
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SUPERANDO
PRECONCEITOS E CELEBRANDO A DIVERSIDADE**

WILLIAM GOMES

**Rio Claro – SP
2025**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SUPERANDO
PRECONCEITOS E CELEBRANDO A DIVERSIDADE**

WILLIAM GOMES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Dra. Daniela Bento-Soares

Rio Claro – SP

2025

G633d Gomes, William
A Dança na Educação Física Escolar : superando
preconceitos e celebrando a diversidade / William
Gomes. – Rio Claro, 2025
214 p. : tabs., fotos, mapas + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Daniela Bento-Soares

1. Dança. 2. Escola. 3. Estratégias Pedagógicas.
4. Preconceito. 5. Pesquisa-Ação. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A DANÇA EM FOCO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Desvendando Mitos e Celebrando a Diversidade

AUTOR: WILLIAM GOMES

ORIENTADORA: DANIELA BENTO SOARES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA BENTO SOARES**
Data: 28/04/2025 09:25:26 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. DANIELA BENTO SOARES (Participação Virtual)
Departamento de Educacao Fisica / UNESP - Instituto de Biociencias de Rio Claro - SP

Documento assinado digitalmente
 **ANDRESA DE SOUZA UGAYA**
Data: 25/04/2025 15:49:12 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Participação Virtual)
Departamento de Educacao Fisica / UNESP - Faculdade de Ciencias - Bauru/SP

Documento assinado digitalmente
 **MARILIA DEL PONTE DE ASSIS**
Data: 16/04/2025 16:21:34 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. MARÍLIA DEL PONTE DE ASSIS (Participação Virtual)
UEMG / Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Passos / MG

Título alterado para: A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SUPERANDO PRECONCEITOS E CELEBRANDO A DIVERSIDADE

Rio Claro, 16 de abril de 2025

Dedico este trabalho
à minha família, à minha mãe, Ilda,
aos meus irmãos, à minha filha, Nicolly,
e à minha noiva, Letícia,
em breve, minha esposa.
Obrigado por todo apoio!

Agradecimentos

Agradeço a todos e todas que estiveram comigo nesta jornada, em especial aos meus colegas de curso e aos professores do ProEF da UNESP – Rio Claro e da UFSCar, que, com paciência, dedicação e acessibilidade, sempre demonstraram disposição para contribuir com minha formação.

Meu agradecimento especial vai para meus amigos e irmãos de ProEF, Wellington Eleezer Santos de Souza e Danilo José Ferreira de Souza. Ao longo desses dois anos, compartilhamos conversas, trocas de conhecimento e apoio mútuo, sempre incentivando uns aos outros, oferecendo conselhos e garantindo que a desmotivação não nos afastasse de nossos objetivos. Os aprendizados que construímos juntos vão muito além do âmbito pedagógico. Vocês fizeram a diferença na minha trajetória.

Agradeço à EMEF Prof. Alexandrino da Silveira Bueno, ao meu diretor, Marcos Paes de Barros, pelo apoio incondicional e por sua presença em todos os momentos. Sou grato aos meus alunos e alunas, que há 20 anos são minha maior inspiração, assim como aos meus parceiros de axé e ao grupo de dança Swing Tropical, que abriu portas e possibilitou meu início na Escola da Família. Também expresso minha gratidão aos meus colegas de profissão, que contribuem constantemente para minha formação continuada.

De maneira especial, dedico este trabalho aos meus queridos e queridas alunos e alunas do eterno 5º ano D, que abraçaram este projeto com entusiasmo. Juntos, construímos este trabalho, e vocês, ao meu lado, são coautores e coautoras desta dissertação.

Sou imensamente grato à minha família, que esteve ao meu lado durante toda essa caminhada. Em especial, à minha mãe, Ilda, que cuidou de mim com zelo e carinho, muitas vezes acordando de madrugada para preparar algo enquanto eu estudava ou simplesmente para verificar se eu estava bem.

À minha filha, Nicolly, que, mesmo morando em Portugal, encurta a distância e a saudade por meio de nossas constantes conversas, sendo uma fonte inesgotável de motivação para que eu busque sempre ser melhor.

À minha amada Letícia, namorada, noiva e, em breve, esposa, sou grato por sua torcida, por acreditar nos meus sonhos, por compreender minhas ausências e por

me ouvir pacientemente, mesmo quando meus assuntos pareciam confusos. Obrigado por seu amor, cuidado e por ser tão especial em minha vida.

Agradeço às professoras Profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya e Profa. Dra. Priscila Lopes, profissionais admiráveis que me auxiliaram na compreensão do meu trabalho, contribuindo significativamente para o direcionamento da minha pesquisa. É uma honra tê-las como integrantes da minha banca de qualificação e defesa.

Expresso também minha gratidão ao Prof. Dr. Flávio Soares Alves e à Profa. Dra. Marília Del Ponte de Assis por aceitarem fazer parte da minha banca. Para mim, é uma honra contar com vocês, profissionais que tanto admiro e que desempenham um papel significativo na inserção da Dança no contexto escolar.

Por fim, agradeço profundamente à minha querida orientadora, Profa. Dra. Daniela Bento-Soares, que esteve presente em todos os momentos dessa caminhada, contribuindo para minha pesquisa, me direcionando e sempre disposta a ouvir. Sou imensamente grato por seus ensinamentos. Você é uma orientadora excepcional, e tenho certeza de que seu trabalho será cada vez mais reconhecido, pois sua dedicação, entusiasmo, solidariedade e sensibilidade fazem a diferença. Que Deus a abençoe e lhe conceda força para continuar esse trabalho fantástico.

Vem, vem, seja você quem for,
não importa se você é um infiel, um idólatra,
ou um adorador do fogo;
Vem, nossa irmandade não é um lugar de desespero;
Vem, mesmo tendo violado seu juramento cem vezes,
vem assim mesmo.

Vem,
lhe direi em segredo
aonde leva esta dança.

Vê como as partículas do ar
e os grãos de areia do deserto
giram desnorteados.

Cada átomo,
feliz ou miserável,
gira apaixonado
em torno do sol.

Ninguém fala para si mesmo em voz alta.
Já que todos somos um,
façamos deste outro modo.

Os pés e as mãos conhecem o desejo da alma.
Fechemos então a boca e conversemos através da alma.
Só a alma conhece o destino de tudo, passo a passo.
Vem, se lhe interessa, posso mostrar.

Jalal ud-Din Rumi (séc. XIII)
Aonde leva esta dança
(2013, p. 16)

RESUMO

A presente trabalho visou atender às problemáticas identificadas na escola em que a pesquisa foi realizada. O preconceito é uma atitude presente nas aulas de Educação Física, especialmente quando os conhecimentos de Dança são tematizados. Diante dessas questões, este estudo objetivou compreender o desenvolvimento de uma unidade didática sobre Dança nas aulas de Educação Física escolar, analisando seu impacto na percepção e na participação dos/as alunos/as. Além disso, teve como objetivos específicos investigar os motivos que levam alunos/as a terem atitudes e comentários preconceituosos sobre a Dança na escola; propor estratégias pedagógicas para a tematização da Dança nas aulas de Educação Física escolar; apresentar para a comunidade escolar possibilidades de superação de paradigmas e preconceitos relacionados à Dança. Para tanto, realizou-se uma pesquisa do tipo qualitativa, de natureza aplicada, fundamentada na abordagem da Pesquisa-Ação (Thiollent, 1986), que envolve a participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as no processo investigativo. O estudo contou com a participação de uma turma do 5º ano do ensino fundamental, composta por 26 crianças, da EMEF Prof. Alexandrino da Silveira Bueno, localizada na cidade de Barueri/SP. Para o registro dessa participação, foi utilizado o Diário de Campo, de autoria do professor-pesquisador, durante as rodas de conversa e as aulas. Os dados da pesquisa foram analisados por meio da Análise Temática, permitindo a identificação de padrões e reflexões sobre o ensino da Dança na Educação Física. Os resultados mostraram que a tematização da Dança nas aulas contribuiu significativamente para ampliar a compreensão dos/as alunos/as sobre essa expressão cultural, promovendo reflexões sobre preconceitos e estereótipos de gênero e possibilitando uma maior aceitação e envolvimento nas atividades propostas. Além disso, observou-se que o protagonismo estudantil, por meio da busca por referências, da elaboração de coreografias e da organização do Sarau, fortaleceu o engajamento e o senso de pertencimento da turma. Por fim, conclui-se que o ensino da Dança na Educação Física escolar não apenas promove o desenvolvimento motor e expressivo dos/as estudantes, mas também se revela uma ferramenta pedagógica essencial para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, combatendo preconceitos e valorizando a diversidade cultural.

Palavras-chave: Dança; Escola; Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to address the challenges identified at the school where the research was conducted. Prejudice is a recurring issue in Physical Education classes, particularly when Dance is the subject of instruction. In light of these concerns, this research sought to understand the development of a teaching unit on Dance within school-based Physical Education classes, analyzing its impact on students' perceptions and participation. The specific objectives of this study were: to investigate the reasons behind students' prejudiced attitudes and remarks regarding Dance in school; to propose pedagogical strategies for incorporating Dance into Physical Education classes; and to present the school community with possibilities for overcoming paradigms and prejudices related to Dance. To achieve these aims, a qualitative and applied research methodology was adopted, grounded in the Action Research approach (Thiollent, 1986), which emphasizes the active participation of all individuals involved in the investigative process. The study was conducted with a fifth-grade class consisting of 26 children enrolled at EMEF Prof. Alexandrino da Silva Bueno, located in the municipality of Barueri, São Paulo. Data were recorded in a Field Journal maintained by the teacher-researcher during classroom discussions and instructional activities. The research data were analyzed using Thematic Analysis, allowing for the identification of recurring patterns and meaningful reflections on the teaching of Dance in Physical Education. The results demonstrated that incorporating Dance into the curriculum significantly enhanced students' understanding of this cultural expression. It encouraged reflection on prejudice and gender stereotypes, fostering greater acceptance and active participation in the proposed activities. Furthermore, the study revealed that student agency—through the search for artistic references, choreography development, and the organization of a school-wide cultural event (Sarau)—contributed to increased engagement and a stronger sense of belonging within the group. In conclusion, the integration of Dance into Physical Education not only supports students' motor and expressive development but also serves as a vital pedagogical tool for fostering a more inclusive and respectful school environment—one that actively combats prejudice and affirms cultural diversity.

Keywords: Dance; School; Pedagogical Strategies.

SUMÁRIO

ENTRELACES MEMORÁVEIS:	14
A DANÇA COMO LIBERDADE E PROTAGONISMO	14
1 INTRODUÇÃO	21
2 PRECONCEITO: CONCEITOS E IMPACTOS SOCIAIS.....	27
3 DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: ENCONTROS E DESENCONTROS	34
4 A TEMATIZAÇÃO DA DANÇA E O AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISES DE ESTUDOS	41
a) Formação inicial e continuada de professores/as para atuação com a Dança na escola	44
b) Dança na Educação Infantil	53
c) Dança no Ensino Fundamental – anos iniciais.....	56
d) Dança no Ensino Fundamental – anos finais	61
e) Dança no Ensino Médio.....	71
f) Dança na educação de jovens e adultos/as.....	76
4.1 Levantamento e análise quantitativa das autorias.....	77
5 PERCURSO METODOLÓGICO	80
5.1 Universo da pesquisa	80
5.2 Desenho da Pesquisa.....	80
5.3 Aspectos Éticos	85
5.4 Participantes	85
5.5 Instrumentos e estratégias de pesquisa.....	87
5.6 Análise dos dados.....	88
5.7 Procedimentos	89
5.8 Recurso educacional	93

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	94
6.1 A Dança e seus significados: expectativas, preconceitos e representatividade	101
a) Percepção inicial dos/as alunos/as sobre a Dança e seus significados socioculturais.....	109
b) Estilos de Dança conhecidos, desejados e rejeitados pelos/as estudantes .	111
c) Questionamento de estereótipos de gênero na Dança e reflexões sobre preconceitos	118
d) O papel da expressão artística na valorização da diversidade e na representatividade	123
6.2 Trabalho em grupo e autonomia estudantil: conflitos, mediação e cooperação	131
a) Desafios na organização dos grupos e na distribuição de responsabilidades	133
b) Conflitos interpessoais e estratégias de mediação para garantir a harmonia	139
c) O protagonismo estudantil na tomada de decisões sobre temas e formatos artísticos	142
d) Impacto da colaboração e do respeito na execução do projeto final	153
6.3 Reflexão crítica e impacto sociocultural: Dança, inclusão e mudança de paradigmas	158
a) Uso da pesquisa como ferramenta de ampliação do repertório cultural	160
b) Análise crítica das experiências de exclusão e preconceito vivenciadas pelos/as alunos/as	164
c) A Arte como forma de expressão, pertencimento e resistência	168
d) Reflexão sobre o impacto do projeto na percepção dos/as estudantes em relação às artes e à inclusão	171
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175

REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	189
APÊNDICE A – Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	189
Apêndice B – Carta de aprovação de realização da pesquisa pela direção da escola	196
Apêndice C – Plano de aula.....	197

ENTRELACES MEMORÁVEIS: A DANÇA COMO LIBERDADE E PROTAGONISMO

Na minha infância, após uma reflexão mais profunda, consigo perceber que certas brincadeiras tinham uma temporalidade específica, carregando consigo uma gama de sentimentos, alguns positivos e outros nem tanto. É intrigante notar que, naquela época, até mesmo as festas juninas do nosso bairro eram realizadas seguindo esse critério temporal. Por exemplo, soltar pipa era uma atividade típica em junho/julho e dezembro/janeiro, especialmente durante as férias escolares. Em muitos desses momentos, posso contemplar a presença de preconceitos. Contudo, ao refletir sobre essas experiências na atualidade, a divisão temporal e o preconceito parecem destituídos de sentido.

Quando interrompi minha frequência nos encontros com amigos devido às obrigações de trabalho e estudo, meu tempo livre ficou restrito aos sábados. Nesse momento, um anúncio radiofônico chamou minha atenção: um curso de teatro estava com inscrições abertas, e decidi me inscrever imediatamente. Participei de duas produções cinematográficas, das quais, infelizmente, nunca pude ver o resultado.

Em 1998, dei início à minha jornada como funcionário em uma clínica médica, desempenhando as funções de *office boy* e arquivista, simultaneamente. Esse emprego proporcionou um aprendizado significativo. Através de um colega de trabalho dessa clínica, recebi um convite para participar de uma excursão para Praia Grande, coincidindo com o aniversário da cidade de São Paulo. A organização da excursão alugou uma casa, e por sorte, surgiu uma vaga de última hora, à qual prontamente me candidatei. Para alcançar nosso destino, nos dirigimos ao centro de São Paulo, mais precisamente, a um local próximo à Estação Sé.

Ao chegarmos à Praia Grande, muitos/as estavam exaustos/as devido a um longo dia de trabalho, embora os/as jovens estivessem cheios de energia. Enquanto conversávamos, as meninas decidiram colocar música e começar a dançar. Inicialmente, fiquei parado, talvez por timidez, e de certa forma encabulado, atribuindo essa inação à minha falta de vivência e proximidade com a Dança. No começo, permaneci paralisado, observando timidamente. No entanto, após algumas repetições da mesma coreografia, eu já havia memorizado o refrão da música. As meninas estavam tão entusiasmadas que decidiram ensinar, passo a passo, a coreografia para

o grupo.

Imbuído desse desejo de me experimentar, foi então, nesse momento, que ocorreu uma transformação em minha relação com a Dança. Aprender aquelas coreografias despertou em mim um desejo genuíno de explorar mais esse universo da Dança.

Ao retornar da excursão, senti confiança para procurar mais danceterias e academias de Dança. Por influência do mercado cultural, na primeira discoteca que frequentei após retornar dessa experiência, tocavam as mesmas músicas que eu havia aprendido/assimilado na Praia Grande. Aproveitei a oportunidade e entreguei-me à Dança, lembrando e improvisando com os passos que havia aprendido. Nesse momento, dancei sem preocupações com preconceitos ou julgamentos alheios, entregando-me simplesmente à música e à Dança.

Minha crescente paixão pelo mundo da Dança levou-me a conhecer um coreógrafo em uma casa de shows. Não consigo lembrar exatamente como nossa conversa começou, mas a partir dessa amizade, fiquei sabendo que uma escola na cidade de Jandira-SP oferecia aulas de Dança de Salão e Axé aos sábados. Ele indicou-me uma danceteria em São Paulo onde aconteciam aulas com passos coreográficos todas as quartas-feiras. Passamos a ensaiar coreografias na academia na qual ele ministrava aulas frequentemente.

Além disso, por intermédio dele, vislumbramos novas músicas, muitas das quais inspiraram-nos na elaboração de coreografias, as quais ele ministraria aos/às seus/suas discentes. Eventualmente, colaborava na distribuição de CDs com músicas para pessoas interessadas em adquiri-los. Essa parceria perdurou aproximadamente de 2000 a 2006. Em muitas ocasiões, quando frequentávamos danceterias, tínhamos a surpresa de ver as coreografias que havíamos elaborado sendo dançadas/apresentadas por frequentadores/as ou grupos convidados.

Simultaneamente aos eventos supracitados, em meados de 2002, recebi um convite para conhecer o Programa Parceiros do Futuro. O programa abrangia, dentre outras oficinas, aulas de arte do movimento, aos sábados e domingos. Adentrei à escola preambular até a sala onde ocorriam as aulas de ritmos. Nitidamente, havia uma esfera de harmonia e leveza, deixando os/as participantes eufóricos.

