítico (Duarte; Mazzeu; Duarte 2020).

Ocorre que **sem o domínio da lógica formal não pode haver o domínio da lógica dialética**, já que as relações entre a segunda e a primeira são de superação por incorporação e não de mero abandono. Nesse sentido, a elevação do nível cultural da população em geral não pode deixar de enfrentar o problema de que o pensamento aprisionado ao nível do mais elementar senso comum não chega a dominar a lógica formal como gramática básica do pensamento (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020, p. 720, grifo nosso).

Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) argumentam que o neoliberalismo dificulta esse processo ao promover a socialização do irracionalismo, uma característica da lógica capitalista. A partir dessa análise, demonstram como o senso comum neoliberal, caracterizado pela irracionalidade e alienação, se reproduz e se intensifica, criando obstáculos para a formação de uma consciência crítica e para a elevação intelectual da classe dos trabalhadores.

Destacam também que a influência do neoliberalismo na formação do senso comum nas últimas décadas se reflete em diversos aspectos do pensamento da vida social. Uma de suas principais manifestações é a ideia de que o mercado é o mecanismo mais eficaz para satisfazer as necessidades dos indivíduos. Isso se traduz na percepção negativa sobre serviços prestados pelas instituições públicas e na crença generalizada de que a iniciativa privada é mais eficiente e oferece

serviços de melhor qualidade, ainda que essa crença careça de comprovação (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Para os autores, o neoliberalismo consolidou a naturalização e eternização do capitalismo em sua forma atual. Sob essa influência, as pessoas não apenas aceitam o capitalismo como a única forma possível de organização social e econômica, mas também rejeitam qualquer proposta de modelo alternativo de sociedade. Toda sugestão de transformação social é recebida com hostilidade, bloqueando a reflexão sobre mudanças possíveis (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

No que diz respeito à criatividade, um valor que poderia ser amplamente explorado, o neoliberalismo a limita à lógica de mercado, restringindo-a à inovação lucrativa. Qualquer forma de criatividade que ultrapasse esse limite é considerada transgressão, patologia ou até mesmo criminalidade. Paralelamente, a competição é adotada como um princípio de vida e valor moral, dividindo o mundo entre vencedores e fracassados. A medida de sucesso nessa lógica é o acúmulo de dinheiro, com o empresário bem-sucedido sendo exaltado como o modelo ideal de ser humano (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

No campo da educação, o neoliberalismo promove uma visão utilitarista, segundo a qual apenas os conhecimentos com aplicação prática imediata e que possam gerar lucro são considerados importantes. No entanto, como Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) salientam, esse utilitarismo nem sempre se mostra realista. Muitos dos conhecimentos promovidos como úteis para a geração de renda, como os disseminados em palestras de autoajuda e *coaching* de empreendedorismo, frequentemente não trazem resultados concretos, sendo ilusórios.

Esses aspectos do senso comum neoliberal têm implicações éticas profundas, pois eles moldam as atitudes das pessoas para a apologia da violência, a celebração das desigualdades sociais e a indiferença em relação ao sofrimento alheio. A incoerência nos valores e nas ações humanas reflete a falta de uma ética crítica e consistente, como Gramsci (1999) observou em suas reflexões sobre o senso comum (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Essa estratégia de disseminação ideológica, promovida pelos intelectuais orgânicos da classe dominante, tem se mostrado altamente eficaz, promovendo uma forma de alienação que dificulta a construção de uma consciência crítica e inibe a busca por transformações sociais (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) criticam a influência da lógica neoliberal sobre a educação, que prioriza a adaptação dos indivíduos às demandas do mercado, ao invés de promover um ensino que desenvolva um conhecimento teórico profundo e crítico sobre a realidade social. A visão neoliberal, de acordo com os autores, tem reconfigurado os currículos escolares para focar no desenvolvimento de competências práticas e habilidades imediatas, alinhando-se à necessidade de flexibilidade e empregabilidade dos trabalhadores no mercado de trabalho.

Essa mudança curricular reflete um afastamento da transmissão de conteúdos teóricos mais complexos, o que empobrece a formação dos estudantes. Em vez de promover um aprendizado crítico e uma compreensão mais abrangente do mundo, a educação se torna um meio de preparar os indivíduos para se ajustarem rapidamente às mudanças e exigências do mercado, bem como a toda sorte de precariedades que o capitalismo ocasiona (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Ao priorizar o desenvolvimento de competências práticas, a educação abandona seu papel de estimular o pensamento crítico e questionador, tornando-se uma forma de alienação e de conformismo. Isso perpetua a passividade diante das desigualdades sociais e das relações de poder.

Com base nas reflexões apresentadas, pode-se entender que a relação entre educação, Educação Física e neoliberalismo está profundamente enraizada na forma como a lógica de mercado influencia as práticas educativas. Como discutido, o neoliberalismo promove uma visão utilitarista da educação, na qual o conhecimento é valorizado apenas na medida em que atende aos interesses do mercado, priorizando competências práticas e imediatas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Essa lógica também se reflete na Educação Física, que, historicamente, foi instrumentalizada para atender a demandas de produtividade e disciplina, alinhadas aos interesses do capital.

No entanto, como destacado pelo Coletivo de Autores (1992), a Educação Física possui um potencial transformador que vai além da simples preparação física ou esportiva. Ela deve ser um espaço de reflexão crítica sobre as práticas corporais e suas relações com a sociedade, a cultura e a história. Nesse sentido, superar a cotidianidade alienada e a influência neoliberal na educação exige uma abordagem que valorize a diversidade cultural, promovendo e estimulando a consciência crítica dos estudantes.

A Educação Física Escolar, enquanto componente educacional, não pode ser compreendida isoladamente das condições históricas e materiais que a produzem. Fundamentado nos pressupostos do MHD, o estudo de Silva (2014) apresenta uma análise sobre o papel dessa disciplina no contexto do modo de produção capitalista que revela como a Educação Física pode servir tanto à manutenção das estruturas dominantes quanto à sua transformação, configurando-se como um campo de disputa ideológica fundamental.

No capitalismo, marcado pela fase da acumulação flexível, a Educação Física Escolar tem sido instrumentalizada para atender aos interesses do capital. Nessa perspectiva conservadora, a disciplina assume uma função adaptativa, reduzindo-se à formação de corpos competitivos, ajustados às exigências do mercado. A ênfase no tecnicismo, no rendimento esportivo e na meritocracia não é casual, pois reflete uma pedagogia da exclusão que naturaliza as desigualdades sociais, apresentando-as como resultado de diferenças individuais de desempenho. Essa abordagem encontra respaldo teórico em correntes como o Neoescolanovismo e a Pedagogia das Competências, que, sob o discurso aparentemente neutro do “aprender a aprender”, promovem na verdade um esvaziamento do conhecimento crítico em favor de habilidades utilitárias e fragmentadas (Silva, 2014).

Contra-pondo-se a essa visão hegemônica, surge a possibilidade de uma Educação Física emancipatória, que tem na ACS sua expressão mais consistente, pois concebe a cultura corporal como um campo de conhecimento dinâmico e contraditório, atravessado pelas relações de poder que marcam a sociedade de classes. Ao assumir essa postura, a Educação Física Escolar transforma-se em espaço privilegiado para desnaturalizar as desigualdades, demonstrando como a realidade social é produto da ação humana e, portanto, passível de transformação (Silva, 2014).

Conforme Silva (2014), a análise da cultura corporal nesse contexto exige que a dialética seja compreendida entre objetivação e apropriação. Se, por um lado, todas as manifestações da cultura corporal são produtos da atividade humana transformadora (objetivação), por outro, seu acesso e usufruto são determinados pelas relações sociais de produção (apropriação). No capitalismo, enquanto a classe dominante apropria-se dos elementos mais complexos e elaborados da cultura corporal, transformando-os em mercadorias ou símbolos de distinção social, à classe trabalhadora é oferecido apenas um conhecimento fragmentado e

instrumental, suficiente para reproduzir sua força de trabalho, mas insuficiente para compreender criticamente sua posição no mundo.

A superação dessa situação exige que a Educação Física Escolar assuma conscientemente seu papel na luta pela transformação social. Para tanto, a ACS, segundo Silva (2014), propõe um sólido tripé teórico: o Materialismo Histórico-Dialético, que fornece o instrumental para análise das contradições sociais; a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, que ilumina os processos de desenvolvimento humano mediados pela cultura; e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013), que oferece os fundamentos para uma prática docente comprometida com a transmissão do conhecimento sistematizado. Juntas, essas correntes permitem construir uma prática pedagógica que não se limita à transmissão de habilidades motoras, mas que visa à formação omnilateral do educando (Silva, 2014).

Eis aí a possibilidade, consubstanciada pelo tripé teórico, que a educação escolar e a Educação Física escolar, como sua componente curricular, devem apresentar pressupostos e desdobramentos para uma crítica substantiva desse esvaziamento e, dessa forma, avultando-se em possibilidades concretas para uma educação pública e de qualidade para o conjunto dos indivíduos, sem distinção ou fracionamento de classes. Ademais, todos nós temos a capacidade, de maneira coletiva e de igualdade, de desenvolver-nos omnilateralmente e, também, de mudarmos a nossa própria história, objetivando, concretamente, uma nova forma de produzir a nossa existência, em um âmagô para-si e não em-si (Silva, 2014, p. 209).

Nesse sentido, a Educação Física crítica recusa o “rebaixamento teórico” imposto pela lógica capitalista e assume a tarefa de desenvolver nos estudantes uma consciência de classe capaz de decifrar as contradições do mundo contemporâneo. Mais do que ensinar gestos esportivos, trata-se de desvelar as relações sociais que determinam quais corpos são valorizados e quais são marginalizados; mais do que treinar habilidades, trata-se de problematizar os critérios que definem o que é considerado “eficiente” ou “desejável” em cada contexto histórico (Silva, 2014).

Como demonstra Silva (2014), essa transformação não ocorrerá espontaneamente, mas resulta de uma luta consciente contra as forças que buscam manter a educação a serviço da reprodução do capital. Cabe aos educadores críticos, comprometidos com um projeto histórico de emancipação, levar adiante

essa batalha no cotidiano das salas de aula, transformando cada aula de Educação Física em um momento de questionamento e construção de alternativas.

No próximo tópico, a dança é analisada como proposta pedagógica à luz da PHC e da ACS. A dança, como uma das manifestações da cultura corporal, possui um potencial significativo para a Educação Física, especialmente quando abordada sob uma perspectiva crítica e transformadora. A partir de teorias críticas, discute-se como ela pode contribuir para a formação de sujeitos conscientes capazes de questionar as estruturas sociais que permeiam suas vidas.

2.1 A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO À LUZ DE TEORIAS CRÍTICAS

A Educação Física brasileira encontra na ACS (Coletivo de Autores, 1992) uma importante referência teórico-metodológica que estabelece um diálogo com a PHC. Na prática educativa, a ACS consolida-se como uma das mais consistentes expressões das teorias educacionais Contra-Hegemônicas.

A ACS e a PHC, de acordo com Hermida, Mata, Nascimento (2010), compartilham princípios fundamentais que orientam sua prática educativa transformadora. Em primeiro lugar, ambas se posicionam contra a educação reprodutivista, propondo em seu lugar uma pedagogia que ultrapasse a simples reprodução das desigualdades sociais, assumindo um caráter efetivamente transformador. Esse posicionamento se concretiza através de um compromisso com a classe trabalhadora, utilizando a educação como um meio de conscientização e luta por transformações sociais.

O objetivo dessas pedagogias é superar a divisão da sociedade em classes, propondo a construção de uma sociedade democrática e livre de exploração. Esse projeto se materializa numa prática educativa que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que se assume como espaço de formação política e construção de consciência crítica, proporcionando aos educandos condições para intervir de forma transformadora em sua realidade social (Coletivo de Autores, 1992; Saviani, 2013).

Como já exposto, a ACS, conforme formulada pelo Coletivo de Autores (1992), redefine o papel da Educação Física Escolar, transcendendo a ênfase tradicional no rendimento físico e no esporte competitivo. Por meio do conceito de

cultura corporal, que abrange jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e outras expressões, compreende essas práticas em sua totalidade histórica e social, permitindo uma análise crítica de seus significados (Nascimento, 2021). Como demonstra Nascimento (2021), cada manifestação da cultura corporal carrega em si um conjunto de significados específicos, reflexo de capacidades humanas construídas ao longo da história. Esses significados, que sintetizam relações lúdicas, sociais e culturais, devem fundamentar o ensino, permitindo aos estudantes apropriarem-se criticamente dessas práticas, compreendendo sua historicidade e relevância na formação humana.

Nesse contexto, a Educação Física transforma-se em um espaço privilegiado para a aprendizagem crítica, em que os estudantes podem questionar e transformar as relações de poder que permeiam a sociedade (Nascimento, 2021). Como reforça o Coletivo de Autores (1992), as práticas corporais não surgiram de forma isolada, mas foram moldadas pelas condições sociais, culturais e econômicas de cada época. Compreender essa historicidade é essencial para uma prática pedagógica verdadeiramente emancipatória.

Na Educação Física Escolar, é essencial ir além da simples abordagem simplificada da cultura corporal como conteúdo, é preciso adotar uma perspectiva crítica e contextualizada das diferentes práticas, estabelecendo conexões significativas com a história e a cultura. Essa proposta visa construir uma visão cultural que vá além dos valores capitalistas predominantes, promovendo uma compreensão das relações entre corpo, sociedade e cultura (Borges, 2023).

A compreensão crítica das práticas corporais, enquanto expressões históricas e sociais, revela sua relação com a organização das sociedades. Nesse sentido, a dança emerge como uma manifestação da cultura corporal, cujas raízes remontam às civilizações antigas. Como destacam Gariba e Franzoni (2007), longe de ser uma prática isolada, sempre desempenhou um papel importante na vida comunitária, seja como ritual, celebração ou forma de conhecimento.

Se nas sociedades antigas ela servia para celebrar eventos vitais e transmitir saberes coletivos, hoje a Educação Física, ao adotar uma postura crítica, assume a tarefa de desvelar esses significados e suas transformações ao longo do tempo.

Como afirmam Gariba e Franzoni (2007, p. 159):

[...] o fundamental é ser capaz de compreender a dança como uma linguagem que, para além de permear o processo de produção do conhecimento e a inserção das práxis sociais, prioriza não só esse processo de construção, mas também os resultados dele advindos, remetendo-os a momentos preciosos, capazes de despertar a consciência crítica de quem os vivencia.

Torna-se imprescindível compreender a dança como uma linguagem complexa que não apenas influencia decisivamente a produção de conhecimento e as interações sociais, mas que também possui o poder de despertar consciência crítica (Gariba; Franzoni, 2007).

No contexto da sociedade de classes, entretanto, ela assume contradições profundas. Segundo Ávila (2010), no cenário educacional atual marcado por uma orientação voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, a dança, quando abordada sob uma perspectiva crítica, enfrenta desafios estruturais significativos. Como destacam Saraiva e Nunes (2009), essa abordagem entra em contradição direta com os objetivos hegemônicos que privilegiam uma formação fragmentada e instrumental, em detrimento de uma educação integral que desenvolva efetivamente o pensamento crítico. Nas palavras de Ávila (2010), “a educação crítica que aqui defendemos para o ensino da dança situa-se no horizonte da ação política da educação voltada para a transformação social”. Dessa forma, a PHC oferece, contribuições essenciais para repensar radicalmente o ensino da dança na escola, pois para a autora:

[...] a dança, área de comunicação e de expressão que se traduz na arte do movimento, é um dos conhecimentos fundamentais no processo de formação dos educandos. Enquanto elemento da cultura corporal, o ensino da dança propicia a compreensão crítica e sensível do mundo, possibilita o olhar dialético para as produções estéticas e culturais provenientes das diferentes manifestações expressivas, o que, ao mesmo tempo, desperta no indivíduo um sentimento de pertença e de inclusão cultural (Ávila, 2010).

Duarte (2017) aprofunda a argumentação ao demonstrar que essa perspectiva pedagógica permite analisar criticamente a educação na sociedade de classes e propor alternativas concretas que superem as contradições inerentes à concepção burguesa de educação. Nesse sentido, a dança deve ser compreendida como um elemento constitutivo da própria humanidade, cujo espaço no currículo

escolar é fundamental para permitir que os estudantes superem o senso comum e alcancem uma consciência filosófica sobre sua realidade.

Ávila (2010) apresenta uma análise de como a dança emerge como manifestação cultural que reflete de maneira privilegiada as contradições da sociedade capitalista contemporânea. Por um lado, temos a cultura popular ou folclórica, expressa em manifestações que são aprendidas, desenvolvidas e difundidas pela tradição local. Por outro lado, contrastando fortemente com a primeira, surge a cultura de massa, imposta verticalmente pelos meios de comunicação hegemônicos e marcada profundamente pela lógica do consumo imediato e descartável.

A autora alerta de maneira significativa que, no caso específico da dança, essa contradição se expressa de maneira particularmente acentuada no processo de vulgarização da cultura elaborada, que chega às crianças principalmente através de conteúdos empobrecidos em termos artísticos e repletos de estereótipos culturais. Tal realidade evidencia a necessidade de ampliar qualitativamente o repertório cultural dos estudantes, permitindo-lhes o acesso a formas mais elaboradas de expressão dançante (Ávila, 2010).

A dança moderna e a contemporânea, representadas emblematicamente por figuras pioneiras como Isadora Duncan⁹, exemplificam de maneira clara o potencial transformador inerente a essa manifestação artística, pois rompem conscientemente com padrões hegemônicos e elitizados, permitindo ressignificar as manifestações culturais a partir de um olhar crítico e contextualizado historicamente (Ávila, 2010). Como destacam Saraiva e Nunes (2009), a dança não apenas reflete as influências socioculturais globais, mas também as transforma ativamente, estabelecendo uma relação dialética constante entre o local e o global.

Para Ávila (2010), nesse contexto complexo, a escola assume um papel social fundamental na democratização e socialização da dança como conteúdo formativo essencial. A PHC, ao negar os pressupostos da educação burguesa, propõe uma prática pedagógica que garanta ao mesmo tempo a apreciação e a reflexão crítica sistemática sobre a dança.

⁹ Isadora Duncan (1877-1927) foi uma bailarina e coreógrafa norte-americana, reconhecida como a “mãe da dança moderna”. Rompeu com as convenções do balé clássico ao desenvolver um estilo de dança livre e expressivo, inspirado na natureza e na arte grega antiga. Sua abordagem revolucionária valorizava movimentos orgânicos, o uso de túnicas fluidas e a apresentação com pés descalços (Isadora, 2017).

A educação enfrenta o desafio histórico de superar abordagens reducionistas no ensino da dança, que frequentemente a relegam à mera atividade recreativa ou à reprodução técnica de movimentos estereotipados (Saraiva; Nunes, 2009). Esse cenário problemático revela uma contradição: enquanto a dança, como manifestação cultural, passou por transformações históricas, seus métodos de ensino permanecem em grande parte ancorados em paradigmas tradicionais que negam sistematicamente seu potencial formativo. Na perspectiva da PHC, tal problemática insere-se no debate sobre a formação humana omnilateral, conceito importante para compreender o papel da educação na superação da sociedade capitalista e suas contradições estruturais (Duarte, 2017).

Saraiva e Nunes (2009) demonstram através de pesquisas que o ensino da dança nas escolas brasileiras tem sido marcado por duas limitações estruturais principais: de um lado, sua redução a eventos pontuais e descontextualizados do PPP; de outro, a perpetuação de métodos reprodutivistas que ignoram sua dimensão histórica e política. Essa realidade contrasta com os princípios da PHC, que torna possível compreender que a dança, como expressão da cultura corporal, é capaz de desenvolver nos estudantes uma consciência crítica sobre sua realidade social e suas possibilidades de transformação.

A proposta pedagógica de Saraiva e Nunes (2009) para um ensino dialógico da dança, que combina a fundamentação teórica e a vivência prática significativa, encontra sintonia na concepção de formação omnilateral apresentada por Duarte (2017, p. 120):

A educação escolar na perspectiva da formação omnilateral não pode, portanto, ignorar o fato de que o indivíduo vive sua própria história, mas também não ignora que essa história individual é parte de totalidades mais amplas como a classe social e, no limite, a história da humanidade. Nesse sentido, a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal.

Para o autor, a educação escolar emancipatória deve promover de maneira integrada o desenvolvimento das potencialidades humanas, articulando três dimensões fundamentais: (1) a constituição de uma individualidade verdadeiramente livre, que supere a fragmentação imposta pela divisão social do trabalho no capitalismo; (2) a autoatividade consciente como expressão de sentido e realização pessoal; e (3) a construção de relações sociais humanizadas e igualitárias. Nesse

contexto, a dança assume uma dupla função formativa: como linguagem artística, que educa a subjetividade e amplia os horizontes existenciais; e como expressão cultural, pois revela com clareza as contradições sociais e históricas de sua produção e reprodução (Duarte, 2017).

Essa abordagem contrapõe-se às pedagogias hegemônicas que naturalizam acriticamente as demandas imediatistas do cotidiano alienado sob o capitalismo. Assim, a dança não pode ser reduzida a mero “passatempo” escolar, mas tampouco deve ser romantizada como se todas as expressões originadas na cultura popular fossem automaticamente libertadoras. Ela precisa ser ensinada com contexto histórico e consciência crítica de suas contradições e possibilidades (Duarte, 2017).

Duarte (2017) adverte sobre os riscos de uma visão não crítica da produção cultural atual, marcada pela lógica da indústria cultural, que transforma a dança em mercadoria e molda padrões de consumo cultural alienantes. Essa análise estabelece um diálogo com as contribuições de Adorno e Horkheimer (1985), que demonstraram como o capitalismo transforma sistematicamente a cultura em mecanismo sofisticado de dominação ideológica. Segundo os autores, a chamada “indústria cultural” padroniza e banaliza radicalmente as expressões artísticas, esvaziando-as de seu potencial crítico e transformando-as em produtos de consumo em massa e descartáveis. Dessa forma, a dança, como forma de arte, não permanece imune a tal processo de degradação cultural.

Na lógica da indústria cultural, ela é reduzida a uma mercadoria espetacularizada e despolitizada. Coreografias padronizadas, movimentos estereotipados e narrativas superficiais tornam-se a norma hegemônica, reforçando a alienação do público consumidor. Em vez de questionar a realidade, a dança mercantilizada acaba por naturalizar as estruturas sociais vigentes, funcionando como mero entretenimento alienante que distrai e conforma as massas.

De Souza (2013) analisa como a arte, na sociedade contemporânea, encontra-se ligada com as dinâmicas do mercado capitalista, sendo transformada em mercadoria submetida ao fetichismo¹⁰ e a um gosto padronizado, moldado por um público controlado ideologicamente. Esse processo de padronização cultural afeta diretamente como as pessoas formam sua identidade e avaliam a arte. Hoje, o

¹⁰ O conceito de fetichismo da mercadoria, apresentado por Karl Marx em sua obra fundamental *O Capital* (1867), revela um dos mecanismos mais sutis e poderosos do sistema capitalista. Trata-se do processo pelo qual os produtos do trabalho humano, incluindo aqui as manifestações artísticas e culturais, adquirem uma aparência de valor intrínseco, como se possuíssem importância por si mesmos, independentemente das relações sociais que lhes deram origem.

gosto artístico depende basicamente do reconhecimento fácil e da aceitação sem crítica dos produtos culturais de massa.

As preferências e expressões artísticas de uma sociedade não emergem no vazio histórico, são condicionadas por seu contexto histórico e cultural específico, refletindo as relações materiais entre produção, distribuição e consumo sob o capitalismo. Nesse sentido, a cultura manifesta-se como um campo de lutas simbólicas atravessado por relações de poder, em que as produções artísticas carregam dimensões políticas e sociais (Souza, 2013).

Segundo Souza (2013), a dança, enquanto expressão cultural, apresenta-se dialeticamente ao mesmo tempo como forma de entretenimento e socialização e como meio de expressão política e construção identitária. Contudo, sua massificação crescente pelos meios midiáticos hegemônicos a converte em um produto de consumo imediato e descartável, padronizado em sua forma estética e passageiro em sua duração temporal. Essas danças midiáticas destacam-se especialmente por movimentos simplificados e de fácil replicação acrítica, em conformidade com a lógica da produção em massa característica das sociedades pós-industriais, em que cultura é reduzida a produto comercial padronizado e esvaziado de conteúdo crítico.

No entanto, é importante lembrar que as pessoas não são apenas consumidores passivos da cultura de massa. Ao analisar criticamente esses produtos culturais e dar-lhes novos significados, eles podem se tornar meios importantes para reflexão e criação artística. Mesmo quando a arte vira produto comercial, ela ainda pode transformar, desde que seja trabalhada de forma crítica na educação (Souza, 2013).

Ao se compreender que o sujeito possui vivências e experiências corporais diversas e que a escola precisa estar sensível ao ensino de conteúdos de forma significativa, a dança ganha importância na formação humana ao possibilitar experiências que proporcionem novos olhares para o mundo, envolvendo a sensibilização e conscientização de valores, atitudes e ações transformadoras na sociedade (Souza, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, as danças midiáticas, enquanto práticas sociais presentes no cotidiano, não devem ser ignoradas ou desvalorizadas no ambiente escolar. Pelo contrário, precisam ser problematizadas pedagogicamente e ressignificadas através de uma abordagem crítica consistente. A PHC oferece caminhos metodológicos para

que os estudantes possam compreender as relações de poder, consumo e identidade que permeiam tais manifestações culturais, indo além da mera reprodução mecânica de movimentos padronizados. Assim, a escola cumpre seu papel histórico de formar sujeitos verdadeiramente críticos, capazes de interagir com a cultura de maneira transformadora (Souza, 2013).

Saraiva e Nunes (2009), em diálogo com Duarte (2017), mostram que uma formação em dança precisa unir três aspectos fundamentais: (1) o conhecimento científico, que ajuda a entender como os diferentes estilos de dança surgiram e se relacionam com o contexto social e econômico de cada época; (2) a prática artística, que permite aos estudantes vivenciar diversas formas de expressão através da dança, ampliando seu repertório cultural; (3) e a reflexão crítica, que os estimula a pensar sobre o significado social da dança e como ela pode contribuir para transformar a realidade.

Juntos, esses três elementos, compreensão histórica, vivência prática e análise crítica, formam uma base sólida para o ensino da dança, permitindo que os estudantes entendam o significado dessa arte e seu papel na sociedade. Como destacam os autores, é essa combinação que torna o aprendizado significativo e transformador.

Como demonstram Saraiva e Nunes (2009), quando a dança é trabalhada nessa perspectiva pedagógica, os estudantes desenvolvem capacidades de análise crítica sobre sua realidade. Essa abordagem dialoga com a defesa de Duarte (2017) sobre a importância das artes na formação humana integral, não como atividade secundária ou complementar, mas como elemento estruturante de um projeto educativo verdadeiramente emancipador e transformador.

A arte, segundo Marques (2011), tem a capacidade de ir além do cotidiano, e a dança, como uma forma de expressão artística, não é uma experiência apenas para ser admirada de forma distante, mas sim para ser vivenciada, compreendida, experimentada e explorada. A autora ainda argumenta que é necessário superar essa visão limitada da dança, que reduz sua expressão a festas de fim de ano e a passos decorados.

Dentro desse universo artístico, a dança se destaca como uma forma de expressão que não só faz parte da vida das pessoas, mas também se estende ao cotidiano. Muito mais do que uma forma de arte contemplativa e distante, ela é um convite à aprendizagem, à compreensão, à experimentação e à exploração. É uma

maneira de convidar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas as suas dimensões (Marques, 2011).

No contexto educacional, Kleinubing e Saraiva (2009) estudam a dança como conteúdo, sua legitimidade na Educação Física e suas contribuições como prática corporal e experiência estética. Pesquisas como essa refletem a importância desse tema, que por muito tempo foi negligenciado – e possivelmente ainda seja – nas escolas e pelos professores.

Diferentes autores entendem a dança como uma forma de ensino que trabalha o ser de maneira integral, mas apontam dificuldades como preconceito, falta de recursos e preparo inadequado dos professores de Educação Física (Brasileiro, 2002).

Logo, torna-se essencial destacar o compromisso da Educação Física com atividades que contribuam para a formação integral dos indivíduos, passando necessariamente pela ampliação das práticas corporais, permitindo que os sujeitos descubram e construam suas próprias práticas autênticas. Somente por meio dessas práticas, a despeito dos desafios para sua implantação, os indivíduos podem perceber-se como uma totalidade, exigindo um constante processo de ressignificação de seus movimentos no contexto em que estão inseridos (Kleinubing; Saraiva, 2009).

Essa compreensão destaca a importância de oferecer experiências com práticas corporais, nesse caso a dança, que ampliam o repertório de movimentos dos sujeitos, fomentando o diálogo com o próprio corpo e com o corpo do outro, e aprofundando o conhecimento do mundo ao seu redor (Kleinubing; Saraiva, 2009).

A visão de Marques (2003) sobre o ensino da dança na escola destaca seu potencial para enriquecer a experiência educacional e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua abordagem, que valoriza a inclusão, a criatividade e a contextualização cultural, oferece fundamentos pedagógicos consistentes para a integração da dança no currículo escolar. Como elemento da cultura corporal, a dança assume papel fundamental no processo educativo.

Santos e Alves (2020) ressaltam que, ao selecionar, organizar e sistematizar o conhecimento sobre dança nas aulas de Educação Física, é possível promover uma compreensão da história e da cultura da sociedade, que permite superar explicações limitadas ao cotidiano imediato dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de padrões mais elevados de conhecimento. Dessa forma,

favorece-se não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a adoção de uma postura filosófica e científica em relação ao fenômeno da dança.

Nesse contexto, a ACS mostra-se particularmente relevante para o ensino da dança. Fundamentada em uma base teórica que considera as relações sócio-históricas e os interesses da classe trabalhadora, visa à emancipação humana, superando a sociedade de classes e rejeitando a pretensa neutralidade do processo educacional. Embora reconheça a importância do domínio técnico e tático, a ACS não reduz a dança a esses aspectos; pelo contrário, coloca no centro do processo educativo a formação do sujeito histórico, enfatizando a reflexão crítica sobre a cultura corporal e o desenvolvimento pleno do ser social (Santos; Alves, 2020).

Essa perspectiva transformadora da dança na escola, articulada aos princípios da ACS, ultrapassa assim uma visão meramente instrumental do ensino, situando a prática corporal como elemento fundamental para a compreensão crítica da realidade e para a formação humana integral.

Para que se possa avançar e superar esta realidade, torna-se necessária a busca por uma base teórica que ofereça subsídios para uma aprendizagem significativa dos conteúdos inerentes à dança e que contemple a postura filosófica, artística, científica e crítica. Nesta perspectiva, a função social da escola torna-se real, contribuindo direta e indiretamente para mudanças qualitativas na sociedade, ao tornar o aluno capaz de intervir na realidade por meio dos conhecimentos adquiridos no processo de escolarização (Santos; Alves, 2020, p. 108).

Segundo Santos e Alves (2020), para avançar e superar essa realidade, é essencial buscar uma base teórica que sustente uma aprendizagem significativa da dança, abordando aspectos filosóficos, artísticos, científicos e críticos. É imperativo, portanto, que o ensino da dança seja contextualizado e crítico, permitindo que os estudantes se reconheçam como participantes ativos na sua cultura e sociedade (Marques, 2003).

Em suma, observou-se que a dança, quando tratada como prática educativa crítica, ganha significado cultural e social, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão crítica do estudante. Diante disso, adentra-se a Seção IV, que analisa como a BNCC se materializa no Documento Curricular do Município de Santo André, configurando um verdadeiro “Frankenstein pedagógico”, uma composição eclética de concepções teóricas contraditórias, justapostas em um currículo que oscila entre o discurso crítico e a submissão às diretrizes neoliberais.

SEÇÃO IV. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: UM “FRANKENSTEIN PEDAGÓGICO”

Durante os anos de 2017 e 2018, a rede municipal de ensino de Santo André (SP) dedicou-se a sistematizar um documento curricular, passando por momentos diversos de discussão, reflexão e construção pedagógica. Sua elaboração do teve por objetivo estabelecer uma concepção pedagógica alinhada com a legislação vigente e com as aspirações dos professores – pelo menos essa era a intenção.

Contudo, assim como no livro *Frankenstein* (Shelley, 2017) – o qual narra a história do ousado doutor Victor Frankenstein, cientista que se lança no experimento de retomar a vida de um ser inanimado, resultando na concepção de uma criatura sobre-humana e monstruosa que passa a persegui-lo, tornando-se um arquétipo de seu próprio criador –, o *Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André* (2019a, 2019b) se mostrou como o arquétipo de seu próprio criador, isto é, um “Frankenstein pedagógico”. Por analogia, a referida expressão estabelece com a obra clássica da ficção uma comparação no tocante à constituição desse currículo (*corpus*), que foi baseado em diferentes – e conflitantes – concepções.

Conforme apontado por Mancilha e Rosa (2022), a fim de mobilizar a participação dos professores na elaboração do documento, argumentou-se que o processo deveria ser democrático e contar com diferentes atores. Contudo, para fazer parte do grupo de trabalho e das reuniões organizadas pela Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (Cepec), as escolas deveriam escolher apenas um professor representante de cada período (manhã e tarde). Esse critério gerou muita insatisfação em relação à representatividade e, com isso, boa parte dos professores decidiu não participar (Mancilha; Rosa, 2022). Assim, aqueles que concordaram ficaram com a responsabilidade de levar para as escolas os assuntos apresentados e discutidos nas reuniões da Cepec.

Vale destacar que, com esse modelo, prevaleceram discussões rasas e prazos curtos para a efetivação dos debates, colocando em dúvida a efetividade democrática preconizada inicialmente (Mancilha; Rosa, 2022).

O ano de 2017 foi dedicado exclusivamente para discussão e alinhamento de uma concepção educacional que fosse subjacente a todo o plano educacional desenhado pelos profissionais da rede, que se configurou no desvelar de uma concepção com base sócio-histórico-cultural¹¹.

Após o processo de discussão e estudos, encontros entre representantes dos grupos de docentes, momentos de síntese, consenso aos anseios manifestados pelas/os docentes e à luz da legislação vigente, alinhou-se a concepção sócio-histórico-cultural (Santo André, 2019a, p. 7).

Essas discussões iniciais culminaram com a oficialização da proposta da Cepec no Seminário Currículo em Ação, evento promovido pela Secretaria de Educação em julho de 2017, que contou com a participação de representantes dos professores, equipes gestoras das unidades escolares e autoridades do município.

Um novo ciclo teve início nos primeiros meses de 2018, contudo novamente o critério de representatividade das escolas causou desconforto: participaria da escolha um docente de cada ciclo do Ensino Fundamental, previamente indicado pela própria Cepec. Diante da reação negativa de professores e gestores, a coordenação mudou de estratégia, permitindo que as escolas fossem representadas por aqueles que tivessem manifestado interesse em participar dos grupos de trabalho.

No mesmo ano, mediante a definição da concepção supracitada, foram constituídos grupos de trabalho para a escrita coletiva do documento curricular propriamente dito, com a elaboração de textos que comporiam as diretrizes pedagógicas voltadas às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), bem como as modalidades de EJA e Educação Especial.

Ao final do primeiro semestre de 2018, foi apresentada para toda a rede a primeira versão para análise por parte dos docentes, por meio de participações em miniconferências, seguidas pela Conferência da Rede Municipal. Foi nesse clima de tensões e embates que, em outubro de 2018, o novo currículo de Santo André foi apresentado à rede e, finalmente, enviado para a aprovação do Conselho Municipal de Educação de Santo André (Mancilha; Rosa, 2022).

¹¹ “A referida concepção pauta-se em fundamentos teóricos defendidos por Lev Vygotsky (1896-1934) no campo da psicologia e do desenvolvimento, considerando o ser humano como um sujeito histórico e social, que se constitui humano no convívio com o meio social e cultural. A teoria sócio-histórico-cultural, postulada por Vygotsky [...], traz para o campo da educação um princípio de superação do ensino baseado na mera transmissão de conteúdos esvaziados de sentido, ou seja, a superação da concepção bancária” (Santo André, 2019a, p. 7).

Ao longo de 2019, o referido Conselho Municipal de Educação de Santo André pôde ler, analisar e emitir o Parecer 003/2019 complementado pela Indicação 002/2019, ao final do mês de novembro, de maneira que, na sequência, deu-se a homologação do documento pela Câmara Temática de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação.

O Documento Curricular de Santo André apresenta uma estrutura organizada em seções que partem das concepções pedagógicas gerais até as práticas específicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Conforme já pontuado, a abordagem escolhida para fundamentar o processo ensino-aprendizagem dessa rede de ensino foi a sócio-histórico-cultural, de Lev Vygotsky, que reconhece o sujeito como um ser histórico e social, cujo desenvolvimento é moldado pelas interações sociais e culturais. Assim, o contexto social em que se encontra inserido revela-se de extrema importância para a concretização das suas capacidades, ao proporcionar experiências que lhe permitem apropriar-se do conhecimento acumulado pela humanidade.

Essa concepção enfatiza três dimensões interligadas: a social, que destaca a importância das relações humanas; a histórica, que reconhece a produção da existência humana por meio de ideias e objetos, refletindo a realidade de seu tempo; e a cultural, que ressalta a apropriação da experiência histórica e cultural como base para o desenvolvimento humano. Além disso, busca superar a educação tradicional, baseada na mera transmissão de conteúdo, e propõe uma educação que valorize a mediação, a interação e a construção coletiva do conhecimento (Santo André, 2019a).

Refletindo um esforço de síntese entre diferentes correntes do pensamento educacional, também é possível observar a utilização de outras concepções teóricas no documento. Além da abordagem de Vygotsky, o texto dialoga com a PHC, proposta por Dermeval Saviani (2013), que entende a educação como uma prática social mediadora, voltada para a humanização dos indivíduos por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Essa teoria é apresentada como complementar à sócio-histórico-cultural, buscando uma síntese entre elas (Santo André, 2019a).

A influência de Paulo Freire também é marcante no documento, especialmente no que diz respeito à crítica à educação bancária e à defesa de uma educação libertadora. Freire é citado para reforçar a necessidade de uma consciência crítica que permita aos sujeitos refletir e transformar a realidade em que estão inseridos. A

educação, nessa perspectiva, deve ser dialógica e problematizadora, valorizando os saberes dos estudantes e promovendo a autonomia e a participação (Santo André, 2019a).

Outro conceito evidente é o de Antônio Joaquim Severino, que define a práxis como a articulação dialética entre teoria e prática, em que a ação humana é intencional e transformadora. Essa ideia é reforçada por Freire, que defende a necessidade de uma práxis crítica para superar a alienação e promover a emancipação (Santo André, 2019a).

O documento ainda incorpora a perspectiva multicultural, defendida por autores como Ana Canen e Angela Maria de Araújo de Oliveira, Antônio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva¹². Reconhecendo a diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero como elementos importantes da educação, propõe a superação de visões homogeneizadoras e eurocêtricas (Santo André, 2019a).

Outra concepção presente é a gestão democrática, que, baseada nas ideias de Vitor Paro e José Carlos Libâneo, defende a participação da comunidade escolar nas decisões educacionais, promovendo a integração entre escola, família e sociedade (Santo André, 2019a).

Por fim, o documento aborda a importância do aspecto lúdico no processo educativo, citando autores como Johan Huizinga e Tizuko Morchida Kishimoto. A ludicidade é entendida como um componente essencial do desenvolvimento humano, que promove a socialização, a criatividade e a aprendizagem significativa (Santo André, 2019a).

Para Duarte (2001), esse ecletismo de abordagens promove a diluição do confronto entre autores e teorias, de forma que educadores e pesquisadores não utilizam um referencial específico, desvalorizando-os e fortalecendo a ideologia dominante, como preconizado pelo neoliberalismo.

O modelo pedagógico proposto aponta a participação ativa dos estudantes e suas experiências contextuais, visando não apenas transmitir conteúdos, mas também desenvolver um preparo crítico e reflexivo. No entanto, é necessário reconhecer que,

¹² Ana Canen e Angela Maria de Araújo Oliveira discutem a relação entre multiculturalismo e currículo, analisando como as práticas curriculares podem refletir e promover a diversidade cultural em contextos educacionais. Antônio Flávio Barbosa Moreira explora as interconexões entre currículo, cultura e formação de professores, destacando a importância de uma abordagem culturalmente sensível na educação. Tomaz Tadeu da Silva oferece uma introdução abrangente às teorias do currículo, enfatizando a construção de identidades e o papel do currículo como um documento de identidade cultural e social.

apesar das “boas intenções”, o documento está alinhado com a BNCC (Brasil, 2018), e a implementação dessa concepção materializa a política neoliberal.

Assim, essas concepções de ensino apresentadas no documento, baseadas em autores como Vygotsky, Saviani, Paulo Freire, entre outros já comentados, contrastam com a BNCC (2018), proporcionando tensões entre as abordagens educacionais críticas e humanizadoras e as orientações neoliberais reprodutivistas.

Por exemplo, no texto é citado o artigo “Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural”, de Lígia Márcia Martins¹³ (2013), que apresenta a educação e a escola pela lente da PHC de Saviani:

Martins (2013, p. 130) indica alguns pontos importantes quando se pensa Educação e Escola, a partir da unidade teórico-metodológica envolvendo a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003a), a saber: (a) o ensino escolar deve promover humanização dos indivíduos; (b) a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares e com as funções psíquicas superiores; (c) a atividade docente de ensino conquista uma natureza específica na forma de educação escolar; (d) a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza; (e) conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos (Santo André, 2019a, p. 8).

Para a autora, a escola deve promover a humanização dos indivíduos, superando funções psíquicas elementares para desenvolver funções psíquicas superiores. Com isso a atividade docente assume um caráter específico na educação escolar, em que a formação de conceitos científicos é essencial para o desenvolvimento psíquico e a realização da educação escolar, ao invés de meros conceitos cotidianos. Dessa forma, a PHC sublinha a importância de uma formação integral e crítica, em vez de uma mera preparação técnica que atenda ao mercado.

Também no respectivo documento utiliza-se de Paulo Freire para enfatizar a necessidade de uma relação pedagógica dialógica, na qual a escuta ativa e a compreensão do ponto de vista do outro são fundamentais para a transformação contínua da realidade e a humanização permanente e ainda que a educação deve ser um processo de emancipação, possibilitando aos indivíduos pensar criticamente e atuar de maneira transformadora na sociedade.

¹³ Lígia Márcia Martins (2013) explora as bases psicológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e as bases pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural, estabelecendo um diálogo entre elas. Em seu trabalho, destaca a integração entre psicologia e educação para compreender e promover o desenvolvimento humano em contextos sociais e históricos. No artigo, reflete sobre como essas teorias podem contribuir para práticas educacionais mais críticas e transformadoras.

Portanto, na perspectiva apresentada e que norteará o presente documento, entende-se que ninguém se educa sozinho e toda relação pedagógica precisa apresentar caráter dialógico (FREIRE, 1970/2005), ou seja, apresentar uma escuta atenta e que objetive apreender o ponto de vista do outro como ponto de partida para os novos saberes, pois o que é importante “[...] para o pensar crítico é a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 1970/2005, p. 95) (Santo André, 2019a, p. 8-9).

Logo, vê-se que o uso da BNCC (Brasil, 2018) contrapõe-se a essas concepções, tendo em vista que ela representa uma orientação neoliberal que tende a reduzir a educação ao desenvolvimento de competências e habilidades, muitas vezes voltadas para a empregabilidade imediata (Johann, 2022), fragmentando o conhecimento e negligenciando o contexto histórico e social nas práticas educativas.

Após o estudo do Documento Curricular, algumas indagações surgem, em especial em relação a como é possível associar uma concepção sócio-histórico-cultural, que valoriza o desenvolvimento humano em contextos sociais e culturais, reconhecendo que os indivíduos se desenvolvem e constroem conhecimento por meio de suas interações sociais e culturais, e ao mesmo tempo apoiar-se na BNCC (Brasil, 2018), que estabelece um currículo comum, visando ao desenvolvimento de competências técnicas e habilidades mensuráveis, priorizando a preparação dos estudantes para a continuação de uma lógica de subempregos para os estudantes da escola pública.

Figura 3 – “Frankenstein pedagógico”: representação da construção do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André



Fonte: Elaboração própria.

Assim, o currículo elaborado com pouca profundidade nos debates revela que sua escrita em síntese aponta para os efeitos de uma construção feita à revelia de estudos mais aprofundados quanto às epistemologias que constituem os conhecimentos do campo da Educação e os efeitos dessas escolhas diante das políticas de transformação social.

1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Embora a LDB (Brasil, 1996) tenha tornado a Educação Física um componente curricular obrigatório em 1996, na rede municipal de Santo André ela inicia sua história no segundo semestre de 2005, por meio de um projeto denominado Vivências do Movimento, no qual oito professoras de Educação Física concursadas deixaram temporariamente suas salas de aula para se dedicarem exclusivamente às atividades com estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA nos Centros Educacionais de Santo André (Cesa) (Santo André, 2019b). O projeto tinha como objetivo:

[...] o desenvolvimento global do aluno em todas as suas dimensões por meio das várias linguagens, bem como vivenciar e aprender as diversas modalidades esportivas, sem a preocupação com o caráter competitivo, despertando o gosto pela atividade física além de noções sobre democratização, integração e cidadania (Meireles, 2016, p. 12).

As aulas ocorriam semanalmente com cada turma, bem como eram realizadas reuniões pedagógicas para orientação, troca de experiências, reflexão e planejamento das ações entre os professores (Meireles, 2016).

Diante da boa avaliação do desenvolvimento do projeto, foi necessária a contratação de 50 professores de Educação Física, como monitores, para todas as EMEIEF em 2007, através de uma Organização Não Governamental (ONG) selecionada pela prefeitura. Vale destacar que esses monitores continuaram o que as oito professoras iniciaram em 2005 nos CESA, seguindo os mesmos objetivos e diretrizes.

Das oito professoras pedagogas com formação em Educação Física que iniciaram o projeto, cinco continuaram acompanhando o trabalho pedagógico dos

monitores da ONG nas EMEIEF. A coordenação pedagógica específica da área acompanhava a formação e integração da Educação Física na Secretaria de Educação, participando das reuniões de formação das equipes gestoras.

Além das aulas, os 50 monitores formados em Educação Física da ONG participavam de formações específicas, reuniões pedagógicas, encontros com famílias e conselhos de ciclo, elaborando planos anuais e registros de aulas para garantir experiências significativas aos estudantes (Meireles, 2016).

Em 2011, foi realizado um concurso público para professores de Educação Física, que substituiriam os monitores contratados, sendo as convocações dos aprovados no primeiro semestre de 2013.

O grupo de professoras do projeto reunia-se uma vez na semana com a coordenação para realização da reunião pedagógica, já considerada como formação, uma vez que baseava-se na concepção da ação – reflexão – ação. Estas reuniões tinham como objetivos a orientação, a organização, troca de experiências, reflexão, estudos específicos e planejamento das ações cotidianas (Meireles, 2016, p. 15).

Em 2013, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da Prefeitura Municipal de Santo André, houve a rescisão do contrato com a ONG responsável pela contratação dos monitores, seguida pelo chamamento de 90 professores de Educação Física, aprovados em concurso público, para compor o quadro de funcionários das Unidades Escolares, por determinação do Ministério Público. A Coordenação de Educação Física Escolar foi vinculada à Gerência de Projetos Educacionais, garantindo atendimento aos estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA matutino. Essa iniciativa qualificou a educação e valorizou os profissionais, assegurando um terço da carga horária destinada à formação e planejamento, conforme o parágrafo 4º, do artigo 2º, da Lei 11.738/2008: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008, art. 2º).

Os professores convocados passaram a ministrar uma aula semanal por turma, com carga horária de 30 horas semanais. Em 2014, a equipe passou a integrar a Gerência de Ensino Fundamental, voltada integralmente às EMEIEF, e o atendimento aos estudantes aumentou para duas aulas semanais, com 115 professores. No final de 2014, os professores foram alocados nas escolas por ordem

de classificação final no concurso público, e a jornada de trabalho foi ajustada para 24, 30 ou 40 horas semanais.

[...] os alunos passaram a ser atendidos com duas aulas por semana com 115 professores. Já no final de 2014 houve a lotação dos professores nas unidades escolares, por ordem do concurso público de ingresso. Inicialmente todos os professores de EFE possuíam uma Jornada de 30 horas semanais, posteriormente ampliamos a possibilidade de escolha para 40 horas semanais (2014) e, neste último ano (2015), acrescentou-se uma Jornada de 24 horas semanais com o intuito de adequar-se às necessidades de cada escola e dos professores (Meireles, 2016, p. 16).

Como foi possível observar, a implementação das aulas de Educação Física no referido município ocorreu de maneira lenta e fragilizada. Conjuntamente com a construção do Documento Curricular do Município (Santo André, 2019a), a Educação Física passou a ser reestruturada (Santo André, 2019b), obedecendo agora à concepção sócio-histórico-cultural, como já pontuado.

Novamente autores críticos, como Dermeval Saviani e Paulo Freire, entre outros, são mencionados e suas contribuições reconhecidas como fundamentais para a construção de uma Educação Física emancipadora e crítica.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1921-1997) tem lugar garantido, uma vez que pretendemos romper com um currículo de “educação bancária”, no qual a/o docente só transfere os conhecimentos. Espera-se que as/os docentes do componente Educação Física Escolar promovam uma prática pedagógica democrática, estimulando a curiosidade e a capacidade crítica das crianças. [...]

Outro autor que se faz necessário no estudo para uma Educação Física progressista é Saviani (1943-...). Trazendo inúmeras obras que explicitam sua concepção pedagógica reconhecida como histórico-crítica. Saviani se ampara na concepção de natureza elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels, segundo a qual o ser humano necessita produzir continuamente sua existência e é pelo trabalho que ela/ele age sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades (Santo André, 2019b, p. 164).

No entanto, apesar dessas referências, o documento não se sustenta no Coletivo de Autores (1992), que é a abordagem crítica não reprodutivista da Educação Física, e tenta atender à BNCC (Brasil, 2018), utilizando-a como diretriz.

Em consonância com a concepção pedagógica da rede de Santo André, a BNCC (BRASIL, 2017) salienta a importância de a ludicidade estar presente em todas as práticas corporais sistematizadas e cita que, ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas e esportes de aventura, as crianças se apropriam das lógicas intrínsecas a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (Santo André, 2019b, p. 171).

A proposta apresenta um discurso aparentemente progressista, mas falha em não abordar de maneira efetiva as contradições sociais, econômicas e políticas que impactam a educação. Embora tente aparentemente se distanciar da lógica neoliberal, carrega elementos que favorecem uma abordagem técnica e individualista da educação.

Em relação ao conteúdo dança, objeto de estudo desta pesquisa, é apresentado como uma unidade temática.

Unidade temática: Danças

Objetos do conhecimento

- Danças do Brasil e do mundo.
- Danças de matriz indígena e africana.

Habilidades

- Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
- Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena.
- Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena.
- Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
- Compreender criticamente e valorizar os diferentes sentidos e significados presentes nas danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil.
- Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar, fora do horário escolar, diferentes danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil (Santo André, 2019b, p. 180).

A unidade temática Danças no Documento Curricular de Santo André (2019b) pode ser analisada a partir da categoria da totalidade, do MHD. A dança, enquanto prática corporal, não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte de uma totalidade social complexa, marcada por contradições e relações de poder. Ela reflete as desigualdades e contradições da sociedade, sendo influenciada por dinâmicas de exploração, dominação e resistência. No entanto, o documento, ao seguir as diretrizes da BNCC (2018), reproduz uma visão fragmentada da educação, que não considera a totalidade das relações sociais. A BNCC, embora mencione a importância da diversidade cultural e da ludicidade, não problematiza as estruturas

econômicas e políticas que perpetuam a desigualdade e a exclusão, limitando-se a uma abordagem superficial das práticas corporais.

A categoria da totalidade também permite criticar o ecletismo presente no documento. Segundo Duarte (2001), o ecletismo pode ser entendido como uma tentativa de conciliar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sem uma clara definição de fundamentos epistemológicos. Isso reflete uma falta de compreensão da educação como parte de uma totalidade social contraditória, na qual as práticas pedagógicas devem estar orientadas para a superação das desigualdades e a emancipação humana.

Saviani (2008) e o Coletivo de Autores (1992) defendem que a Educação Física, enquanto disciplina escolar, deve ser entendida como uma prática social que contribui para a formação crítica dos indivíduos, capacitando-os a compreender e transformar a realidade social. No caso específico da dança, o documento poderia avançar na análise das relações de produção que influenciam as manifestações culturais. Por exemplo, as danças de matriz africana e indígena não são apenas expressões artísticas, mas também formas de resistência cultural diante da dominação colonial e da exploração capitalista. Ao ignorar essas dimensões, o documento acaba por reduzir a dança a uma prática descontextualizada, que não contribui para a formação de uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais.

O alinhamento do Documento Curricular de Santo André (2019b) à BNCC (2018) limita a profundidade crítica da proposta. A BNCC (2018), apesar de mencionar a importância da diversidade cultural, não avança na análise das contradições sociais, econômicas e políticas que permeiam essas práticas corporais. O documento propõe habilidades como “experimentar, recriar e fruir danças populares” e “identificar situações de injustiça e preconceito”, o que sugere uma intenção de promover uma educação crítica e emancipadora. No entanto, essa abordagem falha em articular de maneira consistente uma análise crítica das dinâmicas de poder e desigualdades sociais que estão presentes nas manifestações culturais, como as danças.

Saviani (2008) alerta que a falta de uma análise crítica na educação pode reduzir a disciplina a um mero exercício físico descontextualizado, ignorando como essas práticas são influenciadas por estruturas sociais mais amplas. Nesse sentido, a proposta de Santo André (2019b), apesar de mencionar autores como Paulo Freire

e Dermeval Saviani, não consegue efetivamente integrar suas contribuições teóricas à prática pedagógica, mantendo-se superficial.

Embora o Coletivo de Autores (1992) seja mencionado no Documento Curricular de Santo André (2019b), sua referência é feita de maneira superficial, sem um aprofundamento que sustente uma perspectiva crítica e não reprodutivista da Educação Física. Como já ressaltado, o Coletivo de Autores (1992) defende que a Educação Física deve ser entendida como uma prática social que reflete e reproduz as relações de poder da sociedade e ao mesmo tempo pode ser um espaço de resistência e transformação. No entanto, a menção rasa não é suficiente para embasar uma proposta pedagógica que efetivamente promova a emancipação e a crítica social. Essa falta de aprofundamento resulta em uma proposta que, embora pretenda ser progressista, acaba por reforçar uma visão técnica e individualista da educação, alinhada às diretrizes neoliberais da BNCC (2018).

Essas reflexões levam à Seção V, na qual, por meio da análise de informações obtidas, procura-se explorar como a prática pedagógica centrada na dança e a construção do currículo influenciam as vivências dos estudantes e dos professores participantes.

SEÇÃO V. DISCUSSÃO

Nesta seção, propõe-se uma análise das percepções de professores e estudantes sobre o ensino da dança no contexto da Educação Física Escolar. A partir dos dados coletados nas entrevistas com os docentes e dos relatos dos discentes, buscou-se compreender como essa prática corporal tem sido concebida, implementada e vivenciada no ambiente escolar.

Por meio das falas dos participantes, foi possível identificar as contradições que permeiam a prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à abordagem crítica de conteúdos quando sustentadas por pedagogias como a PHC e a ACS.

1.1 ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Como exposto na seção metodológica, foram entrevistados 4 professores de Educação Física de uma escola pública municipal de Santo André (SP). Para garantir a preservação das identidades, atribuímos um número a cada participante. O perfil de cada um deles pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Participante	Idade	Gênero	Graduação Educação Física	Instituição	Educação Física Escolar (tempo)	Níveis de ensino em que atua	Pós-Graduação	Duração da entrevista
1	31 anos	M	Licenciatura 2012-2014 Bacharelado 2018-2019	Privada	10 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Mestrado	12min02s
2	39 anos	M	Licenciatura 2004-2006 Bacharelado 2010-2010	Privada	17 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Doutorado	29min46s
3	53 anos	F	Licenciatura e Bacharelado 1995-1999	Pública	13 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Especialização	19min46s
4	34 anos	F	Licenciatura 2017-2020 Bacharelado 2010-2013	Privada	3 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Especialização	13min06s

Fonte: Elaborado pela autora

Com base na caracterização dos 4 professores participantes da pesquisa (Quadro 5), observa-se que todos atuam na Educação Física Escolar da rede municipal de Santo André (SP), com experiências predominantemente voltadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. Três deles realizaram sua formação inicial (licenciatura e/ou bacharelado) em instituições privadas, o que evidencia um aspecto relevante da mercantilização do ensino superior no Brasil.

Como analisa Saviani (2009), a formação docente tem sido profundamente atravessada por interesses do capital, o que se reflete em currículos voltados mais à empregabilidade imediata do que à construção de uma formação crítica e omnilateral. Essa lógica mercadológica compromete a apropriação do conhecimento sistematizado, sobretudo no que diz respeito a conteúdos como a dança, que acabam sendo abordados de maneira periférica ou desarticulada da totalidade dos saberes escolares.

Apesar desse contexto, dois dos participantes buscaram ampliar sua qualificação por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu*, um possui título de mestre e outro de doutor, demonstrando um esforço consciente em construir práticas pedagógicas mais sólidas, fundamentadas e críticas. A presença desses títulos acadêmicos, mesmo diante de uma formação inicial ofertada majoritariamente por instituições privadas, representa um movimento de resistência diante das limitações impostas pelo modelo educacional orientado pelo mercado.

Considerando a complexidade que envolve o ensino da Educação Física na escola pública e, em especial, a abordagem da dança nesse contexto, este tópico busca aprofundar a compreensão do cenário investigado sob uma perspectiva dialética. Nesse sentido, a educação, situada em uma sociedade dividida em classes, historicamente se constitui também como instrumento de controle social. A formação docente no Brasil, conforme apontado por Saviani (2009), é atravessada por contradições estruturais que expressam as tensões entre os diferentes projetos formativos em disputa. Tais contradições podem ser analisadas à luz do Materialismo Histórico-Dialético, que compreende os fenômenos sociais como expressões das relações de produção e das estruturas de poder que organizam a vida em sociedade.

Ao perguntar aos professores participantes da pesquisa se haviam estudado pedagogias críticas no curso de licenciatura (Questão 2) ou até mesmo após a conclusão do curso, eles responderam:

Bem pouco! (Participante 1)

Na Licenciatura não, porque foi bem “tradicionalzão” meu curso de licenciatura, bem mais tecnicista, para dizer assim, com poucos conteúdos voltados à Educação Física Escolar. Eu fui conhecer teorias críticas somente no mestrado (Participante 2).

Não lembro, mas acredito que não. Na pós eu estudei sim, na licenciatura não, acho que não, não lembro (Participante 3).

Estudei, deu uma pincelada, vamos pôr assim, no curso de graduação e um pouco mais na pós, que eu fiz Educação Socioemocional, aí teve uma pincelada maior (Participante 4).

Os quatro docentes tiveram acesso escasso às teorias críticas durante o curso de licenciatura, mostrando que, no jogo das forças sociais na última década, mesmo com esforços das universidades, sobretudo das públicas, o contingente de professores teve formação técnico-instrumental e superficial, refletindo uma educação alinhada com os interesses da classe dominante, que prioriza esse formato em detrimento de uma formação crítica positiva para os estudantes da classe trabalhadora.

Como analisa Saviani (2008), essa realidade não é casual, mas expressa a predominância das Teorias Não Críticas na formação docente, que reduzem a educação a um processo de transmissão acrítica de conhecimentos, ignorando as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. Ao naturalizar essa formação técnica e desvinculada de uma reflexão política mais profunda, o sistema educacional acaba cumprindo seu papel reprodutor, conforme denunciado pelas Teorias Crítico-Reprodutivistas. Nesse contexto, a educação funciona como um aparelho ideológico do Estado (Saviani, 2008), reproduzindo as relações de dominação e perpetuando as desigualdades sociais.

O dado revelador de que somente dois docentes entrevistados acessaram referenciais críticos em sua formação e ainda assim de forma limitada, seja no mestrado (caso do Participante 2), seja de maneira pontual na especialização (Participante 4), expõe lacunas na formação docente.

Quando perguntados sobre o conhecimento a respeito da PHC de Dermeval Saviani (Questão 3), o Participante 1 relatou que conhecia “pouco”; já a Participante 3 relatou: “não, não posso comentar sobre isso, não me lembro agora”; e a Participante 4 afirmou não ter conhecimento nenhum.

As respostas fortalecem a tese de que a superficialidade do conhecimento decorre da hegemonia e da reprodução, já que as políticas públicas no Brasil, desde a década de 1990, vêm se desenvolvendo de modo a atender aos interesses do capital, por meio de uma educação para desenvolvimento de competências e habilidades, que se materializaram na BNCC (2018). Logo, a formação de professores no Brasil tem sido esvaziada de teorias críticas, em grande parte devido ao predomínio das instituições privadas no setor educacional. Dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2022) mostram que aproximadamente 75% das matrículas em cursos de licenciatura estão em instituições privadas, enquanto apenas 25% estão em universidades públicas.

O Participante 2 demonstrou certo conhecimento da PHC, contudo revelou maior interesse pela Pedagogia Freiriana.

Olha, eu não conheço com profundidade, mas já li um pouco a respeito, já assisti a algumas palestras de alguns colegas que estudam essa linha de pesquisa, essa linha de atuação também. Não conheço muito bem, mas conheço o básico, digamos assim. De ouvir outros colegas falarem e também já ter lido alguns trabalhos, mas o meu conhecimento não é tão aprofundado. Eu li algumas coisas do Saviani, utilizei algumas coisas algumas vezes do Saviani e alguns textos, mas eu me identifiquei mais com a Pedagogia Freiriana, mais com os escritos de Paulo Freire, eu sei que eles têm as diferenças deles, Paulo Freire e Saviani têm as suas diferenças, então eu me identifiquei mais com os estudos freirianos. Então já li vários livros do Paulo Freire e usei o Paulo Freire tanto na minha dissertação de mestrado quanto na tese de doutorado (Participante 2).

Paulo Freire tem uma grande influência no campo da educação popular e crítica no Brasil, o que pode explicar a maior identificação do participante com sua obra. Além disso, a Pedagogia Freiriana, com seu enfoque na dialogicidade e na conscientização, pode ressoar mais diretamente com suas experiências práticas e políticas.

A diferença entre Saviani e Freire pode ser entendida como uma expressão das contradições internas ao campo da educação crítica, em que diferentes abordagens refletem distintas perspectivas sobre a relação entre educação, sociedade e transformação social, conforme discutido por Duarte (2021a). Enquanto Saviani, com sua PHC, enfatiza a importância da transmissão do conhecimento sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade, Freire propõe uma educação dialógica e conscientizadora, centrada na experiência do educando e no

diálogo entre educador e educando (Duarte, 2021a). Saviani defende que a educação deve garantir que os estudantes se apropriem dos saberes científicos, culturais e filosóficos, pois esses conhecimentos são fundamentais para a compreensão da realidade e para a atuação crítica e transformadora na sociedade. Por outro lado, Freire propõe uma educação que parte da realidade concreta dos estudantes, valorizando seus saberes e experiências, para então problematizar essa realidade e promover a conscientização (Duarte, 2021a).

Essas perspectivas não são excludentes, mas refletem ênfases diferentes no processo educativo. A tensão entre elas pode ser entendida como uma expressão das contradições internas ao campo da educação crítica, em que diferentes visões sobre o papel da educação na transformação social coexistem e, por vezes, entram em conflito, desde que assumam as classes sociais como as criadoras da problemática social que vive a classe trabalhadora e da necessidade de superá-la, para alcance de uma sociedade na qual a classe dos trabalhadores também tenha as vantagens da classe burguesa.

Conforme Duarte (2021a), a superação dessas contradições requer uma articulação entre a transmissão do conhecimento sistematizado e a valorização da experiência e da dialogicidade, promovendo uma educação que seja ao mesmo tempo crítica, reflexiva e transformadora.

O acesso à descoberta das teorias críticas apenas na pós-graduação indica que a formação inicial está mais voltada para a reprodução de conhecimentos técnico-instrumentais do que para a formação filosófica, sociológica e política de professores que sejam capazes de assumir posições de forma consciente atuando para a transformação social.

Conforme apresenta Saviani (2019), a implementação da PHC no cenário educacional brasileiro contemporâneo configura-se como um desafio complexo. O atual panorama é marcado pela hegemonia de concepções pedagógicas alinhadas ao neoliberalismo, que se manifestam em três correntes principais: o neoprodutivismo, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo (Saviani, 2019).

Essas tendências, embora distintas, compartilham uma visão fragmentada da educação que atende aos interesses do projeto neoliberal. Melo Júnior, Bezerra Neto e Alves (2020) estudam a formação de professores pela perspectiva da PHC, mostrando que essa abordagem vai além do treinamento técnico e a entende como um processo de humanização através do trabalho. Segundo os autores, é pelo

trabalho que o ser humano cria suas condições de vida e, ao mesmo tempo, constrói sua história e desenvolve sua consciência.

A PHC se apoia em três princípios fundamentais, conforme destacam Melo Júnior, Bezerra Neto e Alves (2020). Em primeiro lugar, considera o trabalho como elemento central que define a essência do ser humano, superando concepções idealistas sobre educação. Em segundo lugar, entende a prática educativa como um trabalho pedagógico especializado, cujo objetivo principal é desenvolver nos indivíduos uma consciência crítica que permita superar a alienação gerada pelo sistema capitalista. Por último, assume um compromisso político com a luta de classes, defendendo os interesses e a perspectiva da classe trabalhadora.

A formação de professores no Brasil tem seguido caminhos distintos ao longo da história. Desde o século XIX até os dias atuais, dois modelos principais se destacam, segundo Saviani (2008): um focado principalmente no conhecimento das disciplinas (modelo conteúdos culturais-cognitivos) e outro que valoriza também a preparação pedagógica (modelo pedagógico-didático). A PHC se alinha a esse segundo modelo, mas vai além, incorporando uma visão crítica e transformadora da educação (Saccomani; Coutinho, 2015).

No entanto, a aplicação da PHC ainda enfrenta desafios. Muitos cursos de formação de professores deixam a desejar tanto na parte pedagógica quanto no domínio dos conteúdos. A formação continuada, quando existe, muitas vezes prioriza técnicas de ensino em vez de uma reflexão crítica. Além disso, as políticas educacionais instáveis e as más condições de trabalho dificultam a implementação dessa abordagem (Melo Júnior; Bezerra Neto; Alves, 2020).

Na sociedade capitalista, o trabalho assume uma forma alienada, em que a maioria dos trabalhadores é separada dos meios de produção e dos frutos de seu trabalho. Isso se reflete também na educação, que tende a ser fragmentada e reduzida a um treinamento técnico, como destacam Saccomani e Coutinho (2015). A PHC, ao resgatar o trabalho como princípio educativo, busca superar essa alienação, mostrando como o conhecimento escolar está enraizado na prática social histórica e pode ser um meio para a emancipação.

A PHC, conforme apresentada por Saccomani e Coutinho (2015), propõe uma prática educativa profundamente vinculada à realidade social e comprometida com a transformação das estruturas de desigualdade. As autoras criticam o esvaziamento e a desvalorização do papel dos professores e das escolas, fenômenos amplificados

por discursos hegemônicos que priorizam conhecimentos cotidianos em detrimento de fundamentos científicos no processo educativo, limitando a escola à reprodução do senso comum e deixando os estudantes presos ao cotidiano, sem acesso a conhecimentos sistematizados.

A partir da perspectiva da PHC, Saccomani e Coutinho (2015) defendem que a escola deve desempenhar uma função importante na humanização dos indivíduos, ampliando seu universo simbólico por meio do ensino sistemático de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Ela deve transcender os conhecimentos espontâneos adquiridos fora do ambiente escolar para proporcionar uma compreensão mais profunda dos fenômenos além de suas aparências. Assim, o objetivo é formar uma consciência crítica capaz de transformar a realidade.

As autoras também destacam que o ecletismo teórico presente na formação de professores no Brasil, influenciado pelo neoliberalismo e pelo pós-modernismo desde os anos 1990, resulta em uma articulação superficial de ideias divergentes, contribuindo para a alienação dos sujeitos e para a manutenção da hegemonia capitalista. Enfatizam a necessidade de uma formação docente sólida baseada na PHC, que valorize o MHD como método e resista às pedagogias neoliberais e pós-modernas, e defendem ainda uma integração dialética entre teoria e prática na formação continuada de professores, rejeitando abordagens fragmentadas ou pragmáticas.

Saccomani e Coutinho (2015) desenvolvem uma análise crítica sobre os debates tradicionais em torno da formação docente, apontando que frequentemente ocorrem de forma desvinculada de uma compreensão mais ampla da educação escolar como prática social mediadora. Para elas, essa lacuna teórica tem impedido a superação efetiva da histórica dicotomia entre teoria e prática na formação de professores.

A partir dos fundamentos da PHC, as autoras resgatam a especificidade da escola como instituição social responsável pela sistematização do conhecimento humano historicamente produzido. Nessa perspectiva, a escola assume um papel importante no processo de humanização, pois é através da apropriação crítica da cultura objetivada pela humanidade ao longo de sua história que cada indivíduo pode se tornar verdadeiramente contemporâneo de seu tempo, capacitando-se para uma inserção social consciente e transformadora.

Saccomani e Coutinho (2015) destacam que essa compreensão da função social da escola permite recolocar a formação docente em novas bases, superando as limitações das abordagens tradicionais. A prática pedagógica passa a ser entendida como mediação essencial no processo de humanização, enquanto a teoria deve orientar-se permanentemente por essa finalidade social concreta. Logo, a formação pedagógica necessita unir dialeticamente teoria e prática, rejeitando tanto o excesso de abstração quanto o reducionismo instrumental.

Nessa concepção, o professor torna-se agente mediador do processo educativo, cabendo-lhe três funções fundamentais: (1) identificar criticamente as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, reconhecendo suas condições históricas de produção e tendências atuais de transformação; (2) realizar a transposição didática desse conhecimento, convertendo-o em saber escolar acessível sem perder seu caráter transformador; e (3) proporcionar os meios necessários para que os alunos compreendam não apenas os resultados do conhecimento, mas todo o processo histórico de sua produção (Saccomani; Coutinho, 2015).

Tal entendimento traz implicações profundas para a formação docente, exigindo: uma sólida formação teórica que fundamente a prática educativa; a organização curricular a partir das finalidades sociais da educação; a superação das abordagens fragmentárias hegemônicas; e o entendimento da prática pedagógica como atividade intencional de mediação cultural. Como destacam Saccomani e Coutinho (2015), apenas uma formação docente que incorpore tais dimensões pode capacitar verdadeiramente os professores para atuar como intelectuais transformadores, mediando de forma consciente o processo de apropriação crítica do conhecimento pelas novas gerações.

Como afirmam Saccomani e Coutinho (2015, p. 234):

É necessário pensar na formação continuada de profissionais de educação, pois, com a organização de escolas, espera-se que esses profissionais atuem com a finalidade de organizar e direcionar o processo educativo do “novo” homem. Desta forma, acredita-se que a educação escolar se constitui no campo de atuação profissional dos educadores/as.

Também destacam que “a educação é um processo que acompanha toda a história da humanidade e adquire características distintas, em cada momento histórico, em função das condições reais de existência humana, da qual é expressão” (Saccomani; Coutinho, 2015, p. 233).

Observa-se que a lacuna na formação docente não é casual, mas produto das políticas neoliberais que fragilizam a educação pública. Essa contradição se revela claramente quando, apesar de Saviani (2009) defender a indissociabilidade entre os conhecimentos científicos, históricos e filosóficos na PHC, que compreende a prática social como fundamento da formação humana, a ausência de domínio das teorias críticas por parte dos professores acaba por limitar o potencial transformador da educação.

A PHC, em sua gênese, não separa teoria e prática, pois entende que os saberes científicos e culturais são meios de emancipação. No entanto, quando a formação docente é esvaziada de seu caráter crítico, seja pela precarização dos cursos de licenciatura, seja pela transformação da pós-graduação em mera formalidade, o resultado é a reprodução de um ensino acrítico, que não problematiza as estruturas sociais e, portanto, não cumpre seu papel de formar sujeitos autônomos e conscientes.

Assim, a falta de acesso às teorias críticas não é um detalhe, mas um sintoma do projeto neoliberal de educação, que privilegia competências técnicas em detrimento de uma formação integral. Enquanto Saviani (2009) insiste na necessidade de os professores dominarem os conhecimentos clássicos para mediar sua apropriação pelos estudantes, a realidade mostra que muitos docentes chegam às salas de aula sem esse instrumental teórico, o que os impede de atuar como verdadeiros intelectuais transformadores, especialmente nas escolas públicas, onde a demanda por uma educação emancipatória é mais urgente.

A BNCC (2018) tem como objetivo desenvolver a educação para competências e habilidades, mas não demonstra interesse pela compreensão dos conhecimentos como produtos históricos, frutos de relações dialéticas e contraditórias. A esse respeito, Marx (2013) oferece uma análise para desvelar o caráter ideológico dessa política.

A ênfase em desenvolvimento de competências técnicas e habilidades desprovida de contextualização histórica espelha o fenômeno do fetichismo da mercadoria analisado por Marx (2013). Assim como as relações sociais entre

produtores são ocultadas pelo valor de troca das mercadorias, a BNCC (2018) apresenta os conhecimentos como produtos acabados e neutros, apagando as lutas de classes e contradições sociais que lhes deram origem. Essa operação ideológica impede que estudantes e professores compreendam o conhecimento como resultado de processos históricos contraditórios aos quais a classe dominante impôs sua concepção de mundo.

Para superar essas contradições, é necessário repensar os currículos dos cursos de licenciatura, garantindo que a formação docente se sustente em teorias críticas que superem a lógica liberal, pois, como defende Saviani (2013), isso exige uma mudança estrutural na formação de professores, que articule de forma dialética os aspectos culturais e científicos com os pedagógico-didáticos, rompendo com a fragmentação imposta pelo modelo de competências.

Quanto às respostas dos professores participantes à questão sobre o impacto das políticas públicas vigentes na educação dos estudantes da escola pública, eles demonstraram uma tensão entre a intenção das políticas e sua efetiva implementação, além de apontarem para a necessidade de maior conhecimento por parte dos profissionais e da comunidade escolar a respeito delas.

O Participante 1 inicia sua resposta declarando desconhecimento sobre políticas públicas, o que revela uma lacuna em sua compreensão das políticas educacionais vigentes. Ele reconhece, no entanto, que documentos como a BNCC representaram um marco, especialmente para a Educação Física, área que antes carecia de diretrizes claras, e critica o desconhecimento dos documentos pelos professores que limita o avanço que poderia ser alcançado. Sua fala reflete uma percepção de que as políticas, embora importantes, não são suficientemente internalizadas ou aplicadas, quando se refere à BNCC: “Eu acho ainda que nós temos pouco conhecimento sobre esses instrumentos e por conta disso a gente acaba avançando menos do que poderia” (Participante 1).

Essa afirmação sugere que a falta de formação crítica ou de participação democrática na construção de tais políticas e o não envolvimento efetivo nos processos de elaboração dos PPPs decorrem do caráter restritivo desses mecanismos de participação e isso se evidencia pela diretividade autoritária da BNCC.

A compreensão da BNCC como instrumento técnico (e não como política pública) revela seu objetivo central: atender às demandas do capital para sua manutenção e fortalecimento. Essa redução da educação à forma de ajuste estrutural só se sustenta pela despolitização intencional do processo educativo.

Já o Participante 2 apresenta uma crítica mais contundente, afirmando que o impacto das políticas públicas é “muito pequeno, em alguns momentos até insignificante”. Ele relaciona essa ineficiência ao desconhecimento das famílias e até mesmo dos profissionais sobre marcos legais importantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a BNCC. Além disso, destaca a falta de transparência e participação da comunidade escolar como fator que limita a efetividade das políticas: “Se você trouxesse mais a família para participar das ações escolares, talvez as políticas fossem mais cobradas pela comunidade escolar para que tivessem resultado” (Participante 2).

Essa crítica se aprofunda ao abordar a precarização do trabalho docente. O participante aponta que muitos professores, submetidos à lógica burocrática do desinvestimento pedagógico, acabam sendo engolidos pela rotina, sem condições de lutar por políticas mais eficazes.

E ainda mais que muitos professores caem na máquina do Estado, caem no desinvestimento pedagógico, como já foi apontado em algumas pesquisas, e acabam deixando a rotina tomar conta e não lutam por essas políticas, como políticas de formação, por exemplo, que há muito desconhecimento por parte do profissional brasileiro” (Participante 2).

Essa situação remete à análise marxista sobre a alienação do trabalhador no sistema capitalista. Assim como na produção industrial em que o operário é reduzido a uma engrenagem na fabricação de mercadorias, perdendo a consciência sobre o processo produtivo, o professor, sob condições precárias de trabalho e formação, também acaba sendo alienado em relação ao seu próprio papel educativo. Para Marx (2013), a lógica da produção de mercadoria retira do trabalhador a autonomia e a compreensão crítica de seu trabalho, transformando-o em mero executor de tarefas. No contexto escolar, a sobrecarga de jornada, a falta de formação adequada e a desvalorização profissional contribuem para que muitos docentes atuem de forma mecânica, sem refletir sobre o sentido político e transformador da educação.

Para Saviani (2013), o ato educativo, em sua essência, deve ser uma prática consciente e intencional, voltada para a superação das desigualdades sociais. No

entanto, quando os professores são submetidos a condições de trabalho precarizadas, com formação insuficiente e excesso de demandas burocráticas, típicas do contexto neoliberal, esse caráter transformador da educação se enfraquece. Em vez de atuarem como agentes de mudança, muitos educadores são levados a reproduzir um sistema que não lhes oferece as condições necessárias para exercer sua função com plenitude.