No decorrer do processo, embora não fosse minha intenção, recebi um convite, quase uma convocação, para ensinar uma nova coreografia. Esse primeiro contato foi

bastante prazeroso. Ao ensinar, utilizei o mesmo método que os/as professores/as usavam nas aulas que eu frequentava. Aquele momento não deixou muito confortável, sendo, a meu ver, uma experiência inicialmente conflituosa.

Ao longo daquele período, constatee a existência de um grupo organizado por discentes, do qual a professora ocasionalmente participava. Preparavam-se para um evento em outra escola pertencente ao Programa Parceiros do Futuro. Esse grupo, esporadicamente, se apresentava em danceterias.

Tocado pela situação, cogitei dispor-me a ensinar uma coreografia. Ao final do ensaio, aconteceu o que parecia algo fora do comum e das minhas expectativas, que eram dançar em uma apresentação em um palco. Naquele momento em que eu transbordava adrenalina, dançar já era palpável e indelevelmente aceitável. O grupo de dança criado por nós, tardiamente, fora chamado de "Swing Tropical"¹ e tornou-se respeitado no meio e reconhecido em nossa região Oeste da Grande São Paulo.

Por questões contratuais, a professora que ministrava aulas de gestos coreográficos no Programa Parceiros do Futuro foi desligada. Havia relatos de um novo Programa que substituiria o anterior, denominado "Programa Escola da Família". Em sua fundamentação, atenderia as camadas mais pobres da população, fornecendo-lhes bolsas de estudo em universidades particulares para futuros/as participantes, que em seu registro no programa seriam conhecidos como "universitários/as". Esta professora, em reunião, passou a mim todas as informações e me atribuiu a responsabilidade de dar continuidade às aulas. Mesmo ponderando em aspectos éticos um certo desconforto, aceitei esse desafio, mas ao mesmo tempo alertei que não daria uma resposta imediata, pois deveria ter uma conversa com os/as colegas que faziam aula com a professora.

O trabalho que deveria ser apenas um "quebra-galho" acabou se prolongando e a turma cresceu. De repente, a sala já não comportava mais todos/as os/as alunos/as e nos mudamos para o pátio da escola. Admito que senti medo, nervosismo e uma certa timidez. A cada dia, mais pessoas ficavam sabendo da aula, tornava-se inviável explicar coreografias naquele local minúsculo, visto a crescente procura pela

¹ Grupo de Dança do qual fui integrante e cofundador, que no período de 2002 a 2008, realizava apresentações sob esse nome, tornou-se conhecido entre os participantes e os dançarinos de Axé (Pagode Baiano).

vivência. Foi solicitado aparelho de som com microfone. O microfone e a caixa de som ficavam em uma salinha próxima ao bebedouro, sob os cuidados do pessoal do grêmio estudantil. Transferimos nossa aula para esse local e, com o microfone, comecei a me comunicar com os/as alunos/as, inicialmente de forma tímida, mas isso logo se tornou comum. Após alguns meses, a aula virou um “aulão”, com presença de até 700 pessoas em alguns finais de semana.

Concomitantemente, passei a frequentar um curso pré-vestibular, financiado pelo meu chefe, sócio da clínica já citada. Este amigo me aconselhou e incentivou a ingressar no Ensino Superior. A princípio, interessava-me por Psicologia ou Biomedicina; cursar Educação Física parecia distante de meus planos.

No âmbito do projeto "Escola da Família", a coordenadora, durante uma conversa informal prévia ao início da aula, gentilmente me sugeriu que prestasse o vestibular para o curso de Educação Física. Apesar dessa orientação, tal ideia causava-me desconforto, uma vez que, enquanto uma remanescente do projeto anterior, ela fez questão de me alertar sobre a impossibilidade de remunerar minhas aulas. Nesse sentido, orientou-me a prestar o vestibular e buscar uma bolsa integral no "Programa Escola da Família". Após hesitar diante dessa sugestão, decidi, enfim, me inscrever no vestibular de Educação Física, que mantinha uma parceria com o programa em questão. Com o resultado positivo, fui aprovado no vestibular, encontrando-me, nesse momento, diante da necessidade de efetuar o pagamento da matrícula e cumprir os trâmites necessários para conquistar a bolsa do programa.

Minha intenção inicial era, em caso de não aprovação, trancar a matrícula e submeter-me a outros vestibulares. Para minha surpresa, ao final do período, o resultado foi positivo, sendo eu escolhido para integrar o grupo de “universitários/as” na mesma instituição onde, anteriormente, havia exercido minha função de voluntário. Dois critérios relevantes para minha classificação foram, em primeiro lugar, a questão da renda e, em segundo lugar, meu engajamento voluntário desde os primórdios do programa.

Ao adentrar na faculdade, um universo de descobertas e emoções desvelou-se diante de mim. O primeiro contato com o Handebol foi revelador. Meu professor, ao abordar o esporte, utilizava metodologias permeadas por jogos e brincadeiras. Lembro-me vividamente de uma aula em que introduziu a dinâmica da "mãe da rua" para ensinar o posicionamento correto da mão durante o arremesso. Nesse contexto

lúdico, éramos desafiados/as a atravessar a quadra saltando de um pé só, mantendo a mão elevada, aquela destinada ao arremesso.

A docente responsável pelas aulas de Ginástica, possivelmente influenciada por sua experiência como atleta, adotava uma abordagem mais técnica. Detalhes sobre pontuação, descontos na execução e correção de posições dos pés eram minuciosamente explicados e, por vezes, cobrados dos/as alunos/as. Ao final do semestre, recordo-me afetuosamente de um trabalho que marcou época. Após diversas discussões, optamos por trabalhar com uma música do Olodum, mesclando Ginástica e Axé em uma coreografia única. Alguns/algumas membros do grupo se desvincularam durante o processo, mas perseveramos. O dia da apresentação revelou a diversidade de temas, com grupos explorando a temática circense, proporcionando uma experiência enriquecedora.

Outra situação demonstrou minha proximidade com a Dança. Em determinado momento, organizamos um evento para o curso de licenciatura em Educação Física, em que o Handebol foi escolhido como modalidade central. O evento, planejado meticulosamente com apresentações de Dança e Ginástica, além de cerimônias de abertura e encerramento, foi conduzido conforme as diretrizes estabelecidas pelo professor responsável pela organização de eventos.

Ainda, no segundo ano, concebemos o festival "FastFut". Com participantes que incluíam atletas, ex-atletas e até um passista de uma escola de samba de São Paulo, o evento contou com uma coreografia que destacava a bandeira conduzida por um mestre-sala e uma porta-bandeira. A celebração ao final do evento foi marcada por uma efusiva festividade, repleta de instrumentos e Dança.

Após três anos de curso, concluí minha formação sem ter tido a oportunidade de cursar a disciplina de Dança. Durante esse período, o programa estava em processo de reformulação e, como as disciplinas oferecidas eram anuais, não houve nenhuma oferta específica voltada à capacitação de professores/as para atuar com a Dança na educação básica. Na pós-graduação, algumas pessoas seguiram rumos distintos, especialmente aqueles que planejavam atuar em academias ou como *personal trainers*, optando pelo bacharelado. Diante de alterações na legislação, a faculdade ajustou a grade curricular para aproveitar os três anos de licenciatura, oferecendo um ano adicional para quem optasse pelo bacharelado. Ao ter acesso ao programa de ensino do quarto ano de bacharelado, deparei-me com a disciplina

intitulada "Atividades Estruturais de Academia, Rítmica e Dança".

Na disciplina de Dança do quarto ano de bacharelado, o enfoque estava primariamente na identificação de frases musicais, compreensão e discernimento dos tempos fortes e fracos, análise musical para composição coreográfica, entre outros aspectos. A abordagem não se voltava para a história da Dança nem para os aspectos relacionados ao preconceito em relação ao Bailado ou à cultura dançante em distintos espaços. O propósito central residia no ensino da Expressão Corporal para professores/as de academia ou *resorts*, desvinculado do contexto pedagógico escolar e mais focado na construção de sequências coreográficas.

Nitidamente, o foco dessa disciplina era preparar os/as professores/as instrutores/as de academia para trabalhar com Musculação e Ginástica de Academia, compreendendo o ambiente e os aspectos relacionados ao ensino da Dança e das demais modalidades que compõem esse espaço onde a Educação Física pode atuar. No entanto, acabou ficando mais restrito ao ensino de modalidades como Jump, Ginástica Aeróbica, Aero Boxe e Aero *Fight*. Basicamente, os objetivos desta disciplina concentravam-se na elaboração de coreografias baseadas em ritmo e compasso, visando o trabalho cardiorrespiratório, além de compreender os diferentes estilos de Ginástica e Dança.

Ao término dessa disciplina, encerrara-se um ciclo de 4 anos de Educação Física na universidade. Após esse período, passei por um hiato, durante o qual me dediquei a concursos e, ao mesmo tempo, lecionava em algumas escolas do estado como contratado. Neste momento, afastei-me completamente das aulas de Dança e evitei abordar esse tema na Educação Física escolar.

Com base nos relatos que abrangem desde minha infância até o primeiro emprego, de forma casual, por ter sido escolhido para ser voluntário, o qual, naquele momento, não tinha noção de que influenciaria diretamente minha escolha profissional, afirmo que mais do que isso, possibilitou o acesso à universidade com uma bolsa de 100% de desconto. O fato de ser voluntário impactou diretamente na aquisição da vaga. Não é possível explicar todo o processo para efetivação de inscrição e consecução da bolsa. Ao mesmo tempo em que avançava de forma empírica minha escalada rumo ao conhecimento da Dança, a experiência como dançarino de um grupo de Dança foi significativa. Posteriormente, as vivências nas aulas de Educação Física mostraram o quanto esta área transforma o ser humano,

muito mais que profissionalmente, é uma mudança do ser.

Diante desse percurso, percebo como a Dança e a Educação Física se entrelaçam em minha trajetória, moldando não apenas minha escolha profissional, mas também meu desenvolvimento pessoal. A oportunidade de ser voluntário não só abriu portas para a educação superior, mas também proporcionou uma compreensão mais profunda da importância da Dança e da atividade física na formação integral do indivíduo. Essa jornada, marcada por experiências significativas, reforça a convicção de que o conhecimento e a prática dessas áreas são fundamentais para promover não apenas a saúde física, mas também o bem-estar emocional e social.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretendeu lançar olhares acerca da tematização da Dança enquanto manifestação da cultura corporal, pensando em uma expressão lúdica e criativa, em que o diálogo e a experiência possam ser internalizados e ressignificados. Neste sentido, buscou-se garantir um maior engajamento e participação dos/as discentes nas aulas de Educação Física escolar, assim como favorecer a valorização das manifestações regionais e a composição de uma atitude mais consciente, por parte dos/as discentes, de pertencimento e integração com a comunidade local e com o ambiente multicultural no qual estão inseridos/as.

Para compreendermos a Dança em suas diferentes vertentes, conforme Magalhães (2018, p.13), é necessário entender que a Dança é

uma das manifestações culturais presentes desde os primórdios da vida humana, seja ela como forma de festejo ou como forma de ritual. Isso mostra o quão importante essa manifestação é para a nossa cultura, pois através dela o homem pode se comunicar, expressar sentimentos e significados e entender a si mesmo.

É notório que a Dança enfrenta uma dicotomia: enquanto alguns/algumas autores/as a enaltecem, descrevendo suas próprias experiências e os relatos de alunos/as que nutrem um grande apreço por ela, outros/as percebem, durante suas pesquisas, uma certa aversão a essa temática, muitas vezes em decorrência de preconceito ou pela falta de preparo de professores/as e alunos/as. Diante disso, cabe a nós explorarmos essas diferentes perspectivas e ressignificar essa prática de forma dialógica. Não buscamos resolver todos os problemas, mas sim trazer à luz possibilidades de diálogo.

Em seu trabalho, a autora Ugaya (2011) nos presenteia com a seguinte colocação: “Eu sentia os prazeres daqueles movimentos dentro de sua barriga” (Ugaya, 2011, p. 29). Neste trecho, é evidente uma relação íntima com a Dança. Quando sua mãe dançava ainda como passista, ao balançar seu corpo, as emoções, sentimentos, sensações e o pulsar da Dança transbordavam em seu ser, estabelecendo essa conexão desde cedo. Isso ressalta a importância de atribuir sentimentos ao bebê ainda no útero. Ugaya (2011) afirma que tudo pode se transformar em Dança, seja alegria, tristeza, cansaço, satisfação ou desejo. Dialogando com essa passagem, Simões e Impolcetto (2009) contribuem dizendo que

a Dança está tão impregnada nas sociedades que é possível dizer que ela nasceu com a própria humanidade. No entanto, mesmo diante de passagens tão poéticas e significativas, permanece evidente a presença de preconceitos que ainda atravessam a Dança em nossa cultura.

Para ilustrar esse outro lado da dicotomia, a própria Ugaya (2011) compartilha um episódio marcante vivido na sexta série do ensino fundamental, quando a professora organizou um festival de apresentações e incluiu todos/as os/as alunos/as. No entanto, ao designar à autora o papel de empregada doméstica — ainda que sob uma roupagem poética —, tal escolha revelou estereótipos naturalizados e formas veladas de discriminação racial. O episódio explicita como as estruturas sociais continuam a delimitar simbolicamente o lugar de determinados/as sujeitos/as, reproduzindo relações hierárquicas e excludentes. Assim, a situação pode ser compreendida como uma manifestação do racismo estrutural, que frequentemente se expressa por meio de práticas cotidianas aparentemente inofensivas, mas profundamente marcadas por visões preconceituosas e cristalizadas sobre os corpos e suas possibilidades de expressão.

Segundo Rosa e colaboradores (2020), a experiência nos leva a refletir sobre a persistência do preconceito de gênero, de classe e religioso na sociedade contemporânea. Rigoni e Daolio (2017) também destacam a presença de tensões religiosas nesse contexto. O que chama a atenção é a dificuldade enfrentada pela Dança em se consolidar como uma forma de expressão respeitada e valorizada no ambiente escolar. Mesmo em um ambiente que teoricamente preza pela liberdade e criatividade, a Dança ainda não é reconhecida como um elemento fundamental que pode ajudar na formação de pessoas protagonistas, o que deveria ser cultural, considerando-a como um fenômeno cultural de grande importância. Ainda, com relação aos aspectos religiosos, Rigoni e Daolio (2017) descrevem que alunas dizem que, quando o foco é a aula de Educação Física, que seus conhecimentos são como algo mundano, que não “agradam a Deus”, afastando-as de realizar as atividades de Dança.

Ainda, quando se trata do conteúdo de Dança, muitos/as alunos/as frequentemente apresentam resistência, expressando preconceito e rejeição. Um ambiente hostil é criado para a atividade por comentários como "dançar é para menina" ou ligações com a sensualidade, bem como por restrições religiosas e até

discriminação. Esses pontos de vista ilustram a necessidade de dissipar mitos e ampliar as percepções da Dança como um componente integral da cultura corporal.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), as Danças estabelecem relação entre práticas corporais, ritmos, passos e evoluções, sendo que a

[...] unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (Brasil, 2018, p. 218).

Diante dessa elucidação, somos levados/as a recordar diversas discussões mantidas com alunos/as do Ensino Fundamental acerca dos bailes nas comunidades. Em muitas ocasiões, esses eventos são injustamente estigmatizados pela sociedade, que associa a música e a Dança a conotações negativas, como "atividade criminosa". Para evitar esta interpretação, são necessários diálogos e a busca por estratégias pedagógicas que possam aproximar alunos/as do conhecimento em si, superando pensamentos do senso comum.

Para contextualizar as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as ao abordar a Dança na escola, destaca-se o estudo de Alves e Couto (2020). Os autores observaram que muitos/as professores/as tendem a associar a Dança a algo rígido e técnico, afastando-a dos movimentos simples do cotidiano. Isso ocorre devido à percepção fixa e limitada da Dança, frequentemente comparada à sua manifestação profissional em estúdios especializados. Outro desafio evidenciado ao longo da pesquisa foi a ausência de familiaridade, por parte de muitos/as estudantes, com a linguagem da Dança. Tal constatação reforça a urgência de abordagens pedagógicas mais abrangentes, sensíveis e contextualizadas, que considerem a Dança em sua pluralidade enquanto expressão sociocultural, histórica e afetiva.

Neste sentido, encontramos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) do Ensino Fundamental, estratégias para discutir a Dança por meio das brincadeiras:

[...] os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção, sendo capaz de analisá-los a partir destes referenciais; conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capazes de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas (Brasil, 1997, p. 39).

Assim, para além de questões técnicas dos movimentos, devemos refletir sobre o preconceito em relação ao ato de brincar/dançar na rua com amigos/as, seja em momentos festivos, bailes nas comunidades, jogando bola, brincando de carrinho de rolimã, soltando pipa ou simplesmente correndo livremente. Quando Santos Junior e colaboradores (2020, p. 173) relacionam as amarras que esses preconceitos afetam em nossa sociedade, disseram: “A compreensão da Dança em sua complexidade permite a ruptura de preconceitos e a falta de interesse pela prática”.

Logo, são numerosos os desafios associados ao ensino da Dança no ambiente escolar. Para vencer esse desafio, o papel do/a professor/a não deve ser o de adotar uma postura ditatorial ou autoritária, obrigando os/as alunos/as a participarem das aulas de Dança. Pelo contrário, é necessário que o/a educador/a aproveite a Dança como uma ferramenta para questionar, problematizar, tematizar e sequenciar questões pertinentes. O objetivo da Dança em espaço escolar não é educar jovens dançantes acrícos/as, mas sim, através da Dança, abordar problemáticas e, de alguma forma, trazer à tona diferentes questões da sociedade. Isso pode contribuir para despertar a compreensão desse caráter democrático e sócio-histórico que a Dança possui. Sendo assim, é fundamental abordar as causas profundas desses comportamentos para construir uma conexão saudável e enriquecedora com a Dança nas escolas, desmistificar seu significado e cultivar uma cultura inclusiva.

No que tange aos aspectos religiosos, para Ehrenberg (2003), devemos conscientizar sobre o passado, observando que esta arte esteve ligada a várias manifestações religiosas, como comemorações de colheitas, nascimentos e funerais. No entanto, a Igreja Católica a condenava como pagã e chegava a impor severas punições para quem dançasse. Isso criava um estigma em torno da Dança, alimentando preconceitos enraizados na sociedade ainda hoje.

Ao trazer o foco para o passado do Brasil, Simões (2000) indaga-nos sobre a forma criativa com que as pessoas negras escravizadas no país desenvolviam movimentos e danças disfarçadas para treinar a capoeira durante festas religiosas. Elas aproveitavam essas oportunidades para tocar seus tambores e praticar a

capoeira de maneira discreta e consciente. Isso demonstra como a Dança pode ser utilizada como forma de resistência e superação de preconceitos históricos (Simões, 2000).

Dessa forma, conforme ressaltam Santos Junior e colaboradores (2020, p. 172), a Dança da escola pode ser um elo entre as experiências anteriores; “assim, a experiência da Dança da escola deve ser compreendida aos olhos das experiências vividas”, extrapolando o contato com esse conhecimento restrito apenas “às apresentações em ocasiões de festas e datas comemorativas” (Santos Junior *et al.*, 2020, p. 173).

Simões e Impolcetto (2009) destacam que o conteúdo da Dança é pouco desenvolvido nas escolas e que é comum que apenas professores/as que tiveram vivência com a Dança anteriormente se arrisquem a sistematizá-la na escola. As autoras relatam que o preconceito está diretamente relacionado à visão da sociedade. Um exemplo disso ocorre no balé clássico, no qual a leveza e a delicadeza dos movimentos — elementos tradicionalmente associados às emoções — são frequentemente vinculados ao universo feminino. Inclusive, por esses motivos e outros já tratados, frequentemente, os/as professores/as sentem-se livres para não incorporar a Dança em seu currículo (Ugaya; Gallardo, 2018). Isso pode ser resultado da falta de formação acadêmica, do medo de retaliação da comunidade ou até de reclamações dos/as colegas sobre o barulho e a perturbação.

No entanto, é vital lembrar que o ensino da Dança é exigido por lei. As Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são agora disciplinas obrigatórias da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A Lei 13.278/16, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, respalda essa obrigatoriedade, assim como os PCN (Brasil, 1997) e a BNCC (Brasil, 2018), além de considerações éticas.

Apesar desse esforço jurídico, é possível observar que existem ainda poucos trabalhos sobre Dança nas escolas, quando comparados aos encontrados na literatura sobre o tema Esportes, o que remete à desvalorização dessas manifestações. Isso evidencia a existência de estereótipos que frequentemente carregam um significado profundo, sendo a formação ainda insuficiente para o ensino da Dança nas escolas (Neira, 2018).

Em recente estudo, Alves e Couto (2020) realizaram uma análise sobre o ensino da Dança na Educação Física escolar. A pesquisa, parte do programa de Mestrado Profissional, focou-se em identificar acertos e desacertos nessa área.

Entrevistando professores/as ligados/as ao Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Física (PROEF), atuantes na educação básica, identificaram-se questões significativas, entre as quais uma visão sexista da Dança, associando-a predominantemente ao universo feminino. Além disso, apontou-se a escassez de conhecimentos sobre o tema durante a formação inicial, especialmente do ponto de vista pedagógico. Este último assunto é corroborado por Calixto (2022), que afirma que, comumente, nos cursos de graduação em Educação Física, apenas uma disciplina do tema é ofertada durante toda a formação inicial.

Fundamentados/as no que anteriormente fora apresentado, nos perguntamos: Quais fatores levam os/as estudantes da turma do 5º ano D da EMEF Prof. Alexandrino da Silveira Bueno a se afastarem dos conhecimentos relacionados à Dança nas aulas de Educação Física escolar? De que maneira a tematização da Dança nesse componente curricular pode contribuir para a superação de preconceitos por parte dos/as estudantes dessa turma, em relação a esse conteúdo da cultura corporal?

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender o desenvolvimento de uma unidade didática sobre Dança nas aulas de EF escolar. Foram objetivos específicos investigar os motivos que levam alunos/as a terem atitudes e comentários preconceituosos sobre a Dança na escola; propor estratégias pedagógicas para a tematização da Dança nas aulas de Educação Física escolar; apresentar para a comunidade escolar possibilidades de superação de paradigmas e preconceitos relacionados à Dança.

2 PRECONCEITO: CONCEITOS E IMPACTOS SOCIAIS

Do ponto de vista jurídico, a discriminação consiste em qualquer distinção, exclusão ou preferência baseada em critérios como raça, gênero, religião ou origem social, que comprometa a igualdade de oportunidades ou de tratamento. Essa violação pode ocorrer de forma direta, quando há tratamento desigual em razão de características pessoais, ou de forma indireta, por meio de práticas aparentemente neutras que geram desvantagens injustificadas. Tais condutas ferem o princípio da isonomia, fundamental para o convívio democrático. Portanto, a discriminação, em suas diferentes formas, constitui obstáculo à justiça social e à equidade. Combatê-la é garantir o direito pleno de todos à dignidade e ao respeito (Brasil, 2018).

Para Allport (1954), a discriminação manifesta-se como um comportamento derivado do preconceito. Segundo o autor, ela ocorre quando um indivíduo ou grupo passa a tratar negativamente pessoas pertencentes a outros grupos sociais, com base em preconceitos previamente construídos, e não necessariamente fundamentados em fatos objetivos. Ainda conforme Allport (1954), a discriminação constitui uma forma de comportamento excludente, hostil ou limitante, motivado por construções sociais de pertencimento e identidade. Trata-se, portanto, de agir de maneira injusta ou desigual com alguém em razão de sua identificação com determinados grupos externos ao/à discriminador/a, como grupos étnicos, religiosos, de gênero, entre outros.

Corroborando esse entendimento, Manuel, Silva e Oliveira (2015) afirmam que o comportamento discriminatório emerge da interação entre grupos e se manifesta em cinco graus: verbalização negativa, evitamento, discriminação, ataque físico e exterminação. É importante, no entanto, diferenciar pré-conceito de preconceito. O primeiro refere-se ao pré-julgamento, baseado em impressões iniciais, que pode ser revisto com o tempo, enquanto o preconceito é a externalização de atitudes hostis, como falas e comportamentos, direcionadas a indivíduos percebidos como diferentes.

Parker e Aggleton (2001) acrescentam que a discriminação deve ser compreendida não apenas como uma disposição psicológica individual, mas como um processo social vinculado às estruturas e ao funcionamento do poder. Tais processos só podem ser plenamente analisados e enfrentados a partir de modelos sociais de interpretação e intervenção.

No Dicionário Michaelis, preconceito é definido como: "opinião ou sentimento desfavorável, formado sem exame crítico"; "uma ideia preconcebida e obstinadamente mantida, mesmo diante de informações e argumentos contrários"; e ainda como "atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos". Essas definições evidenciam a complexidade do preconceito e sua relação com sentimentos, crenças e comportamentos que afetam negativamente as interações sociais.

Sobre essa definição, a pesquisadora Paula Machado (2007) afirma que há

[...] um movimento semântico no interior da própria definição, um movimento semântico de reescrituras e, com isso, tipos diversos de preconceitos são especificados, inserindo-se com mais especificidade sentidos relacionados à exclusão social (Machado, 2007, p. 150).

Ainda, ao interpretar o significado de preconceito no contexto do dicionário da língua portuguesa, Lima (2023, p. 406, grifo do autor) argumenta que este é definido como um "**juízo de valor** preconcebido sobre algo ou alguém", ou ainda como uma "**opinião ou pensamento** acerca de algo ou de alguém, construída a partir de análises desprovidas de fundamento, conhecimento ou reflexão". Além disso, o termo também engloba o "**repúdio** demonstrado ou efetivado por meio da discriminação de grupos religiosos, pessoas ou ideias", bem como o "**comportamento** que evidencia esse repúdio ou aversão". Tais concepções remetem à etimologia da palavra "preconceito", composta pelo prefixo "pré", que significa prévio, e a palavra "conceito". Logo, preconceito seria uma opinião previamente definida sobre algo, consolidada antes mesmo do conhecimento sobre o tema.

De acordo com Manuel, Silva e Oliveira (2015), a discriminação intergrupala justificaria o surgimento do preconceito, uma vez que os indivíduos tendem a fortalecer sua identidade social positiva por meio da comparação com outros grupos, muitas vezes os subordinando. Assim, é possível afirmar que a diferença ou a diversidade, que para nós, no ambiente educativo, é enriquecedora e muito desejada, pode ser em muitos espaços (inclusive voltados à educação) preterida.

Como dito, ao longo do tempo, a discriminação e o preconceito têm se manifestado em diferentes espaços (Ehrenberg, 2003; Brasileiro, 2003; Avila; Oliveira; Pereira, 2005), muitas vezes disfarçados de brincadeiras (Brasileiro, 2001). O preconceito é um mal social profundo, comparável a uma doença que necessita de

enfrentamento, não podendo ser tratado como um problema invencível (Lima, 2023). Assim, é um desafio que precisa ser abordado de maneira dialógica, pois afeta a população em diversos âmbitos. Professores/as, direta ou indiretamente, e alunos/as que são vítimas desse fenômeno podem apresentar mudanças significativas em seu comportamento: muitos/as tornam-se agressivos/as, isolam-se dos/as colegas, sentem-se desmotivados/as, deprimem-se e acabam se retraindo (Xavier, 2021).

O preconceito e a discriminação atingem pessoas em variadas posições sociais, às vezes de forma escancarada, mas frequentemente camuflados em discursos vazios ou em brincadeiras que só têm graça para quem as faz (Carvalho, 2023), mas ferem profundamente quem é alvo dessas ações (Xavier, 2021). As contradições tornam-se evidentes quando defensores/as do respeito mútuo apenas o exigem quando se trata de seu grupo de convivência (Fagundes; De Souza, 2013). Quando sofrem preconceito e discriminação, as vítimas muitas vezes congelam, ficando sem reação. Por isso, é imprescindível repensar esse processo, promovendo ações individuais e coletivas que busquem efetivamente combater essas práticas (Xavier, 2021; Lima, 2023).

Lima (2023) contribui com o debate refletindo sobre o preconceito e o que nos ensinam acerca das “distâncias” e “escolhas”. O preconceito é muito mais sentido e expresso do que conscientemente reconhecido; varia de indivíduo para indivíduo e se manifesta em níveis distintos em oposição a grupos vulneráveis. Deriva dos grupos aos quais nos vinculamos e da sua “conexão” em relação aos grupos aos quais os outros pertencem. Finalmente, nossos preconceitos se manifestam em diversos planos ou dimensões, desde a distância física até o “falar mal”; interferindo, logo após, nas nossas opções e concepções de mundo, para chegar, frequentemente, à marginalização e até à eliminação do/a outro/a.

Portanto, é fundamental refletir, conforme apontam Miranda, Cavalcante e Melo (2020), que a educação formal escolar desempenha um papel crucial na luta contra a disseminação de atitudes preconceituosas. Nesse sentido, ela não apenas pode, mas deve contribuir para a desconstrução de preconceitos já estabelecidos, formando estudantes capazes de refletir, questionar e rejeitar atitudes sociais inadequadas (Miranda; Cavalcante; Melo, 2020).

No âmbito do ensino da Dança na escola, essa situação também é vivida e deve ser debatida. Brasileiro (2001), em um trabalho de Pesquisa-Ação, relatou um diálogo com uma professora de Educação Física, que afirmou que o preconceito dos

meninos constitui um grande empecilho para o desenvolvimento da Dança. Segundo ela, muitos associam essa prática a "bicha", reforçando estereótipos de gênero e sexualidade. Ehrenberg (2003), ao conduzir um projeto de Pesquisa-Ação com quatro professores/as — três mulheres e um homem —, identificou que todos/as os/as educadores/as apontaram o preconceito dos meninos em relação à Dança como um obstáculo significativo. A autora destaca que, embora tal preconceito seja amplamente reconhecido, é fundamental que seja debatido ativamente com os/as alunos/as, promovendo reflexões sobre a temática.

Ávila, Oliveira e Pereira (2005) realizaram um projeto de Pesquisa-Ação com jovens educadores/as, de 19 a 25 anos, ao longo de 21 sessões. Durante o estudo, foi observado que a timidez e o preconceito em relação à Dança *Break* eram recorrentes, sendo a ideologia do *Hip Hop* uma das razões para tais resistências, compartilhadas por muitos/as professores/as participantes. Já Rosário e Darido (2005), ao investigarem seis professores/as experientes do Ensino Fundamental II, identificaram diversas dificuldades no ensino de atividades rítmicas e Dança. Os motivos incluíam a falta de domínio do conteúdo por parte dos/as educadores/as, questões de segurança, resistência dos/as alunos/as relacionada à idade e ao gênero, além da baixa adesão às propostas. Essa discriminação cultural em torno da Dança também se manifestava no fato de que esses/as professores/as apenas auxiliavam em ensaios de quadrilha, sem considerar o potencial pedagógico do conteúdo.

Em outra investigação, Kleinubing e Saraiva (2009) analisaram a prática de 16 professores — sete homens e nove mulheres. As professoras-pesquisadoras frequentemente discordavam dos homens, que justificavam a ausência da Dança em suas aulas como "falta de afinidade" ou "não ter jeito". De maneira semelhante, De Souza e colaboradores/as (2019) observaram que cinco professores homens adotaram postura semelhante. Esse cenário sugere um preconceito arraigado, possivelmente ligado à associação histórica da Dança à homossexualidade.

Da mesma forma, Seron-Kiouranis (2014) aponta que a Dança gera desconforto entre os meninos, que frequentemente resistem à prática por acreditarem que se trata de uma atividade exclusivamente feminina. Esse preconceito, por vezes, reforça a ideia de que a Dança compromete a masculinidade. Assim, a autora defende que a Dança deve ser introduzida desde cedo no ambiente escolar, tornando-se parte integrante do cotidiano dos/as alunos/as. Além disso, cabe aos/às educadores/as abordar e desconstruir as questões de gênero envolvidas, promovendo a aceitação e

o respeito mútuo. Isso também é apontado nos estudos de Santos (2022) e Meira (2023), quem reforça a necessidade de repensar o currículo escolar sob uma perspectiva insurgente. Para a autora, isso é imprescindível diante dos marcadores sociais do preconceito e do racismo, que ainda permeiam as relações escolares. Infelizmente, muitas vezes, essas práticas são reforçadas pela própria instituição de ensino, destacando a urgência de transformações nas práticas pedagógicas.

Como visto, diferentes estudos, em locais, sobre manifestações e em décadas diferentes retratam a mesma situação de preconceito relacionado às aulas de Dança na Educação Física escolar, seja por parte de alunos/as, professores/as ou mesmo dos projetos político-pedagógicos das escolas e localidades. Essa interface entre assuntos diversos relacionados ao preconceito, ou seja, a interseccionalidade, é um tema que precisa ser debatido.

A interseccionalidade pode ser compreendida como um dispositivo teórico-metodológico que possibilita a análise das múltiplas opressões enfrentadas por diferentes grupos sociais, em razão de aspectos como gênero, raça, classe e sexualidade. Paralelamente, a interseccionalidade também se configura como uma concepção a ser problematizada, uma vez que não se restringe à identificação isolada dos marcadores sociais de diferença. Trata-se, sobretudo, de localizar os pontos de intersecção entre essas categorias, mesmo quando tais conexões nem sempre se manifestam de maneira evidente (Silva; Silva; Rodríguez, 2020).

Segundo Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade pode ser compreendida como uma abordagem teórica e prática que busca analisar e compreender as interconexões entre diferentes formas de opressão, discriminação e desigualdade, considerando como essas dimensões se sobrepõem e interagem em contextos sociais, políticos e institucionais.

São algumas características centrais da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021): a) Nos primeiros anos do século XXI, o termo ganhou ampla visibilidade, sendo adotado por acadêmicos/as, militantes, ativistas e profissionais de diversas áreas; b) A interseccionalidade é utilizada em disciplinas interdisciplinares, como estudos feministas, estudos raciais, estudos culturais, sociologia, ciência política e história, indicando sua relevância para compreender diferentes fenômenos sociais; c) Além de um conceito teórico, a interseccionalidade orienta ações práticas em políticas públicas, movimentos sociais e iniciativas de justiça social, abordando temas como violência, direitos trabalhistas, justiça reprodutiva e direitos humanos; d) Ela é

empregada por educadores/as, assistentes sociais, pais e mães, e profissionais da educação para transformar instituições de ensino e promover mudanças estruturais; e) O termo não está restrito à academia ou ao ativismo formal; blogueiros/as e usuários/as de mídias digitais também utilizam a interseccionalidade para influenciar o debate público, destacando sua popularidade e relevância contemporânea.