Portanto, a crítica do Participante 2 mostra não apenas o objetivo da falha nas políticas públicas, mas também um processo de alienação docente, em que as condições estruturais impedem que os professores tenham consciência plena de sua função no processo educativo.

A Participante 3, por sua vez, traz uma visão mais crítica em relação às mudanças recentes no sistema educacional brasileiro, comparando o ensino atual com o de épocas anteriores. Ela acredita que o ensino era melhor no passado, principalmente devido à atual política de aprovação automática no Ensino Fundamental 1, que, em sua opinião, proporciona estudantes chegando ao Fundamental 2 sem estarem devidamente preparados. Ela atribui essa mudança a uma busca por números e indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e diz: “Eu acho que é só para contabilizar números da escola... quem tem o IDEB mais alto” (Participante 3). Essa crítica sugere que as políticas públicas priorizam métricas quantitativas em detrimento da qualidade da educação. Além disso, ela menciona a dificuldade de lidar com a diversidade de estudantes, incluindo aqueles com deficiências, o que, em sua visão, impacta o processo de ensino e aprendizagem.

Sua percepção coincide com a lógica das avaliações de larga escala e do ensino por competências, que substituem o conhecimento profundo e crítico por habilidades fragmentadas, alinhadas às demandas do mercado. Conforme Duarte (2001), os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 1998), são frequentemente apropriados pelo discurso neoliberal, esvaziando-se de seu potencial emancipatório e transformando-se em meios para formar mão de obra adaptável, em vez de cidadãos conscientes.

O que a Participante 3 não explicita é que essa superficialidade não é um acidente, mas um projeto de classe. A mercantilização da educação, impulsionada

por organismos como o Banco Mundial, visa formar indivíduos adaptáveis ao mercado, não sujeitos capazes de questionar as estruturas de poder (Johann, 2022). A redução do conhecimento a habilidades mensuráveis serve aos interesses do capital, que precisa de trabalhadores especializados, em vez de pensadores com consciência social crítica.

Ela complementa sua fala a respeito do impacto das políticas públicas vigentes na educação dos estudantes da escola pública, demonstrando preocupação com a base educacional e a maturidade dos estudantes, e indica que as políticas atuais podem não estar atendendo às necessidades reais das crianças.

Acredito que a base teria que ser muito mais forte, já lá do Infantil, as crianças indo para o primeiro ano já muito mais preparadas, apesar de que o primeiro ano hoje é o Infantil de antigamente. Mas eu acho que a maturidade, tudo isso conta muito, eu acho. Estou há 13 anos trabalhando com essa faixa etária e eu sinto essa dificuldade, sim (Participante 3).

Essa exposição, de certa forma, mostra a compreensão da superficialidade dos conhecimentos dos estudantes desde a Educação Infantil; mas tal percepção não revela o objetivo de controle social que está por trás disso, quando a educação deixa de ser o conhecimento clássico para ser o desenvolvimento de competências e habilidades.

Para Duarte (2021a), o conhecimento clássico é a base para a emancipação intelectual e a compreensão crítica da realidade. A PHC, conforme apresentada, defende que a escola deve garantir o acesso ao saber sistematizado, permitindo que os estudantes dominem os meios culturais necessários para transformar a sociedade. No entanto, sob a hegemonia neoliberal, esse objetivo é substituído por uma educação utilitarista, que prioriza competências técnicas em detrimento do pensamento crítico.

Por fim, a Participante 4 foca especificamente na área da Educação Física, destacando que as políticas ainda são muito “soltas” e carecem de direcionamento. Ela reconhece que os documentos trazem benefícios ao orientar o trabalho dos professores, mas acredita que a efetividade depende muito da capacidade individual do professor em aplicar essas diretrizes: “Depende muito do professor se ele vai conseguir dar uma sequência legal e aí atingir bem o aluno” (Participante 4). Essa fala sugere que, embora as políticas públicas forneçam um norte, sua implementação depende da capacidade dos professores.

Nesse sentido, vale ressaltar que a implementação da BNCC representou uma significativa perda de autonomia intelectual para os professores, restringindo sua capacidade de planejar e desenvolver processos educativos significativos. Essa limitação se manifesta em vários aspectos concretos da organização escolar que merecem análise crítica (Freitas, 2014).

Em primeiro lugar, a exaustiva jornada de trabalho imposta aos professores em Santo André, que varia entre 24, 27, 30 e 40 horas semanais, gera um duplo problema: de um lado, as cargas horárias mais baixas obrigam os docentes a complementar sua renda lecionando em outras redes; de outro, as jornadas integrais, que podem chegar a 60 horas semanais, os desgastam física e mentalmente. Essa realidade reduz drasticamente o tempo disponível para um planejamento pedagógico qualificado e reflexivo.

Esse quadro é agravado pelo currículo adotado no município, que fragmenta o conhecimento em longas listas de habilidades a serem cumpridas em prazos curtos. Nesse modelo, o professor se transforma em mero executor de um programa predeterminado, sem espaço para aprofundar conteúdos ou promover uma compreensão crítica da realidade. Como alerta Duarte (2001), essa lógica vai na contramão do conhecimento clássico e sistematizado, que deveria ser a base de uma formação verdadeiramente emancipatória.

A estruturação do tempo escolar também apresenta graves obstáculos, pois com uma ou duas aulas semanais por componente curricular torna-se impossível desenvolver processos contínuos de aprendizagem.

Ao transformar o professor em aplicador de currículos padronizados, retira-se da escola seu potencial transformador e reforça-se uma lógica bancária de ensino. O resultado é a alienação docente e a precarização do trabalho educativo, que beneficiam os interesses do capital em detrimento de uma educação emancipatória (Johann, 2022).

Nesse sentido, ao perguntar sobre a BNCC (Questão 5), identificaram-se tensões e contradições que refletem debates mais amplos no campo da educação, especialmente no que diz respeito ao papel do currículo na formação de sujeitos críticos e na transformação social.

A BNCC, como eu disse, é um norte importante, nos dá uma base, não fica solto, não fica perdido na nossa prática. Sei que algumas pessoas veem a BNCC com maus olhos, como se ela fosse uma forma de engessar o

currículo, mas eu penso que feito é melhor do que perfeito. Então ainda não é o ideal, a BNCC não é o ideal, mas eu acho que é um instrumento importante, que ajuda bastante, principalmente no início daqueles que estão na profissão e ainda não têm muita base, têm algo para começar ali, então eu não sou tão crítico da BNCC. Eu sei que ela não é perfeita, mas ela também está longe de ser criminosa (Participantes 1).

A BNCC, para mim, primeiro que ela avança em algumas questões de tentar trazer assuntos, temas no âmbito nacional. Eu conheço alguns professores que moram em zonas rurais ou em lugares de difícil acesso e que a BNCC ajudou muito a organização do trabalho deles na escola. Porém, eu acredito que a BNCC tem fragilidades, muitas fragilidades e brechas que ela não consegue atender. Por exemplo, para a inclusão, ela é muito fraca na discussão. Ela não consegue discutir esse tema, não consegue aprofundar, é muito superficial. Com relação à Educação Física, ela encaixota os conteúdos como a gente não via antes. A gente utilizava os parâmetros da Educação Física, os PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais], já a BNCC vai encaixotando e deixando em um formato que fique mais fácil para se vender, que é o que aconteceu depois. A BNCC saiu em 2017 e depois veio uma avalanche de livros didáticos em tudo quanto é município, estado. A BNCC fez esse serviço de encaixotar os conteúdos para que ficasse fácil o trabalho das editoras em fazer livros didáticos e vender para as prefeituras e estados e tudo mais. E ela é limitada nesse sentido, porque não tem uma postura crítica, pensando na pedagogia crítica, aí eu vejo pelo meu olhar mais freiriano. Apenas cita lá como trabalhar a criticidade, mas é muito vago, muito vago, e acaba engessando o currículo (Participante 2).

Então, eu acho que ela é interessante até certo ponto, porque ela rege a atuação dos professores, organiza o planejamento do professor. Acho isso muito importante, mas também não é tudo que eu concordo que tem na BNCC. Às vezes a idade, tem algumas habilidades que eu acredito que não devem ser trabalhadas, por exemplo, no primeiro e no segundo ano e elas são trabalhadas no primeiro e segundo ano. Ou algumas habilidades que eu acredito que já tem possibilidade da criança do segundo ano trabalhar alguns objetivos, que a gente pode ampliar esses objetivos e a gente, de certa forma, se tiver que seguir totalmente a BNCC, a gente fica um pouco engessada (Participante 3).

Eu também acho que na BNCC ainda tem muita coisa que fica aberto demais. E aí, a parte de direcionar, entendo que é por conta de uma questão que, para abranger uma grande regionalidade como é o Brasil, né? Dentro das peculiaridades que tem cada lugar, precisa ser aberto, mas, mesmo assim, essa abertura demais deixa o trabalho um pouco solto. Então, vai depender muito do professor em compreender para poder chegar no aluno da maneira como tem que ser (Participante 4).

A síntese das respostas dos participantes no Quadro 6 mostra que eles apresentaram tanto pontos positivos quanto negativos em relação à BNCC:

Quadro 6 – Percepção dos professores participantes em relação à BNCC

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
Pontos Positivos	Pontos Negativos
• Nos dá uma base • Não fica “solto” • Não ficamos perdidos na nossa prática • Feito é melhor do que perfeito • Ajuda no início da profissão • Avança ao trazer temas no âmbito nacional • Nas zonas rurais ou em lugares de difícil, ajuda muito a organização do trabalho • Organiza o planejamento	• Engessa o currículo • Tem fragilidades em relação à inclusão • Encaixota os conteúdos • Não tem postura crítica • Depende da compreensão do professor

Fonte: Elaboração própria.

Vale destacar que a padronização curricular, proposta pela BNCC, tende a privilegiar uma lógica de resultados mensuráveis, alinhada com interesses de mercado e eficiência, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva (Saviani, 2007). Não perdendo de vista a totalidade, a educação está organizada para atender a uma visão de sociedade alicerçada no capital. Assim, ela se torna reprodutora do *modus operandi* do trabalho na sociedade de classes, além de não se encontrar imune aos interesses da classe hegemônica; no entanto, isso não foi percebido pelos professores, limitados por seus processos formativos.

No caso da Educação Física, o não domínio das abordagens críticas reflete na forma como os conteúdos são organizados (como pontuado pelos participantes) de maneira engessada, sem considerar a diversidade de práticas corporais e suas significações sociais e históricas, pois os esportes, as danças e os jogos não são neutros ou naturais, mas sim construções históricas carregadas de significados sociais (Coletivo de Autores, 1992).

O Participante 1 expressa uma visão moderadamente favorável à BNCC, reconhecendo suas limitações, mas também valorizando seu papel como meio orientador para a prática docente. Sua fala revela uma aceitação prática da BNCC enquanto referência estruturante, especialmente útil para docentes em início de carreira. De um lado, ao afirmar que “feito é melhor do que perfeito”, assume uma postura pragmática diante do documento, relativizando suas deficiências em nome da operacionalização mínima da prática pedagógica. Por outro lado, ao minimizar os impactos de uma política curricular prescritiva, ele contribui, ainda que involuntariamente, para a naturalização de uma lógica que, como aponta Saviani (2019), tende a homogeneizar o conhecimento escolar, esvaziando o potencial transformador da escola.

Considerando ainda a hegemonia da BNCC, ao padronizar os currículos e enfatizar competências e habilidades, ela pode ser vista como uma expressão da lógica capitalista, que busca preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, em vez de promover uma formação crítica e emancipatória, a qual poderia colocar em risco o *status quo*. Para Saviani (2019), a escola pública, em uma sociedade capitalista, enfrenta um paradoxo: enquanto a universalização da educação é necessária para o funcionamento do sistema, ela também representa uma ameaça, pois pode capacitar os trabalhadores a questionar e transformar sua posição na hierarquia social.

O Participante 2 critica a ênfase da BNCC nos esportes, o que, segundo ele, reflete uma lógica mercadológica, com editoras produzindo materiais didáticos alinhados ao documento:

A impressão que eu tenho é que também foca demais na parte dos esportes, esportes de invasão, esportes de rede divisória, esportes de marca, com a intenção, justamente, de deixar ali engessado para que aquilo seja vendido como um conteúdo editorial de alguma editora. Esse é o meu ponto de vista. Avança em algumas coisinhas, mas peca em deixar muito o currículo engessado e não dar abertura para se ter um currículo mais vivo, mais crítico na escola (Participante 2).

Especialmente no que diz respeito ao esporte, esse professor apresenta uma percepção crítica em relação à organização curricular proposta pela BNCC, identificando uma padronização excessiva, que favorece interesses mercadológicos ao orientar a produção de materiais didáticos voltados para conteúdos específicos, frequentemente alinhados com categorias esportivas tradicionais. Essa crítica evidencia a limitação de um currículo que, ao privilegiar certos conteúdos e formas de abordagem, compromete a contextualização do ensino, restringindo o potencial crítico da Educação Física Escolar.

Além disso, ao mencionar a necessidade de um “currículo mais vivo, mais crítico”, o professor aponta para a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, valorizando a cultura corporal de forma ampla e significativa. Sua fala vai ao encontro de Bracht (1997), que defende uma abordagem crítica da Educação Física, capaz de romper com o tecnicismo e promover uma formação que contribua para a leitura e transformação da realidade social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em relação à ACS do Coletivo de Autores (1992), na Questão 6 perguntou-se sobre o conhecimento dos participantes a respeito:

Conheço o básico dela, não me aprofundi. Na verdade, muito do que eu estudei caiu em desuso, mas, pela minha prática mesmo, acabei focando mais na prática do dia a dia e menos em formação continuada, e acaba caindo em desuso, a gente esquece, mas a base eu conheço sim (Participante 1).

Acredito que muita coisa que está lá no coletivo eu já incorporei na minha prática há muito tempo, de ter um espaço de fala com os alunos, de construir um planejamento mais participativo, de dar vazão, como o coletivo fala, às práticas corporais, às práticas culturais, se apoderar da cultura corporal, nossa cultura corporal brasileira, que é muito rica, muito vasta. Então eu vejo com muito carinho o livro [do] Coletivo de Autores, que para mim foi um grande avanço na Educação Física Escolar. Ele rompe com uma visão tecnicista, rompe com uma racionalidade extremamente técnica e europeia que a gente tinha e avança, sim, com o trabalho da cultura corporal, que é muito vasto, dos jogos e brincadeiras, das africanidades que mais para frente a gente vem se aprofundando. Eu acho que o Coletivo de Autores é muito importante, todo professor precisava conhecer e, de alguma maneira, utilizar para o planejamento semanal, mensal (Participante 2).

Então, utilizo sim um pouco. Na verdade, as minhas aulas são baseadas em dar mais liberdade para o aluno, tornar ele mais crítico em relação às atividades que são realizadas em aula, não um planejamento muito técnico como era em outras abordagens (Participante 3).

Conhecimento superficial (Participante 4).

A falta de aprofundamento teórico pode levar a uma prática docente eclética, que, embora reconheça a importância da crítica social e da emancipação, não consegue avançar por falta de uma formação sociopolítica sólida, que sustente a visão de mundo do professor. Portanto, sem a compreensão das relações de classe e das contradições do sistema capitalista nas quais a educação pública se insere e que muitas vezes atua como mecanismo de adaptação e reprodução, corre-se o risco de perpetuar práticas pedagógicas conformistas, em vez de promover ações efetivamente transformadoras, algo que não parece estar presente na prática dos Participantes 1, 3 e 4.

Como já mencionado anteriormente, conforme Saviani (2008), a escola pública, inserida numa sociedade de classes, acaba tensionada entre dois polos: por um lado, pode funcionar como mecanismo de conservação da ordem social vigente, mas, por outro, também pode constituir-se em um espaço de resistência e transformação, desde que ancorada em uma pedagogia crítica, voltada à formação omnilateral dos sujeitos. Para isso, é importante que os professores compreendam

os determinantes históricos e estruturais da educação. A ausência dessa base crítica tende a limitar o alcance político da atuação docente, restringindo-a a um fazer técnico e desarticulado de um projeto coletivo de sociedade.

Estimular, por meio da ACS, que os estudantes possam ser críticos em relação à cultura corporal, conforme apontado pela Participante 3, demonstra uma possível limitação na apropriação dos princípios da abordagem, tendo em vista que o Coletivo de Autores (1992) propõe não apenas o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos conteúdos, mas também a compreensão das determinações históricas, sociais e políticas que estruturam a cultura corporal e a sociedade como um todo. A crítica, portanto, não deve se restringir à análise superficial de práticas culturais, mas estar articulada a um projeto educativo que busque a transformação das condições concretas de vida dos sujeitos. Nesse sentido, a fala da participante indica uma apropriação parcial da proposta, ao enfatizar a crítica individual à cultura corporal sem necessariamente vinculá-la à totalidade das relações sociais e à luta por emancipação.

Saviani (2019) e Duarte (2021a) também destacam que a educação deve ser um processo dialético, em que o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e a formação de indivíduos críticos e conscientes.

De todos, o Participante 2 demonstra um conhecimento mais aprofundado da ACS e afirma que muitas das ideias do Coletivo de Autores (1992) foram incorporadas em sua prática docente. Ele valoriza a ruptura proporcionada por essa abordagem com a visão tecnicista e a ênfase na cultura corporal, destacando a importância de construir um planejamento participativo e contextualizado. Também reconhece a importância de adaptar as práticas pedagógicas ao contexto social e cultural dos estudantes, o que reflete uma compreensão dialética da Educação Física, conforme proposto pela ACS. No entanto, ele menciona a necessidade de integrar outras abordagens, o que pode indicar uma flexibilidade pragmática e possível diluição dos princípios críticos da ACS, dada pelo contexto de materialização da BNCC no currículo do município de Santo André.

As respostas dos participantes sobre a ACS revelaram fragilidades, com pouca compreensão de seus princípios e de sua aplicação na prática docente, tendo havido também limitações de acesso à formação teórica crítica. Tal quadro é revelador da história da Educação Física na educação pública, que, desde a década de 1980, vem se sustentando em pressupostos escolanovistas e construtivistas, os quais, embora tenham rompido com a perspectiva tecnicista anterior, mantêm uma concepção fragmentada do conhecimento e do corpo.

Como aponta Bracht (1997), tais concepções pedagógicas tendem a reproduzir um modelo de corpo subordinado à razão, descolado de sua dimensão histórica e cultural. A Educação Física, nesse contexto, segue marcada por heranças militaristas, biologicistas e funcionalistas, mesmo quando travestidas de discursos renovadores. Isso contribui para que os docentes, mesmo bem-intencionados, encontrem dificuldade em operar com uma concepção crítica da cultura corporal, como propõe a ACS.

Segundo o autor, a superação do dualismo corpo-mente e a efetiva apropriação de abordagens pedagógicas críticas exigem não apenas mudanças metodológicas, mas uma revisão epistemológica, o que demanda sólida formação teórica e política por parte dos professores. Assim, a fragilidade identificada nas falas dos participantes quanto à ACS deve ser compreendida como reflexo de um campo ainda tensionado entre o tradicional, o tecnicista e o crítico, em que as disputas de concepção seguem sendo travadas (Bracht, 1997).

O processo de formação de professores de Educação Física, a partir de 1995, intensificou-se com a abertura de cursos por todo o país, especialmente em instituições privadas. Esse período marcou o início de uma expressiva expansão da oferta de cursos superiores na área, acompanhando a ampliação do Ensino Superior brasileiro, sobretudo no setor privado. De acordo com o estudo de Nascimento *et al.* (2024), observou-se um crescimento contínuo no número de cursos, matrículas e concluintes, com destaque para o aumento significativo da modalidade a distância nos anos mais recentes. A consolidação dos dados entre 1995 e 2020 revela a predominância do bacharelado e uma maior concentração de cursos em instituições privadas, refletindo a lógica de mercantilização da educação e evidenciando uma tendência à formação massificada, muitas vezes desvinculada de um compromisso crítico com as demandas sociais e educacionais.

Essa lógica de expansão, voltada ao mercado, contribui para explicar a fragilidade dos conhecimentos dos professores no que diz respeito a abordagens pedagógicas críticas, como a ACS. A superficialidade de muitos currículos formativos, aliada à ausência de uma base teórico-prática sólida, prejudica a apropriação de concepções pedagógicas comprometidas com a transformação social. Diante disso, foi perguntado aos participantes da pesquisa, por meio da Questão 7, o que pensavam a respeito da ACS no contexto da escola pública.

As respostas obtidas evidenciaram esta fragilidade: ainda que alguns tenham reconhecido o potencial transformador da proposta, a maioria demonstrou pouco domínio sobre seus fundamentos, destacando as dificuldades de implementação em diferentes realidades escolares e faixas etárias. Tal cenário reforça a distância entre a formação recebida e as exigências de uma prática pedagógica crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Acho que ela tem a ver com crítica social, emancipação, acho que é importante, através dela a gente acaba usando a prática da atividade física de uma forma mais contextualizada, pensando socialmente para além do movimento, eu acho importante, eu acho que é uma forma de fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de fazer a leitura, a leitura social, de se situar no ambiente político em que ela está envolvida, tira um pouco do aluno essa questão de só prática da atividade física e acaba tornando ali é... um instrumento para tornar as aulas em algo que torna o nosso aluno um cidadão livre, que é capaz de exercer pensamento, de exercer as suas vontades, de exercer a sua autonomia, nesse sentido eu sou muito favorável (Participante 1).

Eu acho que não, que você traga o nome e fale, olha, crianças, hoje a gente vai trazer na Educação Física a abordagem crítico-superadora, eles não vão entender, mas, assim, a gente traz um outro significado para a aula, como o **Elenor Kunz** fala, de você transpor um conteúdo que você conhece, que você estudou, mas de acordo com o seu contexto. Eu acho que o que mais transformou a minha prática foi entender cada contexto como um único de cada escola que eu trabalhei, escolas de periferia ou escolas centrais, com públicos diferenciados, e olhar e avaliar o contexto, respeitar os conhecimentos que os alunos já tinham, e assim construir participativamente as minhas aulas. Não como algo impositivo, e isso, pra mim, esse livro foi essencial. Há pessoas que não defendem isso, há colegas da área que só querem utilizar esse tipo de abordagem, mas a gente precisa também trazer vários outros assuntos que são mais identificados com outras abordagens, da **saúde renovada, desenvolvimentista**, que tem muitas críticas também, mas acho que o professor que avalia o seu contexto, o seu público, e se consegue se apoderar de várias abordagens, ele consegue trazer uma aula mais fidedigna, mais próxima daquilo que ele observa dos alunos (Participante 2).

Acredito que ela é importante, sim, na Educação Física, pelo menos no Fundamental I. Na verdade, nós, como professores, podemos organizar melhor os conteúdos que vão ser aplicados, **respeitando mais as habilidades e a faixa etária e tudo isso do aluno** (Participante 3).

Do que eu lembro, eu acho importante, mas, **eu acredito que depende da faixa etária para atingir**. Para chegar nessa parte até de ser crítico, de superar o que já tem de previsto. Dependendo da faixa etária, eu acho que atinge legal. Mas com os pequenos, eu ainda não enxergo uma forma muito efetiva (Participante 4).

Vale destacar que, com base nas reflexões por Nogueira (2003), é possível justificar a afirmação de que certas perspectivas pedagógicas são inconciliáveis com uma proposta crítica de educação justamente porque não reconhecem o corpo e a cultura corporal como dimensões políticas, sociais e históricas da formação humana.

A abordagem crítica, tal como defendida pelo Coletivo de Autores, compreende que o espaço educativo deve ser atravessado por práticas que provoquem o pensamento crítico, a resistência e a emancipação. Nessa perspectiva, o corpo não é neutro: ele é historicamente moldado por relações de poder e, ao mesmo tempo, carrega o potencial de resistência a essas mesmas imposições.

Assim, práticas corporais na Educação Física não devem ser reduzidas ao desenvolvimento motor ou à promoção de saúde individual, como propõem as abordagens desenvolvimentista e da saúde renovada, pois essa redução desconsidera o caráter formativo mais amplo da disciplina (Nogueira, 2003).

Como aponta Nogueira (2003), quando a Educação Física se limita à transmissão de técnicas esportivas ou à reiteração de normas de saúde e moralidade, ela se afasta de sua potência transformadora. Essas percepções, ao não se comprometerem com a crítica às estruturas sociopolíticas que atravessam os corpos dos sujeitos, não conseguem promover uma formação que ultrapasse o conformismo. Ao contrário, tendem a reforçar o *status quo*, tratando o corpo como objeto de adestramento, eficiência e normalização.

Assim, dizer que as perspectivas desenvolvimentista e da saúde renovada não se configuram como educacionais em sentido amplo é reconhecer que elas se restringem a objetivos biologizantes ou comportamentais, negligenciando as dimensões éticas, estéticas e políticas do movimento humano. Não sendo centradas na cultura corporal como mediação crítica da realidade, elas não contribuem para formar sujeitos históricos capazes de questionar e transformar suas condições de existência.

Até aqui, as questões apresentadas tinham por propósito capturar informações referentes ao conhecimento dos professores participantes em relação

às abordagens críticas para a sua formação profissional e o reflexo dessa formação no dia a dia do ambiente escolar, bem como a utilização da BNCC como documento para manutenção do *status quo*. Nas Questões de 8 a 15, buscaram-se levantar informações especificamente relacionadas ao conteúdo dança, objeto deste estudo.

As falas indicam que, apesar de o conteúdo dança estar presente na graduação (Questão 8), sua abordagem varia em profundidade. Os Participantes 1 e 3 mencionam uma divisão entre momentos teóricos e práticos:

Durante a graduação eu tive um semestre de uma disciplina chamada Dança. Foi uma disciplina que ficou dividida entre momentos teóricos e práticos e, durante os momentos práticos, a professora levou alguns tipos de dança lá pra gente, e também teve alguns momentos que ficou tipo de um Workshop, que cada grupo levava um tipo de dança pra galera. Mas foi só isso (Participante 1).

Sim, eu tive uma disciplina que era Ritmo e Dança na faculdade. Tinha teoria e prática. Trabalhamos bastante ritmo, contagem musical, tudo. Montagem de coreografias, danças folclóricas. Tive bastante coisa, pincelando um pouquinho de cada estilo de dança. Dança clássica, dança moderna, estudando teoria... culturalmente, para a gente conhecer as culturas. Claro que tinha um pouco técnico também, mas a cobrança não era essa, no contexto da faculdade. Era mesmo a vivência de danças em um apanhado mais geral (Participante 3).

Os Participantes 2 e 4 destacam a influência dos professores da referida disciplina na construção de seu conhecimento:

Eu sempre tive dificuldade com a disciplina de dança, não só na faculdade, mas por conta da minha história de vida, por eu crescer em um lar muito religioso, então a dança não tinha um bom trato na minha família, nas minhas raízes religiosas, nunca foi muito bem vista. Mas quando cheguei na graduação, eu tive uma professora espetacular na faculdade, que trouxe danças de várias culturas. Na licenciatura foi muito interessante, que eu destravei um pouquinho o corpo com relação a isso, até meus conceitos, mudei um pouquinho algumas coisas no meu pensamento a respeito da dança, mas eu acredito que até hoje eu tenho certas dificuldades para trabalhar com a dança. Talvez porque eu tenha uma formação na área da música, minha primeira formação foi em conservatório musical, com instrumentação musical, então sempre era comum para mim tocar um instrumento e alguém representar, se expressar corporalmente, nunca o inverso, então na Educação Física, depois que eu fiz o bacharelado, eu vi o inverso, eu tentava me expressar corporalmente e me sentia um pouco constrangido, mas isso eu fui superando, hoje eu tenho mais tranquilidade de trazer o conteúdo dança para as minhas aulas, também com foco mais na expressão corporal, gestualidade, construção de movimentos, na métrica da música, eu acredito que isso faz parte da dança, mas eu tenho certeza que é um conteúdo, por exemplo, que eu poderia aprender mais e desenvolver melhor com meus alunos, que eu tenho dificuldade, é um conteúdo que eu realmente tenho mais dificuldade. Mas eu tive na licenciatura, tive no bacharelado e durante esses 17 anos eu tentei trabalhar por várias vezes, claro, focado mais na expressão corporal, por meio da

música, e apresentar alguns tipos de dança, mesmo eu não sabendo, mas tentando dialogar com os alunos que gostavam da dança, principalmente quando eu trabalhei com o Ensino Médio, pois aparecia várias vezes o conteúdo dança e eu fui desafiado também a correr atrás e conhecer mais (Participante 2).

Eu tive a sorte de ter uma professora excelente na Metodista, a professora Rose. Ela foi minha inspiração na faculdade. Então, assim, eu tive essa sorte e foi muito bem abordado esse tema, de uma forma bem tranquila. Por mais que era na formação do bacharelado, dava para ter dentro da licenciatura essa mesma abordagem. Então, foi muito boa essa formação e foi na Metodista (Participante 4).

A experiência do Participante 1 exemplifica uma abordagem pontual e limitada (“Foi só isso”), revelando que a dança foi tratada de forma superficial durante sua formação. Borges (2023) entende que essa superficialidade não é um caso isolado, mas sim reflexo de uma fragilidade estrutural nos cursos de formação inicial de professores, que muitas vezes não oferecem uma base sólida e aprofundada para o ensino de conteúdos específicos, como a dança. A fala do participante, portanto, evidencia essa lacuna formativa, que acaba por repercutir diretamente na prática docente, limitando a capacidade dos professores de proporcionar experiências significativas, críticas e contextualizadas aos estudantes no âmbito da cultura corporal.

Nos cursos de formação de professores, as teorias educacionais constituem um núcleo fundamental que deve sustentar e orientar as práticas profissionais futuras. No caso da Licenciatura em Educação Física, quando a formação ocorre de maneira acelerada e em instituições fora do ambiente universitário, observa-se uma série de limitações no desenvolvimento de propostas interdisciplinares, o que compromete a qualidade das atividades extensionistas, dos projetos de iniciação científica, dos estágios e das práticas de ensino.

Nesse contexto, conteúdos específicos da cultura corporal, como a dança, também tendem a ser abordados de forma superficial, o que revela a fragilidade da formação quanto à compreensão crítica e aprofundada desse conhecimento.

Essa discussão se conecta diretamente com a crítica de Santos e Alves (2020), que apontam a falta de preparo dos professores como uma barreira para a implementação de conteúdos como a dança na escola. A formação inicial, muitas vezes, resulta em uma abordagem mecânica e biológica ainda predominante na Educação Física, limitação que refletirá numa prática docente em que, devido a esse conhecimento superficial, não avança no ensino.

Se a dança é um elemento rico da cultura corporal para as aulas de Educação Física a que poucos professores tiveram acesso em suas trajetórias, faz-se necessária a intensificação de estudos nos cursos de graduação e de pós-graduação, caracterizando uma demanda, uma necessidade histórica. E, em se tratando da ACS, o estudo das danças colaboraria para sua compreensão histórica e sociopolítica.

Essa necessidade histórica se ancora na concepção de formação omnilateral proposta por Saviani (2013), segundo a qual a escola deve proporcionar o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, o que exige o acesso sistematizado a todas as expressões da cultura, incluindo as expressões artísticas e corporais como a dança. A dança, nesse sentido, não é apenas uma manifestação estética, mas um conhecimento historicamente produzido pela humanidade, dotado de intencionalidade e potencial formativo.

O Coletivo de Autores (1992) também reforça a importância da apropriação crítica da cultura corporal por meio do ensino escolar, compreendendo-a como conteúdo essencial à formação dos educandos. Contudo, conforme apontam Saraiva e Nunes (2009), a ausência de formação específica e aprofundada em dança nos cursos de licenciatura ainda constitui um entrave significativo à sua efetiva inserção nas práticas pedagógicas, o que reafirma o caráter emergencial dessa reestruturação formativa nos currículos acadêmicos da área.

Também para Ávila (2010) a presença da dança na formação docente é indispensável, pois permite que o professor a compreenda como linguagem dotada de sentido histórico, e não como mero ornamento cultural ou atividade lúdica descontextualizada. Gariba e Franzoni (2007) ainda reiteram que ela possibilita o despertar de uma consciência crítica, na medida em que favorece a vivência sensível e a análise das condições sociais e culturais nas quais está inserida. Assim, incluir de forma estruturada e fundamentada os estudos da dança nos cursos de graduação e pós-graduação não só amplia o repertório pedagógico dos futuros professores, como também os prepara para atuar de forma crítica e transformadora no espaço escolar.

Portanto, a intensificação dos estudos da dança na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física constitui uma exigência coerente com os princípios da ACS, pois possibilita o ensino da dança como conteúdo com

densidade histórica, estética, filosófica e política, favorecendo a construção de uma educação que forme sujeitos críticos e historicamente situados.

O Participante 2 traz um relato que evidencia a relação entre vivências pessoais e dificuldades com a dança: “Eu sempre tive dificuldades com a disciplina de dança, não só na faculdade, mas por conta da minha história de vida”. Esse depoimento reflete um desafio comum apontado por Brasileiro (2002), de que a formação em Educação Física muitas vezes negligencia a dança como conhecimento pedagógico, reduzindo-a a uma prática mecânica ou a experiências pontuais, o que gera insegurança nos futuros professores.

Já a Participante 3 relata uma experiência mais estruturada, enfatizando que a disciplina de Ritmo e Dança proporcionou tanto teoria quanto prática, incluindo música e danças folclóricas. Ela menciona que “a cobrança não era técnica, mas sim cultural” (Participante 3), o que se aproxima da concepção defendida por Marques (2003) e reforçada por Brasileiro (2002), que considera a dança como um fenômeno cultural e social. A formação mais positiva dessa professora favorece a abordagem sócio-histórica da dança, pois, como destaca Brasileiro (2002), quando a dança é tratada em sua dimensão cultural e crítica, rompe-se com a visão reducionista que a limita a festividades ou repetição de passos.

A Participante 4 destaca a importância de uma professora em sua formação e menciona que “foi muito bem abordado esse tema, de uma forma bem tranquila”. Conforme Brasileiro (2002), a qualidade da formação inicial, especialmente quando articula teoria e prática, é decisiva para que os professores superem a dicotomia entre “saber dançar” e “ensinar dança”. Por outro lado, a autora alerta que, quando a formação é frágil ou marcada por estereótipos (como a dança sendo “coisa de mulher” ou apenas para festas), os professores tendem a reproduzir essas limitações em sala de aula. Assim, a experiência positiva da Participante 4 contrasta com a do Participante 2, evidenciando que a consistência da formação em dança é um fator determinante para sua efetivação na escola, conforme defendido pela perspectiva crítica da ACS.

Ao relacionar a formação inicial com a atuação pedagógica (Questão 9), fica evidente que as dificuldades em trabalhar com dança persistem para muitos professores, refletindo uma barreira significativa para a implementação desse conteúdo nas escolas. Essa limitação está diretamente ligada às fragilidades da formação inicial em Educação Física, que, conforme destacado por Pereira e Hunger

(2009), frequentemente não oferece vivências significativas nem embasamento teórico-metodológico suficiente para preparar os futuros professores.

Os depoimentos dos professores participantes ilustram bem essa realidade. O Participante 1, por exemplo, reconhece que sua baixa vivência com dança o limitou: “por conta da minha baixa vivência com dança, eu acabei oferecendo menos do que eles deveriam ter acesso”.

Já o Participante 2 demonstra uma postura mais proativa, buscando superar suas dificuldades através da valorização dos conhecimentos dos estudantes: “descobria o que eles gostavam de dança e eu tinha que me desafiar a fazer algo diferente”. Essa adaptação evidencia uma lacuna na formação, pois o professor precisou improvisar para compensar a falta de preparo recebido na universidade. Embora criativa, a improvisação não deveria ser a regra, mas sim uma exceção, já que, como defende Marques (2003), o ensino da dança deveria ser pautado em um planejamento consciente e em uma fundamentação teórica sólida.

A Participante 3, por sua vez, destaca-se por sua segurança ao ensinar dança, atribuindo isso à sua experiência prévia: “fui eu que corri atrás para desenvolver melhor isso”. Seu caso reforça a crítica de Pereira e Hunger (2009) sobre a formação universitária como insuficiente, pois sua segurança não veio da graduação, mas sim de suas iniciativas individuais. Isso mostra que, para aqueles que não tiveram vivências anteriores com dança, a formação acaba sendo pouco efetiva, perpetuando a marginalização desse conteúdo nas escolas.

Por fim, a Participante 4 relata uma experiência mais fluida: “O que eu trouxe para os alunos foi tranquilo até de fazer”. Embora seu depoimento sugira certa facilidade, também revela uma desigualdade na formação, já que nem todos os professores saem da graduação com a mesma segurança para trabalhar com dança. Essa disparidade indica que a formação inicial não está cumprindo seu papel de maneira uniforme, deixando muitos profissionais despreparados.

Em síntese, o processo de formação desses quatro professores não foi suficiente para garantir uma atuação profissional segura e consistente na escola pública. A dependência de vivências prévias e a falta de aprofundamento teórico-metodológico são fatores que contribuem para essa deficiência. Como sugerem Pereira e Hunger (2009), é urgente repensar a formação inicial, inserindo a dança de forma transversal na graduação, promovendo estágios específicos e discutindo estratégias pedagógicas que preparem os futuros professores. Enquanto

essas mudanças não forem implementadas, esse continuará sendo um conteúdo subutilizado ou mesmo excluído das aulas de Educação Física, perpetuando um ciclo de invisibilidade.

Quando questionados sobre como classificavam a sua formação inicial para abordar o conteúdo Dança na Educação Física Escolar (Questão 10), as respostas revelaram uma percepção comum de que a preparação oferecida durante a graduação foi insuficiente e limitada. Essa insuficiência relaciona-se tanto em termos de carga horária quanto de aprofundamento no conteúdo, o que impacta diretamente a capacidade dos profissionais de atuarem com segurança nessa área específica.

O Participante 1 expressa:

Acho que limitada, muito limitada, como eu disse, foi um semestre apenas, e não é algo que faz parte do dia a dia, é algo muito específico, então algumas modalidades a gente acaba tendo essa vivência diária ao longo da vida, então você faz um semestre na faculdade e sai com bagagem para trabalhar numa escola, mas a dança não, então eu acho que é o tipo de conteúdo que deveria ser mais abordado desde a graduação, para a gente sair com uma base maior e talvez executar um trabalho melhor.

Ele argumenta que, enquanto algumas modalidades esportivas foram vivenciadas no seu cotidiano e, portanto, tornaram-se mais familiares, a dança foi um conteúdo específico que exigia uma base de conhecimentos mais sólida desde a graduação. Essa crítica sugere que a formação inicial não atendeu (e provavelmente não atende) às demandas reais do ensino de dança na Educação Física, favorecendo a improvisação.