Dessa maneira, para romper com este padrão de conhecimento, não basta tensionar a objetividade da pesquisa/extensão se essas ações ainda se direcionam ao mesmo sujeito eleito pela modernidade/colonialidade como padrão. Assim, no contexto da Pesquisa-Ação dentro de uma comunidade, é necessário que a atividade adote um viés capaz de identificar e trabalhar com métodos de interseccionalidade. Isso inclui identificar as articulações e análises presentes naquele ambiente, compreendendo a lógica de poder e saber (ligadas a uma ótica de dominação) que está sendo operada, sem ser reducionista em relação àquela sociedade ou apresentar graus de opressões (Bomfim; Rocha; Bahia, 2019).

De acordo com Santos (2022), é pertinente destacar que a interseccionalidade propõe uma análise que considera o entrelaçamento das opressões a partir dos marcadores sociais que cada indivíduo carrega em seu contexto social. Em outras palavras, o conceito não sugere a hierarquização das opressões, classificando uma como mais severa ou prejudicial que outra. Seu propósito principal é identificar esses pontos de intersecção e trabalhar no combate a essas desigualdades, levando em conta aspectos como raça, gênero, sexualidade, classe social, entre outros.

Essas formas de opressão, que emergem a partir das identidades sociais dos indivíduos, têm sua origem, em grande parte, nas estruturas de uma sociedade construída sobre bases machistas, racistas, sexistas e capitalistas. Diante disso, é inevitável implementar um processo educativo voltado para a desconstrução de preconceitos desde a infância. Uma formação escolar que promova a compreensão e o respeito à diversidade não apenas enriquece as relações sociais, mas também favorece a construção de uma sociedade mais inclusiva, tolerante e livre de preconceitos (Santos, 2022).

A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a determinados grupos sociais pode expor indivíduos a diversas formas de preconceito. No entanto, como todos/as somos simultaneamente integrantes de múltiplos grupos, nossas identidades complexas influenciam as formas específicas pelas quais experienciamos essas discriminações. Conforme destacam Collins e Bilge (2021),

homens e mulheres frequentemente enfrentam o racismo de maneiras distintas. De forma semelhante, mulheres pertencentes a diferentes raças vivenciam o sexismo de formas igualmente diversificadas. A interseccionalidade, nesse contexto, ilumina essas nuances da experiência individual que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano.

De acordo com Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade oferece uma estrutura para compreender como categorias como raça, classe, gênero, idade e cidadania posicionam as pessoas de maneira desigual no mundo. Essa abordagem destaca que alguns grupos são mais vulneráveis às mudanças econômicas globais, enquanto outros se beneficiam de forma desproporcional, permitindo analisar a interseção entre desigualdades sociais e econômicas como indicador da desigualdade global. Ainda, segundo Akotirene (2019), a interseccionalidade aborda de forma articulada o racismo, o capitalismo e o heteropatriarcado, considerando os contornos identitários da luta antirracista diaspórica. Por exemplo, mesmo que indivíduos brancos adeptos do candomblé enfrentem opressões religiosas, é importante ressaltar que esses ataques são direcionados, em essência, à cultura do povo negro.

Em síntese, a interseccionalidade emerge como uma poderosa ferramenta analítica e prática que transcende as limitações de abordagens hierárquicas ou reducionistas. Ao rejeitar a soma linear de identidades, ela nos convida a compreender as complexas interações entre estruturas de opressão, como racismo e sexismo, em contextos marcados por colonialismos históricos e modernos. Por meio dessa perspectiva, é possível desvendar as dinâmicas que posicionam corpos vulneráveis em contraste com aqueles que exercem poder ou desconfiança, expondo as engrenagens que sustentam desigualdades.

Assim, a interseccionalidade não apenas denuncia as matrizes de dominação, mas também instrumentaliza reflexões e ações voltadas à transformação social, ressignificando as avenidas identitárias e suas intersecções em prol de uma sociedade mais equitativa e justa (Akotirene, 2019). Buscar a interseccionalidade nas aulas de Educação Física escolar parece ser importante para um trabalho educacional efetivo.

3 DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Pensar a Educação Física escolar é refletir sobre sua prática docente e o modo como ela se incorpora na escola. Os estudos históricos indicam que o marco da sistematização dos exercícios físicos para inseri-los no contexto escolar é o século XIX, nos países europeus, por meio da instituição dos métodos ginásticos (Soares *et al.*, 1992). A inclusão da Educação Física, então sinônimo de Ginástica, nos sistemas nacionais de ensino de vários países, deu-se com a difusão dos métodos ginásticos europeus (Chicon, 2008).

Da mesma forma, a história da Educação Física no Brasil revela sua ligação com instituições militares e preceitos higienistas, impulsionando uma abordagem centrada na saúde e na preservação da dita "pureza" racial (Castellani Filho, 1988). Segundo Kolyniak Filho (1996), no Brasil, a gênese da inclusão oficial da Educação Física nas escolas data de 1854, com a obrigatoriedade do ensino da Ginástica no primário e da Dança no ensino secundário. A resistência ao trabalho físico associada ao trabalho escravizado, bem como a falta de recursos humanos qualificados, foram desafios enfrentados na implementação da disciplina nas escolas (Brasil, 1997; Castellani Filho, 1988).

A influência do pensamento médico é destacada por Darido (1999, p. 1), ao afirmar que nesse período "a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício". Essa concepção é pautada no conceito anátomo-fisiológico do corpo, na busca da regeneração da raça, do fortalecimento da vontade, do desenvolvimento da moralidade e da defesa da pátria. Dessa maneira:

A Educação Física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, 'fortalecidos' pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como, com a prosperidade da pátria. (Soares *et al.*, 1992, p. 52).

Durante o século XX, a Educação Física passou por diversas mudanças, desde sua inclusão gradual nos currículos escolares até sua instrumentalização durante o governo militar, para promover o nacionalismo e a integração (Betti, 2020; Brasil, 1997; Castellani Filho, 1988). A Educação Física, mais uma vez, foi tratada com um

caráter diferenciado das demais disciplinas escolares, o que nos dá a impressão de que é vista como uma área secundária no ambiente escolar (Ehrenberg, 2003).

Segundo os PCN, ao longo dos anos, essa percepção causou uma marginalização da disciplina, refletindo-se na falta de integração nos horários e planejamentos (Brasil, 1997). Essa problemática foi lembrada por Debortoli, Linhales e Vago (2006, p. 95) da seguinte forma:

A interpretação do conhecimento atinente à Educação Física como 'um saber escolar da quadra', considerado, portanto, como 'de fora' da escola; ou como 'saber escolar realizado no pátio' e, assim, tratado como um tempo de descanso e de recomposição para novos trabalhos sérios em sala de aula; o desprezo por seu potencial educativo e formador; a demanda escolar e social por uma Educação Física considerada como sinônimo de disciplinarização e adestramento dos corpos; a esportivização das práticas corporais; o fato dos professores reduzirem sua ação educativa à tarefa de separar times e distribuir bolas, dentre outras questões.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) buscou modificar essa realidade, tornando a Educação Física um componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino e enfatizando sua integração à proposta pedagógica da escola (Brasil, 1996). Essa transformação evidencia a necessidade de reconhecer e valorizar a Educação Física como um componente curricular. É crucial adaptá-la às necessidades e particularidades de cada contexto educacional, promovendo uma abordagem mais inclusiva e integrada.

A partir dessa época, o discurso legitimador da Educação Física na escola teve como aliada a legislação educacional brasileira, que vem garantindo a obrigatoriedade do seu ensino nos sistemas escolares. Isto muitas vezes alterou a lógica da força do argumento (legitimidade) para o argumento da força (a lei) (Debortoli; Linhales; Vago, 2006). Isto quer dizer que mesmo com tantas bases para justificar a Educação Física, ela vem conseguindo permanecer na escola muito mais pela via da legalidade (leis e decretos que definem a sua obrigatoriedade) do que através do seu reconhecimento pedagógico e social, o que seria a conquista da sua legitimidade (Vago, 1999).

Outro avanço legal com relação às novas considerações sobre a Educação Física enquanto componente curricular escolar pode ser visto no documento dos PCN do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (1998) ao sugerir que, com a inclusão desta área no contexto escolar, novas práticas sociais em relação ao corpo e ao movimento são produzidas. Aponta, também, para a elaboração de um conhecimento de domínio específico (conhecimentos construídos na área) que contribua para a construção da

cidadania dos/as alunos/as (Vago, 1999; Debortoli; Linhares; Vago, 2006). Este novo direcionamento exige dos/as professores/as de Educação Física o reconhecimento dos/as alunos/as como sujeitos históricos, sociais e culturais, que vivem em um tempo e espaço determinados, os quais atribuem significado às suas ações (Debortoli; Linhares; Vago, 2006).

Frente a esse quadro, é imperativo discutir os conhecimentos ministrados nas aulas desse componente curricular na atualidade, especialmente para este estudo, com relação ao ensino da Dança na escola.

Em termos legislativos, o Decreto nº 1.331-A de 1854 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da Dança no município da Corte do Rio de Janeiro, marcando um ponto inicial nesse processo (Betti, 2020; De Lima; Pinto, 2020). No entanto, é importante ressaltar que essa obrigatoriedade se limitava ao Rio de Janeiro e estava voltada principalmente para as mulheres. Avançando no tempo, observamos leis e documentos que ratificam a presença obrigatória da Dança na escola. Segundo Marques (1990, p. 12),

A legislação federal e estadual embasa a possibilidade do ensino da Dança na escola dentro da matéria de Educação Artística: segundo a Resolução CFE nº 23 de 23/10/73, o currículo mínimo de Educação Artística deve abranger necessariamente "técnicas de teatro e dança". Além disso, o parecer CFE nº 641/71 de 19/8/71 diz que a dança pode ser ensinada como parte da educação geral nas escolas primárias e médias. A legislação estadual, na deliberação CEE nº 9/81, institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo o ensino de dança em nível de 1º Grau, sendo que este poderá funcionar "complementarmente ao currículo pleno da escola ou em estabelecimento especializado em ensino artístico". O parecer CEE nº 62/82 CEPF, aprovado em 17/1/82, relaciona a possibilidade de ensino de dança e música em nível de 1º Grau.

Esta citação demonstra a relação do conteúdo Dança enquanto parte da área de conhecimento da Educação Artística. Essa relação, segundo Barreto (1998), entre as décadas de 1970 e 1980 no Brasil, as artes plásticas, a Dança, a música e o teatro eram contemplados na proposta de polivalência do professor de arte, embora o trabalho nesse sentido carecesse de aprofundamento e qualificação.

Durante as décadas de 1980 e 1990, como destacado por Metzner (2012), percebe-se um aumento significativo na preocupação com a qualidade do ensino, acompanhado pela análise minuciosa dos componentes curriculares, incluindo a Educação Física, bem como os conteúdos relacionados, tais como Esportes, Jogos, Ginástica, Lutas e Dança, oferecidos aos/as alunos/as, especialmente a partir da

promulgação da LDB (Brasil, 1996) e da publicação dos PCN (Brasil, 1997). Estes últimos, por sua vez, realizam apontamentos relevantes sobre a diversidade cultural brasileira e sua expressão por meio da Dança.

Um aspecto importante destacado pelos PCN (Brasil, 1997) sobre esse assunto é uma primeira superação das práticas de técnicas de Ginástica e Dança euramericanas. O documento (Brasil, 1997) faz menção às influências culturais dos diferentes povos que formaram o Brasil, como afirmado no trecho:

[...] existe uma riqueza muito grande dessas manifestações. Danças trazidas pelos africanos na colonização, danças relativas aos mais diversos rituais, danças que os imigrantes trouxeram em sua bagagem, danças que foram aprendidas com os vizinhos de fronteira, danças que se veem pela televisão (Brasil, 1997, p.39).

Logo, permite a consideração de diferentes ritmos e manifestações, dando possibilidades para a valorização de Danças ancestrais trazidas pelos/as africanos/as na colonização até as manifestações contemporâneas como o *Funk* e o *Hip Hop*, incluindo aquelas associadas às culturas imigrantes (Brasil, 1997).

O documento ressalta ainda a necessidade do desenvolvimento de habilidades como a exploração das qualidades do movimento expressivo, improvisação, coreografia e apreciação artística, enriquecendo assim a experiência educacional e promovendo a valorização da diversidade cultural brasileira (Brasil, 1997) e o

[...] acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo; apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade; participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano; participação em atividades rítmicas e expressivas; utilização e recriação de circuitos; utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças; desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças; diferenciação das situações de esforço e repouso; reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção do próprio corpo (Brasil, 1997, p. 49).

Outro documento de destaque para essa relação da Dança com a Educação Física é o que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2013). Este documento dá suporte aos/as professores/as, orientando-os/as sobre abordagens didáticas e de planejamento para as aulas, garantindo respaldo legal e evitando o afastamento escolar de alunos/as (Darido; González; Ginciene, 2020), bem como o

abandono do trabalho docente (Gonzalez; Fensterseifer, 2006; González *et al*, 2013; González, 2020).

As DCN (Brasil, 2013) visam estabelecer bases comuns para a Educação Básica no Brasil, estabelecendo princípios, objetivos e competências para garantir a qualidade e inclusão na educação, abordando questões como diversidade étnico-racial, direitos humanos, educação ambiental e valorização da cultura quilombola. Inclusive, é justamente neste contexto, das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, que a Dança é referenciada, como uma forma de valorizar o ensino da cultura afrobrasileira nas escolas.

Grande culminância sobre o ensino da Dança nas aulas de Educação Física, entretanto, é encontrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A BNCC teve versão final aprovada em 2017 para o Ensino Fundamental e publicada em 2018, em meio a um processo polêmico de sistematização, revisão e publicação, que culminou em um documento menos politizado e democrático do que inicialmente se previa (Neira, 2018). Esta observação é importante para que seja possível tecer um olhar crítico ao documento publicado (Silva *et al.*, 2022) e à sua diminuta valorização do multiculturalismo de cada região do país (Betti, 2018; Paiva, 2020), embora seja necessário avaliar e considerar o documento na constituição dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Diferentes estudos, entre os quais destacam-se os de Neira (2018), Silva e colaboradores (2022), Betti (2018) e Paiva (2020) tecem críticas ferrenhas à BNCC, afirmando que sua formulação se tornou fruto de um golpe político-jurídico, ao se retirar diferentes trechos anteriormente construídos por motivação ideológica de um governo em específico. Um exemplo dessas alterações está relacionado a termos como "gênero", "sexualidade" e "orientação sexual", que foram removidos da versão final, demonstrando uma retirada de suas discussões do documento. Neira (2018) entende que a BNCC (Brasil, 2018), enquanto documento que estabelece o tipo de cidadão/cidadã que se deseja formar, está a serviço das grandes corporações. Assim, Callai, Becker e Sawitzki (2019) verificam que a BNCC (Brasil, 2018) se configura como uma política governamental que impõe a necessidade de adaptação das escolas, e não o inverso, denunciando uma intrincada relação de poder subjacente nesse documento. Logo, apesar de seu texto reivindicar pela equidade, respeitando as identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018), é necessário um olhar atento e não ingênuo e acrítico sobre os interesses desse documento.

A BNCC, como documento norteador e obrigatório no contexto educacional, faz referência à presença da Dança nas escolas brasileiras, considerando-a como um importante fio condutor para a sistematização do conhecimento, proporcionando descoberta, expressão e apreciação estética (Brasil, 2018). É compreendida como uma prática da cultura corporal de movimento, passível de ser realizada de forma individual, em duplas e em grupos, em codificações particulares, historicamente constituídas e que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares (Brasil, 2018).

Com relação aos conhecimentos acerca da Dança para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o documento prevê a tematização das “Danças do contexto comunitário e regional” com os primeiros anos (1º e 2º anos) e das “Danças de matriz indígena e africana” para os 3º, 4º e 5º anos. Na relação destes conteúdos, o documento ressalta habilidades como experimentar, recriar, fruir, comparar, identificar, formular e utilizar. Abaixo, são destacadas algumas habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018) para os anos em questão e que podem, ao serem criticamente trabalhadas, contribuir para a construção de conhecimentos acerca da Dança como parte da cultura corporal. Para o bloco composto pelos 1º e 2º anos, temos:

(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas (Brasil, 2018, p. 227).

Já para o bloco composto pelos 3º aos 5º anos, podem ser vistas:

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

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

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

(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las (Brasil, 2018, p. 229).

Assim, podemos considerar sobre a adequação da BNCC no ensino de Danças

na Educação Física escolar não como algo pronto e acabado, mas como ponto de partida para estudos e reflexões, buscando estratégias nas quais é fundamental o movimento de aproximação com as especificidades da comunidade escolar. Assim, dialogando, pesquisando e observando os anseios e necessidades de cada aluno/a, turma, escola e comunidade, podemos construir coletivamente o percurso pedagógico. É nesse contexto que damos continuidade à constituição dessa dissertação de mestrado.

4 A TEMATIZAÇÃO DA DANÇA E O AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISES DE ESTUDOS

Após a promulgação da BNCC (Brasil, 2018), a presença e o tratamento das Danças na escola poderão ganhar destaque, desde que haja um planejamento pedagógico que rompa os preconceitos que essa expressão carrega há anos. Com o passar do tempo, veremos se a Dança ganhará destaque no contexto educacional. Entretanto, evidencia-se um problema que pesquisadores/as têm constatado há anos: a não efetividade da Dança na escola, servindo apenas como atração de festividades.

Esse cenário representa um percalço para estados e municípios que precisam capacitar professores/as. Infelizmente, sabemos que não basta a legislação para sensibilizar docentes para a importância de tematizar a Dança na escola, com a promoção de estratégias pedagógicas efetivas e de qualidade, que superem abordagens apenas teóricas e valorizem a prática.

Portanto, pesquisar a tematização da Dança no ambiente escolar implica, necessariamente, conhecer as produções acadêmicas e pedagógicas desenvolvidas entre os anos de 2000 e 2024, as quais subsidiam a compreensão de sua prática na contemporaneidade educacional. Torna-se imprescindível refletir sobre as formas pelas quais essa manifestação artístico-cultural tem sido abordada, os desafios enfrentados em sua implementação e os caminhos possíveis para a formação de professores/as que atuam na educação básica, seja sob a perspectiva da área de Arte ou da Educação Física. Ao iniciar uma investigação nesse campo, é essencial romper com o senso comum, evitando análises baseadas exclusivamente nas vivências individuais do/a professor/a-pesquisador/a, de modo a ampliar o olhar e construir um entendimento fundamentado e crítico.

Portanto, torna-se adequado realizar uma revisão sistemática, que deve incluir “as principais contribuições sobre o tema de estudo publicadas em revistas indexadas e livros de referência da área” (Del-Masso, 2012, p. 27). De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 225), “pesquisa alguma parte hoje da estaca zero”. As autoras ainda esclarecem que, mesmo em investigações exploratórias,

isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, toma-se imprescindível para a não-duplicação de esforços, a não “descoberta” de

ideias já expressas, a não-inclusão de "lugares-comuns" no trabalho (Marconi; Lakatos, 2003, p. 225).

Fundamentados pelas autoras citadas, partimos para uma pesquisa de estado da arte sobre a Dança na Escola, conduzida por meio da consulta a cinco bases de dados: Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU), Periódicos Capes, SciELO, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, *Google Scholar* e Repositório Institucional da Unesp. Ainda com o intuito de verificar e ampliar a investigação de questões prementes, empreendeu-se uma pesquisa em diversos repositórios institucionais, além do Currículos Lattes de alguns/algumas pesquisadores/as.

Os descritores utilizados foram "Dança na escola", "Dança na educação", "Dança na Educação Física", "Dança na Educação Física escolar", "Dança contra o preconceito", "Dança e preconceito" e "Dança no ensino fundamental anos iniciais".

Ao realizar uma revisão sistemática, a escolha dessas palavras-chave foi estratégica para identificar estudos relevantes que abordassem a inclusão da Dança no currículo escolar e sua interseção com aspectos culturais e sociais. A seleção dos trabalhos considerou a diversidade de abordagens metodológicas e a relevância dos resultados apresentados.

Para ampliar os resultados, foram empregadas variações nos termos de busca. O operador booleano "AND" foi utilizado para refinar os resultados, uma vez que este operador combina termos e reduz a amplitude das buscas. Adicionalmente, a temporalidade dos estudos foi restrita ao período de 2020 a 2024, a fim de obter informações mais atuais e relevantes. Foram selecionados apenas artigos de periódicos, monografias de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Vale ressaltar que a consulta nas bases foi realizada entre março e julho de 2024, seguindo os critérios temporais estabelecidos.

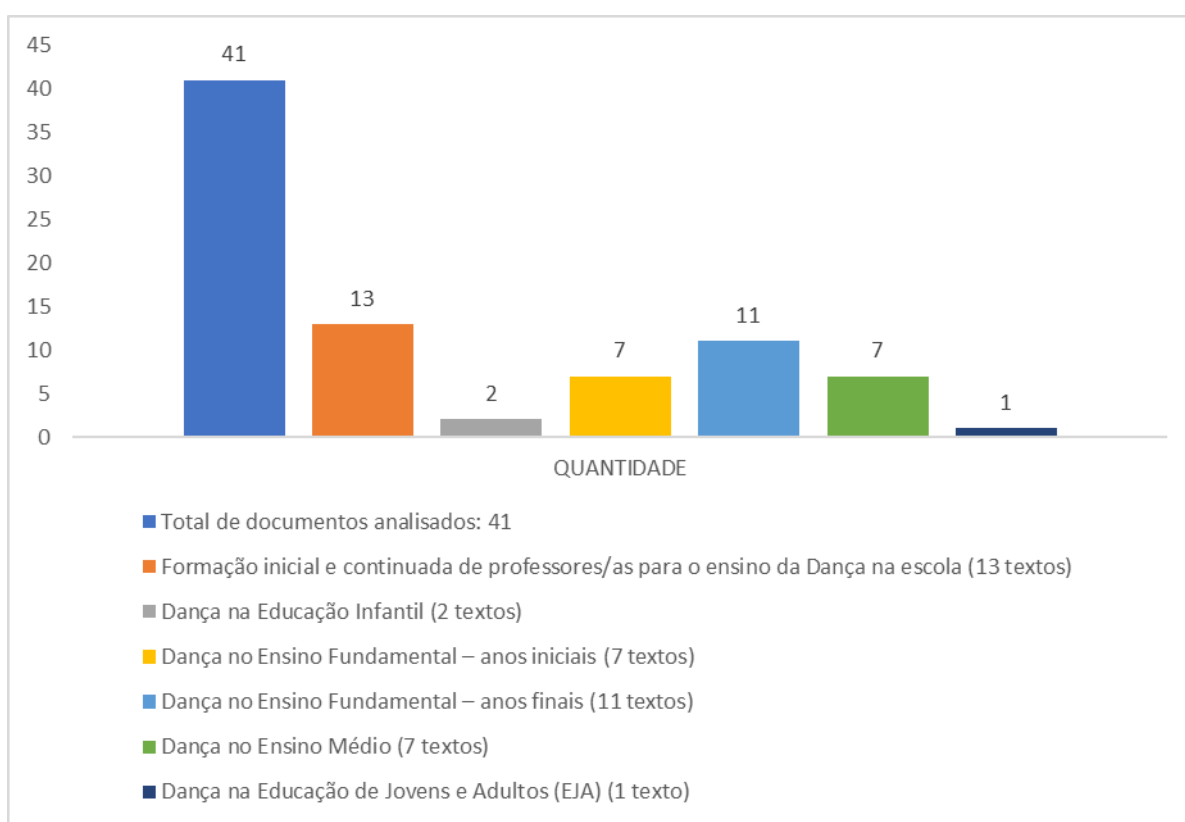
Após a seleção dos materiais, foram realizadas leituras flutuantes, analisando títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados, com o objetivo de compreender e elaborar uma visão abrangente sobre o tema da Dança na escola. Documentos que se distanciaram do tema foram descartados.

Desse modo, foram escolhidos para estudo 41 documentos, sendo uma tese, quatro monografias de trabalho de conclusão de curso, oito dissertações de mestrado, 28 artigos de periódicos. Os textos foram classificados nos seguintes temas de análise: Formação inicial e continuada de professores/as para atuação com a Dança

na escola (13 textos); Dança na Educação Infantil (2 textos); Dança no Ensino Fundamental - anos iniciais (7 textos); Dança no Ensino Fundamental - anos finais (11 textos); Dança no Ensino Médio (7 textos) e Dança na educação de jovens e adultos/as (1 texto).

A distribuição desses documentos, organizada por categoria temática, pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Representação dos documentos selecionados para a revisão sistemática, organizados por categoria temática de análise.



Fonte: Autoria própria.

No decorrer da análise dos materiais, constatou-se uma lacuna significativa nas discussões sobre o preconceito relacionado à Dança nas instituições escolares. Apesar da existência de estudos sobre preconceitos em outros gêneros musicais e de Dança, como o funk e o pagode baiano, a temática ainda carece de maior atenção e investigação no contexto escolar.

A seguir, serão discutidos os textos selecionados, de acordo com as categorias anunciadas.

a) Formação inicial e continuada de professores/as para atuação com a Dança na escola

Entre os 13 textos analisados sobre essa temática, cinco foram publicados em 2020, todos por mulheres, autoras e coautoras. Em 2021, foram publicados três trabalhos sobre a formação em Dança; em 2022, quatro trabalhos; e em 2023, dois trabalhos. As publicações analisadas podem ser vistas a seguir no Quadro1:

Quadro 1 – Estudos sobre a temática Formação inicial e continuada de professores/as para atuação com a Dança na escola

Título	Autores/as	Ano	Revista /Universidade	Tipo de Publicação
Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência	Ehrenberg, Mônica Caldas; Ayoub, Eliana	2020	Educação e pesquisa	Artigo
Dança, corpo e educação: tecnologias de poder e configurações de ensino	Nascimento, Diego Ebling; Richter, Sandra Regina Simonis	2020	Revista Humanidades e Inovação	Artigo
A Dança da escola: reflexões necessárias à Educação Física escolar	Santos Junior, N. J. <i>et al</i>	2020	Arquivos em Movimento	Artigo
Inclusão no ensino da Dança na escola	Lima, Patrícia Ribeiro Feitosa; Pinto, Nilson Vieira; Martins, Raul Aragão	2020	Research, Society and Development	Artigo
Reflexões sobre Dança na educação física escolar	Alves, Flávio Soares; Couto, Yara Aparecida	2020	Revista Motricidades	Artigo
A dança como recurso no ensino da educação física escolar: Uma análise da literatura	Sousa, Romerito da Silva; Reis, Deyse Almeida dos	2021	Revista Humanidades e Inovação	Artigo
O ensino sobre as Danças populares maranhenses na Educação Física: um guia de orientações didático pedagógicas para o ensino médio	Rosa, Willian Costa	2021	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação
De quem é a lua? Um pouco da história da disputa pela Dança nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos	Silveira, Silvia Camara Soter; Nogueira, Monique Andries	2021	Education Policy Analysis Archives	Artigo
A Dança do lundum e seus significados: um diálogo entre dança e educação	Guzzo Junior, Carlos Cristiano E.; Medeiros, Rosie Marie Nascimento	2022	Revista Cocar	Artigo
O estado da produção do conhecimento científico sobre Dança: um recenseamento em periódicos da Educação Física (1987-2020)	Almeida, Duilio Queiroz de; Gomes, Leonardo do Couto; Medeiros, Cristina Carta	2022	Pro-Posições	Artigo
Análise da dificuldade pedagógica da formação de professores de educação física em relação a Dança no contexto escolar	Silva, Stephane Louranne Souza da	2022	Universidade Federal de Pernambuco	Monografia

Dança na Escola... Para Quê?	Valle, Flavia Pilla do; Zancan, Rubiane Falkenberg	2022	Revista Brasileira de Estudos da Presença	Artigo
Pistas para composições da Dança na educação	Alves, Flávio Soares; Menezes, Potyra Curione; Venâncio, Reisa Cristiane de Paula; Sande, Wesley Aleixo de	2023	Revista Brasileira De Estudos Em Dança	Artigo

Fonte: Autoria própria.

O estudo de Alves e Couto (2020) aborda o ensino da Dança na formação continuada de professores/as do Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Física (PROEF), buscando compreender sua relação com a Educação Física escolar. A partir de uma abordagem baseada em Laban, com foco na Dança Criativa e Situacional, o objetivo é promover mobilizações que estabeleçam sentido no encontro entre os/as alunos/as e a Dança na escola. A pesquisa contou com a participação de 20 alunos/as regularmente matriculados/as no PROEF, com carga horária de 30 horas/atividade. Durante a investigação, foram identificados diversos desafios relacionados à inserção da Dança no contexto da Educação Física escolar.

Os desafios discutidos no texto levam à reflexão sobre a necessidade de os/as professores/as superarem essas dificuldades para que a Dança se torne uma parte integrante das aulas de Educação Física. Conforme apontam os autores, trabalhar com Dança é frequentemente desafiador e requer a superação desses obstáculos para que a Dança possa ser efetivamente incorporada ao currículo escolar.

Já o estudo de Lima, Pinto e Martins (2020) aborda a inclusão no ensino da Dança na escola, motivado pela preocupação com questões como obesidade, imagem corporal e inclusão social. Os autores discutem o conceito de Dança na escola e os desafios do ensino para todos/as os/as alunos/as, considerando a diversidade de corpos e constituições. A Dança educativa é destacada como um ramo da Dança que contribui para a formação artística, humana e social dos/as alunos/as. Esta abordagem visa promover uma educação inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade de corpos e potencialidades de cada um/a.

Por sua vez, a pesquisa realizada por Guzzo Junior e Medeiros (2020) busca refletir sobre o sentido da Dança do lundum e suas contribuições para a educação, destacando a valorização das Danças das culturas afro-brasileiras. O estudo focaliza os diálogos entre Dança e Educação, oferecendo caminhos para sua tematização, especialmente nas aulas de Educação Física escolar. Utilizando material audiovisual e fotográfico, somados aos discursos de pesquisadores, como fonte de informações, os autores exploram a Dança do lundum e sua relevância no contexto educacional. Destacam a importância de inserir questões de multiculturalidade na Educação Física, considerando sua natureza transdisciplinar e pluridisciplinar. Nas salas de aula, que são o cotidiano da vida dos/as alunos/as, a inclusão de temas como a Dança do lundum pode enriquecer a experiência educacional, proporcionando um ambiente mais diversificado e inclusivo.

O artigo de Nascimento e Richter (2020) apresenta uma reflexão profunda sobre a presença da Dança na escola e suas implicações nos sistemas de poder vigentes na sociedade. Aborda a influência do poder soberano, que permeia a política e o estado, e suas técnicas de dominação, que não devem se refletir na prática da Dança. Destaca também o poder disciplinar, que busca fabricar indivíduos dóceis e obedientes, refletindo em corpos disciplinados que impactam no comportamento humano.

Além disso, o artigo discute o biopoder, que atua sobre indivíduos já disciplinados, controlando suas ações e até mesmo as taxas de natalidade e mortalidade, interferindo nas políticas de saúde pública. Tudo que ocorre na educação, inclusive no ensino da Dança, reflete essas dinâmicas de poder. No entanto, o texto também ressalta a importância de resistir a esses tempos sombrios e buscar novas formas de expressão que rompam com essas estruturas de poder.

O estudo realizado por Ehrenberg e Ayoub (2020) teve como propósito oferecer formação continuada para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Após o chamamento, 14 professoras da rede pública e três da rede particular se inscreveram, havendo apenas um professor participante. O curso compreendeu dez encontros, cada um com duração de três horas. Posteriormente, foi realizada uma conversa com as professoras e o professor, seguida por um grupo focal para discutir questões relacionadas à formação. As autoras afirmam que os resultados foram positivos, destacando que os docentes puderam experimentar, sensibilizar e perceber seus corpos, compreendendo amplamente as possibilidades educativas e artísticas da gestualidade. Concluiu-se que todos/as, inclusive as crianças, contribuem para a produção das culturas, sendo uma delas a cultura corporal.

A revisão realizada por Santos Junior e colaboradores (2020) destaca a relevância da Dança no contexto escolar, enfatizando não apenas o movimento físico, mas também o conhecimento do corpo e a ampliação da consciência crítica sobre a Dança na sociedade. O estudo ressalta que o ensino da Dança é parte integrante da Educação Física escolar e contribui para o desenvolvimento corporal dos/as alunos/as, proporcionando uma multiplicidade de experiências corporais.

Na primeira parte do trabalho, são apresentadas diversas problemáticas relacionadas ao ensino da Dança nas escolas, enquanto na segunda parte são indicados possíveis caminhos para superar tais desafios, com base em diferentes autores. Por fim, conclui-se que a formação continuada é de extrema importância, mas

também é necessário superar preconceitos. Destaca-se ainda o caráter histórico da Dança, que vai além do movimento, e sugere-se que a tematização da Dança pode sustentar temas geradores, como gênero, raça, classe social e sexualidade.

No estudo realizado por Rosa (2021), temos uma abordagem sobre o ensino das Danças populares maranhenses na aula de Educação Física, oferecendo um guia de orientações didático-pedagógicas para o Ensino Médio. Os participantes dessa pesquisa foram professores/as, incluindo uma professora de Educação Física, uma professora coordenadora e uma gestora pedagógica. A pesquisa foi conduzida em três etapas, utilizando instrumentos como questionário, entrevista e grupo focal. A última etapa, o grupo focal, ocorreu após a análise das dificuldades enfrentadas no ensino da Dança na escola, servindo como disparador para discussões e contribuindo para a construção do guia de orientação. Entretanto, devido à pandemia do COVID-19, a sequência didática elaborada não pôde ser aplicada com os/as alunos/as da unidade escolar, impossibilitando sua concretização. Apesar disso, o autor ressalta que o respaldo legal para o ensino das Danças populares maranhenses é garantido pelas leis e documentos oficiais. Com base nessa premissa, o autor defende que as Danças podem e devem ser sistematizadas, e que as etapas desenvolvidas na pesquisa são de grande valia para intervenções futuras.

A revisão realizada por Sousa e Reis (2021) teve como foco a análise da literatura existente sobre o uso da Dança no ensino da Educação Física escolar, abrangendo o período de 2000 a 2020 e considerando apenas textos produzidos por profissionais dessa área. Após a análise dos textos selecionados, concluiu-se que a Dança, enquanto conhecimento, é parte integrante da Educação Física, embora seja frequentemente subvalorizada em relação a outros conteúdos da disciplina. Além disso, foram identificados vestígios de despreparo docente e certo preconceito em relação ao ensino da Dança. Foram selecionados 12 artigos do período de 2000 a 2010 e oito artigos do período de 2011 a 2020. Os autores observaram uma diminuição nos achados durante o segundo período, o que pode ser atribuído, em parte, ao impacto da pandemia de COVID-19, que prejudicou a realização de trabalhos em andamento.