O Participante 2 também compartilha uma visão crítica, embora tenha tido uma professora “muito bacana” durante a graduação. Ele ressalta que a formação inicial não proporciona uma imersão suficiente na prática e na teoria da dança, limitando a capacidade dos profissionais de trabalhar com esse conteúdo de forma significativa:

Foi muito bacana, porque foi algo bem inovador para mim e desafiador, porque eu era muito acanhado, muito tímido quando fui para a graduação. No bacharelado que fiz, três anos depois, eu já tinha três anos de experiência dando aula, então já estava com uma noção melhor, mas o conteúdo na graduação precisa melhorar muito. Hoje, em contato com a graduação, com a pós-graduação, precisa melhorar muito, a gente precisa aprofundar muito mais, principalmente com a cultura corporal, que é muito rica. Nossa cultura corporal relacionada à dança é muito rica. Na graduação, a gente não teve. Principalmente na questão de prática de ensino, pois a prática de ensino é o que a gente sente mais necessidade (Participante 2).

Já a Participante 3 relata que, mesmo tendo alguma vivência com dança, precisou buscar complementação fora da graduação para se sentir preparada. Ela afirma que a formação inicial não foi suficiente e que precisou “correr atrás” para aperfeiçoar seus conhecimentos: “Não, não. Não foi suficiente. Eu teria que ter muito mais aulas, assim, como eu disse antes, eu corri atrás, né. Eu tive a base lá e corri atrás para aperfeiçoar esse conteúdo que eu tenho hoje” (Participante 3).

Essa busca por formação adicional indica que a graduação não ofereceu as condições necessárias para que os profissionais se sentissem capazes de ensinar dança, o que pode ser reflexo da falta de enfoque prático e teórico adequado durante os cursos.

Por fim, a Participante 4 informa que recebeu “suporte para atuar com dança na escola”; contudo, diferentemente dos demais, sua resposta foi mais concisa e menos crítica, o que dificulta uma análise mais aprofundada sobre sua experiência. Não foi possível determinar se essa percepção positiva decorria de uma formação mais satisfatória ou se estava relacionada ao acesso a recursos complementares que possam ter suprido lacunas de sua formação inicial. Essa ausência de detalhamento impede uma avaliação mais precisa sobre como o suporte mencionado se configurou na prática e em que medida ele efetivamente contribuiu para sua atuação pedagógica com dança no contexto escolar.

Como já mencionado, esse quadro da formação inicial em Educação Física apresenta graves lacunas no que diz respeito ao ensino da dança, revelando-se insuficiente para preparar adequadamente os futuros professores. Essa deficiência formativa tem consequências diretas na prática pedagógica, em que a dança ocupa um espaço marginal no currículo escolar. Como demonstra a pesquisa de Strazzacappa (2001), a incorporação sistemática da dança nas escolas brasileiras ainda é exceção.

Dois obstáculos se destacam nesse cenário problemático. O primeiro diz respeito à escassa qualificação profissional específica para o ensino da dança no âmbito educacional. O segundo refere-se às deficiências na formação universitária dos licenciados em Educação Física, que frequentemente concluem seus cursos sem dominar os fundamentos teóricos e práticos necessários para incluir a dança de maneira consistente em seu planejamento pedagógico (Strazzacappa, 2001).

A insegurança dos professores diante do conteúdo leva à sua progressiva exclusão das práticas escolares, o que por sua vez reforça a marginalização da dança no currículo. Como resultado, gerações de estudantes são privados do acesso a esse conteúdo. Além disso, a necessidade de complementação da formação após a graduação, como mencionado pela Participante 3, também indica que a preparação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior não está alinhada com as práticas pedagógicas nas escolas.

Corroborando a discussão, Pacheco (1999) destaca que a formação acadêmica desses profissionais muitas vezes não aborda a dança de maneira aprofundada, além de haver uma carência de recursos e apoio para desenvolver esse conteúdo, fazendo com que a dança acabe sendo negligenciada no contexto escolar.

A superação dessa limitação é importante, pois a dança é uma manifestação humana que reflete diversas relações com o mundo. Como aponta Brasileiro (2002), é uma forma de expressão e apropriação da realidade, carregada de significados culturais, históricos e sociais, não podendo ser reduzida a meros movimentos. Ela representa uma linguagem corporal que transcende a técnica, conectando-se à identidade, à história e à cultura dos indivíduos. Portanto, é essencial que a formação dos professores de Educação Física contemple uma visão mais ampla e crítica da dança, a fim de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em relação às dificuldades que os participantes encontram para desenvolver esse conteúdo na escola (Questão 11), o Participante 1 destaca a resistência pessoal e dos estudantes, especialmente dos meninos, devido à associação da dança com o público feminino e à tradição da Educação Física focada em esportes convencionais:

Acho que primeiro de mim mesmo, de quebrar meus próprios paradigmas, de quebrar meus próprios preconceitos [...] a resistência também dos alunos, até pela questão histórica da Educação Física, de estar sempre relacionando a Educação Física com o “quarteto fantástico”.

A fala em questão dialoga diretamente com as críticas formuladas por Bracht (1997) acerca da histórica predominância dos esportes hegemônicos, futebol, vôlei, basquete e handebol, no currículo da Educação Física escolar. O autor destaca como

essa tradição esportivista acaba por marginalizar outras manifestações da cultura corporal, como a dança, que permanecem à margem das práticas pedagógicas.

Bracht (1997) aponta que muitos docentes encontram barreiras significativas para efetivar uma verdadeira transformação em suas abordagens didáticas. Essa resistência à mudança não se trata apenas de preferência pessoal, mas reflete estruturas mais profundas que organizam o campo da Educação Física, desde a formação inicial até as políticas educacionais.

A permanência desses modelos tradicionais revela uma contradição: enquanto a área discute a importância da diversificação de conteúdos e da valorização das diferentes expressões culturais, na prática cotidiana das escolas persiste uma visão reducionista que privilegia apenas determinadas modalidades esportivas.

O Participante 2 menciona a desvalorização da dança pela gestão escolar, que muitas vezes a reduz a eventos comemorativos: “Às vezes a questão do corpo docente, da gestão da escola também enxergar aquilo como um conteúdo necessário, que extrapola a participação de Festa Junina, por exemplo”.

E a Participante 3 cita que a principal dificuldade não é a estrutura da escola ou a formação do professor, mas a resistência inicial dos próprios estudantes:

Na verdade, é a aceitação por parte dos alunos só. Porque, como eu gosto bastante de trabalhar com esse tema na escola, às vezes, a única dificuldade que eu encontro, na verdade, é a aceitação dos alunos... que ainda tem um aluno ou outro que se mostra mais resistente. Mas, após conhecer, entender um pouco, o aluno mesmo começa a se soltar mais e no final dá tudo certo, eles gostam muito. É só o choque inicial, vamos dizer assim, né. Mas, na verdade, no final dá tudo certo, porque eles se envolvem com o tema.

A Participante 4 aborda o preconceito das famílias, que associam a dança a uma prática exclusivamente feminina: “A maior barreira é a questão do preconceito que já vem concebido. Às vezes não é só dos alunos, principalmente das famílias, de entender que a dança não é uma coisa só para meninas”.

Os entraves culturais que dificultam a implementação da dança nas aulas de Educação Física evidenciam como os estereótipos de gênero e os preconceitos enraizados na sociedade limitam o acesso e a valorização dessa prática. Conforme Climaco, Santos Junior e Taffarel (2018), o preconceito das famílias reflete uma visão restrita da dança, que a reduz a uma atividade destinada apenas a um gênero,

ignorando seu potencial como forma educativa para todos. Essa barreira, no entanto, não deve ser vista como um impedimento definitivo, mas como um desafio a ser enfrentado por meio de uma abordagem pedagógica crítica (Climaco; Santos Junior e Taffarel, 2018).

Como destacado neste trabalho, a escola tem o papel de promover a emancipação humana, conforme propõe Saviani (2008), e isso inclui desconstruir estereótipos e preconceitos que limitam o desenvolvimento educacional dos estudantes. A dança, nesse sentido, pode ser um meio positivo para discutir questões de gênero, identidade e expressão corporal, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos com as diferenças.

Quando perguntado aos professores quais estratégias utilizam para desenvolver o conteúdo dança (Questão 12), eles relatam que buscam estratégias pedagógicas como recursos midiáticos, planejamento participativo e contextualização cultural, com o objetivo de superar as dificuldades e envolver os estudantes nas aulas de dança. O Participante 1 utiliza vídeos e jogos interativos como ponto de partida para despertar o interesse dos estudantes:

Eu uso muito, quando eu vou trabalhar algum tipo de dança, eu gosto de usar os recursos midiáticos, então eu pego televisão, e aí eu acho que se você coloca, por exemplo, um Just Dance, que aí já tem um movimento ali na própria TV, isso já ajuda muito.

O Participante 2 enfatiza a pesquisa e o planejamento participativo, envolvendo os estudantes na construção das aulas:

Primeiro, a minha estratégia pessoal é tentar me aprofundar, para não ficar só no raso, no conhecimento raso. [...] E depois, a outra estratégia é trazer os alunos para falar essa linguagem da dança, quais experiências eles têm.

A Participante 3 combina teoria e prática, contextualizando a dança em sua dimensão cultural e histórica:

Bom, normalmente, após ter escolhido o tema que vamos realizar no trimestre, aí sempre a gente utiliza teoria, vídeos para demonstrar o que a gente vai trabalhar. [...] Então, um embasamento teórico grande, primeiro. E depois, sim, a gente começa a prática.

Já a Participante 4 inicia com uma pesquisa sobre os interesses dos estudantes e adapta as aulas ao repertório cultural deles: “Eu gosto a princípio de fazer uma pesquisa com as crianças para saber mais ou menos o que eles conhecem de música, o que eles gostam. E aí, fazendo um filtro muito grande, começar por esse caminho”.

Quanto à importância de abordar a dança na Educação Física (Questão 13), os professores destacam diferentes perspectivas. O Participante 1 enfatiza o direito das crianças ao acesso à cultura, bem como a dimensão lúdica da dança:

Primeiro, é direito das crianças, e eu acho que se está no currículo, as crianças precisam ter acesso a esse tipo de cultura [...] é muito rico em expressão cultural e nessa questão de diversão, de alegria, de sorriso.

Já o Participante 2 ressalta a dimensão histórica e cultural da dança, relacionando-a à identidade nacional e à diversidade:

Ela faz parte da nossa cultura, faz parte da nossa história como povo. [...] A gente precisa falar de dança, a gente precisa falar não só do que a BNCC traz, a gente está falando de corpo, estamos falando de expressão corporal de povos.

A Participante 3 destaca a expressividade e o ritmo como elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças: “A dança está no cotidiano da criança, na vida da criança. O ritmo, né. [...] A criança se solta, ela consegue se expressar através da dança”.

A Participante 4, por fim, relaciona a dança ao desenvolvimento da criatividade e das múltiplas inteligências: “É uma prática que, dentro do que tem na Educação Física, eu acho que é uma das poucas em que é tão presente o ritmo. [...] É um conteúdo que eu consigo trazer muita coisa em pouco tempo e significativo”.

A análise das respostas dos participantes da pesquisa demonstra que seus conhecimentos e práticas pedagógicas em dança estão fortemente influenciados por concepções culturalmente hegemônicas, que a reduzem a aspectos técnicos e performáticos. Essa compreensão limitada distancia-se dos princípios da ACS formulada pelo Coletivo de Autores (1992), que concebe a Educação Física como área de conhecimento comprometida com a formação crítica dos sujeitos.

Os depoimentos coletados revelam uma visão instrumental da dança, focada predominantemente no desenvolvimento de habilidades motoras e na preparação para eventos escolares. Essa perspectiva contrasta com a proposta da ACS, que compreende a dança como: manifestação cultural historicamente situada, linguagem corporal carregada de significados sociais e mecanismo pedagógico de reflexão sobre as relações entre corpo, cultura e sociedade.

A discrepância entre as práticas relatadas e os pressupostos teóricos da ACS evidencia um problema estrutural na formação docente. Os participantes demonstraram dificuldades em problematizar os significados sociais da dança, contextualizar historicamente suas diferentes manifestações e utilizá-la como meio para desenvolver nos estudantes uma consciência crítica sobre a cultura corporal.

Essa situação demanda uma reorientação nos processos formativos, que deveriam superar a dicotomia entre teoria e prática, articular a dança com outras manifestações da cultura corporal e enfatizar sua dimensão política e transformadora. Somente assim será possível formar educadores capazes de trabalhar a dança na perspectiva crítica defendida pela ACS, rompendo com abordagens reducionistas e meramente técnicas.

Nessa perspectiva, a dança deve ser compreendida como expressão artística (Marques, 2003), fenômeno cultural historicamente situado (Ávila, 2010) e forma de reflexão sobre a realidade social (Coletivo de Autores, 1992). A ACS, conforme discutida por Santos e Alves (2020), oferece importantes subsídios para tal transformação, ao defender uma formação docente comprometida com a emancipação humana, o reconhecimento da dança como conhecimento válido e a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Como concluem Kleinubing e Saraiva (2009), a efetivação desse projeto educativo exige romper com os modelos tradicionais de formação e assumir um compromisso político-pedagógico com práticas transformadoras, alinhando o ensino da dança aos princípios de uma educação comprometida com a transformação social. No entanto, os relatos dos participantes indicam que a abordagem da dança durante a graduação é frequentemente superficial e fragmentada, focando principalmente em aspectos técnicos e descontextualizados. Isso faz com que a dança nas aulas de Educação Física se materialize como uma prática reprodutora do que está posto socialmente, não vislumbrando transformações.

Considerando uma visão progressista de educação, é necessário repensar a formação dos professores de Educação Física, de modo a alinhá-la aos princípios das teorias críticas educacionais, incluindo a ACS, para garantir que a dança seja trabalhada em sua plenitude, contribuindo para uma educação transformadora. Só assim os estudantes compreenderão os motivos histórico-sociais que fizeram com que os conteúdos da cultura corporal (jogos, esporte, dança, lutas etc.) surgissem, permitindo-lhes ter uma leitura integral da realidade e do conteúdo escolar. Assim, de posse desse conhecimento, eles podem compreender e superar as contradições do mundo capitalista em sua realidade.

Ao investigar a percepção dos professores sobre a importância do conteúdo dança nas aulas de Educação Física, considerando sua presença como unidade temática na BNCC (2018) (Questão 14), os dados revelaram posicionamentos distintos.

O Participante 1 aponta que a dança é frequentemente relegada a um segundo plano no currículo, tanto na graduação quanto na escola, devido à falta de tempo e espaço para sua vivência:

Eles têm divisões de ano, talvez seja insuficiente, talvez eu vejo como igual nas graduações de Educação Física, eu acho que é delegado pouca vivência, pouco tempo e espaço dentro do currículo para essa prática, e a gente sabe também que é muito corrido o ano, e me assusta porque às vezes quando falta tempo é justamente na dança, na ginástica ou na luta que acaba sobrando, e eles perdem espaço para outras práticas.

Ele menciona que, quando há pressão do calendário escolar¹⁴, conteúdos como dança, ginástica e lutas são os primeiros a serem cortados, o que reflete uma visão reducionista dessas práticas como menos importantes ou menos “úteis” do que outras atividades.

O Participante 2, por sua vez, critica a forma como a BNCC aborda a dança, descrevendo-a como “rasa” e “encaixotada”:

¹⁴ O calendário escolar foi elaborado em conformidade com as disposições legais vigentes, garantindo o cumprimento mínimo de 200 dias letivos e 800 horas anuais de atividades obrigatórias para todos os níveis de ensino, conforme estabelecido no art. 24 da LDB (Brasil, 1996).

Acho que é bem raso como eu disse, eles encaixotam as coisas, tudo ali bonitinho, tenta trazer ali as competências que envolvem isso, muito pró-forma, muito já batido, e acredito que o professor, que é um professor crítico, um professor pesquisador, um professor intelectual da sua prática, e aí eu falo fundamentado mesmo em outros autores, um intelectual da sua prática vai ir além da BNCC. Ele vai assim “ok, a BNCC é a base mesmo, só aquele pano de fundo, então eu vou ir além, como diz Paulo Freire, eu vou ir além, eu vou fazer mais, eu vou buscar uma transformação”. No meu contexto, cada escola vai trabalhar a dança de uma forma diferente. Se eu vou trabalhar na escola de uma região quilombola, eu vou trabalhar a dança de uma maneira diferente. Se eu vou para uma região central, eu vou respeitar o público que está ali. Então, o que está na BNCC é realmente uma base, é ali para partir de ideias e depois o professor, com a sua intelectualidade, sua crítica, ele vai construir o próprio conteúdo personalizado para aquela comunidade que ele trabalha.

Ele argumenta que a BNCC, embora estabeleça competências e habilidades relacionadas à dança, não oferece direcionamento suficiente para que os professores trabalhem esse conteúdo de forma crítica e contextualizada. Para ele, um professor verdadeiramente crítico e intelectual deve ir além da BNCC e adaptar o conteúdo às necessidades e realidades específicas de cada comunidade escolar. Essa fala está em acordo com a ACS (Coletivo de Autores, 1992), que defende a dança como um conhecimento essencial da cultura corporal, capaz de promover a reflexão crítica dos estudantes.

Já a Participante 3 expressa que a BNCC contempla pedagogicamente a dança, mas entende que seria necessário um maior aprofundamento:

Acredito que sim. Talvez teria que ser mais específico. Mas eu acredito que sim. Se o professor tiver disposição para trabalhar com o conteúdo direitinho, acho que dá. Porque é bem dividido, como eu tinha dito antes, primeiro e segundo ano, depois no Fundamental, 3º, 4º e 5º. E trabalha também danças populares, dança indígena.

A sua percepção confronta a crítica de outros participantes, que apontam tanto para a superficialidade da BNCC quanto para a falta de preparo dos professores para trabalhar a dança. Tal crítica é reforçada pela Participante 4, ao destacar que a BNCC não é suficiente para suprir as lacunas na formação dos professores, especialmente daqueles que não tiveram vivências significativas com a dança durante a graduação:

Se a pessoa não tiver tido uma vivência ou não tiver tido uma boa formação, uma boa aula, não tiver tido um bom desenvolvimento na formação dela, na graduação dela, ou ter tido uma vivência fora, só o que tem na BNCC não contempla. O que eu falei anteriormente, não tem um direcionamento.

Então, o professor que nunca teve contato com dança e pouco teve na graduação, a BNCC não dá conta das ferramentas que a pessoa precisa.

Conforme estabelecido na BNCC, a dança integra o eixo das práticas corporais com *status* de conteúdo obrigatório, devendo ser abordada ao longo de toda a educação básica. No entanto, as respostas dos docentes demonstram que essa diretriz curricular nem sempre se traduz em práticas pedagógicas consistentes. Alguns professores reconhecem o valor formativo da dança, enquanto outros ainda a consideram como conteúdo secundário ou complementar.

Essa divergência de compreensões reflete, em parte, as contradições inerentes ao próprio documento curricular que, embora inclua a dança como conteúdo obrigatório, não garante as condições para sua efetiva implementação. Conforme aponta Saviani (2017), a simples presença de um conteúdo no currículo não assegura sua apropriação crítica pelos professores nem sua transformação em prática pedagógica significativa.

Os depoimentos revelam ainda que muitos docentes enfrentam dificuldades concretas para trabalhar com dança, seja por limitações na formação inicial, seja por condições precárias de trabalho, como já mencionado.

De modo geral, as respostas dos participantes evidenciam uma tensão entre as propostas da BNCC e os princípios da ACS. Enquanto a primeira busca estabelecer uma base comum de conhecimentos e habilidades, priorizando uma abordagem tecnicista e adaptativa, a segunda defende uma educação crítica e transformadora, que reconhece a dança como uma manifestação cultural carregada de significados históricos e sociais.

É bom lembrar que, conforme destacado também por Johann (2022), a BNCC está alinhada com a Pedagogia das Competências, que prioriza a formação de indivíduos adaptáveis às instabilidades do mercado em detrimento de uma educação que promova a compreensão sobre a realidade social. Essa abordagem, segundo Duarte (2001), reduz o papel do professor a um mediador e incentiva a superficialização do conhecimento, negligenciando a transmissão dos saberes clássicos e a formação humana integral.

Também a PHC, conforme Saviani (2019), oferece uma perspectiva alternativa à BNCC, defendendo a socialização do saber elaborado (científico, artístico e filosófico) como meio de promover a emancipação humana. Nessa visão, a escola deve ser um espaço de resistência e transformação, onde os estudantes possam se apropriar criticamente dos conhecimentos clássicos e utilizá-los na luta

por uma sociedade mais justa e igualitária. A dança, nesse contexto, é vista como uma prática cultural que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A Questão 15 conclui as entrevistas com os professores e tem o propósito de verificar os seus conhecimentos em relação ao currículo municipal de Santo André, como discutido na Seção IV. A seguir são apresentadas as respostas que, após análise, mostraram diferentes níveis de familiaridade com o currículo.

Enquanto o Participante 1 afirma conhecer pouco o documento, o Participante 2, que fez parte de sua construção, critica a falta de coerência teórica e descreve-o como um “Frankenstein pedagógico” (a mesma percepção apresentada na Seção IV desta pesquisa), uma metáfora que ecoa a análise de Mancilha e Rosa (2022) sobre a fragmentação e a superficialidade do documento.

Eu conheço bem pouco o currículo, o que eu já fiz foi compará-lo com os parâmetros que já existem, do que a gente sabe que tem que trabalhar, e eu sei que dança consta lá, mas eu nunca me aprofundi para saber se o que está sugerido é ou não algo que seria suficiente ou que precisa de algum tipo de mudança, então acho que, assim, eu não conseguiria responder essa pergunta (Participante 1).

Conheço o Currículo de Santo André, participei da construção dele. Lá atrás, no primeiro movimento embrionário de construir algo para a Educação Física aqui, eu participei do primeiro documento, lá em 2016, em que nós colocamos muitos aspectos que precisavam ser trabalhados, a dança fazia parte deles. Naquela época, seguindo uma ideia do Coletivo de Autores, seguindo uma ideia, claro, dos PCNs, e depois o currículo foi se transformando, foi virando uma concha de retalhos, utilizando vários autores, que muitos autores não conversam entre eles, e enfraqueceu. Então, ficou muito confuso o currículo que é hoje, e também, como a BNCC não aprofunda, não traz diretrizes importantes, fica muito superficial, pensando que a gente é uma cidade que tem uma carga histórica muito importante, a gente deveria valorizar a história dessa cidade, a história indígena que envolve essa cidade, e trazer, não só a dança, mas todas as manifestações que envolvem essa cultura (Participante 2).

A Participante 3 também reconhece que o currículo do município é insuficiente no que diz respeito à dança (“Conheço pouco, porém eu acredito que o que tem sobre dança é pouco. Não contempla tudo”), enquanto a Participante 4 destaca a proximidade do currículo municipal com a BNCC, apontando para a dificuldade de abordar a dança de forma significativa sem uma formação específica.

Conheço, e o que eu falei da BNCC vale para o de Santo André, porque o documento curricular de Santo André, principalmente nessa parte, é muito próximo do que tem na BNCC. Não muda muito. Então, se uma pessoa não teve essa vivência de dança fora, ou uma boa aula na graduação, ela não

consegue, só com o que está ali no documento curricular dessa aula, abordar esse assunto tranquilamente (Participante 4).

Essas respostas refletem uma lacuna significativa no currículo, que acaba por não promover diretrizes claras e consistentes para o ensino da dança por se atrelar à BNCC. A superficialidade teórica nas orientações curriculares, aliada à carência de formação inicial dos professores, resulta em uma prática pedagógica que não explora plenamente o potencial educativo e transformador da dança.

Como apontado por Duarte (2021b), o ecletismo de concepções teóricas dilui o confronto entre diferentes abordagens, resultando em um currículo que não consegue promover uma prática pedagógica transformadora, situação essa encontrada no currículo do referido município, como já pontuado.

No Documento Curricular de Santo André (2019b), a dança é abordada como uma unidade temática, com objetivos e habilidades que, embora incluam aspectos como reconhecimento e identificação de situações de injustiça, não fornecem subsídios teórico-metodológicos suficientes para que os professores trabalhem essas questões de forma problematizadora. A menção a temas como preconceito e desigualdade permanece genérica, sem articular uma análise das estruturas de poder que influenciam as práticas corporais.

Além disso, a centralidade da BNCC (2018) como referência curricular no documento municipal acaba restringindo o potencial crítico do ensino da dança, reduzindo-a a competências e habilidades mensuráveis. Essa abordagem instrumental contrasta com a proposta sócio-histórico-cultural declarada no próprio documento, que, em tese, deveria considerar a dança como uma expressão cultural carregada de significados políticos e sociais. Embora o currículo faça referência a teóricos críticos, suas contribuições não são devidamente incorporadas às práticas pedagógicas, resultando em um discurso progressista que não se concretiza no cotidiano escolar.

Desse modo, o currículo acaba reforçando uma visão fragmentada da dança, dissociada de uma reflexão mais ampla sobre as relações de poder e as desigualdades que a permeiam. Ao não enfrentar essas questões de maneira consistente, o documento acaba, mesmo que indiretamente, alinhando-se às lógicas neoliberais presentes na BNCC, que privilegiam a padronização e a mensuração em detrimento de uma educação crítica e transformadora.

A superação das limitações presentes no atual currículo municipal sobre a dança exige uma reformulação fundamentada nos princípios defendidos por Saviani

(2013) e Duarte (2019), que privilegiam os conhecimentos clássicos em sua forma mais desenvolvida, ou seja, os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. Essa abordagem permitiria transformar o ensino da dança de uma atividade fragmentada e superficial em um campo de conhecimento emancipatório.

O desafio da implementação dessa proposta esbarra, contudo, na precária formação docente para o trabalho com a dança na rede municipal, problema claramente evidenciado nos relatos dos professores participantes da pesquisa. Como destaca o Participante 1, muitos professores nunca receberam formação específica para ministrar esse conteúdo, desenvolvendo inclusive resistências à sua abordagem pedagógica. Essa lacuna formativa se agrava pela ausência de políticas sistemáticas de formação continuada.

Não, nunca, jamais, “*never*”, às vezes tem uns cursos aqui na rede que fala sobre isso, mas quando eles ofertam algo relacionado à dança, eles ofertam ao mesmo tempo milhares de outros temas, e aí naturalmente eu acabo indo nos temas que me apetece, e dança não é um deles. Talvez uma estratégia seria, sabendo que há uma resistência para esse tipo de conteúdo, fazer algo mais generalizado, mais global, separar um momento para trabalhar especificamente isso, e não tem (Participante 1).

O Participante 2, com 12 anos de experiência na rede, menciona que a formação continuada em dança foi praticamente inexistente, com poucos encontros pontuais ao longo dos anos:

Olha, entrei em 2013, então já vai fazer 12 anos que eu estou aqui, pode-se contar ali pouquíssimos encontros que a gente falou de dança, uma com o Ronaldo Monteforte, acho que foram uns dois encontros, pouquíssimos, e foi assim. Muito mais se fala de esportes nessa rede, muito mais se fala de jogos escolares, que nem é algo preconizado nos documentos legais, e se despreza muito a dança, se desprezam muito os jogos e brincadeiras da nossa cultura corporal, se desprezam as lutas, até mesmo lutas, lutas tradicionais nossas, lutas de outras origens, e pouquíssimo se fala de dança. Olha, nesses anos foram, acho que, duas, três experiências que eu lembro, que foram muito legais, interessantes, depois tiveram alguns momentos que teve alguma coisa de expressão corporal e musicalidade, com algumas atividades, umas brincadeiras musicais que mexiam o corpo, tinha essa expressão corporal, mas também foi muito pouco, dois, três encontros. Então estamos falando de 12 anos, pensando em formação continuada, negativa, porque se pensa em formação continuada como se tenha algo permanente, por muito tempo se trabalhando. Aqui foram coisas bem pontuais e que ficaram no esquecimento. Eu tenho anotações daquela época, coisas que eu incorporei na minha aula, mas que precisavam ser discutidas, precisavam ser avançadas e, infelizmente, não tivemos mais. E hoje a formação de Santo André encontra-se eliminada praticamente, foi tomada por área de aula. Entrou coordenações, uma coordenação que praticamente acabou com a formação específica que nós tínhamos às segundas-feiras e isso minou cada vez mais. Distanciou os professores e

faz anos que a gente não tem formação, nem específica em Educação Física, infelizmente. A gente já teve um tempo atrás, os primeiros quatro anos que eu fiquei aqui na rede, a gente tinha algumas formações legais, importantes, somou bastante, tinha uma ou outra de dança, música, mas depois foi sendo minado cada vez mais por ações da própria secretaria, ações da própria coordenadora que foi dificultando cada vez mais a troca de conhecimento entre os professores e, hoje, há coisa de uns dois anos, o tempo que a gente tinha foi ocupado por aulas. Infelizmente, os professores praticamente não têm contato mais entre eles, o que é muito triste.

Já as Participantes 3 e 4 reforçam em suas falas que a formação em dança foi limitada e o conhecimento que possuem vem principalmente da graduação e de iniciativas pessoais.

Tive no início. No início que eu entrei na prefeitura, tínhamos sim formações. Mas também foram pinceladas, bem, assim, de leve. Sobre a área da dança, algumas palestras com especialistas, mas bem básico. O que eu tenho é o que veio da faculdade e o que eu corri atrás (Participante 3).

Não, o que eu tenho de formação de dança foi o que eu fiz por conta e o que eu tive na graduação. Em Santo André, nunca tive (Participante 4).

No currículo municipal, a dança é apresentada como uma unidade temática, com objetivos e habilidades que buscam valorizar as manifestações culturais brasileiras e indígenas. No entanto, como apontado pelos participantes, essa abordagem é superficial e não fornece subsídios suficientes para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas consistentes significativas, pois, como destaca Duarte (2019), a educação deve ser um processo de humanização, que integre os saberes, científicos, artísticos e filosóficos na sua forma mais desenvolvida para promover uma formação crítica. Os saberes clássicos, que remetem às tradições e manifestações culturais históricas, poderiam enriquecer o ensino da dança ao conectar os estudantes com as raízes das práticas corporais, que carregam significados sobre identidade, resistência e pertencimento.

Duarte (2019) destaca que a reprodução não é uma mera cópia ou imitação passiva da realidade, mas um processo ativo que envolve a conservação e a transformação. Ele defende que o ensino deve ser intencional, promovendo a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Esses conhecimentos, muitas vezes considerados “mortos” pelas pedagogias centradas no “aprender a aprender”, são, na verdade, produtos da atividade social humana e carregam as contradições da luta de classes (Duarte, 2019).

Dessa forma, a análise das respostas dos professores participantes e do processo de construção do currículo municipal de Santo André revela um cenário de fracasso para o ensino de Educação Física e de dança. O currículo reflete a falta de coerência teórica e a superficialidade nas diretrizes, resultando em um documento eclético, estimulador de práticas ecléticas.

A formação docente insuficiente, aliada ao documento curricular do município sustentado na BNCC, mesmo utilizando teorias críticas, não viabilizou o tratamento crítico “pretendido” com a dança nas aulas de Educação Física.

2.1 ENTREVISTAS E ATIVIDADES COM OS ESTUDANTES

No curso de Mestrado Profissional em Educação Física, há necessidade de desenvolver um objeto de ensino. Assim, foi elaborada uma proposta pedagógica de Educação Física, abordando a dança como elemento da cultura corporal, e aplicada com um grupo de 13 estudantes do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Santo André (SP). Organizada em 9 aulas com duração de 2h30 cada, essa sequência teve como objetivo superar as abordagens tradicionais que tratam a dança de forma fragmentada e descontextualizada na Educação Física. O tempo de 2h30 por encontro foi solicitado pela professora/pesquisadora junto à escola, para possibilitar um trabalho mais aprofundado junto aos estudantes, favorecendo a construção de um conhecimento crítico, artístico e historicamente situado sobre a dança.

Para isso, buscou-se promover uma compreensão da dança como manifestação da cultura corporal ligada às relações sociais, aos processos históricos e às dinâmicas de classe. Essa perspectiva permitiu aos estudantes reconhecerem a dança como fenômeno social carregado de significados políticos e identitários. Assim, adotou-se como referencial teórico a PHC (Saviani, 2013), por oferecer um método sistemático de transmissão do conhecimento elaborado, garantindo o acesso dos estudantes aos significados históricos e sociais da dança. Em complemento, incorporou-se a ACS (Coletivo de Autores, 1992), que permitiu analisar as contradições presentes nas práticas corporais, especialmente no que diz respeito às relações de poder e à mercantilização da cultura associados à dança. Ambos os referenciais se alinham ao MHD, proporcionando uma análise crítica que articula a cultura corporal às suas determinações materiais e históricas.

Conforme já destacado, os propósitos da dança abordados nesta pesquisa se baseiam no que fundamenta o Coletivo de Autores (1992), que define a dança como uma manifestação da cultura corporal que vai além do movimento físico, constituindo-se como uma forma de expressão social, histórica e cultural. Sob a perspectiva do MHD, a dança é compreendida como uma expressão cultural que emerge das relações materiais e das condições de produção de cada época. Ela não é uma manifestação isolada, mas parte integrante da totalidade social, refletindo e influenciando as dinâmicas econômicas, políticas e culturais (Coletivo de Autores, 1992). A dança possui múltiplas dimensões, rítmicas, estéticas, artísticas, educativas, filosóficas, econômicas e históricas, sendo determinada e determinante pelas formas de produção e reprodução da vida social. Essa arte, portanto, não é apenas uma expressão individual, mas uma construção coletiva que reflete as contradições e os conflitos inerentes à sociedade (Soares; Silva, 2020).

Soares e Silva (2020) afirmam que a dança não se expressa de forma espontânea no mundo, mas faz parte da totalidade social. Essa perspectiva nos leva a compreender que o ensino da dança na Educação Física Escolar não pode ser reduzido a uma atividade meramente recreativa ou festiva. Pelo contrário, deve ser um espaço de reflexão crítica, que permita aos estudantes compreenderem as relações de poder, os estereótipos e as desigualdades que permeiam as práticas corporais, incluindo a dança. Esta, enquanto prática social, é um campo de luta e transformação, em que se manifestam as contradições da sociedade e as possibilidades de superação.

Na sequência, são apresentadas as aulas desenvolvidas com os estudantes. Cada etapa foi planejada para fomentar a construção de um conhecimento científico, artístico e filosófico sobre a dança, integrando teoria e prática de forma crítica. Para isso, não se perderam de vista os cinco momentos do processo educativo elaborados por Saviani (2008): (1) Prática Social Inicial; (2) Problematização; (3) Instrumentalização; (4) Catarse; e (5) Prática Social Final. Embora ocorram de maneira simultânea e interligada, essas etapas foram apresentadas separadamente para facilitar a compreensão e demonstrar o que foi realizado em cada uma delas e, assim, responder aos objetivos desta pesquisa.

Conforme Cury (1986) e Marx (2011), a categoria de totalidade é fundamental para compreender a dança como uma prática que integra múltiplas dimensões e está intrinsecamente ligada às formas de produção e reprodução da vida social. A

dança não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte de um sistema complexo e interligado, que envolve relações sociais, culturais e ambientais. Essa concepção dialética permite superar visões reducionistas e compreender a dança como um fenômeno histórico-social, que reflete as contradições e as possibilidades de transformação da sociedade.

2.1.1 Dança nas aulas de Educação Física para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental: a história das danças e as classes sociais

1ª Aula

A primeira dinâmica desenvolvida teve como propósito coletar o saber social do grupo, criando um registro das percepções iniciais dos estudantes sobre o tema que seria explorado ao longo dos encontros. Assim, a fim de permitir que registrassem suas experiências e seus conhecimentos prévios sobre o tema, foram realizadas duas atividades: uma roda de conversa sobre dança, seguida pela escrita de respostas a dez questões (Quadro 7) em folhas de papel, que foram então guardadas na “caixa de memórias”. Todo o processo iniciou com a distribuição das folhas contendo as perguntas, que, após respondidas, foram cuidadosamente depositadas pelos estudantes na caixa (Fotografia 3).

Quadro 7 – Levantamento sobre a prática social

Nº	QUESTÕES
1	Você escuta música?
2	Quais tipos de música?
3	Você gosta de dançar? Justifique. Se não gostar, fale o porquê.
4	Quais estilos de dança você conhece?
5	Quais desses estilos você já dançou?
6	Você já vivenciou dança na escola? Qual(is)?
7	E na aula de Educação Física, já dançou? O quê?
8	O que é dança para você?
9	Qual dança desperta seu interesse em conhecer?
10	Você sabe a história de alguma dança?

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 3 – Estudantes colocando suas respostas na caixa de memórias



Fonte: Acervo pessoal.

A partir das respostas, foi possível observar como a dança e a música estão presentes no cotidiano dos estudantes, bem como suas visões, preferências e eventuais resistências em relação a essa prática. A dança como prática social já fazia parte do cotidiano dos 13 estudantes participantes da pesquisa, que demonstraram familiaridade com diversas manifestações dançantes. Esses conhecimentos prévios, embora difusos e fragmentados, foram sistematizados pela professora-pesquisadora durante as atividades. Na sequência, organizou-se uma nova roda de conversa com o objetivo de socializar e sistematizar os conhecimentos prévios dos estudantes participantes. As respostas dos estudantes foram analisadas à luz dos referenciais teóricos da pesquisa.

Sobre a Questão 1, quando questionados se ouviam músicas, todos responderam que sim. Essa universalidade, no entanto, pode mascarar diferenças nas formas de acesso e consumo, condicionadas pelas condições materiais de cada grupo social.

Quanto à Questão 2, os gêneros musicais mencionados (*forró*, *funk*, *K-pop*, *reggaeton*, *samba*, *sertanejo* e *louvor*) revelam um repertório cultural marcadamente influenciado pela indústria cultural. Essa seleção evidencia uma dicotomia significativa, enquanto o *K-pop* e o *reggaeton* representam a forte influência de culturas estrangeiras massificadas pela globalização midiática, o *forró*, o *samba* e o *sertanejo* emergem como expressões de tradições nacionais que resistem ao

processo de homogeneização cultural. O *funk*, por sua vez, configura-se como fenômeno que, embora seja de origem estrangeira, foi ressignificado nas periferias brasileiras, adquirindo características locais. Já o louvor destaca a dimensão religiosa presente no cotidiano de parte dos estudantes.

Na Questão 3, alguns afirmaram gostar de dançar. Os Estudantes 1, 3, 5 e 6 relataram sentir vergonha da exposição, principalmente pelo medo dos julgamentos. Já o Estudante 2, por sua vez, considerou dançar uma atividade chata, justificando que não tem esse hábito, assim como ninguém de sua família, além de considerar “coisa de menina”.

Analisando essa fala à luz da categoria da reprodução do MHD, é possível compreender como as normas de gênero são perpetuadas e internalizadas ao longo do tempo. A reprodução das relações sociais, incluindo a construção e perpetuação dos papéis de gênero, não se limita às estruturas econômicas, mas também se dá por meio de práticas culturais e valores transmitidos no cotidiano, como no ambiente familiar. A afirmação do Estudante 2 sobre a dança ser vista como uma prática “feminina” ilustra como os papéis de gênero são reproduzidos e reforçados na sociedade, limitando as experiências dos homens nessa expressão artística e cultural.

Louro (1995, p. 103) argumenta que a compreensão de gênero vai além de uma identidade aprendida; é uma categoria que se concentra nas instituições sociais, como a família, a escola, a igreja e o sistema de justiça:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade).

Essas instituições não apenas refletem, mas também produzem e reproduzem as relações sociais de gênero. A dança ser associada ao feminino não é uma característica natural, mas sim o resultado de um processo histórico e cultural que define o que é considerado “adequado” para homens e mulheres. Essa associação é reforçada por práticas sociais que masculinizam e feminizam os sujeitos, conforme as expectativas de cada sociedade.

No contexto da sociedade capitalista, Marx (2013) mostra que o homem é socializado para assumir prioritariamente o papel de provedor econômico, sendo orientado para atividades consideradas “produtivas” e “racionais”, enquanto expressões artísticas e corporais como a dança são frequentemente relegadas ao âmbito do “lúdico” e do “emocional”, espaços tradicionalmente associados ao feminino. Essa divisão sexual do trabalho simbólico não é acidental, mas funcional ao sistema capitalista, que se beneficia da manutenção de estereótipos de gênero para naturalizar a exploração do trabalho reprodutivo feminino, restringir a expressão emocional masculina ao campo da produtividade e criar mercados segmentados por gênero (Marx, 2013).

A resistência do Estudante 2 em participar da dança por considerá-la “coisa de menina” exemplifica como o capitalismo se articula com o patriarcado para produzir corpos dóceis e adequados às demandas do mercado. Como aponta Louro (1995), essa construção não é estática; as próprias contradições do sistema abrem brechas para ressignificações. O movimento *hip-hop*, por exemplo, transformou a dança de rua em expressão legítima da masculinidade periférica, demonstrando que as normas de gênero, embora poderosas, são históricas e, portanto, passíveis de transformação através da conscientização crítica e da ação pedagógica intencional.

O Coletivo de Autores (1992) complementa essa perspectiva ao analisar como as práticas educativas e culturais estão envolvidas na reprodução das relações sociais e de gênero, sendo a escola e a família espaços em que a transmissão de valores e normas reforça a divisão sexual do trabalho e a hierarquização de gênero. No caso da dança, sua associação ao feminino exemplifica como a cultura corporal é influenciada por relações de poder e ideologias dominantes. A divisão sexual do trabalho, que atribui às mulheres o cuidado do lar e aos homens o trabalho produtivo, reflete também nas atividades culturais e esportivas, perpetuando estereótipos que limitam as possibilidades de expressão dos indivíduos.

O Coletivo de Autores (1992) enfatiza que as práticas culturais, como a dança, são mediadas pela cultura corporal, compreendida como uma construção social e histórica; portanto, a Educação Física pode se tornar um espaço de transformação, desde que assuma um caráter crítico e consciente, promovendo a participação igualitária em todas as atividades culturais e esportivas.

A Estudante 10 mencionou: “Na minha família, ninguém dança porque a nossa religião não vê a dança com bons olhos”. Quando questionada sobre o porquê disso, ela respondeu: “porque é coisa do mundo e não nos leva a Deus”. A totalidade nos permite enxergar que a proibição da dança na família da estudante está conectada a uma rede complexa de relações sociais, econômicas e culturais.

Para Saviani (2013) a educação e outras instituições sociais, como a família e a religião, desempenham um papel importante na transmissão de valores que reforçam ou questionam as estruturas hegemônicas. No caso da família dessa estudante, a proibição não é apenas uma questão de preferência pessoal, mas uma manifestação de como as estruturas sociais e culturais operam para manter certas hierarquias de valores. A dança, vista como “coisa do mundo”, é marginalizada em favor de práticas consideradas mais alinhadas com os valores espirituais e morais hegemônicos, cabendo, portanto, à educação escolar descortinar a realidade histórica aos estudantes.

Em relação à Questão 4, quando perguntados sobre os estilos de dança que conheciam, os estudantes citaram balé, capoeira, sertanejo, samba, forró e a popular dança do TikTok. Na Questão 5, ao falar sobre quais desses estilos já haviam dançado, as respostas variaram entre forró, dança do TikTok, *K-pop*, *rock* e balé; os Estudantes 1 e 3 admitiram nunca ter dançado nenhum estilo.

A lista de estilos de dança mencionada, que inclui desde o balé e a capoeira até a dança do TikTok, revela a influência direta da indústria cultural, pois a seleção reflete tendências midiáticas e interesses mercadológicos que pautam o que é consumido, aprendido e valorizado nos espaços escolares e sociais. O conceito de indústria cultural foi desenvolvido por Horkheimer e Adorno (1985), que argumentam que a cultura de massa, impulsionada pelas mídias e tecnologias, redefine as práticas culturais, muitas vezes homogeneizando-as para alavancar o capital. Nesse contexto, a dança deixa de ser vivida em sua diversidade histórica, artística e filosófica, tornando-se um produto rapidamente consumido e descartado, moldado por plataformas digitais que direcionam comportamentos e preferências estéticas. Essa lógica contribui para o esvaziamento de sentidos mais críticos e formativos da dança, afastando-a de seu potencial educativo emancipado.

Na Questão 6, em relação à experiência com dança na escola, 11 estudantes relataram ter vivenciado danças como Just Dance, forró, sertanejo e músicas infantis em atividades escolares, revelando um empobrecimento dos conhecimentos sobre

dança aprendidos na escola. São crianças de 10 anos de idade que têm aulas de Educação Física desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, o que evidencia que, mesmo com certo tempo de escolarização, a dança tem sido tratada de maneira superficial, desarticulada de seus fundamentos históricos, culturais e artísticos. Essa carência de conhecimento sobre diferentes manifestações da dança reflete não apenas a ausência de acesso a conteúdos clássicos no ambiente escolar, mas também um empobrecimento sociocultural, visível no lazer cotidiano e na escassez de políticas públicas que garantam o acesso à formação cultural. Contudo, conforme foi observado nas falas dos professores, essa realidade está atrelada a uma formação inicial precária, que não contempla de forma adequada o estudo da dança como conteúdo sistematizado da Educação Física Escolar.

[...] por conta da minha baixa vivência com dança, eu acabei oferecendo menos do que eles deveriam ter acesso (Participante 1).

[...] descobria o que eles gostavam de dança e eu tinha que me desafiar a fazer algo diferente (Participante 2).

[...] fui eu que corri atrás para desenvolver melhor isso (Participante 3).

Na Questão 7, sobre dança nas aulas de Educação Física, foram mencionados forró e Just Dance, mas os Estudantes 4, 6 e 7 afirmaram nunca terem dançado nas aulas, pois o professor nunca proporcionou essa experiência. Embora alguns tenham citado determinados estilos de dança, isso não significa que tenham, de fato, vivenciado essas manifestações na prática pedagógica. Fica evidente que não tiveram a oportunidade de experimentar, de aprender e de dançar efetivamente, o que aponta para uma lacuna significativa no processo educativo.

No contexto da sociedade de classes e considerando que dela emerge uma educação de caráter dualista, o ensino da dança nas aulas de Educação Física para esses estudantes revela-se superficial e precário, pois se limita a uma formação básica, voltada à reprodução de uma cultura mínima destinada à classe trabalhadora. Tal cenário reafirma a lógica de uma escola pública que oferece um currículo desvalorizado culturalmente, em contraste com a formação ampla e enriquecida oferecida à classe dominante.

É nesse contexto de desigualdades estruturais que políticas públicas como a BNCC (2018) e o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019a, 2019b) contribuem para a manutenção de uma abordagem tecnicista e empobrecida

da dança. Ao priorizar competências e habilidades voltadas para o desempenho funcional, essas diretrizes limitam a abordagem crítica, artística e humanizadora da dança, reduzindo seu potencial formativo e cultural no ambiente escolar. Em vez de promover o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados da cultura corporal, tais documentos acabam por legitimar uma formação fragmentada, descontextualizada e alheia às reais necessidades de emancipação dos sujeitos da classe trabalhadora.

Para Ramos (2022, p. 139): “A estrutura escolar passa a operar num mínimo: o conteúdo mínimo, a infraestrutura mínima, o professor que consegue atender a esse mínimo, o aluno recebendo o mínimo para sua formação e assim por diante”.

Além disso, Bracht (1997) destaca a tendência histórica da Educação Física Escolar de priorizar esportes hegemônicos em detrimento de outras práticas corporais, como a dança. Isso reflete uma visão reducionista da Educação Física, que ignora o potencial educativo de tais práticas culturais.

Na Questão 8, ao refletir sobre o que era dança para eles, 4 estudantes (1, 3, 4 e 7) a definiram como um conjunto de músicas com diversos gêneros diferentes:

Dança é um conjunto de músicas que tem vários gêneros diferentes (Estudante 1).

Dança é uma atividade musical, que tem vários gêneros diferentes (Estudante 3).

Dança é uma coisa que dá para fazer muitos movimentos no corpo, juntando vários tipos de músicas (Estudante 4).

Dança é uma coisa que tem vários gêneros (Estudante 7).

Já os Estudantes 2, 5, 6 e 8 a viram como um esporte que exige movimentos corporais e engloba gêneros musicais:

Dançar é um esporte com vários gêneros diferentes (Estudante 2).

Dançar é um esporte que exige movimentos com o corpo (Estudante 5).

Dançar é um esporte (Estudante 6).

Dança é um esporte que dentro dela tem muitas coisas como capoeira etc. (Estudante 8).

Ao analisar as respostas à luz da categoria da reprodução do MHD, conforme Cury (1986) e Frigotto (2000), é possível compreender como as concepções sobre a dança refletem a internalização de padrões sociais e culturais presentes no contexto em que estão inseridos. A reprodução se manifesta na maneira como os estudantes assimilam e perpetuam ideias sobre a dança, seja como uma expressão artística ligada à música (Estudantes 1, 3, 4 e 7), seja como uma prática esportiva que envolve movimentos corporais (Estudantes 2, 5, 6 e 8).

A visão da dança como esporte pode ser interpretada como uma internalização de padrões sociais que valorizam a produtividade e a competência física, características marcantes de uma sociedade orientada pela eficiência e pelo desempenho. Também revela a influência do senso comum e a ausência de influência dos conhecimentos histórico, científico, filosófico e artístico com os quais a escola deveria trabalhar. Essa perspectiva reflete como as estruturas sociais e culturais são reproduzidas e perpetuadas no cotidiano, influenciando as experiências e percepções dos estudantes. A dança, portanto, não deve ser vista como uma prática isolada, mas como uma expressão das relações sociais mais amplas, que precisam ser analisadas e questionadas, para que se possa compreender e transformar as dinâmicas de poder e os padrões culturais que as sustentam.

Considerando esse contexto e para superá-lo, a ACS propõe uma Educação Física que transcende o desenvolvimento da aptidão física e das habilidades motoras, redefinindo sua função no currículo escolar ao atribuir-lhe uma dimensão crítica e reflexiva (Coletivo de Autores, 1992). A ACS reconhece que as práticas corporais não surgiram de forma aleatória ou descontextualizada, mas foram moldadas e influenciadas pelas condições sociais, culturais, econômicas e ambientais de cada época (Coletivo de Autores, 1992).

É fundamental compreender a dança como uma linguagem que permeia o processo de produção do conhecimento e a inserção nas práxis sociais, priorizando a construção crítica e despertando a consciência crítica de quem a vivencia (Gariba; Franzoni, 2007).

Na Questão 9, ao serem questionados sobre qual dança despertava seu interesse em conhecer, as respostas incluíram sertanejo, samba, danças clássicas, funk e capoeira.

Em relação à Questão 10, quando perguntados se sabiam a história de alguma dança, apenas um estudante se manifestou:

Ah, mais ou menos... Eu lembro que a professora falou uma vez sobre o samba, que veio dos africanos e foi crescendo aqui no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro. Eu não sabia que era uma dança que tinha vindo dos escravizados e que tinha ligação com a religião deles também. Achei legal, porque a gente só vê samba no Carnaval, mas tem uma história por trás (Estudante 13).

A dificuldade dos estudantes em conhecer a história das danças revela uma deficiência no processo de escolarização, marcada por um ensino que muitas vezes prioriza apenas a execução técnica ou a repetição de coreografias prontas, sem contextualização histórica, social ou cultural. Essa ausência de aprofundamento teórico está diretamente relacionada à lógica da escola voltada para a transmissão fragmentada de saberes, em que conteúdos da cultura corporal são esvaziados de seus sentidos formativos. O fato de os estudantes não saberem a história de nenhuma dança aponta para a negação de um direito: o acesso ao conhecimento sistematizado, que poderia ampliar suas visões de mundo e possibilitar novas formas de expressão, identidade e leitura crítica da realidade.

Após a realização das rodas de conversa iniciais e da análise das respostas às questões sobre a prática inicial, a professora elabora algumas problematizações, que mostraram como a dança está atravessada por estereótipos, desigualdades e contradições sociais.

A partir das falas dos estudantes, e em diálogo com eles, a professora organizou um quadro-síntese com os principais problemas identificados: os estereótipos de gênero que afastam meninos da prática da dança; o preconceito em relação a determinadas expressões corporais; a invisibilização das danças populares; e a falta de conhecimento histórico sobre as danças.

Em seguida, foi feito o levantamento dos seguintes materiais bibliográficos, que passaram a ser estudados pelos estudantes e contribuíram significativamente para o aprofundamento crítico das discussões em sala: o livro *As mulheres e os homens* (Plantel, 2016a) permitiu a reflexão sobre os papéis sociais historicamente atribuídos aos gêneros e como isso repercute na dança, especialmente no afastamento dos meninos desse conteúdo; já *O que são classes sociais?* (Plantel, 2016b) proporcionou o entendimento de que determinados conhecimentos e práticas culturais, como o balé clássico, historicamente estiveram ligados à elite burguesa, enquanto as danças populares, negras e periféricas foram marginalizadas ou desvalorizadas; por fim, *A bailarina que pintava suas sapatilhas* (Silva, 2021) emocionou os estudantes ao

apresentar a trajetória de Ingrid Silva, bailarina negra brasileira que enfrentou as barreiras do racismo e do elitismo no balé, fortalecendo a ideia de resistência e da luta pelo direito à arte e à dança como espaço de expressão para todos. Essas leituras promoveram o debate sobre desigualdades sociais, culturais e de gênero, tornando-se favoráveis para a formação crítica dos estudantes.

Após a leitura dos materiais, para enriquecer a problematização, os estudantes assistiram a vídeos que abordavam os estigmas sociais relacionados à dança (Fotografia 4).

Fotografia 4 – Estudantes assistindo a vídeos: os estigmas sociais da dança



Fonte: Acervo pessoal.

O primeiro vídeo assistido foi um trecho da entrevista com o bailarino Carlinhos de Jesus (2024), que trouxe a questão da classe social de um artista negro no Brasil e também do preconceito de gênero. A narrativa permitiu discutir como os papéis de gênero e a posição social moldam as expectativas em torno dos corpos e das escolhas profissionais.

Em seguida, os estudantes assistiram à exibição de uma cena do balé clássico *O Lago dos Cisnes* (2017). A professora elaborou um texto-síntese, apoiando-se em materiais didáticos e históricos, com o objetivo de contextualizar a origem do balé clássico, sua vinculação à aristocracia europeia e ao padrão burguês de cultura corporal. Foram destacados os códigos estéticos e disciplinares desse

estilo, bem como sua função de distinção social. Foi pedido aos estudantes que observassem atentamente os corpos das bailarinas e bailarinos, e eles notaram a predominância de corpos brancos, longilíneos, magros e bastante semelhantes entre si, o que refletia os padrões hegemônicos de beleza e performance reproduzidos por esse tipo de dança.

A partir dessas observações, a professora conduziu um debate sobre a normatização dos corpos no balé clássico e sobre como esses padrões, historicamente construídos, excluem corpos negros, periféricos, gordos ou com deficiências, isto é, que não se enquadram na lógica estética da elite. Para ampliar essa reflexão, foi exibido um vídeo de uma bailarina *plus size* dançando balé (Júlia [...], 2019), o que suscitou grande interesse e surpresa entre os estudantes, já que contrariava a imagem tradicional da bailarina clássica. O contraste entre os vídeos possibilitou a problematização sobre quem tem acesso a certos tipos de conhecimento corporal e estético, e como a cultura dominante tende a desvalorizar manifestações populares da dança.

Essa sequência de vídeos e debates demonstrou as desigualdades no campo da dança: enquanto o balé clássico representa um modelo eurocêntrico, elitizado e frequentemente inacessível às classes populares, outras manifestações, como as danças populares brasileiras, muitas vezes criadas em territórios periféricos e com forte influência africana e indígena, permanecem marginalizadas no currículo escolar e no imaginário social. Assim, a aula promoveu uma reflexão crítica sobre a hierarquização dos saberes e dos corpos, mostrando que a dança está profundamente atravessada por relações de classe e que seu ensino na escola precisa romper com esses padrões excludentes.

Por fim, o vídeo (Dança [...], 2017) de uma pessoa com deficiência física dançando em uma cadeira de rodas trouxe uma perspectiva sobre como a dança pode ser acessível a todos, independentemente de limitações físicas. No entanto, essa acessibilidade ainda é muito marcada pelas desigualdades entre as camadas sociais.

Enquanto pessoas de classe mais alta podem contar com estruturas adequadas, professores especializados, espaços adaptados e oportunidades de vivência artística, aqueles pertencentes à camada popular frequentemente enfrentam uma série de barreiras, desde a falta de políticas públicas efetivas até a ausência de materiais, transporte e incentivo à participação cultural. Assim, a

inclusão na dança e na arte como um todo não pode ser pensada apenas a partir da superação das limitações físicas, deve considerar também as condições materiais de existência que tornam o acesso à cultura um privilégio de poucos. A aula, ao provocar essa reflexão, ampliou a consciência dos estudantes sobre o quanto a democratização da arte depende do enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade.

A partir da categoria da mediação do MHD (Cury, 1986), é possível compreender os processos que articulam as relações entre a base material da sociedade (condições econômicas, políticas e sociais) e as formas culturais e ideológicas que dela emergem. Nesse caso, a dança em cadeira de rodas funciona como uma mediação que desafia as normas hegemônicas e transforma a percepção sobre o que é considerado “dança” e quem pode praticá-la. A pessoa com deficiência, ao dançar, não apenas se expressa, mas também questiona as estruturas sociais que marginalizam corpos que não se encaixam nos padrões de “perfeição” física.

Na parte final da aula, como atividade de síntese, propôs-se a criação de cenas teatrais que materializassem as reflexões sobre preconceitos e estereótipos discutidos em aula. Os estudantes, ao notarem a presença do teatro de fantoches no espaço educativo, optaram espontaneamente por esse meio expressivo, desenvolvendo uma narrativa com os conceitos trabalhados em aula (Fotografia 5).

Fotografia 5 – Teatro de fantoches criado e apresentado pelos estudantes



Fonte: Acervo pessoal.

A apresentação, rica e envolvente, abordou temas como preconceito, inclusão e a quebra de estereótipos na dança.

A gente vai organizar uma mostra cultural bem legal, chamando todas as turmas pra participar e, claro, as famílias também. Assim, a gente vai mostrar que preconceito contra os trabalhadores não deve existir e que dançar faz parte da vida de todo mundo. Qualquer pessoa pode dançar, não importa como, mas precisamos de professores para ensinar (Estudante 5).

Os estudantes trouxeram questionamentos e até sugeriram soluções criativas, tais como uma mostra cultural na escola envolvendo toda a comunidade, com a finalidade de valorizar a dança que não aprendem no cotidiano ou nas redes sociais e promover reflexões acerca dos preconceitos para os problemas discutidos, demonstrando uma compreensão mais crítica das questões sociais, que envolvem aprender dança na escola pelos estudantes de escolas públicas.

2ª Aula

No segundo encontro, dando continuidade às reflexões iniciadas no anterior, aprofundaram-se as discussões sobre a dança como expressão cultural e sua relação com as classes sociais. O objetivo principal foi ampliar a compreensão dos estudantes sobre a dança, problematizando estereótipos e preconceitos de classe, além de proporcionar vivências práticas que permitissem a experimentação de

movimentos corporais e a desconstrução de barreiras sociais emocionais relacionadas à dança.

Retomaram-se as respostas dos estudantes às perguntas do encontro anterior, destacando as falas associadas ao esporte, à vergonha de dançar e à ideia de que “homens não dançam”. Esses pontos foram aprofundados por meio do estudo de textos que abordam a construção social dos corpos e das expressões culturais, especialmente no que se refere às distinções de classe e gênero. Entre os materiais que inspiraram a construção da aula, destacaram-se os artigos: “Gênero, dança e cultura: as danças de todos, femininas, masculinas e desconhecidas” (Costa; Campos, 2023) e “Cotidiano e dança na periferia: reflexões para uma prática educativa” (Ferraz, 2003). A professora utilizou esses textos como referência teórica para montar o material didático, adaptando seus conteúdos para uma linguagem acessível e significativa aos estudantes, de modo a favorecer o diálogo e a reflexão crítica em sala de aula.

Com o intuito de proporcionar-lhes a oportunidade de vivenciar a dança de forma lúdica e descontraída, foram propostas três brincadeiras dançantes:

1. **“Escrita” com o corpo:** os estudantes foram convidados a “escrever” seus nomes no ar utilizando diferentes partes do corpo, como mãos, pés, cabeça, quadris, joelhos e cotovelos (Fotografia 6);
2. **Marionetes:** em duplas e trios, os estudantes brincaram de marionetes, em que um participante conduzia o outro por meio de um fio imaginário (Fotografia 7);
3. **Espelho:** nessa brincadeira, enquanto um estudante se movimentava, o outro tentava reproduzir seus movimentos como um reflexo (Fotografia 8).

Fotografia 6 – Brincadeira dançante: “escrita” com o corpo



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 7 – Brincadeira dançante: marionetes



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 8 – Brincadeira dançante: espelho



Fonte: Acervo pessoal.

Ao som de músicas que ainda não conheciam, os estudantes realizaram as práticas lúdicas propostas. Embora também tenham sido reproduzidas canções como “O Quebra-Nozes”, de Tchaikovsky, e “A Primavera”, das *Quatro Estações*, de Vivaldi, o foco principal do repertório foram os estilos brasileiros (samba, baião, coco, maracatu, jongo e moda de viola), como forma de valorizar e estimular o reconhecimento das múltiplas identidades presentes em nossa música. Cada ritmo

foi brevemente contextualizado pela professora, que apresentou curiosidades sobre sua origem, os instrumentos típicos, as regiões brasileiras onde estão mais presentes e os grupos sociais que tradicionalmente os praticam.

Essas atividades tiveram como objetivo estimular a liberdade de movimento, mas sem perder a dimensão pedagógica e crítica: cada música trouxe consigo uma história, um povo, uma estética e uma forma própria de viver o corpo. Escrever o nome no ar com diferentes partes do corpo e brincar de marionete e de espelho com os colegas ao som desses ritmos foram maneiras de unir movimento corporal e escuta musical, ampliando os sentidos da dança como prática educativa.

Sentir a música e interpretá-la com o corpo foi uma vivência significativa para os estudantes. A partir dessa experiência, a professora promoveu uma conversa com a turma para dialogar sobre o prazer de dançar como uma expressão humana, que deve ser reconhecida como um direito de todos, independentemente de classe social, gênero, origem ou habilidade técnica. Refletiu-se, nesse momento, sobre como a sociedade frequentemente restringe o acesso à dança a determinados grupos, negando a outros essa forma de expressão por meio de estigmas, preconceitos e da ausência de oportunidades.

A atividade corporal possibilitou que os estudantes vivenciassem o movimento de forma integrada, relacionando corpo, emoção e conhecimento. A dança passou, então, a ser percebida não apenas como um conteúdo da Educação Física, mas como uma linguagem cultural, capaz de romper barreiras simbólicas e de valorizar identidades muitas vezes silenciadas no contexto social.

Durante a roda de conversa realizada após a prática e para finalizar o encontro, os estudantes relataram que as atividades haviam sido divertidas e que não sentiram vergonha durante as brincadeiras. O Estudante 2, que anteriormente havia mencionado achar a dança “chata”, afirmou que a experiência foi positiva e que conseguiu se soltar, o que revela o potencial transformador da dança quando apresentada de forma sensível, crítica e acessível.

Em relação aos gêneros musicais que conheciam e as danças associadas a eles, foram mencionados: samba, forró, sertanejo, quadrilha, balé e *hip-hop*. Entre eles, esse último estilo em particular despertou grande interesse e curiosidade dos estudantes. Atenta a esse envolvimento, a professora mencionou que no próximo encontro traria mais informações sobre a cultura *hip-hop*, incluindo a dança associada a ela, o *breaking*.

3ª Aula

Dando sequência ao trabalho com a dança e os gêneros musicais, a terceira aula teve início com o resgate das manifestações culturais mencionadas anteriormente pelos estudantes. Na sequência, a professora introduziu o assunto prometido na aula anterior: *hip-hop* e *breaking*.

Para abordar o tema, foi selecionado o texto “*Breaking: ferramenta de transformação social à modalidade olímpica*” (Lemos, 2023), que apresenta uma abordagem histórica e sociocultural do *breaking*, destacando sua origem nas comunidades marginalizadas dos Estados Unidos e sua trajetória até o reconhecimento como modalidade olímpica. O conteúdo também evidencia seu papel como forma de resistência, expressão identitária e transformação social.

Assim, com base nesse material, a professora elaborou uma síntese acessível adaptada à faixa etária dos estudantes e realizou a leitura para a turma. Trechos foram debatidos coletivamente, permitindo que eles compreendessem o contexto em que o *hip-hop* surgiu, suas influências culturais e a importância dessa manifestação da periferia e da juventude.

Em seguida, assistiram ao vídeo “A história da *breakdance*” (2018) e realizaram alguns movimentos de *breaking* ao som de um rap intitulado “Breakadeira” (Abrakbça, 2024) (Fotografia 9).

Fotografia 9 – Realizando alguns movimentos de *breaking*



Fonte: Acervo pessoal.

Depois, em uma roda de conversa, foi questionado aos estudantes se eles conheciam a origem das demais danças mencionadas por eles no encontro anterior e de onde vinham suas influências culturais (Fotografia 10). A maioria respondeu que eram brasileiras, mas não souberam especificar suas raízes culturais.

Fotografia 10 – Roda de conversa sobre a origem das danças



Fonte: Acervo pessoal.

Dessa forma, foi proposto que realizassem uma pesquisa no laboratório de informática sobre as influências culturais no nosso país. Durante a pesquisa, encontraram referências às influências indígenas, africanas e europeias, que são pilares fundamentais da formação cultural brasileira.

De posse dessas informações, para aprofundar a discussão sobre a diversidade étnico-racial presente nas manifestações corporais e dançantes do Brasil, a professora elaborou um texto-síntese em linguagem acessível a partir de dois materiais de apoio: “Dança: movimento de identidade das etnias brasileiras – ‘Sou aldeia, sou quilombo, sou quadrilheiro, poesia, samba... somos Amazônia’” (Franco, 2024) e “Danças e relações étnico-raciais” (Siqueira; Martins, 2024).

Assim, propôs-se a leitura da síntese e um debate coletivo em sala, com o objetivo de ampliar a compreensão dos estudantes sobre as raízes culturais das danças no Brasil e estimular uma visão crítica sobre como as expressões corporais carregam histórias, lutas e resistências de diferentes povos que compõem a identidade nacional.

Após essa atividade, os estudantes foram divididos em três grupos. Cada grupo recebeu um roteiro com questões orientadoras que visavam estimular a análise crítica e o aprofundamento dos temas pesquisados. As perguntas propostas incluíam: “Quais são as principais características dessa influência cultural?” e “Como

ela se manifesta na dança brasileira hoje?”. Esses questionamentos serviram para uma investigação mais significativa, incentivando os estudantes a relacionar os conteúdos pesquisados com contextos históricos, sociais e com suas próprias vivências e percepções.

- **Grupo 1 – Influência Indígena (Estudantes 2, 4, 5, 9):** Os estudantes destacaram que as danças indígenas são profundamente ligadas à natureza e aos rituais sagrados. Explicaram que essas danças contam histórias, expressam sentimentos e celebram tradições que são passadas de geração em geração. Além disso, ressaltaram a importância da dança como uma forma de conexão com o meio ambiente e os ciclos da vida, enfatizando que os movimentos e ritmos estão intimamente relacionados aos elementos naturais, como a terra, a água e os animais (Fotografia 11).

Fotografia 11 – Grupo responsável por compartilhar as influências indígenas



Fonte: Acervo pessoal.

- **Grupo 2 – Influência Africana (Estudantes 3, 11, 12, 13):** Os estudantes enfatizaram que as danças africanas são marcadas por ritmos fortes e movimentos que expressam histórias de resistência, luta e superação de povos que foram escravizados quando levados da África para outras partes do mundo, para trabalho forçado. Também mencionaram que a dança é uma forma de preservação da cultura africana, servindo como um meio de transmitir conhecimentos, valores e a memória de um povo. Os estudantes destacaram a energia e a vitalidade presentes nessas danças, que muitas vezes são utilizadas em rituais, celebrações e como forma de resistência social cultural (Fotografia 12).

Fotografia 12 – Grupo responsável por compartilhar as influências africanas



Fonte: Acervo pessoal.

- **Grupo 3 – Influência Europeia (Estudantes 1, 6, 7, 10):** Os estudantes explicaram que os portugueses, ao invadir o Brasil, trouxeram consigo danças de salão e festas religiosas, que se misturaram às tradições dos povos originários, povos indígenas locais e deram origem a novas formas de dançar. Eles destacaram que essas danças refletiam os costumes e os valores da sociedade europeia da época, como a elegância, a formalidade e a religiosidade. Além disso, mencionaram que elas foram adaptadas e reinterpretadas no contexto brasileiro, criando expressões miscigenadas únicas (Fotografia 13).

Fotografia 13 – Grupo responsável por compartilhar as influências europeias



Fonte: Acervo pessoal.

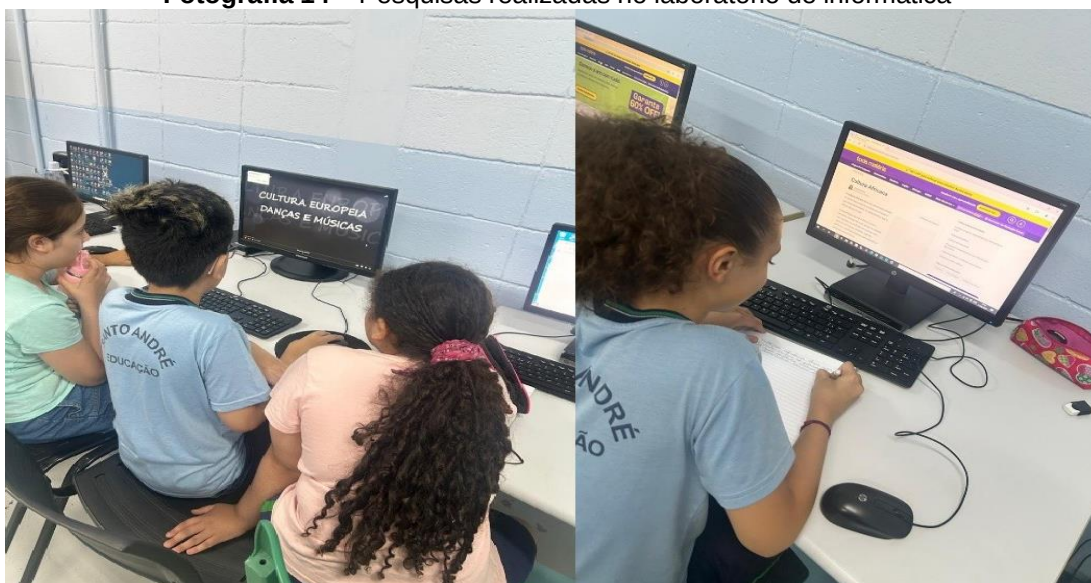
O objetivo dessa atividade foi provocar a reflexão sobre como as influências indígenas, africanas e europeias se entrelaçam nas manifestações corporais brasileiras, especialmente na dança. A partir do roteiro, os estudantes puderam identificar elementos presentes nas danças, reconhecer as raízes históricas e culturais de cada expressão.

Para apoiar a pesquisa, foram indicadas fontes de consulta na internet, incluindo textos e vídeos que abordam as principais influências culturais presentes na formação da dança brasileira (Quadro 8, Fotografia 14):

Quadro 8 – Textos e vídeos sobre as principais influências culturais na dança brasileira

TEXTOS	VÍDEOS
Cultura africana: • MENDES, Rafael Pereira da Silva. Cultura africana. Mundo Educação, [s. l.], c2025a. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/cultura-africana.htm. Acesso em: 25 abr. 2025. • PORFÍRIO, Francisco. Cultura africana. Brasil Escola, [s. l.], c2025a. Disponível em: https://brasilecola.uol.com.br/cultura/cultura-africana.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.	Danças africanas: • AS INFLUÊNCIAS e linguagens das danças africanas – Jornal Futura. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (4 min 04 s). Publicado pelo canal Canal Futura. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=HkLO6fmLbk8. Acesso em: 25 abr. 2025.
Cultura indígena: • MENDES, Rafael Pereira da Silva. Cultura indígena. Mundo Educação, [s. l.], c2025b. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm. Acesso em: 25 abr. 2025. • PORFÍRIO, Francisco. Cultura indígena. Brasil Escola, [s. l.], c2025b. Disponível em: https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.	Danças indígenas: • ENTENDENDO a dança indígena. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (2 min 07 s). Publicado pelo canal Lindomar Araujo. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=20YgX5k_FQk. Acesso em: 25 abr. 2025.
Danças folclóricas no Brasil: • SOUZA, Miguel. Danças folclóricas no Brasil. Mundo Educação, [s. l.], c2025. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/folclore/dancas-folcloricas-no-brasil.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.	Danças do Brasil: • DANÇAS no Brasil: origem, danças folclóricas regionais, quadrilha, cantigas de roda e muito mais! [S. l.: s. n.], 2021b. 1 vídeo (5 min 34 s). Publicado pelo canal Professora Marriete. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UQjWNRb97JU. Acesso em: 25 abr. 2025. Danças de matriz europeia: • DANÇAS de matriz europeia. [S. l.: s. n.], 2021a. 1 vídeo (3 min 52 s). Publicado pelo canal Marcela Moraes. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=jib5Tg6lGGQ. Acesso em: 25 abr. 2025.

Fonte: Elaboração própria.

Fotografia 14 – Pesquisas realizadas no laboratório de informática

Fonte: Acervo pessoal.

A atividade de pesquisa e discussão permitiu que os estudantes ampliassem sua compreensão sobre as diferentes influências culturais que compõem a identidade brasileira. Ao explorar as heranças indígenas, africanas e europeias, os grupos foram capazes de identificar elementos dessas matrizes nas danças populares e tradicionais, compreendendo que cada movimento carrega significados históricos, sociais e simbólicos:

Eu aprendi que a cultura africana influenciou muito as danças do Brasil. As danças africanas têm muitos movimentos com o corpo todo, principalmente com os pés e os braços, e usam bastante o ritmo dos tambores. Elas mostram alegria, força e também contam histórias do povo africano. Achei legal saber que muitas danças que a gente conhece hoje, como o samba e a capoeira, vieram dessa cultura. Eu gostei porque são danças bem animadas e com muita energia (Estudante 11).

A cultura indígena está presente nas danças que mostram a relação com a natureza, com os animais e com os espíritos. Os movimentos são repetidos e eles usam pinturas, cocares e instrumentos como o maracá. Eu achei interessante porque as danças indígenas são muito ligadas às crenças e aos costumes deles, e mostram respeito pela floresta (Estudante 7).

Em seguida, foi promovido um debate sobre o lugar das danças indígenas no contexto atual, marcado pelas lógicas do capitalismo. Discutiu-se como os povos indígenas, historicamente marginalizados, continuam sendo vítimas de diversas formas de violência, especialmente pela constante invasão de suas terras por grandes interesses econômicos. Ao terem seus territórios ameaçados, todo um conjunto de saberes, práticas culturais e espirituais também é colocado em risco.

Essa discussão foi fundamental para que os estudantes compreendessem que a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos e se comprometer com a problematização das realidades sociais, econômicas e políticas do país, promovendo uma reflexão crítica e consciente.

Foi também abordada a forma como as danças de matriz africana foram trazidas para o Brasil durante o período escravocrata. Essas danças, originalmente ligadas a rituais religiosos, serviam como formas de resistência cultural. Os negros, submetidos a condições desumanas, apegavam-se a essas expressões como uma maneira de suportar os sofrimentos impostos por uma classe burguesa que os escravizou, explorando sua força de trabalho sem remuneração com o objetivo de acumular riquezas. A dança, nesse contexto, era não apenas uma forma de expressão artística, mas também um mecanismo de luta, fé e sobrevivência.

Durante esse momento, a Estudante 13 compartilhou um relato importante: contou que pertence a uma religião de matriz africana e que, embora reconhecesse a enorme contribuição dos africanos para a cultura brasileira, evitava falar sobre sua religiosidade. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre esse silêncio, ela explicou que o preconceito sofrido a deixava desconfortável, pois muitos comentários negativos a machucavam profundamente.

Esse depoimento trouxe uma reflexão essencial sobre o racismo religioso e como o preconceito pode silenciar e marginalizar práticas culturais e identitárias das classes trabalhadoras. A fala da Estudante 13 foi o ponto de partida para discutirmos, com toda a turma, a importância de respeitar e valorizar todas as manifestações culturais e religiosas presentes em nossa sociedade, reconhecendo o papel dos povos africanos e indígenas na construção da identidade brasileira. Além disso, reforçou-se a necessidade urgente de combater estereótipos e promover um ambiente de inclusão e respeito, no qual todos possam se sentir seguros para compartilhar suas tradições e vivências dentro da escola.

Aproveitou-se o momento para destacar que a dança, assim como outras expressões socioculturais, carrega histórias, memórias, resistências e significados que merecem ser reconhecidos, preservados e celebrados. Essa discussão contribuiu para que os estudantes compreendessem as lutas dos povos indígenas e africanos, bem como a divisão da sociedade em classes sociais e o papel das expressões culturais como resistência às opressões impostas.

Também foi problematizada a forma como o projeto colonial capitalista impôs, por meio da violência, a destruição e a negação das culturas indígenas. Na lógica colonial, os povos originários eram vistos como selvagens e inferiores, e suas crenças e costumes deveriam ser apagados para que o modelo europeu cristão e mercantilista pudesse se impor. A professora destacou como o avanço do capitalismo europeu nos séculos XV e XVI se deu por meio da expansão territorial, com invasões e ocupações violentas das terras indígenas nas Américas. Essas ações marcaram o início de um processo sistemático de opressão, exploração e tentativa de extermínio das culturas originárias.