Embora o título de Valle e Zancan (2022) levante uma questão que à primeira vista pode parecer ambígua, as autoras deixam claro desde o início que o texto se trata de uma defesa da presença da Dança no currículo da educação formal. O texto

aponta para oito focos de argumentação que podem ser desdobrados e reunidos em outras configurações.

Como fundamentação, as autoras elencam as leis que regulamentam a presença dela na educação básica, mas também ressaltam que a Dança possibilita a ampliação de horizontes históricos e culturais, bem como o conhecimento do próprio corpo. Os apontamentos são os seguintes (Valle; Zancan, 2022): Porque é lei; Para conhecer repertórios: históricos e contemporâneos, da nossa cultura e das outras; Para ampliar as possibilidades de movimentos; Para ampliar a comunicação do corpo e a relação com o mundo; Para aguçar a sensibilidade e ampliar o autoconhecimento; Para produzir imaginação e exercitar a criatividade; Para (in)disciplinar o corpo; Porque a criação como manifestação artística é um modo político de se posicionar. Com base nesses apontamentos, as autoras se dedicam a fomentar discussões e apontar alguns argumentos para a presença da Dança em espaços escolares (Valle; Zancan, 2022).

A análise da dificuldade pedagógica da formação de professores/as de Educação Física em relação à Dança no contexto escolar, realizada por Silva (2022), destaca os desafios enfrentados pelos/as professores/as ao abordarem esse conteúdo em suas aulas. O estudo buscou compreender os fatores que interferem nesse processo, revelando uma deficiência no currículo de formação pedagógica nas instituições, o que pouco prepara esses/as profissionais para desenvolverem essa prática.

Ao revisar quatro estudos sobre o tema, observou-se que os/as professores/as frequentemente se sentem despreparados para trabalhar com Dança, o que pode ser atribuído à falta ou à precariedade da formação durante a licenciatura, bem como à falta de afinidade com o tema e ao despreparo institucional. Barreiras como insegurança, resistência e contexto estrutural das escolas também são identificadas, além da visão deturpada de que os/as professores/as devem dominar todas as práticas corporais, o que cria um entrave para a abordagem da Dança.

É evidente que muitos/as professores/as deixam de ensinar Dança porque não se sentem confortáveis ou familiarizados com o conteúdo, priorizando outras áreas em que se sentem mais seguros/as. Além disso, a imposição do conteúdo pelo Estado, município e Ministério da Educação também contribui para essa dificuldade, especialmente quando os/as professores/as não possuem o conhecimento metodológico necessário.

Os resultados apontam que 24% dos/as entrevistados/as relatam dificuldades relacionadas à formação e ao conhecimento científico metodológico, evidenciando a necessidade de uma formação mais aprofundada nesta área. Além da formação insuficiente, outros fatores como falta de familiaridade com a Dança e a visão deturpada da comunidade escolar sobre o papel do/a professor/a de Educação Física como especialista em todas as práticas corporais contribuem para essa dificuldade.

Portanto, diante dessas reflexões, torna-se claro que a implementação efetiva da Dança no espaço escolar requer não apenas uma formação pedagógica mais sólida, mas também a superação de barreiras institucionais e a desconstrução de concepções equivocadas sobre o papel do/a professor/a.

A revisão realizada por Almeida, Gomes e Medeiros (2022) abrangeu um recenseamento de periódicos na área de Educação Física, com foco na produção do conhecimento sobre Dança no período de 1987 a 2020. Foram analisados 363 textos relacionados à Dança e à Educação Física, dos quais 112 estavam diretamente ligados aos aspectos educacionais da Dança na escola. No desenvolvimento da pesquisa, os autores identificaram os termos mais utilizados nos artigos e os/as autores/as mais citados, além de analisarem suas obras de forma resumida. Destacaram-se termos como "Brasil", referente a leis e documentos nacionais, citado 124 vezes, seguido de Isabel Azevedo Marques, com 118 menções, e Rudolf Laban, com 84 delas. O panorama dos assuntos tratados evidenciou a predominância dos aspectos educacionais da Dança nos achados. Apesar de reconhecerem algumas limitações, como a falta de profundidade na análise, os autores destacam a importância desse levantamento para futuros trabalhos, pois fornece uma visão quantitativa da área de Educação Física.

O artigo intitulado "Pistas para Composições da Dança na Educação" (Alves *et al.*, 2023), elaborado por Flávio Soares Alves, Potyra Curione Menezes, Reisa Cristiane de Paula Venâncio e Wesley Aleixo de Sande, ressalta a importância de sentir a Dança em sua essência, em vez de meramente tentar compreendê-la. Os autores destacam a necessidade de pensar na Dança para além de abordagens conteudistas e tecnicistas, buscando enxergar os aspectos transformadores que ela pode proporcionar. O texto propõe uma reflexão sobre a presença da Dança na educação, enfocando as intenções, intencionalidades, desejos, sentimentos e aspirações que envolvem essa prática. Assim, os autores indagam sobre como sensibilizar os educadores para essa vertente, a fim de evitar a reprodução de aulas

estereotipadas e excessivamente técnicas, que enfatizam apenas os movimentos em detrimento das reverberações emocionais.

Para embasar suas reflexões, os autores recorrem a diferentes referências teóricas, como Isabel Marques, Larrosa-Bondía, a BNCC e Judith Butler. Eles/as destacam as orientações lúdicas como uma estratégia convidativa para o ensino da Dança na educação, buscando inspiração em pensadores que defendem uma abordagem mais sensível e inventiva da prática. Ao final, o artigo sugere algumas pistas para a composição da Dança na educação, enfatizando a importância de incorporar a dimensão lúdica e inventiva. Os autores concluem que uma Dança genuinamente educativa deve estar em constante processo de construção, valorizando cada passo dado nesse caminho de produção e experimentação.

A análise das diferentes abordagens e pesquisas sobre o ensino da Dança na educação escolar revela um panorama complexo e multifacetado, que destaca a importância de uma formação docente sólida e continuada. Os estudos discutidos enfatizam a necessidade de superar desafios institucionais e preconceitos arraigados na prática pedagógica, destacando a relevância de uma abordagem mais sensível e criativa da Dança. A formação continuada de professores/as, como evidenciado pelos estudos de Alves e Couto (2020), Lima, Pinto e Martins (2020) e Ehrenberg e Ayoub (2020), é fundamental para capacitar os/as educadores/as a incorporarem a Dança de maneira significativa em suas aulas, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e diverso.

Além disso, a reflexão sobre as dinâmicas de poder, como discutido por Nascimento e Richter (2020), e a valorização das Danças afro-brasileiras, como abordado por Guzzo Junior e Medeiros (2020), ressaltam a importância de uma abordagem multicultural e crítica no ensino da Dança. Essas perspectivas ampliam os horizontes educacionais, permitindo que os/as alunos/as desenvolvam uma compreensão mais profunda de suas próprias identidades culturais e sociais.

Os desafios identificados, como a falta de preparo docente e preconceitos institucionais, apontam para a necessidade de uma reforma no currículo de formação de professores/as de Educação Física, de modo a incluir a Dança de maneira mais robusta e significativa. A revisão de Sousa e Reis (2021) destaca a importância de superar essas barreiras para garantir que a Dança seja efetivamente valorizada como um conhecimento historicamente presente no componente curricular da Educação Física escolar.

Finalmente, a pesquisa de Valle e Zancan (2022) e o estudo de Rosa (2021) oferecem orientações didático-pedagógicas e argumentos legais que reforçam a necessidade de sistematizar e legitimar a presença da Dança no currículo escolar. A abordagem lúdica e inventiva proposta por Alves e colaboradores (2023) sugere caminhos para uma prática educativa da Dança que vai além do tecnicismo, valorizando as dimensões emocionais e transformadoras da arte.

Em síntese, a inclusão da Dança no ambiente escolar requer uma formação docente robusta, a superação de preconceitos e barreiras institucionais, e uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade cultural e as potencialidades de cada aluno/a. Com essas considerações, podemos avançar para uma educação mais inclusiva, sensível e transformadora.

b) Dança na Educação Infantil

Para compreender como a Dança é tratada na Educação Infantil e o papel da formação inicial e continuada dos/as docentes nesse contexto, foi realizada uma revisão sistemática. Consultando fontes acadêmicas conforme descrito anteriormente, e após passar pelo crivo da escolha e os filtros elencados no início desta revisão, selecionamos textos que serão discutidos ao longo deste estudo.

Conforme podemos observar no Quadro 2, essas obras oferecem uma visão detalhada sobre as práticas e desafios da Dança na formação das crianças, destacando a relevância desse tema no campo educacional.

Quadro 2 - Obras selecionadas para a análise apresentando como está dividido os textos por ano e por revista/universidade no bojo da Dança na Educação Infantil

Título	Autor/a(es/as)	Ano	Revista/Universidade	Tipo de Publicação
A Dança no contexto da Educação Infantil: Possibilidades de Expressão Artística e Crítica para Crianças	Ehrenberg, Mônica Caldas	2020	Ebook - Educação física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos	Capítulo
A produção acadêmica da pós-graduação brasileira sobre a Dança na educação infantil	Fávero, Rafaela Faria; Bolzan, Érica; Martins, Rodrigo Lema Del Rio; Mello, André da Silva	2022	Journal of Physical Education	Artigo

Fonte: Autoria própria.

No contexto da Educação Infantil, Ehrenberg (2020) aborda a possibilidade de expressão artística e crítica por meio da Dança. A autora ressalta a importância de compreender a criança e elaborar um currículo e práticas pedagógicas que considerem os pressupostos individuais de cada criança, reconhecendo sua singularidade e particularidade como sujeitos culturais em constante construção, produção e reconstrução.

Já o estudo de Fávero e colaboradores (2022) exploram a produção acadêmica da pós-graduação brasileira sobre a Dança na Educação Infantil. Utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como fonte, identificaram 24 trabalhos publicados entre 2003 e 2019, provenientes de programas de pós-graduação em Educação, Educação Física, Artes, Dança e Psicologia. A análise temporal abrangeu o período de 2013 a 2019. Após a exclusão dos trabalhos que não atendiam à proposta, observou-se a predominância de autoria feminina, com 22 dos 24 trabalhos sendo conduzidos por mulheres. As universidades onde os estudos foram realizados concentram-se principalmente nas regiões Sudeste e Nordeste, com destaque para a Unesp e a UFBA. As metodologias adotadas pelas autoras indicam uma aproximação com os contextos escolares, inclusive com propostas práticas. Além disso, os trabalhos buscam articular a formação inicial e continuada de professores/as com as demandas emergentes do ambiente escolar.

Nas leituras realizadas, exploramos as nuances da Dança na Educação Infantil, destacando sua importância como meio de expressão artística e crítica. Através da Dança, é possível fomentar um ambiente educativo que priorize o desenvolvimento integral e respeite as individualidades.

Em suma, a Dança na Educação Infantil surge como um componente essencial para o desenvolvimento pleno das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e conscientes de suas potencialidades. A revisão sistemática dos estudos demonstra a relevância de continuar investindo na formação de professores/as e na elaboração de práticas pedagógicas que integrem a Dança de maneira significativa no currículo escolar.

c) Dança no Ensino Fundamental – anos iniciais

Conforme podemos observar no Quadro 3, diversos estudos recentes ilustram a relevância da Dança como ferramenta pedagógica inclusiva e culturalmente enriquecedora. Entre esses estudos, Zanata (2020) discute as interações entre a Dança e as relações de gênero, propondo uma abordagem inclusiva na Educação Física escolar. Vivian Silva (2020) investiga as contribuições do Jongo para a educação das relações étnico-raciais, enquanto Sant'Helena (2020) oferece uma revisão narrativa sobre a Dança nas aulas de Educação Física Escolar.

Adicionalmente, Guimarães e Impolcetto (2021) destacam a elaboração de material didático em formato de aplicativo para a inclusão de danças indígenas na Educação Física escolar. Moraes *et al.* (2021) e Gomes (2021) trazem à tona discussões sobre a Dança Coco e a relação entre gênero, sexualidade e educação, respectivamente. Por fim, Aragão e Boaventura (2023) apresentam propostas pedagógicas que integram a Dança nas atividades do Ensino Fundamental I.

Quadro 3 - Obras seleccionadas para a análise apresentando como está dividido os textos por ano e por revista/universidade no bojo da Dança no Ensino Fundamental Anos Iniciais

Título	Autor/a(es/as)	Ano	Revista/Universidade	Tipo de Publicação
Caminhos Entre a Dança e as Relações de Gênero: Por Uma Proposta Inclusiva na Educação Física Escolar	Zanata, Erika de Souza	2020	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
Jongo na Escola: Contribuições para e na Educação das Relações Étnico-Raciais	Silva, Vívian Parreira da	2020	Universidade Federal de São Carlos	Tese
A Dança nas aulas de Educação Física Escolar: uma revisão narrativa	Sant'Helena, Débora Pastoriza	2020	DANÇA, SAÚDE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS NUMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO	Artigo
Danças indígenas na educação física escolar: elaboração de material didático em formato de aplicativo	Guimarães, Denise; Impolcetto, Fernanda Moreto	2021	Corpoconsciência	Artigo
A Dança Coco no Chão da Escola	Morais, Flávio Campos <i>et al</i>	2021	Temas em Educação Física Escolar	Artigo
Gênero e Sexualidade na Dança: Uma Reflexão Educacional	Gomes, Douglas Barros	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Artigo
O Brincar de Dançar: propostas pedagógicas em Dança no Ensino Fundamental I (anos iniciais)	Aragão, Rayrane Melyssa Lima; Boaventura, Michelle Aparecida Gabrielli	2023	Revista Brasileira de Estudos em Dança	Artigo

Fonte: Autoria própria.

Aragão e Boaventura (2023) apresentam propostas pedagógicas em Dança para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No estudo, realizado em uma escola municipal de João Pessoa, Paraíba, são sugeridos brincadeiras e jogos para o ensino da Dança, direcionados os/as alunos/as e alunas do primeiro, 2º e 3º ano. A experiência permitiu explorar o corpo em movimento, enfatizando a importância da consciência corporal como parte integrante do processo de aprendizagem da Dança.

Já o estudo conduzido por Gomes (2021) aborda a temática do gênero e sexualidade na Dança, destacando a importância dessas reflexões no contexto educacional. A pesquisa, realizada em Natal, Rio Grande do Norte, consistiu em um estudo de caso com alunos/as do quinto ano, no qual foram observadas falas, atitudes e reações homofóbicas. Para embasar sua análise, o autor recorre à literatura especializada, visando compreender e aprofundar os assuntos abordados. Destaca-se no texto a relevância das aulas de Dança na escola como espaços potenciais para promover discussões sobre sexualidade e identidade de gênero, além de projetar a Dança como um ambiente propício para introduzir e compreender a diversidade cultural, bem como questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. O autor ressalta a necessidade de incluir essas temáticas na formação inicial e continuada dos/as professores/as, sugerindo que disciplinas de Danças sejam obrigatórias nos cursos de licenciatura, a fim de que essas reflexões permeiem o fazer pedagógico dos profissionais.

Por sua vez, o estudo conduzido por Moraes e colaboradores (2021) aborda a prática da Dança do Coco no contexto escolar, destacando sua relevância como ferramenta educacional. A pesquisa, realizada em uma escola privada de Pernambuco, envolveu crianças com idades entre 8 e 10 anos, totalizando 22 alunos/as, sendo quatro meninas e 18 meninos. O estudo utilizou como metodologia roteiros de perguntas, anotações de vivências e transcrições das respostas, caracterizando-se como uma Pesquisa-Ação. Os resultados do trabalho apontaram para uma ampliação do conhecimento dos/as alunos/as sobre a Dança do Coco, mostrando como a Dança pode ser uma ferramenta educacional importante. Isso torna primordial vislumbrar caminhos conjuntos, em que diferentes metodologias sejam possibilidades de dançar, e como tal prática é necessária, logo, deve ser pensada como parte integrante indispensável das aulas de Educação Física escolar, problematizando os diferentes papéis da Dança enquanto cultura local, regional e nacional.

O trabalho de Guimarães e Impolcetto (2021) versa sobre a elaboração de um aplicativo contendo material didático voltado para o ensino de Danças indígenas no contexto da Educação Física escolar. O aplicativo, direcionado ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (terceiro a quinto ano), apresenta quatro Danças selecionadas após uma criteriosa análise e seleção para atender aos objetivos educacionais de forma plena. Para embasar a construção do aplicativo, as autoras empregaram a técnica de pesquisa bibliográfica, buscando abranger toda a literatura publicada sobre o tema, incluindo teses, dissertações, monografias, revistas e artigos, visando a obtenção de um amplo embasamento teórico. As Danças selecionadas para compor o material didático são: Dança do Cariçu, Dança do Toré, Dança da Ema, e Dança Siputrena e Dança do Xondaro. O aplicativo foi desenvolvido na plataforma "Fábrica de Aplicativos", disponibilizado gratuitamente em língua portuguesa e compatível com computadores e dispositivos móveis. Sua interface intuitiva e acessível possibilita a criação de até 10 abas de forma gratuita, tornando-o de fácil manejo tanto para os produtores quanto para os usuários.