Ao inserir esse debate no contexto escolar, promoveu-se uma abordagem crítica que instrui e, ao mesmo tempo, forma cidadãos conscientes e sensíveis à luta histórica dos povos indígenas e africanos, incentivando o reconhecimento e o respeito às múltiplas expressões culturais que compõem o Brasil.

A partir desses estudos, os estudantes compreenderam que a dança brasileira é resultado de um processo complexo econômico, que reflete a história entre as classes sociais, por causa do capital. Também demonstraram uma visão mais crítica e apreciativa da dança, reconhecendo-a como uma manifestação artística que carrega consigo histórias e lutas nas quais os trabalhadores são constantemente explorados, marginalizados e oprimidos inclusive em suas culturas, com ênfase na dança.

No final do encontro, foram orientados a escolher uma dança específica relacionada às influências socioculturais pesquisadas (europeia, indígena ou africana) para apresentar no próximo encontro. Cada grupo ficou responsável por pesquisar sobre a dança escolhida, preparar uma breve explicação sobre sua origem e significado, e ensaiar uma coreografia simples para compartilhar com os colegas.

4ª Aula

Nesse encontro, os estudantes apresentaram as danças que escolheram pesquisar e compartilharam informações culturais e históricas sobre cada uma delas. As pesquisas foram realizadas com base em textos e sites previamente disponibilizados (Quadro 8).

Além de explicar as origens e os significados de cada dança, os grupos também convidaram os colegas a vivenciá-las, proporcionando uma experiência

prática, que aproximou teoria e prática no processo de aprendizagem.

O Grupo 1, que pesquisou as influências indígenas, escolheu a dança toré, uma manifestação cultural presente em várias comunidades indígenas do Brasil. Eles explicaram que o toré é mais do que uma dança; é um ritual que conecta as pessoas com a natureza e os ancestrais, celebrando a vida e a espiritualidade. Os estudantes demonstraram os movimentos circulares e convidaram todos a participar, ressaltando a importância do respeito às tradições indígenas (Fotografia 15).

Sobre esse povo, retomando as discussões do último encontro, a professora informou que os indígenas vêm sofrendo violências históricas e contínuas, especialmente pela invasão de seus territórios, a exploração dos recursos naturais e a tentativa constante de apagamento de sua cultura. Enfatizou que, no contexto do capitalismo, essas comunidades enfrentam ameaças físicas e simbólicas, como a desvalorização de suas crenças, saberes e expressões culturais, entre elas, as danças tradicionais. Ao abordar essas questões, a professora destacou o papel da escola como espaço de resistência, onde se deve promover o conhecimento crítico e o respeito aos povos originários e à sua história.

Fotografia 15 – Vivência da dança indígena toré



Fonte: Acervo pessoal.

O Grupo 2 focou nas influências africanas e apresentou duas expressões culturais marcantes: o maracatu e a capoeira (Fotografia 16). Ao falar sobre o primeiro, eles destacaram sua origem em Pernambuco e sua ligação com as coroações dos reis do Congo, explicando como a dança e a música são importantes nessa manifestação. Também falaram sobre os elementos visuais, como as fantasias, os estandartes e o ritmo marcado pelos tambores, que expressam a força da ancestralidade africana.

A professora aproveitou e explicou que, no contexto atual, tais práticas vêm sendo afetadas pela lógica do turismo e do Carnaval. Em Pernambuco, as manifestações artísticas muitas vezes são apresentadas como atração turística, o que pode esvaziar seus significados históricos. A busca por agradar aos visitantes e atender à demanda comercial do Carnaval, por exemplo, acaba transformando a manifestação em um produto cultural, afastando-a de suas raízes negras e de resistência. A reflexão ajudou os estudantes a compreender como a cultura popular pode ser apropriada e modificada pelo sistema capitalista, reforçando a importância da valorização crítica dessas expressões em seu contexto original.

Já ao apresentar a capoeira, surgiu uma discussão interessante. A Estudante 5 questionou: “Mas a capoeira não é uma luta?” A Estudante 13 respondeu à colega:

Antigamente, os escravizados faziam capoeira para se defender dos burgueses que os escravizavam. Só que eles não podiam treinar lutas diretamente, senão os donos iam perceber que eles estavam aprendendo a brigar. Por isso, os movimentos da capoeira parecem mais uma dança, mas, na verdade, era um jeito disfarçado de aprender a se defender!

Essa explicação gerou um momento de reflexão sobre a resistência e a criatividade dos povos escravizados. Ainda a respeito da capoeira, a professora explicou que até hoje há preconceito com essa prática por ser tradicionalmente realizada por pessoas da classe trabalhadora. Ela ainda é, muitas vezes, vista de forma pejorativa, como uma atividade de “malandros” ou de “pessoas desocupadas”, o que revela um olhar carregado de estigmas sociais e racismo estrutural. A professora destacou a importância de resgatar o valor histórico, cultural e político da capoeira, reconhecendo-a como uma expressão de luta, identidade e resistência do

povo negro no Brasil. Esse momento foi importante para que os estudantes compreendessem como o preconceito pode silenciar ou inferiorizar práticas culturais.

Fotografia 16 – Vivência do maracatu e da capoeira



Fonte: Acervo pessoal.

O Grupo 3 trouxe as influências europeias, apresentando a quadrilha e o fandango (Fotografia 17). Eles explicaram que a quadrilha, muito popular nas Festas Juninas, tem raízes nas danças de salão francesas, mas foi adaptada e ganhou características únicas no Brasil. Já o fandango, comum no Sul do país, foi descrito como uma dança animada, que mistura música, sapateado e tradições dos colonizadores europeus. Os estudantes ensinaram alguns passos básicos, e todos se divertiram tentando seguir o ritmo.

Sobre tais danças, a professora esclareceu que também estão sendo impactadas pela indústria cultural, que tende a massificar os gostos das massas e a esvaziar os sentidos históricos e culturais dessas manifestações. Ela destacou que, em muitos contextos, a quadrilha tem sido transformada em apresentações com temática *country*, importada dos Estados Unidos, o que acaba por descaracterizar suas origens populares brasileiras. A professora reforçou a importância de valorizar

as manifestações culturais locais em sua forma original, como forma de preservar a história, os saberes e as tradições dos povos que as criaram.

Fotografia 17 – Vivência da quadrilha e do fandango



Fonte: Acervo pessoal.

Esse momento, a catarse da PHC, foi marcado pelas apresentações dos grupos, nas quais os estudantes socializaram seus estudos, suas descobertas e vivenciaram as danças pesquisadas.

Ainda corroborando os estudos, foi apresentado aos estudantes o livro *Minha dança tem história*, da escritora e ativista norte-americana bell hooks (2019). A obra conta a história de Bibói, um menino que encontra na dança e nas rimas uma forma de expressar suas emoções e conectar-se com o mundo ao seu redor. Em versos poéticos e ritmados, o livro desafia estereótipos de masculinidade, mostrando que meninos podem ser sensíveis, gostar de abraços, chorar quando precisam e, claro, arrasar nas batalhas de rimas e passos de *break*. Com ilustrações vibrantes, a narrativa capta a essência da cultura *hip-hop* e a jornada de autodescoberta de Bibói. Ao compartilhar o material, os estudantes foram convidados a refletir sobre como a dança pode ser um meio de expressão e transformação (Fotografia 18).

Alguns comentários dos estudantes sobre o livro:

Eu gostei como o Bibói usa a dança para mostrar o que ele sente. Acho que a dança é mesmo uma linguagem universal, que todo mundo pode entender (Estudante 7).

O livro me fez pensar que a dança não é só diversão, mas também uma forma de contar histórias e manter viva a cultura de um povo (Estudante 10).

A parte que ele fala sobre rimas me chamou atenção. Acho legal como a música e a dança estão sempre juntas, criando algo maior (Estudante 15).

Eu me identifiquei com o Bibói porque também gosto de dançar para me sentir livre. Acho que a dança pode ajudar a gente a superar coisas difíceis (Estudante 3).

Fotografia 18 – Leitura do livro *Minha dança tem história*



Fonte: Acervo pessoal.

O uso do livro teve como propósito ampliar a compreensão dos estudantes sobre a cultura como meio de expressão, resistência e transformação social. Ao narrar a história de Bibói, a obra ilustra como a cultura pode ser um espaço de resistência, especialmente para grupos historicamente marginalizados, conforme preconizado pelo Coletivo de Autores (1992), que compreende a cultura como um campo de luta e construção coletiva, no qual os sujeitos sociais, em particular os oprimidos, podem se afirmar e transformar sua realidade por meio de práticas que valorizam suas identidades, histórias e saberes.

Ao demonstrar como a cultura é uma expressão material das condições sociais e um campo de luta contra as opressões, ele contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer as contradições da sociedade e agir para superá-las. Ao valorizar a conscientização sobre a organização social, também fortalece o respeito e a valorização das diferentes expressões culturais, enriquecendo o processo educativo.

5ª Aula

Nesse encontro, para continuar com as discussões, os estudantes receberam um outro texto-síntese, abordando o tema “As danças midiáticas e os impactos da indústria cultural sobre a forma como o corpo, o movimento e a arte são percebidos e reproduzidos na sociedade atual” (Fotografia 19). Elaborado pela pesquisadora e adaptado para a faixa etária, o texto foi baseado nestes dois artigos: “O corpo na dança: uma reflexão a partir dos olhares da indústria cultural” (Nepomuceno, 2010) e “Danças midiáticas no contexto escolar: limites e possibilidades significativas” (Rodrigues; Souza, 2013).

Fotografia 19 – As danças midiáticas e os impactos da indústria cultural



Fonte: Acervo pessoal.

A professora pesquisadora reforçou que a indústria cultural, enquanto uma das expressões do capitalismo, influencia diretamente a maneira como dançamos e consumimos arte. A dança, que originalmente pode ser uma manifestação coletiva, rica em significados, ligada às tradições, lutas e identidade dos povos, muitas vezes é esvaziada de seu conteúdo simbólico para ser transformada em produto. Nesse processo, deixa de ser uma vivência cultural e passa a ser consumida como mercadoria, formatada para entreter e gerar lucro.

Um exemplo evidente dessa lógica são as chamadas “dancinhas virais”, muito populares em plataformas como o TikTok. A professora apresentou três exemplos desse fenômeno, retirados da própria rede: Kosir (2024), Country Beat Oficial (2025) e Pina (2025).

Sobre essas dancinhas, a professora enfatizou que existe um vazio de significados culturais e históricos. Embora pareçam inofensivas ou até divertidas, muitas vezes não carregam nenhum vínculo com tradições populares, valores coletivos ou narrativas identitárias e tendem a priorizar a estética da repetição, a performance corporal padronizada e a superficialidade do gesto, em detrimento do aprendizado artístico e cultural.

A professora alertou que, enquanto crianças e adolescentes passam horas reproduzindo essas coreografias, muitas vezes deixam de aprender a “dançar de verdade”, ou seja, de vivenciar a dança como linguagem, arte e conhecimento, mediada por professores que contextualizam, ensinam técnica e promovem reflexão crítica. Com o passar dos anos, a ausência desse aprendizado sistematizado pode trazer sérios prejuízos aos estudantes, especialmente no que diz respeito à sua formação corporal, crítica e cultural.

Essas danças virais são criadas e compartilhadas inúmeras vezes em poucas horas, alcançando milhões de pessoas ao redor do mundo. À primeira vista, parecem democratizar a cultura, dando voz a jovens e permitindo que todos participem; no entanto, por trás dessa aparente liberdade, esconde-se a lógica do capitalismo: a de transformar tudo em produto, algo que pode ser vendido e consumido. Muitas dessas coreografias são, na verdade, estratégias da indústria cultural para gerar engajamento, vender anúncios e lucrar, moldando o gosto das massas e apagando outras formas de expressão.

A discussão com os estudantes foi essencial para evidenciar a importância de a escola oferecer experiências artísticas significativas, que ajudem a diferenciar o entretenimento passageiro do conhecimento cultural que contribui para o desenvolvimento integral do sujeito. Ao compreender a dança como uma prática social, histórica e política, os estudantes puderam começar a resgatar o sentido crítico e transformador dessa linguagem.

A atividade com os estudantes levantou questões críticas sobre as danças virais e seu papel na sociedade capitalista contemporânea. Foram propostas reflexões como: Quem se beneficia com essas danças virais? Quem lucra com o nosso tempo? Como podemos resistir a essa lógica alienante, que nos transforma em meros consumidores de modas passageiras? De que maneira a dança pode se tornar uma forma de resistência e transformação social?

A padronização das danças virais é um exemplo claro de como a indústria cultural homogeneiza a experiência artística. As coreografias são criadas para serem facilmente replicáveis, com movimentos mecânicos simples e repetitivos que podem ser aprendidos e compartilhados rapidamente. Essa padronização não é acidental, mas intencional, pois facilita o controle das massas e a manutenção do *status quo*. Como destacam Adorno e Horkheimer (1985, p. 57), “cada sector é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto”, o que significa que, apesar das aparentes diferenças, os produtos culturais são essencialmente iguais. No caso das danças virais, essa uniformidade é evidente: embora cada dança possa ter uma “assinatura” diferente, todas seguem a mesma lógica de produção e consumo.

Os estudantes percebem essa dinâmica de maneira crítica. Um deles observou: “Eu nunca tinha pensado que as danças do TikTok poderiam ser uma forma de o capitalismo lucrar em cima da gente. É meio triste ver que até a nossa criatividade vira produto” (Estudante 7).

Essa reflexão revela como a indústria cultural incorporou a dança, transformando-a em uma mercadoria que gera lucro para grandes empresas de tecnologia e redes sociais, enquanto os criadores individuais raramente se beneficiam. Como afirma o Estudante 13: “A indústria cultural como um todo se beneficia, porque transforma algo que era nosso, da cultura popular, em algo que pode ser vendido e consumido”.

A transformação da dança em mercadoria reflete a alienação dos indivíduos em relação à sua própria cultura. Adorno e Horkheimer (1985) discorrem sobre como a indústria cultural neutraliza o potencial crítico da arte, reduzindo-a a mero entretenimento. No caso das danças virais, essa neutralização é evidente: as danças perdem seu significado original e se tornam produtos descartáveis, criados para gerar *likes*, visualizações. Como afirmam os autores, “a verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 57).

Essa crítica é assimilada pelos estudantes, que reconhecem como a dança, antes uma expressão coletiva e carregada de significado, foi transformada em algo comercial. A Estudante 2 observa: “Achei interessante como a dança, que antes era algo coletivo e cheio de significado, virou algo tão comercial. Parece que hoje em dia as pessoas dançam só para aparecer, não por causa do que a dança representa”.

A indústria cultural cria a ilusão de que os consumidores são participantes ativos na criação e disseminação da cultura. No caso das danças virais, essa ilusão é particularmente forte: qualquer pessoa pode criar uma coreografia, gravá-la e compartilhá-la com milhões de pessoas. No entanto, essa aparente democratização esconde a realidade de que as danças são integradas à indústria cultural para gerar lucro. Como observa o Estudante 10: “Acho que no fim é o sistema capitalista que lucra, porque ele transforma tudo em oportunidade de ganhar dinheiro, até nossa diversão e nossa arte”.

Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que essa ilusão de liberdade é fundamental para manter as massas passivas e alienadas. A aparente diversidade e a sensação de participação mascaram a uniformidade e a padronização dos produtos culturais. No caso das danças virais, essa dinâmica é clara: embora cada dança possa parecer única, todas seguem a mesma lógica de produção e consumo, servindo aos interesses do capital.

A atividade com os estudantes aponta para a possibilidade de resistência e transformação social. Adorno e Horkheimer (1985) destacam que a arte, em sua forma autêntica, pode ser um espaço de crítica e emancipação. Os estudantes, ao refletir sobre como a dança pode se tornar uma forma de resistência, sugerem caminhos para recuperar o significado cultural e político da dança. Por exemplo:

Podemos criar danças que falem sobre desigualdade, meio ambiente ou direitos humanos (Estudante 11).

Acho que precisamos valorizar mais as danças tradicionais. Em vez de só seguir as modas do TikTok, podemos aprender sobre o samba, o frevo, o maracatu e outras danças que têm história (Estudante 8).

Essa proposta de resgate das danças tradicionais é uma forma de resistência à homogeneização imposta pela indústria cultural. As danças tradicionais, como o samba e o frevo, são frutos de contextos históricos específicos e carregam consigo as marcas das lutas e resistências dos povos que as criaram. Ao valorizar essas danças, os estudantes estão resgatando uma cultura que foi marginalizada pelo capitalismo.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a análise de Souza (2013), que afirma que a dança, enquanto expressão cultural, apresenta-se dialeticamente como forma de entretenimento e socialização e como meio de expressão política e

construção identitária. Contudo, sua massificação crescente pelos meios midiáticos hegemônicos a converte em um produto de consumo imediato e descartável, padronizado em sua forma estética e passageiro em sua duração temporal. Essas “danças midiáticas” destacam-se especialmente por movimentos simplificados e de fácil replicação acrítica, seguindo a lógica da produção em massa característica das sociedades pós-industriais, em que cultura é reduzida a um produto comercial padronizado e esvaziado de conteúdo crítico.

O MHD permite compreender a dança como uma expressão da luta de classes pois as danças tradicionais, como o samba, o frevo e o maracatu, são frutos de contextos históricos específicos e carregam consigo as marcas das lutas e resistências dos povos que as criaram.

A apropriação dessas danças pela indústria cultural reflete a dominação do capital sobre a cultura popular, mas abre espaço para a resistência. Como observa o Estudante 5: “A dança também pode ser uma forma de preservar nossa cultura. Se a gente dança o samba, estamos mantendo viva a história do nosso povo”. Essa preservação consciente da cultura tradicional é uma forma de resistência à homogeneização imposta pela indústria cultural.

Pode-se dizer que a atividade com os estudantes sobre a dança e suas transformações na sociedade ilustra de maneira concreta as críticas de Adorno e Horkheimer (1985) à indústria cultural, pois a padronização, a mercantilização e a alienação da dança, como as do TikTok apresentadas pela professora, refletem a lógica do capitalismo, que transforma tudo em produto. No entanto, a reflexão crítica dos estudantes e sua proposta de resgatar o significado político e cultural da dança apontam para a possibilidade de resistência e transformação social.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a arte, em sua forma autêntica, pode ser um espaço de crítica e emancipação, e a dança, quando resgatada de sua condição de mercadoria, pode se tornar um recurso de luta e conscientização. Essa abordagem dialética reforça a importância de questionar a lógica da indústria cultural e buscar formas de expressão artística que promovam a liberdade e a transformação social.

Dessa forma, a dança, como expressão cultural, não está imune às contradições do capitalismo. No entanto, ao resgatar seu significado político e histórico, ela pode se tornar uma forma de resistência e transformação, desafiando a lógica alienante da indústria cultural e promovendo uma cultura verdadeiramente emancipatória. Como conclui o Estudante 12: “A dança pode contar histórias e

passar mensagens. Se a gente criar coreografias que falem sobre justiça, igualdade ou respeito, podemos conscientizar outras pessoas”.

Os estudantes também refletiram sobre quem se beneficia com as danças virais e como o capitalismo lucra com o tempo e a criatividade das pessoas. Um estudante observou:

Acho que são as grandes empresas de tecnologia e as redes sociais que lucram com isso. Elas ganham dinheiro com anúncios e engajamento, enquanto a gente fica só curtindo e compartilhando as danças sem pensar muito (Estudante 3).

Os artistas famosos e as marcas também se beneficiam, porque muitas vezes eles criam essas danças para promover seus produtos (Estudante 5).

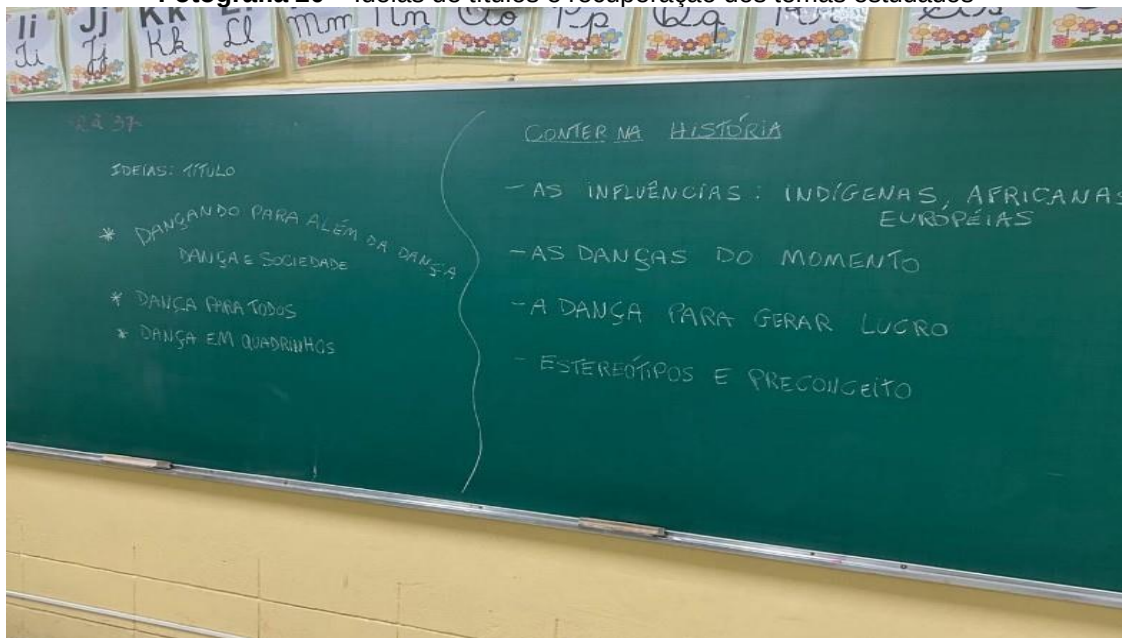
Além disso, os estudantes questionaram como podem resistir a essa lógica alienante. Um deles sugeriu: “Podemos começar a questionar mais o que vemos na internet. Por que estamos fazendo essa dança? O que ela significa? De onde veio?” (Estudante 2). E como saída: “A dança pode unir as pessoas. Se a gente dança junto, em grupos, podemos fortalecer nossa comunidade e lutar por causas importantes” (Estudante 7).

A dança, enquanto expressão cultural, é profundamente influenciada pela estrutura econômica da sociedade capitalista, conforme a perspectiva do MHD. Sob a lógica da indústria cultural, ela foi transformada em uma mercadoria, no entanto, os estudantes demonstram que ainda é possível resgatar seu significado original, resistindo à homogeneização e utilizando-a como meio de expressão e transformação social, como ressaltado pela fala do Estudante 5 (“A dança também pode ser uma forma de preservar nossa cultura. Se a gente dança o samba, estamos mantendo viva a história do nosso povo”).

Para finalizar o momento, a professora orientou a turma sobre a criação coletiva de uma história em quadrinhos, com o objetivo de fixar e difundir os conhecimentos adquiridos. Inicialmente, foram discutidas possíveis ideias para o título e resgatados os principais temas que comporiam a história construída coletivamente ao longo dos encontros (Fotografia 20). Definiu-se que fariam parte da narrativa assuntos como: as influências indígenas, africanas e europeias nas danças; as danças virais e a sua relação com a indústria cultural; a transformação da dança em produto; além dos estereótipos e preconceitos associados a determinadas manifestações culturais. Esses elementos foram organizados de forma

a garantir uma compreensão crítica e sensível sobre o papel da dança na construção da identidade cultural e na vida social.

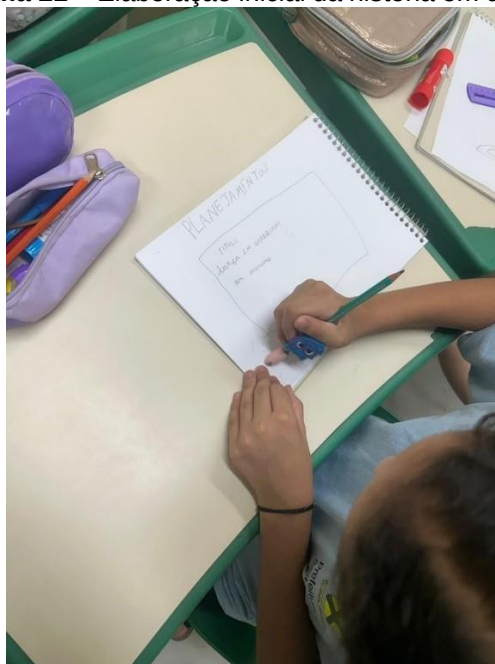
Fotografia 20 – Ideias de títulos e recuperação dos temas estudados



Fonte: Acervo pessoal.

Ainda nesse encontro, os estudantes começaram a criar a história com a temática da valorização das danças como expressões culturais e sociais, de maneira crítica e incorporando as reflexões que surgiram durante as aulas e atividades (Fotografia 21).

Fotografia 21 – Elaboração inicial da história em quadrinhos



Fonte: Acervo pessoal.

6ª Aula

Dando sequência à criação da história em quadrinhos, foi desenvolvida uma narrativa coletiva. Nesse processo, os estudantes contribuíram com suas ideias e a pesquisadora, atuando como escriba, registrou as sugestões na lousa (Fotografia 22).

Fotografia 22 – Elaboração da história em quadrinhos (narrativa coletiva)



Fonte: Acervo pessoal.

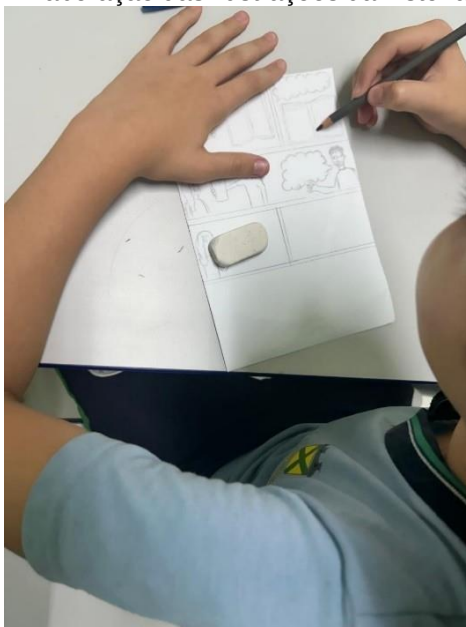
Após a elaboração do enredo, iniciou-se a fase de ilustração da história. Os colegas criavam as cenas e compartilhavam suas ideias com uma colega escolhida por eles (Estudante 5) para realizar os desenhos (Fotografias 23 e 24).

Fotografia 23 – Elaboração da história em quadrinhos (socialização das ideias)



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 24 – Elaboração das ilustrações da história em quadrinhos



Fonte: Acervo pessoal.

7ª aula

No 7º encontro, os estudantes deram continuidade à ilustração das histórias em quadrinhos (Fotografia 25) e finalizaram a produção.

Fotografia 25 – Elaboração das ilustrações da história em quadrinhos

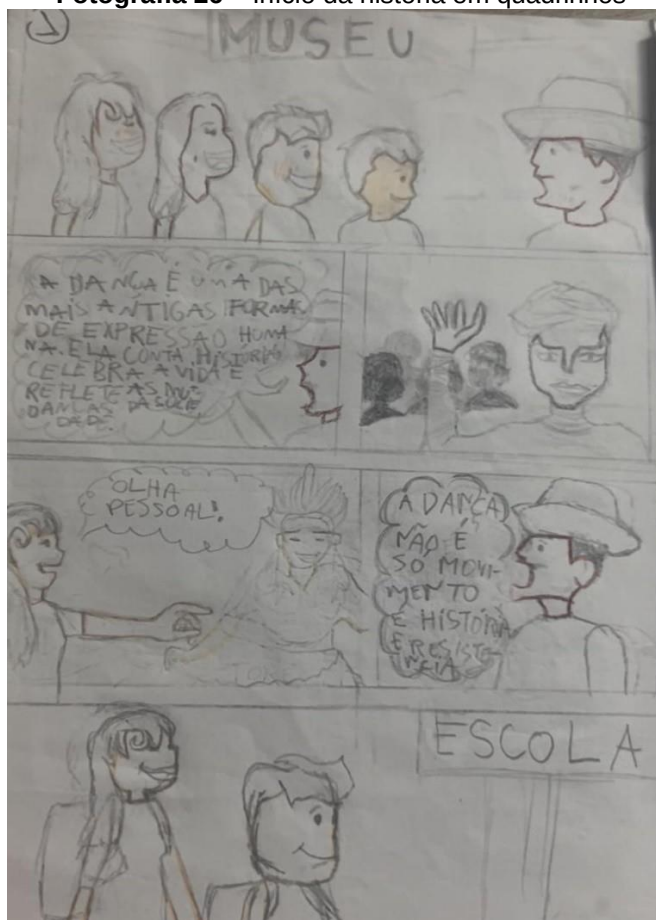


Fonte: Acervo pessoal.

A história elaborada pela turma começa com um grupo de crianças curiosas visitando um museu, onde observam pinturas e esculturas de danças de diferentes épocas e culturas. O guia do museu explica: *“A dança é uma das mais antigas formas de expressão humana. Ela conta histórias, celebra a vida e reflete as mudanças da sociedade”*.

Na segunda cena, as crianças veem imagens de danças indígenas, africanas e europeias, enquanto o guia detalha como cada uma surgiu a partir do trabalho, das tradições e das necessidades dos povos, afirmando: *“A dança não é só movimento; é cultura, história e resistência!”*

Fotografia 26 – Início da história em quadrinhos



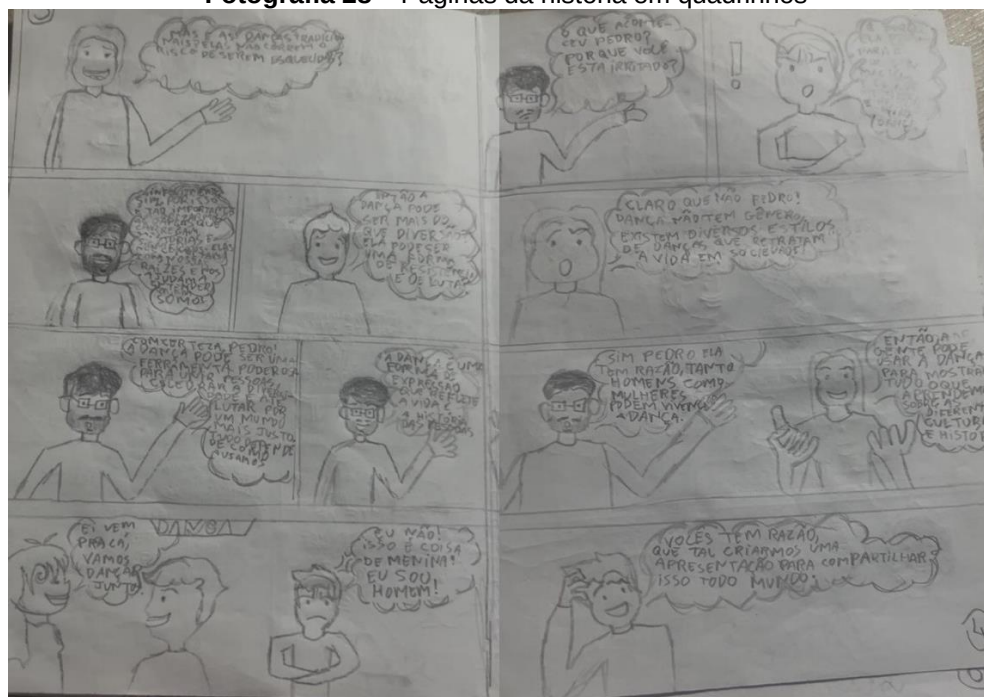
Fonte: Acervo pessoal.

Na história, de volta à escola, as crianças decidem pesquisar mais sobre as danças que viram no museu. Elas descobrem que cada dança está ligada ao trabalho, à luta e à identidade dos povos. Uma das crianças, Maria, pergunta ao professor: *“Então, quando a gente dança, a gente está contando uma história sem precisar de palavras?”* O professor responde: *“Exatamente, Maria! A dança é uma linguagem universal. Ela pode expressar sentimentos, contar histórias e até ajudar a mudar o mundo”.*

Outro aluno questiona: *“Mas e as danças que a gente vê na internet? Elas também contam histórias?”* O professor explica: *“As danças virais, como as do TikTok, podem ser divertidas, mas muitas vezes são criadas para ganhar visualizações e likes, sem um significado profundo, servem para alguém ganhar dinheiro, quase sempre empresas, que vendem seus produtos a partir da popularidade desses vídeos. Elas são parte da indústria cultural, que usa a dança para gerar lucro, e não necessariamente para expressar algo importante”.*

professor concorda: “Sim, Pedro, ela tem razão”. Pedro, então, reflete e propõe: “Vocês têm razão. Que tal criarmos uma apresentação de dança para compartilhar o que aprendemos com todo mundo?”

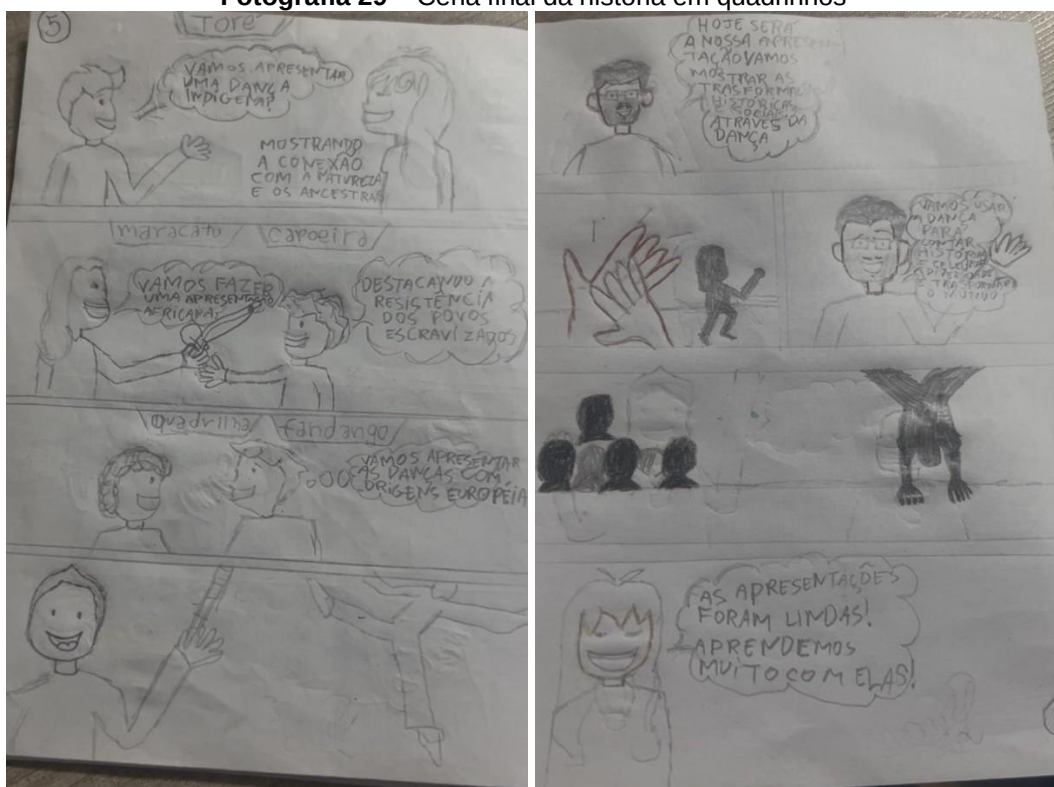
Fotografia 28 – Páginas da história em quadrinhos



Fonte: Acervo pessoal.

Na cena final, as crianças se dividem em grupos para representar diferentes danças e suas histórias. O Grupo 1 apresenta a dança indígena toré, mostrando a conexão com a natureza, os ancestrais e a sociedade em que vivem, pois ainda hoje no contexto da sociedade de classes sofrem com invasões e assassinatos que são históricos, pois milhares de indígenas foram massacrados desde a invasão do Brasil por europeus.

O Grupo 2 representa o maracatu e a capoeira, destacando a resistência dos povos africanos escravizados. E o Grupo 3 apresenta a quadrilha e o fandango, mostrando a influência europeia e sua adaptação no Brasil, em tempos que os colonizadores trouxeram suas tradições e costumes, que, ao se misturarem com as culturas indígenas e africanas, resultaram em manifestações populares. As crianças concluíram a apresentação refletindo: “A dança nos conecta com o passado, mas também nos ajuda a entender o presente!” e “Vamos usar a dança para contar histórias, celebrar a diversidade e transformar o mundo!”

Fotografia 29 – Cena final da história em quadrinhos

Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 30 – Finalização da história em quadrinhos

Fonte: Acervo pessoal.

Ao concluir essa unidade temática, é possível refletir sobre a catarse. A história em quadrinhos elaborada pelo grupo, intitulada “Dança na Sociedade”, não apenas retratou a dança como uma expressão cultural, mas também a situa em seu contexto histórico e social, evidenciando como ela é produto das relações humanas e das condições materiais de cada época. A dança refletiu as contradições e as lutas

presentes na sociedade, seja na resistência dos povos indígenas e africanos, seja na adaptação das tradições europeias no Brasil.

O processo de criação da história em quadrinhos permitiu que as crianças partissem de uma visão inicial e fragmentada (síncrese) sobre a dança muito ligada ao senso comum, passassem pela análise crítica de suas origens e significados (abstrato) e chegassem a uma compreensão concreta e mais profunda com conhecimentos científicos e artísticos (síntese) (Saviani, 2023). Esse movimento dialético, possibilitou que elas superassem uma visão superficial das dancinhas do TikTok e alcançassem uma consciência crítica sobre o papel de algumas danças na história e na sociedade brasileira.

Mais do que atividade lúdica ou educativa, esse momento se converte numa experiência transformadora, em que as crianças, ao se reconhecerem como sujeitos históricos, passam a enxergar a dança e a cultura de forma ampla como um campo de luta e de possibilidades. A catarse, portanto, se concretiza na medida em que elas assumem o papel de agentes ativos na preservação e na transformação das tradições, conectando-se com o passado, compreendendo o presente e projetando um futuro mais consciente e humano não só para a classe dos trabalhadores, mas também a todos que se beneficiaram de uma sociedade menos desigual.

Os estudantes ainda tiveram a ideia de fazer uma apresentação de dança na mostra cultural da escola (evento que acontece no mês de junho de 2025), retratando o que aprenderam ao longo dessas aulas sobre a unidade temática dança.

8ª aula

Nesse encontro, foi resgatada a caixa de memórias, com a intenção de retomar as reflexões anteriores sobre o que a dança representa para os estudantes (Fotografia 31).

Fotografia 31 – Retomada da “caixa de memórias”



Fonte: Acervo pessoal

Conforme apresentado, as respostas iniciais variavam entre a dança como uma atividade ligada à música ou como um esporte. Ao repetir a pergunta, as respostas dos estudantes mudaram, evidenciando uma compreensão mais ampla da dança como expressão cultural, artística e social:

A dança é cultura, é uma forma de contar histórias (Estudante 1).

A dança é uma arte que faz a gente se sentir livre, mesmo eu achando difícil dançar (Estudante 2).

A dança é a arte de se expressar sem falar, é o movimento que fala por nós (Estudante 3).

A dança é uma maneira de conhecer outras culturas e aprender sobre o mundo (Estudante 4).

A dança é o movimento da sociedade, ela mostra como as pessoas vivem e sentem (Estudante 5).

A dança é uma forma de unir as pessoas (Estudante 6).

A dança é uma arte que une as pessoas (Estudante 7).

A dança é uma maneira de mostrar que todos podem se expressar (Estudante 8).

A dança é uma forma de celebrar a vida e as diferenças entre as pessoas (Estudante 9).

A dança carrega a história e a luta dos povos (Estudante 10).

A dança é uma maneira de mostrar que todos os corpos podem se mover e se expressar (Estudante 11).

A dança é uma forma de arte que pode mudar o mundo, porque ela fala direto ao coração (Estudante 12).

A dança é cultura, é a maneira de entender histórias dos povos (Estudante 13).

As respostas revelam uma mudança na percepção dos estudantes, que após os estudos, enxergam a dança não apenas como uma atividade individual ou recreativa, mas como uma manifestação cultural, uma forma de expressão coletiva e uma arte que reflete os movimentos e as transformações da sociedade.

Essa transformação demonstrou como o acesso aos conhecimentos científicos e artísticos produzidos pela humanidade ao longo dos oito encontros contribuiu para compreender a dança e seu papel na sociedade de classes.

9ª Aula

Chegando à prática social final, os estudantes compartilharam a história em quadrinhos produzida coletivamente e finalizada por um designer gráfico (Figura 4) – que reproduziu fielmente as criações dos estudantes –, possibilitando a impressão de exemplares do conteúdo, organizado na forma de um livreto para ampliar sua divulgação na comunidade escolar (Fotografia 32). Além disso, realizaram uma apresentação das danças que foram estudadas por eles durante a 4ª aula.

Fotografia 32 – Divulgação da história em quadrinhos



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 – História em quadrinhos produzida por designer gráfico com base no esboço desenvolvido pelos estudantes (Anexo E na íntegra)



Fonte: Acervo pessoal.

2.1.2 Síntese das ações realizadas com os estudantes

A dança, enquanto expressão artística e cultural, reflete as complexas relações sociais, históricas e políticas que moldam nossa sociedade. Este trabalho, fundamentado na PHC, propôs uma abordagem que ultrapassa a visão técnica da dança, explorando suas dimensões históricas, suas contradições e seu potencial transformador. Organizado em cinco momentos pedagógicos, o percurso buscou não apenas ensinar sobre dança, mas utilizá-la como meio para compreender e intervir criticamente na realidade.

Inicialmente identificaram-se as percepções dos estudantes sobre dança em seu cotidiano, problematizando e, em seguida, instrumentou-se o grupo com conhecimentos científicos e históricos, permitindo uma análise sobre como a dança foi apropriada, marginalizada ou transformada em produto ao longo do tempo. Essas reflexões culminaram na produção de materiais, como apresentação de fantoches, danças e histórias em quadrinhos, que sintetizaram as aprendizagens.

As produções finais, desde o teatro de fantoches até as histórias em quadrinhos, demonstraram como a educação crítica pode ressignificar práticas culturais. O Estudante 5 resumiu essa transformação: “Antes eu só reproduzia passos do TikTok. Agora entendo que dançar pode ser uma forma de contar nossa história e lutar por respeito”.

Isso reforça que a educação em dança, numa sociedade capitalista que transforma todas as expressões culturais em mercadoria, não pode se limitar a ensinar coreografias vazias. Deve, antes, contextualizar cada movimento em sua história de lutas, questionar as normas capitalistas e possibilitar aos estudantes reconhecer na dança uma linguagem de resistência, seja no *hip-hop* da periferia, no toré indígena ou no samba de roda quilombola.

Como mostra a síntese no quadro organizativo (Quadro 9), cada momento da PHC foi planejado para desvelar essas contradições, transformando a dança de conteúdo escolar isolado em um meio crítico para ler e intervir no mundo, rompendo com sua redução a produto de consumo na sociedade capitalista.

Quadro 9 – Síntese dos cinco momentos da PHC e das intervenções desenvolvidas com os estudantes

MOMENTOS	OBJETIVOS	AÇÕES DO PROFESSOR
1. Prática Social Inicial	Identificar o nível de conhecimento prévio dos estudantes e suas experiências cotidianas sobre a dança, explorando como as influências culturais, familiares e sociais moldam suas percepções	● Roda de conversa a respeito da dança ● Caixa de memórias: escrita das experiências e dos conhecimentos sobre dança, em um papel, e colocá-lo na caixa
● Você escuta música? ● Quais tipos de música? ● Você gosta de dançar? Justifique. Se não gostar, fale o porquê. ● Quais estilos de dança você conhece? ● Quais desses estilos você já dançou? ● Você já vivenciou dança na escola? Qual(is)? ● E na aula de Educação Física, já dançou? O quê? ● O que é dança para você? ● Qual dança desperta seu interesse em conhecer? ● Você sabe a história de alguma dança?		
2. Problematização	Identificar problemas e contradições no conhecimento apresentado e analisar os tipos de conhecimento (senso comum, conhecimento religioso, entre outros)	Análise dos conhecimentos do grupo, considerando a produção científica, artística e filosófica produzida sobre a dança
● O ensino superficial da dança nas aulas de Educação Física muitas vezes é reduzido a coreografias prontas (Just Dance) ou a atividades esporádicas, sem contextualização histórica. ● A associação da dança ao universo feminino, reforçada por discursos familiares e sociais, afasta os meninos dessa prática. ● Desvalorização das danças de matriz africana e indígena em contraste com a valorização de estilos eurocêntricos (como o balé clássico). ● A apropriação capitalista da dança transforma-a em produto de consumo (como as dancinhas virais), em detrimento de seu potencial político e transformador. ● Influência da indústria cultural em detrimento de manifestações tradicionais.		
3. Instrumentalização	Apresentar aos estudantes novos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sobre a dança	● Seleção de textos e vídeos abordando a história e a prática da dança em diferentes fases históricas, com foco na evolução até a fase neoliberal. A análise incluiu os objetivos da dança em cada período e os motivos para as mudanças ocorridas. Também foram considerados os impactos sociais decorrentes da escassez de acesso à cultura. ● Vivências práticas de dança, pelos estudantes, para experimentar diretamente as transformações
Textos: ● COSTA, Igor Henrique da; CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira. Gênero, dança e cultura: as danças de todos, femininas, masculinas e desconhecidas. Licere: Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 133-157, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.35699/2447-6218.2023.48225. Acesso em: 14 fev. 2025. ● FERRAZ, Thais Gomes. Cotidiano e dança na periferia: reflexões para uma prática educativa. Pensar a Prática, Goiânia, v. 6, p. 117-138, jul./jun. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.16053. Acesso em: 2 fev. 2025. ● FRANCO, Camila de Sousa et al. Dança: movimento de identidade das etnias brasileiras – “Sou quilombo, sou quadrilheiro, poesia, samba... somos Amazônia”: Revista Ceará Científico, Fortaleza, v. 3, n. 4, p. 199-209, 2024. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/cearacientifico/article/view/1171. Acesso em: 24 fev. 2025. ● HOOKS, Bell. Minha dança tem história. Tradução: Nina Rizzi. Ilustração: Chris Raschka. São Paulo: Boitatá, 2019. ● MENDES, Rafael Pereira da Silva. Cultura africana. Mundo Educação, [s. l.], c2025a. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/cultura-africana.htm. Acesso em: 25 abr. 2025. ● MENDES, Rafael Pereira da Silva. Cultura indígena. Mundo Educação, [s. l.], c2025b. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.		

● NEPOMUCENO, Marília. O corpo na dança: uma reflexão a partir dos olhares da indústria cultural. Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v13i1.7581. Acesso em: 5 mar. 2025. ● PLANTEL, Equipo. As mulheres e os homens. Ilustrações: Luci Gutiérrez. Tradução: Sílvia Massimini Felix. São Paulo: Boitatá, 2016a. (Coleção Livros para o Amanhã). ● PLANTEL, Equipo. O que são classes sociais? Ilustrações: Joan Negrescolor. Tradução: Sílvia Massimini Felix. São Paulo: Boitatá, 2016b. (Coleção Livros para o Amanhã). ● PORFÍRIO, Francisco. Cultura africana. Brasil Escola, [s. l.], c2025. Disponível em: https://brasilecola.uol.com.br/cultura/cultura-africana.htm. Acesso em: 25 abr. 2025. ● PORFÍRIO, Francisco. Cultura indígena. Brasil Escola, [s. l.], c2025. Disponível em: https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm. Acesso em: 25 abr. 2025. ● RODRIGUES, Renato Ribeiro; SOUZA, Paulo Henrique Alves de. Danças midiáticas no contexto escolar: limites e possibilidades significativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL CORPO E CULTURA, 4.; FÓRUM NACIONAL CORPO E CULTURA, 3., 2013, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/paper/view/4787. Acesso em: 5 mar. 2025. ● SILVA, Ingrid. A bailarina que pintava suas sapatilhas. Ilustrações: Monge Lua. São Paulo: Globinho, 2021. ● SIQUEIRA, Luana Torquato; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Danças e relações étnico-raciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. <i>E-book</i>. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/03/EBOOK_Dancas-e-relacoes-etnico-raciais.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025. ● SOUZA, Miguel. Danças folclóricas no Brasil. Mundo Educação, [s. l.], c2025. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/folclore/dancas-folclicas-no-brasil.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.		
Vídeos:		
● A HISTÓRIA da breakdance. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (9 min 54 s). Publicado pelo canal Flow Dancer. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=-88R1HENUUg. Acesso em: 23 abr. 2025. ● ABRAKBCA – Breakadeira. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (2 min 56 s). Publicado pelo canal ABRAKBCA. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=4pA7wLhmbEI. Acesso em: 23 abr. 2025. ● AS INFLUÊNCIAS e linguagens das danças africanas – Jornal Futura. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (4 min 04 s). Publicado pelo canal Canal Futura. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=HkLO6fmLbk8. Acesso em: 25 abr. 2025. ● CARLINHOS de Jesus – Dançar é quebrar barreiras e desafiar estereótipos. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (3 min 11 s). Publicado pelo canal Só Se For Agora Podcast. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=bmEa3xjgBAw. Acesso em: 23 abr. 2025. ● COUNTRY BEAT OFICIAL. [A nova música viral dessa rede agora tem dancinhaaaa]. [S. l.], 25 mar. 2025. 1 vídeo (28 s). TikTok: @countrybeatoficial. Disponível em: www.tiktok.com/@countrybeatoficial/video/748585182476152069. Acesso em: 26 abr. 2025. ● DANÇA Inclusiva. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (4 min 25 s). Publicado pelo canal Produtora KS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sf0ldObjbPk. Acesso em: 23 abr. 2025. ● DANÇAS de matriz europeia. [S. l.: s. n.], 2021a. 1 vídeo (3 min 52 s). Publicado pelo canal Marcela Moraes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jib5Tg6lGGQ. Acesso em: 25 abr. 2025. ● DANÇAS no Brasil: origem, danças folclóricas regionais, quadrilha, cantigas de roda e muito mais! [S. l.: s. n.], 2021b. 1 vídeo (5 min 34 s). Publicado pelo canal Professora Marriete. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UQjWNRb97JU. Acesso em: 25 abr. 2025. ● ENTENDENDO a dança indígena. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (2 min 07 s). Publicado pelo canal Lindomar Araujo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=20YgX5k_FQk. Acesso em: 25 abr. 2025. ● JÚLIA Del Bianco – Bailarina Plus Size – 23º Pop Plus. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (1 min 53 s). Publicado pelo canal Júlia Del Bianco. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V1Nfufv57RI. Acesso em: 23 abr. 2025. ● KOSIR, Nick. [Elmo and Minnie]. New York, 20 nov. 2024. 1 vídeo (21 s). TikTok: @officialnickkosir. Disponível em: www.tiktok.com/@officialnickkosir/video/7439537544838073643. Acesso em: 26 abr. 2025. ● O LAGO dos Cisnes – Companhia Brasileira de Ballet. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1 h 58 min). Publicado pelo canal Estúdio Móvel. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=o89B7b3Q8_s. Acesso em: 23 abr. 2025. ● PINA, Lorena. [Manu dançando bonde das oncinhas]. [S. l.], 10 fev. 2025. 1 vídeo (12 s). TikTok: @lorena.pina78. Disponível em: www.tiktok.com/@lorena.pina78/video/7469897143302524166. Acesso em: 26 abr. 2025.		
Vivências práticas (brincadeiras dançantes):		
● “Escrita” com o corpo: os estudantes foram convidados a “escrever” seus nomes no ar utilizando diferentes partes do corpo, como mãos, pés, cabeça, quadris, joelhos e cotovelos; ● Marionetes: em duplas e trios, os estudantes brincaram de marionetes, em que um participante conduzia o outro por meio de um fio imaginário; ● Espelho: nessa brincadeira, enquanto um estudante se movimentava, o outro tentava reproduzir seus movimentos como um reflexo.		
4. Catarse	Analisar a compreensão da dança enquanto prática social que mostra as fases do pensamento humano a respeito da vida social até chegar à fase do neoliberalismo na educação	<u>Intervenção do professor após estudo dos textos e vídeos</u> ● Produção de materiais sobre a história da dança ● Vivências das danças ● Criação de um texto na forma de história em quadrinhos
● Elaboração e apresentação de teatro de fantoches ● Apresentações explicativas e das danças dos grupos sobre as influências culturais (europeia, indígena e africana) ● Produção de história em quadrinhos		

5. Prática Social Final	Aplicar o conhecimento adquirido para transformar a realidade social	● Lançamento das histórias em quadrinhos elaboradas pelos estudantes ● Apresentações de dança na escola
● Divulgação da história em quadrinhos e apresentação das danças		

Fonte: Adaptado de Saviani (2008).

Desta forma, o estudo mostrou que a dança, quando trabalhada em sua profundidade histórica e política, pode ser uma poderosa aliada na construção de uma educação emancipadora, formando cidadãos que compreendem e transformam sua realidade.

4 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções dos professores de Educação Física sobre o ensino da dança no Ensino Fundamental, propondo uma abordagem fundamentada na PHC e na ACS, que permitisse superar a visão reducionista e utilitarista predominante no contexto escolar atual.

A escola, em sua função social mais elevada, deveria constituir-se como espaço privilegiado de superação do saber cotidiano, apresentando aos estudantes as produções mais avançadas do conhecimento científico, artístico e filosófico historicamente acumulado pela humanidade. Nesse contexto, o ensino da dança na Educação Física Escolar revela-se significativo enquanto expressão da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), apresentando uma natureza que abrange aspectos artísticos, educacionais, filosóficos, econômicos e históricos. Como prática socialmente construída, a dança transcende sua aparente simplicidade motora para se constituir em complexo fenômeno sociocultural que reflete e, simultaneamente, conforma as relações sociais em diferentes contextos históricos.

Entendida como manifestação sociocultural, a dança se torna relevante no âmbito escolar, pois permite abordar questões fundamentais sobre identidade, memória coletiva e processos sociais. Sua riqueza dimensional, que abrange desde a expressão corporal até suas complexas implicações na indústria cultural, configura um ambiente favorável para o desenvolvimento do pensamento crítico quando pedagogicamente trabalhada. Essa amplitude de significados transforma-a em uma potente ação educativa, capaz de articular e analisar estruturas da sociedade capitalista.

Para superar essa problemática, a pesquisa evidenciou possibilidades concretas a partir do amparo em teorias críticas educacionais que favoreçam a educação dos estudantes da escola pública, da classe trabalhadora. A intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes do 5º ano de uma escola municipal, fundamentada nos princípios da PHC e na ACS, revelou como o ensino da dança pode se tornar meio de conscientização e resistência às lógicas capitalistas.

O trabalho iniciou com a identificação das concepções prévias dos estudantes sobre dança através de uma roda de conversa e do uso de uma “caixa de memórias”, na qual depositaram relatos de suas experiências. Essa primeira etapa

evidenciou visões do senso comum, como a associação da dança apenas ao entretenimento ou à atividade física, além de preconceitos de gênero que precisavam ser superados.

Na fase de problematização, os estudantes foram conduzidos a confrontar os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos proporcionados pela professora – essas noções ingênuas com contradições reais presentes na sociedade. Através da análise comparativa entre danças tradicionais e suas versões mercantilizadas, começaram a perceber como o capitalismo transforma expressões culturais em produtos descaracterizados. Questões de gênero na dança, a esportivização de manifestações culturais e a apropriação pela indústria cultural foram discutidas, desnaturalizando concepções hegemônicas.

O momento de instrumentalização forneceu a eles condições teóricas e práticas para compreenderem a dança em sua profundidade histórica e política. Com o auxílio de vídeos, textos e vivências corporais, analisaram casos concretos, como a trajetória do breaking.

As discussões sobre obras como *As mulheres e os homens* (Plantel, 2019a), *O que são classes sociais?* (Plantel, 2019b), *A bailarina que pintava suas sapatilhas* (Silva, 2021) e *Minha dança tem história* (Hooks, 2019) possibilitaram o trabalho com temas complexos, como o preconceito, a exclusão e a exploração do trabalho artístico, articulando essas reflexões ao funcionamento da sociedade capitalista. Foi possível debater como essa lógica econômica contribui para a mercantilização da arte, a invisibilização de determinadas expressões culturais e a hierarquização de saberes.

Nas vivências corporais, os estudantes experimentaram movimentos inspirados nas danças estudadas, compreendendo que o corpo, além de um meio de expressão estética, é um campo de disputa simbólica, que comunica, carrega significados e expressa identidades sociais e históricas, muitas vezes silenciadas pelas lógicas da indústria cultural. Na catarse, sintetizaram os estudos através da criação coletiva. Divididos em grupos, pesquisaram e vivenciaram danças de matrizes indígena, africana e europeia, compreendendo suas origens e seus significados socioculturais.

A produção da história em quadrinhos intitulada “Dança na sociedade” permitiu a compreensão das ricas influências socioculturais que constituem as danças brasileiras, as heranças indígenas, africanas e europeias e como essas manifestações autênticas vêm perdendo espaço e significado diante das danças virais como as do TikTok, impostas pela indústria cultural. Através das histórias em quadrinhos, os estudantes representaram criticamente esse contraste: de um lado, danças tradicionais carregadas de história e identidade; de outro, coreografias massificadas que se espalham como fenômenos momentâneos, esvaziadas de sentido cultural e transformadas em produtos descartáveis para gerar lucro às empresas.

Na prática social final, o lançamento da história em quadrinhos em formato de livreto virtual e físico para a comunidade escolar assumiu um caráter político educacional em favor da classe dos trabalhadores, por isso, mais do que uma simples apresentação, tornou-se um manifesto pela valorização das raízes culturais brasileiras e uma denúncia contra a banalização das expressões artísticas desencadeadas pelo capitalismo, que, em sua fúria desenfreada, afeta milhões de crianças e jovens no mundo inteiro.

Esse processo de conscientização, por meio da educação formal em aulas de Educação Física com a abordagem da temática dança, demonstrou como a PHC e a ACS podem desvelar as estruturas de dominação capitalista e fomentar a construção de sujeitos críticos e transformadores da vida social a favor da sua classe.

Reafirma-se, por fim, o imenso potencial da dança como conteúdo escolar na Educação Física, especialmente quando abordada a partir das pedagogias críticas, como demonstrado nesta pesquisa. Ao afirmar que “a dança é sociopolítica”, abre-se caminho para uma Educação Física que vai além da simples reprodução do status quo, desvelando o mundo e apresentando aos estudantes da escola pública a realidade social em que vivem. Este é o legado mais significativo deste estudo: a comprovação de que, mesmo diante das adversidades do contexto atual, é possível transformar a dança escolar em uma poderosa forma de educação, em vez de um instrumento de alienação, desde que os professores sejam formados à luz de fundamentos críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

O estudo revelou que o ensino da dança na rede municipal de Santo André (SP) está marcado por contradições. De um lado, identificou-se a fragilidade da

formação docente, em que a dança é abordada de maneira superficial e descontextualizada nos cursos de licenciatura, limitando-se frequentemente à transmissão de técnicas isoladas. De outro, constataram-se os impactos da BNCC (Brasil, 2018), que, ao objetivar a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, esvazia o conhecimento histórico sobre a dança e seu potencial crítico, reduzindo-a a uma atividade motora ou recreativa. Essas limitações, presentes tanto na formação inicial quanto nas políticas curriculares, configuram um círculo vicioso que dificulta a implementação de abordagens mais consistentes e transformadoras.

Na formação docente, torna-se fundamental superar as abordagens voltadas ao mercado, frequentemente pautadas por interesses neoliberais, incorporando teorias críticas que promovam uma educação emancipadora. Tal transformação requer um compromisso coletivo com a construção de projetos formativos que possibilitem aos professores uma compreensão ampla das determinações sociais que atravessam sua prática. Por isso, é urgente ampliar a oferta de formação inicial e continuada ancorada em fundamentos críticos, como o Materialismo Histórico-Dialético, de modo a desenvolver uma práxis pedagógica verdadeiramente comprometida com a superação das desigualdades sociais. Essa mudança deve se concretizar nos estados e municípios brasileiros, valorizando propostas pedagógicas que enfrentem as injustiças estruturais e contribuam para a construção de uma escola pública crítica, comprometida com a justiça social.

Compreender a história das danças e ensiná-las para além da simples reprodução de movimentos exige dos professores uma sólida formação histórica e social, que deve ser adquirida desde o início da jornada acadêmica e aprofundada em cursos de pós-graduação, além de outros espaços formativos – ainda escassos nas universidades brasileiras – que dialoguem com as teorias críticas da educação. Essa lacuna formativa contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas tecnicistas, que reduzem a dança ao seu aspecto estético ou performático, esvaziando seu conteúdo político, social e cultural.

No âmbito das políticas públicas educacionais, faz-se necessário resistir à lógica neoliberal utilitarista da BNCC, construindo alternativas curriculares que resgatem o potencial da educação, da Educação Física e da dança como meios para a formação crítica. Em Santo André, a construção do documento curricular reflete as tensões vividas pelos professores ao tentar articular as diretrizes da BNCC

com as realidades locais e as necessidades dos estudantes. Embora a dança esteja prevista no currículo, sua implementação efetiva carece de uma compreensão crítica e histórica que ultrapasse o simples movimento corporal.

A falta de uma formação continuada de qualidade, juntamente com a escassez de momentos formativos específicos para a dança, cria obstáculos significativos para que os professores possam aprofundar sua prática pedagógica nesse campo. O currículo reflete a limitação de uma educação voltada para a eficiência técnica e para a preparação para o mercado, em consonância com os princípios da BNCC. Desenvolvido com o objetivo de atender às diretrizes estabelecidas por esse documento, sua elaboração evidenciou a ausência de uma reflexão aprofundada sobre as especificidades culturais e históricas da dança, resultando em uma proposta frequentemente superficial e carente de uma perspectiva crítica.

Os professores de Santo André que participaram da pesquisa expressaram suas críticas sobre as limitações do currículo proposto, especialmente no que diz respeito à formação de professores e ao direcionamento da prática pedagógica. Muitos destacaram que, embora a dança esteja presente no currículo, a sua implementação na prática se dá de forma técnica, sem real conexão com os contextos históricos e culturais das diversas manifestações. Além disso, a dificuldade de implementar uma prática pedagógica realmente transformadora e crítica foi percebida, já que a formação inicial não contempla de maneira suficiente os conhecimentos necessários para um ensino de dança que ultrapasse a mera reprodução de movimentos.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA da breakdance. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (9 min 54 s). Publicado pelo canal Flow Dancer. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=-88R1HENUUg. Acesso em: 23 abr. 2025.

ABRAKBÇA – Breakadeira. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (2 min 56 s). Publicado pelo canal ABRAKBÇA. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=4pA7wLhmbEI. Acesso em: 23 abr. 2025.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMARAL, Manoel Francisco do. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 65-91, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668490>. Acesso em: 2 out. 2024.

ANDRADE, José Milton Azevedo. **O trabalho do professor de educação física: análise do currículo paulista à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/309b5725-e5cd-4dd9-97e1-95581e84c581>. Acesso em: 22 mar. 2025.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AS INFLUÊNCIAS e linguagens das danças africanas – Jornal Futura. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (4 min 04 s). Publicado pelo canal Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HkLO6fmLbk8>. Acesso em: 25 abr. 2025.

ÁVILA, Regiane. Dança, cultura e educação: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 15, n. 145, jun. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd145/danca-cultura-e-educacao.htm>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ÁVILA, Regiane. **Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino da dança**: construindo uma ação pedagógica possível. In: EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 3., 2009, Anápolis. **Anais [...]**. Anápolis: UEG, 2009. Disponível em: https://cepedgoias.com.br/edipe/IIledipe/pdfs/2_trabalhos/gt06_educacao_fisica/trab_gt06_pedagogia_historico_critica_ensino_da_danca.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Dr. Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i16.29044>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-602, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.786>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; TEIXEIRA, David Romão. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000700656. Acesso em: 15 mar. 2025.

BENÍTEZ, Sílvio; SOUZA, Silvana Aparecida de. O materialismo histórico dialético enquanto abordagem metodológica para pesquisas sobre políticas públicas de educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO, 6., 2014, Marília. **Anais [...]**. Marília: Unesp, 2014. p. 1-14. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o_materialismo_silvio.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024.

BORGES, Caroline Amaral Franco. **A dança como conteúdo das aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma experiência à luz da pedagogia crítico-superadora. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/47895>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1º ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASILEIRO, Lívia. T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 5-18, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2646>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CARLINHOS de Jesus – Dançar é quebrar barreiras e desafiar estereótipos. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (3 min 11 s). Publicado pelo canal Só Se For Agora Podcast. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=bmEa3xjgBAw. Acesso em: 23 abr. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 18. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CLIMACO, Josiane Cristina; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. O trato com o conhecimento da dança na escola Trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 727-742, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.697>. Acesso em: 6 jun. 2024.

COCCIA, Emanuele. **Metamorfoses**: uma fascinante continuidade da vida. Tradução: Pablo Ariel Ires. Madrid: Siruela, 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUNTRY BEAT OFICIAL. [A nova música viral dessa rede agora tem dancinhaaaa]. [S. l.], 25 mar. 2025. 1 vídeo (28 s). TikTok: @countrybeatoficial. Disponível em: www.tiktok.com/@countrybeatoficial/video/7485855182476152069. Acesso em: 26 abr. 2025.

COSTA, Igor Henrique da; CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira. Gênero, dança e cultura: as danças de todos, femininas, masculinas e desconhecidas. **Licere: Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 133-157, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2023.48225>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

DANÇAS de matriz europeia. [S. l.: s. n.], 2021a. 1 vídeo (3 min 52 s). Publicado pelo canal Marcela Moraes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jib5Tg6lGGQ>. Acesso em: 25 abr. 2025.

DANÇAS no Brasil: origem, danças folclóricas regionais, quadrilha, cantigas de roda e muito mais! [S. l.: s. n.], 2021b. 1 vídeo (5 min 34 s). Publicado pelo canal Professora Marriete. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UQjWNRB97JU. Acesso em: 25 abr. 2025.

DANÇA Inclusiva. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (4 min 25 s). Publicado pelo canal Produtora KS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sf0ldObjbPk>. Acesso em: 23 abr. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/12937>. Acesso em: 14 mar. 2025.

DUARTE, Newton. A pedagogia do “aprender a aprender” e algumas ilusões da chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122. Disponível em: https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

DUARTE, Newton. Entrevista com o professor Dermeval Saviani “Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade”. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em: 24 abr. 2025.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, 2021b.

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>. Acesso em: 4 out. 2024.

ENTENDENDO a dança indígena. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (2 min 07 s). Publicado pelo canal Lindomar Araujo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=20YgX5k_FQk. Acesso em: 25 abr. 2025.

FERRAZ, Thais Gomes. Cotidiano e dança na periferia: reflexões para uma prática educativa. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 117-138, jul./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.16053>. Acesso em: 2 fev. 2025.

FRANCO, Camila de Sousa *et al.* Dança: movimento de identidade das etnias brasileiras – “Sou aldeia, sou quilombo, sou quadrilheiro, poesia, samba... somos Amazônia”: **Revista Ceará Científico**, Fortaleza, v. 3, n. 4, p. 199-209, 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/cearacientifico/article/view/1171>. Acesso em: 24 fev. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143838>. Acesso em: 3 out. 2024.

FREITAS, Suzana Cristina de; FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. **HOLOS**, Natal, v. 36, n. 7, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10061>. Acesso em: 3 fev. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3553>. Acesso em: 13 fev. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Áurea Augusta Rodrigues da; NASCIMENTO, Maria do Socorro. A educação física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. *In*: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 2010, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: CBCE, 2010. p. 1-10. Disponível: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2672/1118. Acesso em: 20 mar. 2025.

HESS, Cássia Maria; TOLEDO, Eliana de. A atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem legislativa. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 167-178, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/5766>. Acesso em: 16 abr. 2025.

HOOKS, Bell. **Minha dança tem história**. Tradução: Nina Rizzi. Ilustração: Chris Raschka. São Paulo: Boitatá, 2019.

ISADORA Duncan. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. São Francisco: Fundação Wikimedia, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Isadora_Duncan. Acesso em: 24 mar. 2025.

JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia (org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico e pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando, 2022. p. 45-69. Disponível em: www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_db087aed386d4961b1b3d1fdb79f8dee.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

JÚLIA Del Bianco – Bailarina Plus Size – 23º Pop Plus. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (1 min 53 s). Publicado pelo canal Júlia Del Bianco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V1Nfufv57RI>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 193-214, out./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.4610>. Acesso em: 19 jul. 2024.

KOSIR, Nick. **[Elmo and Minnie]**. New York, 20 nov. 2024. 1 vídeo (21 s). TikTok: @officialnickkosir. Disponível em: www.tiktok.com/@officialnickkosir/video/7439537544838073643. Acesso em: 26 abr. 2025.

LE MOS, Luiz Fernando Cuozzo *et al.* **Breaking**: ferramenta de transformação social à modalidade olímpica. Santa Maria: UFSM, 2023. *E-book*. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/29715>. Acesso em: 6 mar. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MANCILHA, Maria de Lara Terna Garcia; ROSA, Sanny Silva da. Memórias curriculares do município de Santo André (2005-2016): rupturas, (des)continuidades e resistências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 444-469, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p444-469>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; BEZERRA NETO, Luiz; ALVES, Jackeline Silva. Trajetória da pedagogia histórico-crítica: um olhar sobre a formação e prática pedagógica de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 136-148, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i3.32172>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MARINHO, Inezil Penna. **Educação Física, Recreação, Jogos**. 2. ed. São Paulo: Cia Brasil, 1971.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14427>. Acesso em: 7 jun. 2024.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 5 out. 2024.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: livro I. Tradução: Reginaldo Santos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MEIRELES, Bruno Freitas. **Educação Física Escolar**: a experiência da rede municipal de Santo André. Santo André: [s. n.], 2016.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. Cultura africana. **Mundo Educação**, [s. l.], c2025a. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/cultura-africana.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. Cultura indígena. **Mundo Educação**, [s. l.], c2025b. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. Texto de orelha: Gaudêncio Frigotto. Prefácio: Emir Sader. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

METAMORFOSE ambulante. Intérprete e compositor: Raul Seixas. *In*: KRIG-HA, Bandolo. Intérprete: Raul Seixas. [S. l.]: Universal Music, 1973. 1 disco vinil, faixa 3.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. 30 anos da perspectiva Crítico-Superadora: problemáticas atuais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 2021, online. **Anais [...]**. [S. l.]: CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15341/7812>. Acesso em: 11 abr. 2025.

NASCIMENTO, Oromar Augusto dos Santos *et al.* Cursos de Educação Física no Brasil: consolidação de dados de 1995 a 2020. **Avaliação**, Campinas, v. 29, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id277315>. Acesso em: 13 fev. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 23 jul. 2024.

NEPOMUCENO, Marília. O corpo na dança: uma reflexão a partir dos olhares da indústria cultural. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v13i1.7581>. Acesso em: 5 mar. 2025.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação Física e pedagogia crítica: praticar o discurso? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 179-197, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10213>. Acesso em: 20 jan. 2025.

O LAGO dos Cisnes – Companhia Brasileira de Ballet. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1 h 58 min). Publicado pelo canal Estúdio Móvel. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=o89B7b3Q8_s. Acesso em: 23 abr. 2025.

OLIVEIRA, Aline Cristina de; MARINHO, Bruna Ramos. **BNCC sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica**: impactos e possibilidades de superação das limitações para o ensino na Educação Básica. Curitiba: Appris, 2022.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos dos Vitorino. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. *In*: SEPED – SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA, 7., 2013, Cornélio Procópio. **Anais [...]**. Cornélio Procópio: UENP, 2013. p. 183-200. Disponível em: https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/anais_vii_-_seped.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

PACHECO, Ana Julia P. A dança na Educação Física: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 117-124, set. 1999.

PACÍFICO, Marsiel. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos**: Revista de Filosofia, Fortaleza, ano 11, n. 21, p. 220-231, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43871>. Acesso em: 5 out. 2024.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Aline dos Santos; OLIVEIRA, Aline de Freitas; MOURA, Maria Lenúcia. A escola como espaço de aprendizagem crítica: ensinamentos de Vygotsky e Saviani. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8745>. Acesso em: 1º mar. 2024.

PEREIRA, Mariana Lolato; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 768-780, 2009. Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2926/2566. Acesso em: 23 abr. 2025.

PINA, Lorena. **[Manu dançando bonde das oncinhas]**. [S. l.], 10 fev. 2025. 1 vídeo (12 s). TikTok: @lorena.pina78. Disponível em: www.tiktok.com/@lorena.pina78/video/7469897143302524166. Acesso em: 26 abr. 2025.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 125-132, ago. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PLANTEL, Equipo. **As mulheres e os homens**. Ilustrações: Luci Gutiérrez. Tradução: Silvia Massimini Felix. São Paulo: Boitatá, 2016a. (Coleção Livros para o Amanhã).

PLANTEL, Equipo. **O que são classes sociais?** Ilustrações: Joan Negrescolor. Tradução: Silvia Massimini Felix. São Paulo: Boitatá, 2016b. (Coleção Livros para o Amanhã).

PORFÍRIO, Francisco. Cultura africana. **Brasil Escola**, [s. l.], c2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/cultura/cultura-africana.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PORFÍRIO, Francisco. Cultura indígena. **Brasil Escola**, [s. l.], c2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.

RAMOS, Jorge Marcos. **Fragmentos das trajetórias de vida de professores de Educação Física**: aproximações da atuação com a pessoa com deficiência. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_b13830d57d028cabed2d5c98529b770d. Acesso em: 22 fev. 2025.

RODRIGUES, Renato Ribeiro; SOUZA, Paulo Henrique Alves de. Danças midiáticas no contexto escolar: limites e possibilidades significativas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CORPO E CULTURA, 4.; FÓRUM NACIONAL CORPO E CULTURA, 3., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/paper/view/4787>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da Pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12433/9513>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André**. Santo André: Secretaria de Educação, 2019a. v. 1. Disponível em: <https://portais.santoandre.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/17/2024/04/OFICIAL-VOLUME-1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André**. Santo André: Secretaria de Educação, 2019b. v. 2. Disponível em: <https://portais.santoandre.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/17/2024/05/OFICIAL-VOLUME-2.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SANTOS, Silvia Alves; ORSO, Paulino José. Base nacional comum curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2023. p. 161-178.

SANTOS, Tuana Porto Cordeiro; ALVES, Melina Silva. O ensino da dança nas aulas de Educação Física: atualizações da abordagem Crítico-Superadora e o trato com o conhecimento no ensino fundamental II. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 102-116, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2376>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. [Entrevista]. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2023. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. **ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 56-64, 1982. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERVIM, Tania Aparecida de Paula. **Educação e Escola na Base Nacional Comum Curricular**: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/499>. Acesso em: 28 out. 2023.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o Prometeu Moderno**. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Edipro, 2017.

SILVA, Ingrid. **A bailarina que pintava suas sapatilhas**. Ilustrações: Monge Lua. São Paulo: Globinho, 2021.

SILVA, Matheus Bernardo. **Contribuições da Educação Física escolar para a**

formação omnilateral do ser social: uma reflexão à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/35851>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Ribamar Nogueira da. **Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8384>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SIQUEIRA, Luana Torquato; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **Danças e relações étnico-raciais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. *E-book*. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/03/EBOOK_Dancas-e-relacoes-etnico-raciais.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

SOARES, Carla Elisa Santana; SILVA, Jaqueline Rodrigues. Dança como conteúdo da educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.55757>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Miguel. Danças folclóricas no Brasil. **Mundo Educação**, [s. l.], c2025. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/folclore/dancas-folcloricas-no-brasil.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SOUZA, Paulo Henrique Alves de. Danças midiáticas no contexto escolar: limites e possibilidades significativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL CORPO E CULTURA, 4.; FÓRUM NACIONAL CORPO E CULTURA, 3., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/paper/viewFile/4787/2962>. Acesso em: 25 mar. 2025.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>. Acesso em: 23 abr. 2025.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962>. Acesso em: 5 jun. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UGAYA, Andresa de Souza. **A dança no projeto Arte, educação e cidadania**: um relato de experiência. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/415098>. Acesso em: 12 out. 2023.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Coordenação: Jacques Delors. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 25 mar. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Santo André, ____ de ____ de 2025.

Prezado/a responsável,

O (a) Sr(a) está sendo convidado(a) a autorizar e participar de uma pesquisa que fará parte de uma Dissertação de curso de de Mestrado com o Título: **A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas**, que será desenvolvida por Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux, RG: XXXXXXXX-X, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da FC/UNESP. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa terá como objetivo analisar o ensino da dança nas aulas de Educação Física escolar do ensino fundamental, para compreendendo-o elaborar uma abordagem à luz da Abordagem Crítico-Superadora (ACS).

Para a realização das entrevistas com os estudantes da escola serão utilizados inicialmente 05 encontros com duração de 1hora cada, nos quais os estudantes serão questionados sobre suas vivências com a dança nas aulas de Educação Física. Participarão de aulas sobre a dança nas quais estudarão os aspectos históricos, culturais e sociais da dança, contextualizando em suas origens e significados sociais.

Para a realização dessa pesquisa o estudante se compromete a participar dos 05 encontros. A pesquisadora irá utilizar de um diário de campo, aonde serão anotadas todas as vivências e também as conversas

A qualquer momento, caso o estudante se sinta constrangido poderá chamar a responsável pela pesquisa para ser orientado e se mesmo após as orientações ele optar pela desistência da participação na pesquisa não terá nenhum ônus por essa decisão, como também não terá nenhum bônus ao concluí-la.