A pesquisa conduzida por Sant'Helena (2021) discute a relevância da Dança no contexto das aulas de Educação Física escolar, destacando seus benefícios psicológicos, cognitivos e motores para os/as alunos/as. A autora enfatiza a importância de um conteúdo contextualizado e não reprodutivista, pois este último tende a promover uma prática mecânica e desprovida de reflexão. Para embasar sua revisão narrativa, Sant'Helena realizou uma busca nos bancos de dados acadêmicos, focando nos estudos que ressaltam os benefícios da Dança para os/as discentes. A análise dos textos referenciados permite à autora afirmar os potenciais da Dança como ferramenta educacional.

Além disso, o texto aborda a questão da opressão corporal e sugere que a Dança pode ser uma forma de resistência a essa opressão, contribuindo para a emancipação dos corpos e a mitigação dos efeitos desse fenômeno. Por fim, destaca-se que, embora a Dança possa ser utilizada para marcar datas e eventos escolares, é fundamental que sua prática seja inserida em um contexto pedagógico, evitando-se assim uma abordagem descontextualizada no ambiente escolar.

A pesquisa conduzida por Vivian Silva (2020) aborda o tema do Jongo na escola e suas contribuições para a educação das relações étnico-raciais. A autora destaca as diversas formas de opressões e resistências enfrentadas por homens e mulheres que buscam afirmar sua diversidade étnico-cultural. No contexto da

pesquisa, Jongo é apresentado como elemento central, proporcionando um espaço para os/as alunos/as se destacarem e se expressarem. A investigação envolveu crianças de 6 e 7 anos do segundo ano do Ensino Fundamental, sendo realizada a sistematização das experiências e a coleta de dados ao longo de cinco meses. Os instrumentos utilizados incluíram diários de campo, registros em áudio e vídeo. Foram estabelecidas categorias de análise, como conhecer, receber e compartilhar, que culminaram na identificação de resultados relacionados à luta antirracista, à corporeidade e ao senso de pertencimento.

A conclusão da pesquisa ressalta o potencial do Jongo como uma expressão cultural para problematizar preconceitos e promover a postura contra o racismo, sendo um caminho eficaz para a implementação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que trata da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Além disso, destaca-se a capacidade do Jongo de promover valores que enaltecem a vida e de encantar os/as alunos/as por meio do diálogo e da apresentação, em contraposição à imposição. A pesquisa contou com a participação de 24 alunos/as, além de uma professora, evidenciando uma abordagem colaborativa que repeliu comportamentos pragmatistas em favor de uma construção coletiva e interlocução entre os/as diferentes atores/atrizes envolvidos/as no processo educativo (Silva, V., 2020).

A pesquisa conduzida por Zanatta (2020) aborda a relação entre a Dança e as questões de gênero, propondo uma abordagem inclusiva na Educação Física escolar - Séries Iniciais. A autora destaca que a escola muitas vezes reforça estereótipos de gênero, associando a Dança principalmente ao universo feminino. Entretanto, ao propor uma unidade didática e promover vivências e debates em sala de aula, a autora observou uma mudança gradual na percepção dos/as alunos/as em relação à Dança, superando a ideia de que ela é exclusivamente feminina. Durante o desenvolvimento do projeto, foi possível perceber uma modificação na visão dos/as alunos/as, à medida que as aulas avançavam.

Zanatta (2020) também destaca que, durante a pesquisa, os/as alunos/as demonstraram preferência por tarefas separadas por gênero, indicando a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a autora ressalta a importância do uso de recursos como vídeos e atividades lúdicas, que facilitam o engajamento dos/as alunos/as no processo de aprendizagem. A pesquisa contou com a participação de uma turma de terceiro ano, composta por 25 alunos/as, sendo 16 meninas e nove meninos. Essa diversidade de

gênero na amostra permitiu uma análise mais abrangente das percepções e atitudes dos/as estudantes em relação à Dança e às questões de gênero no contexto escolar.

À luz dos estudos analisados, torna-se evidente a relevância da Dança no contexto educacional, sobretudo no Ensino Fundamental. As pesquisas indicam que essa manifestação artística se configura como uma potente forma de expressão cultural, contribuindo não apenas para o desenvolvimento físico e motor de alunos/as, mas também fomentando reflexões críticas acerca de temáticas como gênero, sexualidade, diversidade cultural e étnico-racial.

Aragão e Boaventura (2023) destacam a relevância das propostas pedagógicas que utilizam brincadeiras e jogos para ensinar Dança, enfatizando a consciência corporal como parte integral da aprendizagem. Já Gomes (2021) aponta a necessidade de abordar temáticas de gênero e sexualidade, propondo que estas discussões sejam incorporadas na formação inicial e continuada dos/as professores/as.

Morais e colaboradores (2021) e Vivian Silva (2020) ressaltam a Dança como meio para a valorização e compreensão da diversidade cultural, enquanto Guimarães e Impolcetto (2021) mostram o potencial das tecnologias educacionais, como aplicativos, para enriquecer o ensino de Danças tradicionais. Sant' Helena (2021) reforça a importância de uma abordagem contextualizada da Dança, que vá além da reprodução mecânica, promovendo uma reflexão crítica e emancipadora.

Esses estudos evidenciam que a inclusão da Dança nas práticas educativas não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular, mas como uma parte fundamental do currículo escolar que contribui para a formação integral dos/as alunos/as. A implementação de uma abordagem inclusiva e reflexiva da Dança nas escolas pode promover um ambiente de aprendizagem mais justo e enriquecedor, capaz de abordar e superar preconceitos e estereótipos, fortalecendo o senso de pertencimento e valorização da diversidade entre os/as estudantes.

d) Dança no Ensino Fundamental – anos finais

Os anos finais, que atualmente contemplam as turmas do 6º ao 9º ano, são marcados por muitas mudanças. Os/as professores/as que lecionam necessitam conhecer essa faixa escolar, uma vez que os/as alunos/as tendem a se afastar das aulas práticas por vergonha e julgamento dos/as colegas (Silva, 2020).

No Quadro 4, podem ser observados os estudos selecionados sobre essa temática. Estudos como os de Oliveira e Guarato (2020) investigam as Danças populares nas escolas de Goiânia, enquanto Vivian Silva (2020) discute a decolonialidade no palco escolar. Rosa e colaboradores (2020) analisam a percepção dos/as alunos/as sobre a Dança na Educação Física, e Santos e Alves (2020) atualizam a abordagem crítico-superadora no ensino da Dança. Oliveira (2021) e Junior e colaboradores (2022) exploram a censura ao corpo feminino e as experiências no programa PIBID, respectivamente. Os trabalhos mais recentes, como os de Marinelli (2023) e Martins e colaboradores (2023), focam a experiência estética e a conscientização corporal através da Dança, enquanto Siedler, Vellozo e Oliveira (2022) discutem os impactos do ensino-aprendizagem remoto na Dança escolar. Calixto (2022) compartilha experiências do projeto Orlandança, e Gonçalves (2023) analisa a presença da Dança nos documentos curriculares federais.

Quadro 4- Obras selecionadas para a análise apresentando como está dividido os textos por ano e por revista/universidade no bojo da Dança no Ensino Fundamental Anos Finais

Título	Autor/a(es/as)	Ano	Revista/Universidade	Tipo de Publicação
"Isso aqui não pode!" As Danças populares do tempo presente em instituições públicas de ensino básico em Goiânia	Oliveira, Taynnã Silva de; Guarato, Rafael	2020	Editora: Bordô Grená - Ebook	Artigo
Dança e Decolonialidade no Palco da Escola: Experiência Pedagógica no Ensino Fundamental II	Silva, Thaís de Brito	2020	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação
"Porque eu gosto e principalmente funk, mas a professora não permite": uma análise da percepção de alunos/as em relação a Dança na educação física escolar	Rosa, Marcelo Victor <i>et al</i>	2020	Revista Educação Online	Artigo
O Ensino da Dança nas Aulas de Educação Física: Atualizações da Abordagem Crítico-Superadora e o Trato com o Conhecimento no Ensino Fundamental II	Santos, Tuana Porto Cordeiro dos; Alves, Melina Silva	2020	Humanidades & Inovação	Artigo
"Não Pode Bunda e Não Pode Remexer": Femininos, Danças Populares e a Censura ao Corpo no Ambiente Escolar	Oliveira, Taynnã Silva de	2021	Universidade Federal de Goiás	Monografia
Dança na escola: uma experiência no Pibid	Junior, José Firmino dos Santos <i>et al</i>	2022	Diversitas Journal	Artigo
Ensino-Aprendizagem Remoto em Dança Escolar: Processos Cognitivos em Transformação	Siedler, Elke; Velloso, Marila; Oliveira, Larissa Lorena	2022	Revista Científica/FAP	Artigo
Professora Podemos Dançar Sobre Isso? Experiências de Uma Artista-Docente no Projeto Orlandança (2015-2020)	Calixto, Janaina Pimenta.	2022	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
A Dança nos documentos curriculares federais: os anos finais do Ensino Fundamental nos PCN e na BNCC	Gonçalves, Solange de Araújo	2023	Universidade de São Paulo	Dissertação
Corpos, culturas e Danças: dançando na escola por uma escola que dance	Marinelli, Princesa Ricardo.	2023	Revista Brasileira de Estudos em Dança	Artigo
Dançando na escola: Ativação e conscientização dos corpos no ensino formal	Tomaz, Bruna Ramos; Martins, Giancarlo; Borsatto, Mábile	2023	Revista Brasileira de Estudos em Dança	Artigo

Fonte: Autoria própria.

A pesquisa realizada por Gonçalves (2023) investiga a presença da Dança nos documentos curriculares federais, especificamente nos PCN e na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. A autora destaca a importância de analisar o diálogo entre esses documentos, buscando compreender como a Dança é abordada no contexto escolar. Durante a revisão dos documentos, foi identificada uma escassez de discussões curriculares embasadas em teorias críticas do currículo. A pesquisa reafirma a relevância da Dança como conhecimento curricular e discute sua função social na escola, assim como conceitos e dimensões do currículo. Foram analisadas a concepção de poder do conhecimento, as metodologias de ensino da Dança, além das aproximações e distanciamentos entre os PCN e a BNCC. Ao final da pesquisa, foram apresentadas algumas conclusões, destacando-se a expressiva divergência entre versões anteriores da BNCC e a versão homologada atualmente.

A pesquisa também aponta para a desvalorização da interdisciplinaridade, a falta de clareza e fundamentos confusos nos documentos analisados. Além disso, são discutidas as reverberações das tensões sócio-políticas presentes nos documentos, evidenciando as relações conflituosas entre Estado, educação e interesses privados na área educacional. Essas tensões acabam enfraquecendo o ensino da Dança, uma vez que as corporações financeiras interferem na educação com o intuito de lucrar, ameaçando aspectos indissociáveis da função da escola. Nesse contexto, a pesquisa de Gonçalves (2023) contribui para uma reflexão crítica sobre a presença e o papel da Dança nos documentos curriculares federais.

A dissertação de Calixto (2022) intitulada "Professora, podemos dançar sobre isso? Experiências de uma artista-docente no Projeto Orlandança (2015-2020)" apresenta um estudo reflexivo sobre a inserção da Dança na escola municipal Orlando de Moraes em Goiânia, GO. Por meio de imagens, memórias e experiências, a autora investiga a potência do ensino da Dança como arte no contexto escolar. O Projeto Orlandança serve como eixo irradiador para compreender a importância da Dança na escola e sua contribuição para processos de transformação. Inicialmente planejado como uma pesquisa de campo, o projeto precisou se adaptar devido à pandemia, resultando em um estudo com base em arquivos.

Para compor o estudo, foram utilizadas "memórias afetivas, visuais e dançantes", incluindo imagens fotográficas, vídeos, áudios dos/as estudantes e cartas escritas por eles/as durante o período da COVID-19. A pesquisa foi submetida ao comitê de ética, e a autora destaca que a escola autorizou o uso das imagens apenas

dentro do espaço escolar, não permitindo seu uso fora desse contexto. A dissertação de Calixto (2022) contribui para uma reflexão sobre a importância da Dança na educação e seu potencial para promover experiências transformadoras e libertadoras no ambiente escolar.

A pesquisa conduzida por Siedler, Vellozo e Oliveira (2022) abordou o tema do ensino-aprendizagem remoto em Dança escolar durante a pandemia da COVID-19. Realizada no contexto do Ensino Fundamental II no Paraná, o estudo tem como objetivo compreender e fundamentar as relações estabelecidas durante esse período desafiador.

Refletindo sobre as plataformas utilizadas durante o ensino remoto, os autores investigaram como a Dança foi adaptada e realizada, bem como o emprego de diferentes ferramentas nesse processo. Buscou-se compreender a agência de novas estratégias, as novas possibilidades do corpo e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na vida e no processo pedagógico. Destacou-se o uso de aplicativos de curta duração, como o *TikTok*, durante esse período, evidenciando a viralização de movimentos padronizados. Mesmo com músicas diferentes, observa-se a reapropriação de passos e movimentos em coreografias diversas, resultando em uma certa uniformidade gestual.

Um dos desafios identificados é a quase imobilidade dos/as jovens, que passam longos períodos em frente às telas dos celulares, utilizando as câmeras para realizar os movimentos de Dança ou participar das aulas. Esse aspecto ressalta a necessidade de se repensar as estratégias de ensino da Dança em um contexto remoto. Essa pesquisa contribui para compreender os impactos do ensino remoto na Dança escolar, evidenciando a importância de se adaptar e buscar novas formas de promover a aprendizagem e a expressão corporal dos/as alunos/as.

A pesquisa conduzida por Tomaz, Martins e Borsato (2023) abordou a inserção da Dança no ensino formal, com foco no Ensino Fundamental II e no primeiro ano do ensino médio. O estudo teve como objetivo investigar as possibilidades de práticas artístico-pedagógicas em Dança na educação básica, buscando compreender os significados dessa disciplina para esse ambiente de formação. O percurso de inserção, manutenção, avanço e retrocesso da Dança na educação básica é explorado, visando compreender os sentidos atribuídos a ela nesse contexto. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II e do 1º ano do ensino médio. Ao perceber o contexto escolar e suas

estruturas, os pesquisadores analisaram as possíveis inserções da Dança neste espaço, considerando tanto os desejos quanto as demandas identificadas nos corpos dos/as alunos/as que frequentaram essa escola. Essa abordagem visa promover a ativação e a conscientização dos corpos por meio da Dança, contribuindo para uma educação mais integral e sensível às expressões artísticas.

O estudo realizado por Marinelli (2023) abordou as possibilidades de inserção da arte da Dança na educação formal, destacando a importância da fruição artística nesse processo. O objeto de investigação foi construído a partir das relações entre diferentes concepções de Dança contemporânea, ensino de Dança na Escola, Culturas (da escola, na escola e escolar), arte e experiência estética. É identificado o apreciar artístico como uma válvula significativa que permite à comunidade escolar entrar em contato com a beleza presente na pluralidade e na diversidade, fugindo dos modelos considerados ideais. A análise do que se observou na escola a partir da Dança envolveu instrumentos de coleta como observação, questionários aplicados aos/às professores/as e desenhos realizados pelos/as alunos/as antes e depois de um evento denominado "Danceduca".

O estudo foi conduzido em uma escola de Curitiba que atende alunos/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, alunos/as do ensino médio e alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando cerca de 550 alunos/as. A escola desempenha um papel fundamental na promoção da apreciação da Dança e na prática da mesma, além de contribuir para a construção da aceitação da diversidade cultural. O conceito inclusivo de cultura é enfatizado, destacando que a humanidade só se torna verdadeiramente humana ao reconhecer e valorizar sua diversidade cultural, sem atribuir superioridade ou inferioridade a nenhum grupo.

O estudo realizado por Junior e colaboradores (2022) abordou a experiência da Dança na escola, tendo como contexto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em Alagoas. Foram utilizados como recursos de coleta dois questionários e desenhos. A utilização dos questionários, vídeos e desenhos foi realizada utilizando ferramentas como *Google Formulários* e *WhatsApp*, com o planejamento das atividades ocorrendo por meio do *Google Meet*. O estudo foi desenvolvido em três turmas, especificamente as turmas 8º D, E e F, totalizando 36 alunos/as, sendo 22 do sexo masculino e 14 sexo feminino, com idades variando de 13 a 14 anos. Os resultados do processo educativo mostraram uma boa aceitação e participação dos/as alunos/as nas atividades propostas. Foi observado que os estilos

de Dança mais frequentemente mencionados foram o funk e o forró. No entanto, mesmo que os/as alunos/as tenham conhecimento da existência desse conteúdo, foram identificadas diversas barreiras que impedem sua plena conexão com essa prática, tais como timidez dos/as alunos/as, falta de preparo dos/as professores/as e dificuldades de espaço. Diante desse cenário, ressalta-se a importância de aprofundar as experiências com a Dança no ambiente escolar, a fim de consolidá-la como uma forma legítima de expressão no contexto educacional e, assim, despertar maior interesse nos sujeitos envolvidos, superando as barreiras previamente identificadas. Este estudo evidencia a relevância de explorar o conteúdo da Dança no ambiente escolar, utilizando as diversas possibilidades de seu ensino para promover uma maior conexão dos/as alunos/as com essa prática.