Riscos: Os riscos são os mesmos apresentados em qualquer aula da rotina das aulas de Educação Física, tais como queda; choque com outro participante e/ou desconforto em responder alguma questão sobre o conhecimento relativo a danças na entrevista.

Benefícios: Com a realização da pesquisa o ensino de dança nas aulas de Educação Física será potencializado e poderá ter melhores resultados na formação dos estudantes.

Durante o estudo, o participante receberá todas as informações necessárias para participação das condutas durante a pesquisa. Também estará ciente que não será submetido(a) a nenhum tipo de tratamento sem o seu consentimento, podendo se desligar dessa pesquisa a qualquer momento, sem ter nenhum prejuízo, pois não receberá e nem pagará nada para dela participar. Será informado(a) que a qualquer momento poderá ser orientado(a) pela responsável da pesquisa para esclarecer qualquer dúvida que possa ocorrer.

Participação: A identidade do participante será mantida em sigilo, sendo que os resultados do presente estudo poderão ser divulgados em congressos e publicados em revistas científicas. Sua participação é, portanto, voluntária, gratuita e espontânea podendo desistir a qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo.

O responsável pelo participante declara que entendeu os objetivos, finalidades, riscos e benefícios em relação a autorização para a participação na pesquisa e concorda em autorizar. A pesquisadora informou o responsável que o projeto de pesquisa tramitará no Comitê de Ética em Pesquisa da FC/UNESP.

Caso o(a) Sr(a) esteja de acordo, autoriza o estudante sob sua tutela a participar das intervenções propostas durante as aulas de Educação Física.

Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam os dados da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo a qualquer momento que julgar necessário.

Certo de contar com vossa colaboração, antecipo agradecimentos pela consideração, apresentando meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, RG: _____, responsável
pelo estudante: _____ RG: _____
concordo quanto a sua participação na pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e
publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura do Responsável
pela Autorização

Pesquisadora responsável: Mestranda Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux
Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva (orientadora)
Contatos:
Telefone:

Assinatura da Pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP – CEP: 17.033-360.
Telefone: (14) 3103-6000
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE)

Santo André, _____ de _____ de 2025.

Olá, querido estudante!

Quero te convidar para participar de um projeto superlegal que estou fazendo para o meu mestrado. O título é meio grande: **A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas**, mas, na prática, é uma pesquisa sobre como a dança pode deixar as aulas de Educação Física ainda mais interessantes e importantes para você e seus colegas.

Sou a Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux, e estou cursando o Mestrado Profissional em Educação Física. Todo o trabalho segue regras bem certas, que garantem cuidado e respeito com quem participa, como está na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Na pesquisa, vou conversar com você para saber como tem sido sua experiência com a dança nas aulas de Educação Física. Você pode responder só o que quiser, e, se em algum momento não quiser mais participar, poderá parar sem problema nenhum.

Participar é totalmente de graça, e você não precisa pagar nada. Também não tem pagamento para quem participa, cuidarei de tudo o que precisa para a pesquisa acontecer.

O objetivo é deixar as aulas de Educação Física ainda melhores, principalmente no ensino da dança. Queremos que a dança faça diferença na escola e no seu aprendizado.

Além das perguntas, teremos momentos práticos de dança! Vamos dançar juntos e descobrir as histórias por trás das danças: de onde vieram, como surgiram e como se conectaram com o mundo ao nosso redor. Vai ser uma oportunidade divertida e educativa!

Se você tiver alguma dúvida ou quiser saber mais, é só me procurar.

Muito obrigada por querer participar desse projeto tão especial!

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, RG: _____, aceito participar da pesquisa com o Título: **A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas**, que será desenvolvida por Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux, RG: XXXXXXXX-X aluna do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir da participação. O pesquisador conversou com os meus responsáveis e, também, tirou minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de Assentimento.

Assinatura do estudante

Pesquisadora responsável: Mestranda Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux

Telefone:

E-mail:

Assinatura da pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP CEP: 17.033-360.

Telefone: (14) 3103-6000

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Santo André, ____ de ____ de 2025.

Prezado professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: **A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: a superação de práticas ecléticas por outras sustentadas em teorias críticas**, que será desenvolvida por Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux, RG: XXXXXXXX-X, aluna do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa terá como objetivo analisar o ensino da dança nas aulas de Educação Física escolar do ensino fundamental, para compreendendo-o elaborar uma abordagem à luz da Abordagem Crítico-Superadora (ACS).

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora, iremos refletir sobre alguns aspectos conforme roteiro de entrevista.

Quadro 1 – Roteiro para a entrevista com o Professor de Educação Física

QUESTÕES
1- Qual o ano de início e conclusão do curso de graduação em Educação Física e em qual instituição?
2- Você estudou pedagogias críticas no curso de licenciatura ou após?
3- Você conhece a Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani?
4- Pode dizer sua opinião sobre o impacto das políticas públicas vigentes no ensino aprendizagem dos estudantes da escola pública?
5- Qual sua opinião sobre a BNCC?
6- Você conhece a Abordagem Crítico Superadora do Coletivo de Autores?
7- O que você pensa sobre esta abordagem para os estudantes da escola pública?
8- Alguma disciplina que contemplava o conteúdo Dança na sua graduação? Como foi abordado e desenvolvido o conteúdo?
9- Comente sobre a sua vivência com a dança relacionando a sua formação inicial na graduação com sua atuação pedagógica na escola.
10- Como você classifica a sua formação inicial para abordar o conteúdo Dança na Educação Física Escolar?
11- Quais as dificuldades você encontra para desenvolver o conteúdo dança na escola?
12- Quais as suas estratégias para desenvolver tal conteúdo?
13- Em sua opinião, qual a importância de abordar o conteúdo dança nas aulas de Educação Física, tendo em vista, que está presente como Unidade Temática na BNCC?
14- Em sua opinião, a BNCC contempla pedagogicamente a abordagem deste conteúdo nas aulas de Educação Física?
15- Você conhece o currículo Municipal de Santo André? Se sim, em sua opinião ele fornece diretrizes que auxiliam no desenvolvimento do conteúdo de dança nas suas aulas?
16 – Você recebe ou recebeu formação para atuar com a Educação Física e a Dança para a Educação Básica nesta rede de ensino?

Fonte: elaboração própria

Local: Uma Escola de Educação Infantil e Ensino fundamental (EMEIEF) do Município de Santo André.

Para a realização das entrevistas serão utilizados dois encontros com duração de até duas horas cada um, conforme quadro abaixo:

Encontros	Descrição das Atividades a serem desenvolvidas
1º	- Apresentação dos propósitos relacionados à pesquisa. - Explicação de como será desenvolvida a pesquisa e a composição do relatório de entrevista. - Explicação da utilização do diário de campo e da gravação das conversas. - Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sua assinatura. - Aplicação da entrevista
2º	- Apresentação dos assuntos levantados após transcrição da entrevista no 1º

	encontro, juntamente com os apontamentos do diário de campo. - Apresentação das possíveis problematizações correlacionados com a Pedagogia-Histórico-Crítica e Abordagem-Crítico-Superadora. - Finalização das atividades referente aos encontros.
--	--

Para a realização dessa pesquisa o professor participante se compromete a participar dos dois encontros.

Em cada um dos encontros o participante poderá sair da sala e retornar a mesma quantas vezes achar necessário, com o propósito de reestabelecer à manutenção do seu conforto físico e mental.

A qualquer momento, caso se sinta constrangido poderá desistir da participação, não tendo nenhum ônus por essa decisão, como também não terá nenhum bônus ao concluí-la, pois não receberá e nem pagará nada para dela participar.

Riscos: Em relação aos assuntos abordados, na entrevista há riscos de desconforto emocional ao participante ao relatar sobre a sua trajetória e atuação profissional.

Em relação ao tempo de participação, o desconforto poderá ser minimizado com a liberdade dada ao participante de deixar a sala e retornar a mesma quantas vezes achar necessário para a manutenção do seu conforto físico e mental. Se no decorrer do estudo, for percebido qualquer tipo de risco ou dano ao participante, não previsto no termo de consentimento, a pesquisadora suspenderá imediatamente a pesquisa.

Benefícios: Diante das informações levantadas, poderemos relacioná-las com as aulas referentes ao conteúdo dança desenvolvida pelo professor participante da pesquisa e utilizá-la como meio de formação para a possível sensibilização de outros professores.

Durante o estudo, o participante receberá todas as informações necessárias para a sua conduta durante a pesquisa. Também estará ciente de que não será submetido(a) a nenhum tipo de tratamento sem seu consentimento, podendo se desligar dessa pesquisa a qualquer momento, sem ter nenhum prejuízo. Será informado(a) que a qualquer momento poderá ser orientado(a) pela responsável da pesquisa para esclarecer qualquer dúvida que possa ocorrer, durante a sua participação.

Participação: A identidade do participante será mantida em sigilo, sendo que os resultados do presente estudo poderão ser divulgados em congressos e publicados em revistas científicas. Sua participação é, portanto, voluntária, gratuita e espontânea podendo desistir a qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo.

O participante declara que entendeu os objetivos, finalidades, riscos e benefícios em relação a sua participação na pesquisa e concorda em participar. A pesquisadora informou ao participante que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da FC/UNESP. (aguardando aprovação).

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Professor
Participante

Pesquisadora responsável: Mestranda Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux
Telefone:
E-mail:

Assinatura da pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP CEP: 17.033-360.
Telefone: (14) 3103-6000
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA: uma integração necessária

Pesquisador: JAQUELINE GONCALVES BONINI CHASSERAUX

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85918425.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.380.201

Apresentação do Projeto:

Desenho:

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), configura-se como um estudo de natureza qualitativa. O objetivo geral é analisar o ensino da dança nas aulas de Educação Física Escolar no ensino fundamental, buscando, a partir dessa compreensão, elaborar uma abordagem fundamentada na Pedagogia Crítica-Superadora (PCS).

O estudo será realizado em uma escola municipal de Santo André (SP), localizada na região do Grande ABC, e contará com duas fases. Na primeira fase, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professores de Educação Física. Essa etapa permitirá compreender as perspectivas dos docentes acerca da prática da dança no contexto escolar, captar suas percepções sobre o conteúdo dança ao longo de sua formação inicial e continuada, além de verificar suas compreensões sobre a Pedagogia Histórico- Crítica (PHC) (Saviani, 2016) e a Pedagogia Crítica-Superadora (PCS) (Coletivo de Autores, 1992). Também será investigado o conhecimento dos professores sobre o Currículo Municipal de Santo André (SP) e as orientações para o desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física.

Na segunda fase, serão realizadas entrevistas e atividades pedagógicas com alunos do 5o ano do ensino fundamental. Nesta etapa iremos captar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a dança e, a partir disso, desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem uma

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

compreensão crítica da dança na sociedade capitalista contemporânea, em sua fase neoliberal, com base nos princípios da PCS (Coletivo de Autores, 1992) e da PHC (Saviani, 2016). Os estudantes serão incentivados a criar e apresentar danças no ambiente escolar. Além disso, ao final do processo, produziremos um texto em formato de história em quadrinhos, registrando os conhecimentos adquiridos ao longo dos encontros.

Para se tratar de uma pesquisa educacional crítica, o estudo será sustentado pelo método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), desenvolvido por Karl Marx. Esse método busca superar a compreensão superficial da realidade, desvelando suas contradições internacionais e alcançando sua essência. O MHD parte da premissa de que as condições materiais e as estruturas econômicas e sociais moldam as relações humanas e a formação das sociedades. O foco principal recai sobre as contradições derivadas do sistema capitalista, especialmente no que tange à exploração do trabalho pelo capital e suas implicações para as classes sociais (Marx, 2011; Pacífico, 2019).

Com base nessas propostas, propõe-se, como produto educacional, a criação de um livreto pedagógico que divulgará os objetivos, a metodologia e as principais discussões da pesquisa. Este recurso tem o propósito de compartilhar os resultados e as reflexões, além de fomentar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento científico, artístico e filosófico no ensino da dança nas aulas de Educação Física. Espera-se que o livreto possa servir como um material de apoio para professores e estudantes, promovendo a divulgação de práticas educativas que superem o ensino técnico-instrumental e possibilitem uma formação crítica e emancipadora.

Por fim, o estudo seguirá os princípios éticos da pesquisa científica, garantindo o sigilo e o anonimato dos participantes, além de garantir o consentimento informado de todos os envolvidos. Essa estrutura metodológica poderá ser adaptada conforme as demandas específicas da pesquisa e os recursos disponíveis.

Resumo:

Ao longo do tempo a Educação Física, foi concebida para controlar e padronizar os movimentos corporais, relegando a reflexão sobre a cultura corporal a um papel secundário. Nesse contexto, a dança foi desconsiderada, o que privou os estudantes de uma aprendizagem integral. Essa ausência está ligada à priorização de práticas esportivas competitivas e à percepção de despreparo docente, como apontam Borges (2023) e Climaco, Junior e Taffarel (2017). O currículo escolar priorizou o desempenho motor e a performance esportiva, enquanto

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à		
Bairro: CENTRO	CEP: 17.033-360	
UF: SP	Município: BAURU	
Telefone: (14)3103-6070	Fax: (14)3103-9400	E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

a dança se restringiu a apresentações festivas e abordagens superficiais. Contudo, segundo Ugaya (2007) e Ávila (2009), a dança possui grande potencial crítico e social. As teorias críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Saviani (2013) e a Pedagogia Crítico-Superadora (PCS) do Coletivo de Autores (1992), destacam a dança como ferramenta para discutir identidade, gênero, raça e classe, superando a lógica do campo motor e esportivo. A PHC defende o acesso a conhecimentos sistematizados, inserindo a educação no contexto histórico, econômico e cultural (SAVIANI, 2013). A PCS, fundamentada na PHC, propõe a superação do enfoque tecnicista, valorizando as práticas corporais como espaço de reflexão e transformação social. No ensino da dança, a PCS incentiva a crítica das representações sociais, desafiando estereótipos e formas de dominação cultural. Assim, o ensino da dança não se limita à execução de movimentos, mas aborda sua história, significados culturais e sociais e as relações de poder e desigualdade. Para Borges (2023) e Taffarel (2016), a dança possibilita a abordagem da diversidade cultural e histórica dos povos, destacando tradições e valores. O conhecimento sistematizado permite que os estudantes compreendam a influência cultural sobre as práticas corporais e reconheçam as contribuições de diferentes grupos sociais. Apesar de sua importância, a dança enfrenta desafios para ser plenamente integrada ao currículo de Educação Física. Entre as barreiras estão a formação inicial insuficiente dos professores, a carência de infraestrutura e a pressão para atender às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), que, embora reconheça as práticas corporais culturais, adota uma abordagem centrada em competências que limita uma educação crítica e emancipadora (SAVIANI, 2016). Algumas redes de ensino, como a de Santo André (SP), buscam alternativas. O Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019) dialoga com a BNCC e adota uma perspectiva sócio-histórica-cultural, ressaltando a importância de uma formação crítica e contextualizada. No entanto, o dualismo educacional, que separa a educação voltada para a classe trabalhadora daquela destinada à elite, ainda persiste, perpetuando desigualdades, como denuncia Saviani (2008). Sob as perspectivas da PHC e da PCS, o ensino da dança visa romper com o dualismo e a visão tecnicista. A dança é apresentada não apenas como expressão artística, mas como um meio de emancipação e crítica social, revelando contradições sociais e econômicas do sistema capitalista e educacional neoliberal. Esse ensino, alicerçado pela PHC e pela PCS, possibilita uma formação integral que articula conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Desse modo, a Educação Física se torna um espaço de reflexão crítica, promovendo autonomia e consciência nos estudantes e capacitando-os a compreender e transformar a realidade social em que vivem.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

Introdução:

Historicamente a Educação Física foi concebida pela sociedade e até mesmo por muitos professores como uma disciplina na qual os estudantes possuíam como objetivo central a ordem e a disciplina, e não como momento de estudar, analisar e refletir sobre a cultura corporal. Dentro desse contexto a dança, uma expressão artística, por vezes foi negligenciada nas aulas de Educação Física acarretando a privação dos estudantes de conhecimentos sobre um conteúdo importante para a sua formação integral. Essa lacuna na abordagem da dança na Educação Física Escolar pode ser atribuída, em parte, à percepção dos professores de que não estão preparados para ensiná-la, já que no contexto histórico da Educação Física a ginástica e posteriormente o esporte ganharam maiores destaques. Ao integrar a dança ao currículo escolar, os professores poderiam ter uma oportunidade de explorar a riqueza cultural, evidenciando como diferentes estilos e tradições de dança ecoam as narrativas, valores e convicções das comunidades que as praticam. Como destacado por Ugaya (2007), a dança, enquanto manifestação cultural, permeia diversas regiões do mundo ao longo de diferentes épocas e civilizações, seu conhecimento e aprendizado desempenham papel importante na compreensão do desenvolvimento das sociedades, assim como dos complexos processos de poder e dominação que moldaram e possivelmente continuam a moldar a vida cotidiana. (Ugaya, 2007). Assim, para além de uma expressão artística, a dança emerge como um canal para debater questões sociais atuais, tais como identidade, gênero, raça e classe, oferecendo aos alunos um espaço para compartilhar suas vivências e visões de mundo. Dentro desta perspectiva, Ávila (2009), reconhece a importância e a riqueza da dança como uma expressão cultural significativa, proporcionando aos indivíduos a oportunidade de explorar sua expressão corporal para além da sua dimensão artística, incentivando uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e culturais, como preconizado pelas teorias críticas educacionais, a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) de Saviani (2013) e a Pedagogia Crítico- Superadora (PCS) do Coletivo de Autores (1992). Vale destacar que o objetivo da PHC (Saviani, 2013) é proporcionar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados, fundamentando a ideia de que a educação não se dá em um vácuo, mas sim dentro de um contexto específico moldado por diversos fatores históricos, econômicos e culturais. Em especial com relação à Educação Física, a Pedagogia Crítico- Superadora (PCS) fundamentada na PHC, propõe diferentes ações para além do desenvolvimento físico e esportivo, devendo englobar uma perspectiva crítica que considere os aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos na prática

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

corporal, todos estes aspectos amplamente discutidos pela PHC. (Coletivo de Autores, 1992). Dessa forma, a Educação Física não se limita apenas ao aprimoramento do corpo, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de refletir sobre as realidades sociais e agir de forma transformadora em suas comunidades. Outro aspecto relevante preconizado pela PCS é a análise crítica das representações da dança na sociedade, incentivando os estudantes a questionarem estereótipos e examinarem como certos grupos são retratados na dança. Essa análise proporciona insights sobre como as narrativas da dança podem perpetuar ou desafiar ideias dominantes. Sobre isto, ensinar o conteúdo dança inclui: conhecimento sobre a sua prática; sua história; seus significados culturais e sociais; bem como suas diversas formas de expressão. Isso envolve a compreensão das origens e evoluções da dança, as influências culturais que a moldam, e a reflexão sobre o papel da dança na sociedade, conforme preconizado pela PCS fundamentada na PHC. Corroborando, Climaco, Junior e Taffarel (2017) apontam que por meio das várias formas de dançar de um povo, é possível acessar uma janela para suas tradições, valores e estilos de vida, revelando aspectos profundos de sua identidade cultural e social. Essa compreensão mais profunda permite aos estudantes perceberem por meio da dança, conhecimentos históricos acumulados pela humanidade, à diversidade de estilos de dança e suas conexões com diferentes culturas e tradições. (Borges, 2023). Ao explorar a cultura corporal de forma crítica e consciente, os estudantes são encorajados a se tornarem cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade à sua volta. O propósito da Educação Física Escolar na PCS é justamente refletir sobre a cultura corporal, que historicamente reafirma os interesses de classe sobre a dominação de corpos pela classe dominante, permitindo a liberdade e dando identidade ao estudante para que ele seja capaz de se organizar e de transformar a sociedade em que vive em prol da luta da hegemonia dos povos. (Borges, 2023, p.41). Em relação à ideia de cultura corporal que abrangeu a dança na PCS, institui-se como importante e necessária no processo de formação humana, pois o mesmo é permeado pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos, nos valores presentes na sociabilidade humana; nas possibilidades de acesso ou não às práticas corporais; na tradição histórico-cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física. (Taffarel, 2016, p. 15). Como justificativa temos que mesmo a dança estando presente em diversas áreas da escola, sua presença como conteúdo curricular nas salas de aula, incluindo a Educação Física, é limitada. Por vezes, o conteúdo dança dentro da escola é tratado

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

de maneira superficial como apresentações festivas. Conforme destacado por Borges (2023) existe uma lacuna significativa na formação dos professores de Educação Física no que tange ao conteúdo dança. Essa deficiência formativa resulta na limitação da prática da dança em sala de aula, uma vez que os educadores não se sentem suficientemente preparados para abordar a dança como conteúdo. Também é possível apontar que as escolas públicas carecem de recursos apropriados para o ensino da dança, como espaços adequados; disponibilização de materiais didáticos e equipamentos específicos, fazendo com que a implementação de aulas de dança se torne ainda mais dificultada. Além disso, os professores enfrentam pressões e expectativas para cumprir objetivos específicos de desenvolvimento de desempenho físico e de habilidades motoras, conforme estabelecido por diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Desta forma, esportes e outras atividades físicas muitas vezes são priorizados devido à necessidade de atender a um currículo amplo, dentro de um período de tempo restrito. É importante destacar que a BNCC (Brasil, 2018) se apresenta como um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes da educação básica no Brasil devem desenvolver ao longo de sua trajetória na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Nesse contexto, torna-se fundamental uma análise crítica de seu conteúdo e impacto, especialmente no que se refere à Educação Física, uma vez que, no referido documento, essa disciplina é tratada como um dos componentes curriculares da Área de Linguagens, com a responsabilidade de aprimorar as práticas corporais em suas diversas manifestações, estando estas inseridas no contexto cultural (Brasil, 2018). No entanto, é fundamental considerar que os objetivos do documento, sustentados por uma perspectiva neoliberal, foca predominantemente no desenvolvimento de competências e habilidades. Segundo Saviani (2016), esta abordagem é limitada, pois prioriza aspectos técnicos e instrumentais do conhecimento, negligenciando uma formação integral e crítica do indivíduo, pois a ênfase nas competências pode levar à fragmentação do conhecimento e à desvalorização de uma educação que promova a emancipação e o pensamento crítico para os estudantes da escola pública, portanto, da classe trabalhadora. Neste contexto, o Município de Santo André, localizado na região metropolitana de São Paulo, iniciou em 2017 a elaboração do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André, que foi homologado em 2019. Este documento buscou alinhar-se às orientações da BNCC (2018), contudo, fundamentado na concepção Sócio-Histórica-Cultural da educação, defendendo a importância de uma formação que considere as interações sociopolíticas e culturais. (Santo André, 2019a) Todos estes fatores

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

criam um ambiente onde o ensino da dança nas aulas de Educação Física Escolar é desvalorizado, resultando em uma inação que não se apropria e tampouco aproveita do potencial educativo e expressivo da dança. O conhecimento acumulado historicamente produzido pela humanidade sobre a dança não é ensinado aos estudantes da educação básica, se caracterizando como superficial. Ao integrar a dança à Educação Física sob a ótica da PCS e da PHC, os educadores poderiam superar as normas e os estereótipos associados ao corpo e à expressão corporal e ao consumo típicos da sociedade capitalista. Ao se apropriar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos eles teriam a oportunidade de ensinar a dança de forma contextualizada e, portanto, para além das práticas conduzir os estudantes a compreenderem os contextos nos quais se desenvolveram, ou seja, no contexto da sociedade capitalista, em sua fase neoliberal, marcada pela desigualdade e pela educação produzida pela escola dualista. Nesse sentido, esta organização social, em classes, desencadeia a educação dualista, que este sistema educacional busca torná-los alheios tanto à cultura dominante quanto às suas próprias lutas de classe, neutralizando seu poder transformador. (Saviani, 2008). Desta forma, a contextualização da dança no currículo de Educação Física, à luz das abordagens da PCS e da PHC, favorece que os educadores desvelem essas contradições sociais e econômicas, ao reconhecer que tanto o sistema educacional quanto as práticas corporais estão inseridos e condicionados pela estrutura capitalista que é desigual, injusta e prejudica os estudantes da classe trabalhadora. Diante da problemática do ensino de dança no contexto da sociedade capitalista em sua fase neoliberal com impacto sobre as políticas públicas educacionais, da educação dualista e das desigualdades sociais presentes no sistema educacional, conforme discutido por Saviani (2008), e considerando o possível potencial emancipador da dança na Educação Física, sob a ótica da PCS e da PHC, desta forma temos a seguinte pergunta: As orientações curriculares do Município de Santo André (SP) favorecem ou restringem a inclusão da dança como conteúdo formativo capaz de desafiar a lógica dualista e as desigualdades estruturais na educação pública? Para tentarmos compreender a problemática, será realizada uma pesquisa crítica com estudo de teorias educacionais da área da Educação Física e da Dança. Também será realizada pesquisa documental abrangente desde a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular do Município com foco na proposta referente ao desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física Escolar. Para, além disso, se irá a campo, na escola, em dois momentos, sendo um para entrevistar 4 professores de Educação Física de uma escola do Município de Santo André - S.P., e em um segundo momento para entrevistar uma turma de estudantes do 5º ano do ensino

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

fundamental. Sabemos que as possíveis respostas poderão revelar informações importantes à luz dos referenciais teóricos críticos que poderão apontar caminhos para uma Educação Física que colabore mais para que o ensino do conteúdo dança não seja superficial ou simplesmente técnico-instrumental, mas que proporcione conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos aos estudantes, para que estes compreendam a realidade sociocultural e político em que vivem. Por se tratar de uma abordagem crítica da Educação e da Educação Física, metodologicamente será utilizado o Materialismo Histórico- Dialético (MHD) (Marx, 2011), que é o método que busca compreender os fenômenos sociais a partir das contradições históricas e das relações de produção. Como aponta Cury (1989), o Materialismo Histórico-Dialético considera a realidade como um processo dinâmico, permeado por transformações sociais que decorrem das lutas de classes e das condições materiais de existência. No contexto da Educação Física, essa perspectiva permite compreender a dança não apenas como uma prática corporal, mas como uma manifestação cultural inserida nas relações sociais de poder e desigualdade.

Hipótese:

Temos como hipótese que o conteúdo dança nas aulas de Educação Física Escolar em interação com a Pedagogia Crítico-Superadora promoverá a aprendizagem do respectivo conteúdo para uma formação integral e crítica.

Metodologia Proposta:

Apresente pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), configura-se como um estudo de natureza qualitativa. O estudo será realizado em uma escola municipal de Santo André (SP), localizada na região do Grande ABC, e contará com duas fases. Na primeira fase, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professores de Educação Física. Essa etapa permitirá compreender as perspectivas dos docentes acerca da prática da dança no contexto escolar, captar suas percepções sobre o conteúdo dança ao longo de sua formação inicial e continuada, além de verificar suas compreensões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Saviani, 2016) e a Pedagogia Crítica-Superadora (PCS) (Coletivo de Autores, 1992). Também será investigado o conhecimento dos professores sobre o Currículo Municipal de Santo André (SP) e as orientações para o desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física. Na segunda fase, serão

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

realizadas entrevistas e atividades pedagógicas com estudantes do 5o ano do ensino fundamental. Nesta etapa iremos captar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a dança e, a partir disso, desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem uma compreensão crítica da dança na sociedade capitalista contemporânea, em sua fase neoliberal, com base nos princípios da PCS (Coletivo de Autores, 1992) e da PHC (Saviani, 2016). Os estudantes produzirão um texto em formato de história em quadrinhos, registrando os conhecimentos adquiridos ao longo dos encontros. Por se tratar de uma pesquisa educacional crítica, o estudo será sustentado pelo método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), desenvolvido por Karl Marx. Esse método busca superar a compreensão superficial da realidade, desvelando suas contradições internacionais e alcançando sua essência. O MHD parte da premissa de que as condições materiais e as estruturas econômicas e sociais moldam as relações humanas e a formação das sociedades. O foco principal recai sobre as contradições derivadas do sistema capitalista, especialmente no que tange à exploração do trabalho pelo capital e suas implicações para as classes sociais (Marx, 2011; Pacífico, 2019). Por fim, o estudo seguirá os princípios éticos da pesquisa científica, garantindo o sigilo e o anonimato dos participantes, além de garantir o consentimento informado de todos os envolvidos. Essa estrutura metodológica poderá ser adaptada conforme as demandas específicas da pesquisa e os recursos disponíveis.

Metodologia de Análise de Dados:

A análise de dados da pesquisa se sustentará no materialismo histórico e dialético ao adotar a compreensão de que a realidade é dinâmica, em constante movimento e transformação, conforme a proposta dialética de Frigotto (2000). Para Frigotto, uma análise materialista e histórica exige que se abra a totalidade da realidade, considerando suas particularidades e especificidades. Isso implica que, ao analisar os dados da pesquisa, não se deve considerar as tendências de maneira isolada ou estática, mas sim integrá-los ao contexto histórico e social, acompanhando suas transformações ao longo do tempo e suas interações com outros fatores. A dialética, como proposta por Platão e mais tarde desenvolvida por Marx e outros pensadores, entende que o conhecimento surge e se desenvolve a partir de um processo de contradições. Para Platão, a dialética era uma ferramenta para alcançar a verdade, sendo uma troca de ideias e o confronto de diferentes pontos de vista fundamentais para a construção do conhecimento. No contexto da pesquisa, isso significa que os dados não são vistos como verdades definitivas, mas como elementos que estão sempre sujeitos a questionamentos e

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à			
Bairro: CENTRO		CEP: 17.033-360	
UF: SP	Município: BAURU		
Telefone: (14)3103-6070	Fax: (14)3103-9400	E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br	

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

revisões, gerando novas contradições e novas questões. De acordo com o conceito dialético de Tese, Antítese e Síntese, a análise dos dados envolverá um processo contínuo de revisão e superação. A Tese representa uma primeira interpretação dos dados ou uma teoria inicial; a Antítese surge quando novas evidências ou contradições desafiam essa interpretação; e a Síntese é a resolução provisória dessas contradições, que engloba elementos da Tese e da Antítese, gerando uma nova compreensão que será, por sua vez, confrontada por novas Antíteses. Esse ciclo de constante transformação e evolução permite que a pesquisa avance e se aprofunde, com o conhecimento sendo continuamente revisado e enriquecido. Além disso, a dialética pressupõe que nada é estático, que a realidade está sempre em movimento e que tudo possui uma história e um futuro. Assim, a análise dos dados da pesquisa não se limita a um momento fixo, mas considera o processo histórico e a evolução das características ao longo do tempo. Isso implica que a pesquisa deve ser flexível, aberta à mudança e ao desenvolvimento, permitindo que os dados possam ser reinterpretados à medida que novas informações e perspectivas surjam. Por fim, a dialética também regular que a contradição é parte fundamental do processo de conhecimento. As ideias e as interpretações dos dados não são definitivas nem eternas, mas estão sempre em processo de transformação, adequação e superação. Portanto, a análise dos dados, sustentada pelo materialismo histórico e dialético, não busca verdades absolutas, mas sim uma compreensão mais profunda e complexa das características, que está em constante desenvolvimento e transformação.

Desfecho Primário:

Espera-se que eu como professora-pesquisadora consiga realizar todas as etapas previstas sem intercorrências, dentro do prazo estipulado cumprindo todas as etapas planejadas.

Desfecho Secundário:

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, pode acontecer de não serem autorizados pelos responsáveis legais ou que desistam no decorrer da pesquisa. Como o estudo será realizado dentro do ambiente escolar pode ser necessário a adaptação e/ou adequação de métodos ou técnicas que atendam as singularidades dos estudantes. Também pode ocorrer mudanças no cronograma, visto que a escola por muitas vezes deve atender as demandas que surgem da Secretaria Municipal de Educação.

Tamanho da Amostra no 2º

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

Não

Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa:

29

O Estudo é Multicêntrico no Brasil?

Não

Propõe dispensa do TCLE?

Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco?

Não

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Neste projeto de pesquisa o objetivo é o de analisar o ensino da dança nas aulas de Educação Física Escolar do ensino fundamental, para compreendendo-o elaborar uma abordagem à luz da Pedagogia Crítico-Superadora (PCS).

Objetivo Secundário:

Identificar as percepções e dificuldades enfrentadas pelo Professor de Educação Física Escolar na implementação da dança como conteúdo das suas aulas no contexto do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André - S.P (Santo André, 2019b); Compreender o impacto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) na Educação Física Escolar e no ensino do conteúdo dança; Elaborar uma Intervenção de ensino de dança para os estudantes do ensino fundamental (5o ano) baseada na Pedagogia Crítico-Superadora; Analisar o impacto da intervenção pedagógica de dança nas aulas de Educação Física a partir da perspectiva dos estudantes.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.380.201

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Aos professores participantes: Riscos: Em relação aos assuntos abordados pela pesquisa, os mesmos poderão proporcionar algum desconforto físico e/ou emocional ao participante. Em relação ao tempo de participação, o desconforto poderá ser minimizado com a liberdade dada ao participante de deixar a sala e retornar a mesma quantas vezes achar necessário para a manutenção do seu conforto físico e mental. Se no decorrer do estudo, for percebido qualquer tipo de risco ou dano ao participante, não previsto no termo de consentimento, a pesquisadora suspenderá imediatamente a pesquisa. Aos estudantes participantes: Riscos: Os riscos são os mesmos apresentados em qualquer aula da rotina das aulas de educação física, tais como queda; choque com outro participante e/ou desconforto em responder alguma questão sobre o conhecimento relativo a danças.

Benefícios:

Benefícios: Diante das informações levantadas, poderemos relacioná-las com as aulas referentes ao conteúdo dança desenvolvida pelo professor participante da pesquisa e utilizá-la como meio de formação para a possível sensibilização de outros professores. Com a realização da pesquisa o ensino de dança nas aulas de Educação Física será potencializado e poderá ter melhores resultados na formação dos estudantes. Durante o estudo, o participante receberá todas as informações necessárias para a sua conduta durante a pesquisa. Também estará ciente de que não será submetido(a) a nenhum tipo de tratamento sem seu consentimento, podendo se desligar dessa pesquisa a qualquer momento, sem ter nenhum prejuízo. Será informado(a) que a qualquer momento poderá ser orientado(a) pela responsável da pesquisa para esclarecer qualquer dúvida que possa ocorrer, durante a sua participação.

COMENTÁRIO: São apresentados corretamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo pertinente e bem fundamentado, seguindo adequadamente as normas éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados corretamente

Recomendações:

Refazer o cronograma, reorganizando em ordem cronológica dos fatos. Retiras tópicos como: "Qualificação"; "Redação da Dissertação"; "Defesa pública da Dissertação"; "Exame de

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.380.201

qualificação: organização de material". Tais itens referem-se a obrigações de um plano de atividades de um programa de pós graduação e aqui o que está sendo avaliado é o cronograma das etapas de um projeto de pesquisa (não importando qual o direcionamento acadêmico da pesquisa).

Prever no início do cronograma (primeira data de atividades) sempre uma data seguramente após aprovação do projeto pelo CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2473546.pdf	22/01/2025 21:10:31		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/01/2025 21:02:54	JAQUELINE GONCALVES BONINI CHASSERAUX	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Jacqueline_GB_Chasseraux.pdf	16/01/2025 09:02:09	JAQUELINE GONCALVES BONINI CHASSERAUX	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_anuencia_secretaria.pdf	16/01/2025 09:01:18	JAQUELINE GONCALVES BONINI CHASSERAUX	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_anuencia_gestao.pdf	16/01/2025 09:00:30	JAQUELINE GONCALVES BONINI CHASSERAUX	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Professor.pdf	16/01/2025 08:52:37	JAQUELINE GONCALVES BONINI	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.380.201

Ausência	TCLE_Professor.pdf	16/01/2025 08:52:37	CHASSERAUX	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/01/2025 08:47:21	JAQUELINE GONCALVES BONINI CHASSERAUX	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	16/01/2025 08:44:22	JAQUELINE GONCALVES BONINI CHASSERAUX	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/01/2025 08:41:43	JAQUELINE GONCALVES BONINI CHASSERAUX	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 13 de Fevereiro de 2025

**Assinado por:
Marianne Ramos Feijo
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa em Santo André

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 21 de fevereiro de 2025.

AUTORIZAÇÃO

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título “O CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA: UMA INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA”, a ser conduzida por JAQUELINE GONÇALVES BONINI CHASSERAUX, acompanhada e supervisionada pela técnica: AP Aida Christine Silva Lima do Nascimento, a contar de 24/02/2025 por 06 meses.

A requerente deve entrar em contato pelo e-mail acslnascimento@santoandre.sp.gov.br, da referida Assistente Pedagógica, ora Supervisora, a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto a SE.

Sem mais,

CECÍLIA HELENA G. C. F. BARBAZIA

Coordenadora do Centro de Formação de Professores Clarice Lispector e
Membro do COMITÊ DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS

COMITÊ DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS
Secretaria de Educação
www.santoandre.sp.gov.br

ANEXO C – Declaração de consentimento para realização da pesquisa da gestora da unidade escolar



EMEIEF PROFª SÔNIA APARECIDA MARQUES
Endereço: Rua Hermínia Lopes Lobo, 220 – Vila Palmares
CEP. 09061-520 Santo André - SP
Tel. 3356-8033 / 3356-8034
E-mail: vpalmares@santoandre.sp.gov.br

CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, ALESSANDRA PAULA DE LIMA RIBEIRO Diretor(a)/Gestor(a) da Unidade Escolar EMEIEF PROFESSORA SÔNIA APARECIDA MARQUES, declaro que tenho ciência e autorizo institucionalmente o desenvolvimento do projeto de pesquisa de mestrado intitulado: **O CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA: uma integração necessária**, a ser realizada no/a EMEIEF PROFESSORA SÔNIA APARECIDA MARQUES (INSTITUIÇÃO/SERVIÇO/SETOR) que será conduzida pela pesquisadora Jaqueline Gonçalves Bonini Chasseraux, RG: _____, aluna do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, núcleo de Bauru-S.P, sob a orientação da professora Dra. Luciene Ferreira da Silva, junto a esta instituição, condicionada à aprovação final da proposta pelo Cômite de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação.

Declaro também que conheço e farei cumprir os requisitos das resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016, e tendo esta Instituição condições para o desenvolvimento deste Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Santo André, 07 de março de 2025



Alessandra Paula de Lima Ribeiro
Diretora de Unidade Escolar



ANEXO D – Letra da música “Metamorfose Ambulante”

Metamorfose Ambulante

(Composição e interpretação do cantor Raul Seixas.

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48317/>. Acesso em: nov. 2024)

Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo

Eu quero dizer
Agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator

É chato chegar
A um objetivo num instante
Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator

Eu vou desdizer
Aquilo tudo que eu lhe disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo

ANEXO E – Livreto (história em quadrinhos)



EMEIEF PROF. SÔNIA APARECIDA MARQUES
TURMA DO 5º ANO B