O estudo intitulado "Não pode bunda e não pode mexer": Femininos, Danças populares e a censura aos corpos no ambiente escolar, conduzido por Oliveira (2021) e Oliveira e Guarato (2020), discute as restrições enfrentadas pelas Danças populares no contexto escolar. A autora, Taynnã Silva de Oliveira, teve como orientador Rafael Guarato, e o universo da pesquisa envolveu 13 profissionais e 90 estudantes. O objetivo do trabalho foi compreender as limitações e resistências das instituições públicas de ensino em Goiânia em relação à inserção das Danças populares do tempo presente. Foram levantados dados que discutem temas como o papel dos meios de comunicação e da indústria cultural, o ensino da Dança e questões de gênero, além de fontes oriundas de sites.

Para pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 profissionais da área da Educação e um total de 90 estudantes de diferentes faixas etárias, abrangendo desde o fundamental 1 até alunos/as do Ensino Médio, em escolas municipais e estaduais. Ao final, foram identificados três eixos temáticos: questão de gênero, questões de classe e uma moralidade de orientação Cristã, que interpreta tais Danças como meramente mercadológicas e desprovidas de relevância cultural e artística. A amostra incluiu 30 alunos/as do 1º ano do Ensino Médio, 10 alunos/as do 7º ano, 20 estudantes do ciclo H (8ºano) do Ensino Fundamental, e 15 educandos/as de 6 e 7 anos no ciclo A (1º ano) e 15 educandos/as no ciclo D (4º ano), totalizando 9 a 10 anos.

O trabalho de Oliveira (2021) e a síntese do mesmo publicada em um livro, Oliveira e Guarato (2020), evidenciaram a importância de discutir as restrições e censuras enfrentadas pelas Danças populares no ambiente escolar, destacando a

necessidade de promover uma abordagem mais inclusiva e culturalmente sensível no ensino da Dança.

O estudo intitulado “O ensino da Dança nas aulas de Educação Física: atualizações da abordagem crítico-superadora e o trato com o conhecimento no Ensino Fundamental II”, conduzido por Santos e Alves (2020), investigou a prática pedagógica da Dança no contexto das aulas de Educação Física. As autoras, Tuana Porto Cordeiro dos Santos e Melina Silva Alves, realizaram a pesquisa com 37 estudantes, com idades entre 12 e 13 anos, pertencentes a uma turma do 7º ano, durante o ano de 2019. Um dos desafios destacados no estudo foi a desarticulação espaço-temporal do trato com o conhecimento, que dificultou a organização do ensino em uma turma acostumada a um modelo pedagógico que dissocia teoria e prática.

Inicialmente, foi feito um levantamento prévio dos conhecimentos dos/as alunos/as, a fim de sistematizar a unidade didática. Com a metodologia da Pesquisa-Ação, foi possível verificar que o ensino da Dança, nas aulas de Educação Física, ainda não é uma prática hegemônica na maioria das escolas. Apesar dos avanços nessa área, os esportes ocupam grande parte do espaço das aulas e consequentemente na formação universitária de professores. Essa pesquisa destaca a importância de repensar e atualizar as abordagens no ensino da Dança, buscando promover sua maior inserção no ambiente escolar e ampliar o espaço dedicado a essa prática nas aulas de Educação Física.

O estudo intitulado "Porque eu gosto e principalmente funk, mas a professora não permite: uma análise da percepção de alunos/as em relação a Dança na Educação Física escolar", conduzido por Rosa e colaboradores (2020), buscou investigar a presença do tema Dança nas aulas de Educação Física escolar e a percepção dos alunos/as sobre essa prática. Os autores, Marcelo Victor da Rosa, Iara Aparecida Rodrigues, Andrey Monteiro Borges e Antônio Carlos do Nascimento Osório, realizaram a pesquisa com alunos/as do 8º e 9º ano de uma escola do Mato Grosso do Sul, totalizando 28 participantes. Durante o estudo, tornou-se evidente que o tema da Dança ainda é alvo de significativos preconceitos por parte dos/as estudantes. As aulas de Educação Física, frequentemente, são associadas majoritariamente aos esportes ou a atividades recreativas, o que contribui para a desvalorização de outras manifestações da cultura corporal, como a própria Dança. No questionário utilizado, 16 dos 28 alunos/as afirmaram que a Dança não era trabalhada nas aulas de Educação Física. No entanto, em outros momentos,

mencionaram passos e trabalhos em grupo, indicando uma certa inconsistência na percepção sobre o ensino da Dança. A pesquisa revela que muitos alunos/as não valorizam o conteúdo relacionado à Dança nas aulas de Educação Física e, de certa forma, desejam esquecê-lo, o que sugere uma falta de interesse e compreensão sobre a importância dessa prática no contexto escolar. Esses resultados destacaram a necessidade de repensar as abordagens e estratégias de ensino da Dança, visando promover uma maior valorização e participação dos/as alunos/as nessa atividade.

Após uma pesquisa inicial, constatou-se que os/as alunos/as e funcionários/as se afastavam da Dança e, ao mesmo tempo, rejeitavam a presença das culturas afroameríndias. Esse distanciamento e rejeição são historicamente influenciados pela hegemonia epistemológica eurocêntrica nas escolas, que fortalece o preconceito e a negação das expressões culturais de grupos étnicos minoritários, contribuindo para um comportamento etnocêntrico por parte da comunidade escolar. Em um estudo de caso realizado na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho, observou-se esse desafio de ensinar Dança no Ensino Fundamental II como reflexo de uma educação colonialista, que silenciou os saberes das culturas africanas e indígenas no Brasil em prol da arte europeia hegemônica, como forma de dominação e catequização. A pesquisa, fundamentada na abordagem da Pesquisa-Ação, consistiu em um estudo de caso com alunos/as do Ensino Fundamental II da escola de Sertãozinho. Foram analisados registros fotográficos, vídeos, ensaios e apresentações de bailarinos-alunos maranhenses. O estudo visou incentivar a criação de novas danças e a ressignificação dos rituais e culturas dos/as estudantes, sob a ótica de uma pedagogia decolonial e entrevistas com a direção da escola e o corpo discente (Silva, T., 2020). Esse caminho decolonial na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho evidenciou que outras Danças e narrativas foram marginalizadas pelo colonialismo. Revelou-se o potencial estético, cultural e artístico nos rituais e festas indígenas e africanos de Icatu, os quais foram negados espaços e voz na história do Brasil devido à hegemonia eurocêntrica. A Dança, seja como parte do currículo ou extracurricular, integra possibilidades didáticas, sociais e artísticas em qualquer contexto escolar. Na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho, a Dança é considerada uma atividade curricular que permite a expressividade dos/as alunos/as e é fundamental para a compreensão da cultura e história de seu povo.

Apesar das dificuldades encontradas para ensinar Dança, como falta de tempo, espaço, preconceito e resistência de famílias evangélicas conservadoras, a pesquisa evidenciou uma mudança positiva nesse cenário. O preconceito inicial com as Danças de matriz indígena e africana foi superado ao longo da aplicação da prática educacional, que se mostrou mais democrática e sensível às diversidades religiosas e culturais. Essa abordagem visou promover o respeito, a criatividade e a identificação das ações coloniais no cotidiano dos/as alunos/as (Silva, T., 2020).

A presente análise evidenciou a complexidade e a relevância do ensino da Dança nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme delineado por diversas pesquisas. Gonçalves (2023) destaca a necessidade de um diálogo crítico entre os documentos curriculares federais, ressaltando a importância da Dança como conhecimento curricular e sua função social na escola. A autora aponta divergências e lacunas nos documentos analisados, sublinhando a interferência de interesses privados na educação e suas repercussões negativas. A dissertação de Calixto (2022) e o estudo de Siedler, Velloso e Oliveira (2022) ampliam essa discussão, evidenciando a potência transformadora da Dança e os desafios impostos pelo ensino remoto durante a pandemia. Ambos os estudos sublinham a necessidade de adaptações metodológicas para manter a expressividade e a aprendizagem corporal dos/as alunos/as. Tomaz, Martins e Borsato (2023), juntamente com Marinelli (2023), reforçam a importância de práticas artístico-pedagógicas sensíveis e inclusivas, que valorizem a diversidade cultural e promovam uma educação integral. As investigações de Junior *et al.* (2022) e Rosa *et al.* (2020) ilustraram as barreiras e preconceitos enfrentados, mas também apontaram caminhos para a valorização e inclusão da Dança no currículo escolar.

Por fim, as pesquisas de Oliveira (2021) e Thais Silva (2020) revelam as tensões e censuras que as Danças populares enfrentam no ambiente escolar, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e culturalmente sensível. As investigações apontam para a urgência de superar preconceitos históricos e promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural. Em suma, este conjunto de estudos sublinha a importância da Dança na educação escolar, não apenas como uma atividade artística, mas como um meio de expressão cultural e social, essencial para a formação integral dos/as alunos/as. A continuidade e expansão dessas práticas dependem de políticas educacionais que valorizem a diversidade e promovam um ensino inclusivo e crítico.

e) Dança no Ensino Médio

Os estudos discutidos neste item podem ser observados no Quadro 5:

Quadro 5- Obras selecionadas para a análise apresentando como está dividido os textos por ano e por revista/universidade no bojo da Dança no Ensino Médio.

Título	Autor/a(es/as)	Ano	Revista/Universidade	Tipo de Publicação
Corpo e Diversidade: possibilidades através da Dança na Educação Física Escolar	Pinto, Érica Da Silva	2020	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação
Danças Tradicionais Brasileiras: uma experiência no ensino médio de tempo integral	Pieroni, Camila Bloise	2020	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
A Dança nas aulas de Educação Física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica	Altoé, Janaina Lubiana	2020	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
Danças Tradicionais Brasileiras no Ensino Médio: um fluxo entre a Educação Física e a Geografia	Pieroni, Camila Bloise.; Ugaya, Andresa De Souza	2021	E-book - Gradus Editora- Interdisciplinaridade na educação básica contemporânea: criatividade e criticidade	Artigo
Dança, masculinidade e heteronormatividade: “Se elas dançam, por que eles não dançam?”	Costa, Igor Henrique da	2021	Universidade Federal de Ouro Preto	Monografia
A Dança como conteúdo da educação física: uma experiência com o ensino remoto no IFMT	Kawashima, Larissa Beraldo et al	2022	Corpoconsciência	Artigo
Gênero, Dança e Cultura: As Danças de Todos, Femininas, masculinas e Desconhecidas	Costa, Igor Henrique da; Campos, Priscila Augusta Ferreira	2023	LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer	Artigo

Fonte: Autoria própria.

O estudo de Altoé (2020) com a proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, situada em Castelo (ES), com o objetivo de repensar a Dança como conteúdo de ensino da Educação Física no Ensino Médio. O público-alvo foram os/as estudantes do segundo ano, totalizando 130 alunos/as distribuídos em cinco turmas. Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários diagnósticos, planejamentos com a equipe gestora e pedagógica, reuniões com os responsáveis, roda de conversa com os/as estudantes, articulação com a disciplina de artes, *WhatsApp* e Diário de Campo.

Durante o processo, Altoé (2020) identificou resistências por parte dos/as alunos/as, relacionadas à falta de familiaridade ou timidez ao se expor na Dança, questões de religião, gênero, autoestima e autoimagem, e uma certa aversão ao conteúdo proposto, com a ideia de que as aulas de Educação Física deveriam abordar apenas esportes. O planejamento participativo foi crucial para selecionar os conteúdos e construir conhecimentos significativos para os/as estudantes, utilizando diversas estratégias, como questionários diagnósticos, reuniões, rodas de conversa, trabalho interdisciplinar e registros do Diário de Campo. Essa intervenção pedagógica possibilitou uma reflexão sobre as dificuldades encontradas, incentivando a busca por estratégias para ensinar a Dança de forma democrática na escola (Altoé, 2020). Além disso, os pressupostos que guiaram esse trabalho de pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento da Dança nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, fortalecendo os processos de ensino dessa prática corporal.

A pesquisa realizada pelo autor Igor Henrique da Costa (Campos, 2021), culminou em um artigo científico com Priscila Augusta Ferreira, intitulado "Gênero, Dança e Cultura: As Danças de Todos, Femininas, Masculinas e Desconhecidas". O estudo abordou as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as do Ensino Médio ao trabalhar com Dança, com foco nas barreiras de gênero impostas pela sociedade e pelo senso comum, especialmente para os meninos (Costa; Campos, 2023).

O público-alvo deste estudo foram os/as discentes do Ensino Médio, e o prisma da pesquisa abrangeu o processo de início, meio e fim da tematização, ou seja, antes, durante e após o estudo. Para isso, foram envolvidos/as alunos/as do segundo ano do Ensino Médio matriculados em uma cidade do interior de Minas Gerais. Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários semiestruturados e observações registradas em Diário de Campo. A amostra total foi de 200 alunos/as,

composta por 97 meninas, 102 meninos e um estudante do sexo intersexo (LGBTQIA+), com uma média de idade de 16,47 anos.

Os resultados obtidos permitiram identificar mudanças e transformações processuais nas visões sobre Dança, preconceito cultural, generificação de práticas corporais e obstáculos enfrentados pelos homens na Dança. Isso ocorreu principalmente devido a um senso comum imposto pela sociedade, que reforça a masculinidade e o padrão heteronormativo, ditando modelos padronizados de comportamento para homens e mulheres, tanto dentro quanto fora da escola.

O estudo realizado por Kawashima e colaboradores (2022) apresenta uma experiência com o ensino remoto da Dança nas aulas de Educação Física do Ensino Médio integrado durante o contexto da pandemia de COVID-19. O trabalho foi conduzido no Mato Grosso, envolvendo turmas do segundo ano, totalizando 140 educandos/as.

Devido à pandemia, as aulas foram realizadas de forma remota, abrangendo 20 aulas distribuídas em quatro turmas. O objetivo foi estruturar um plano de ensino coletivo entre os/as professores/as e desenvolver os conteúdos durante as aulas. Os temas selecionados estavam relacionados ao ensino da Dança, abordando conceitos como ritmo e Dança, classificações históricas e preconceitos associados às Danças.

Durante as aulas propostas, foram adotadas estratégias que possibilitaram o desenvolvimento efetivo do conteúdo, mesmo no formato remoto.

A experiência descrita por Pieroni (2020) sobre Danças Tradicionais Brasileiras no Ensino Médio de tempo Integral demonstra o potencial da escola como um espaço cultural para a produção de conhecimento. Em parceria com a professora-pesquisadora e a professora de geografia, foi desenvolvida uma eletiva intitulada "Danças Populares Brasileiras: suas Vertentes e Origens", sob orientação da Professora Doutora Andresa Souza Ugaya. Inicialmente, o estudo contou com a participação de 32 estudantes, sendo a maioria meninas. Ao longo do processo, com transferências e remanejamentos, o grupo finalizou com 24 estudantes, sendo a maioria também meninas. A pesquisa adotou a abordagem de Pesquisa-Ação, promovendo uma construção dialógica e colaborativa dos conteúdos. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e um Diário de Campo, analisando diversas categorias, como conteúdo, árvore genealógica, fluxo migratório e Danças tradicionais

do Brasil, problematizando questões relacionadas à origem, culturas, práticas sociais, identidades, pertencimentos e preconceitos.

Um aspecto evidente foi a natureza interdisciplinar do estudo, que promoveu aprendizagem múltipla para todos/as os/as envolvidos/as, incluindo escola, comunidade, professores/as e alunos/as. Há potencial para expandir essa cultura para um número maior de alunos/as, além de aprofundar outros aspectos para além da pesquisa, conforme indicado pelas autoras.

O estudo realizado por Pinto (2020) abordou a temática "Corpo e diversidade: possibilidades através da Dança na Educação Física escolar", sob orientação do Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana. A pesquisa foi conduzida em 2020, envolvendo 23 alunos/as do 1º ano do Ensino Médio, além de contar com a participação de três professores/as. O objetivo principal foi compreender o contexto da diversidade dos corpos no ambiente escolar. Através da investigação, foi possível inferir que os/as estudantes compreenderam a diversidade para além do aspecto anatômico e fisiológico. Para a pesquisa de campo, foram utilizados questionários abertos, oficinas e observação. Como conclusão, verificou-se que a inclusão da Dança nas aulas de Educação Física possibilitou uma ampliação e reconstrução da compreensão da diversidade, destacando que todo corpo Dança.

Com base na análise apresentada, é possível perceber a relevância e a complexidade do ensino da Dança na educação básica, especialmente no Ensino Médio. As pesquisas e intervenções pedagógicas descritas demonstram a diversidade de abordagens e desafios enfrentados, bem como as possíveis soluções e benefícios que a Dança pode trazer para o ambiente educacional. A inclusão da Dança como conteúdo de ensino da Educação Física, conforme descrito na proposta de intervenção pedagógica na Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, revela a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras e participativas. A resistência dos/as alunos/as, seja por falta de familiaridade, timidez, questões de religião, gênero, autoestima, autoimagem ou a preferência por esportes, é um desafio que precisa ser superado.

As pesquisas realizadas por Costa e Campos (2023), Kawashima e colaboradores (2022), Pieroni (2020) e Pinto (2020), cada uma com suas particularidades e contextos, contribuem para a compreensão e valorização da Dança na escola. Esses estudos abordam questões relevantes, como gênero, diversidade,

ensino remoto, Danças tradicionais brasileiras e a percepção do corpo, evidenciando a Dança como um elemento fundamental de expressão cultural, inclusão e processo de aprendizagem.

Em suma, a Dança na educação básica é um campo rico e desafiador, que requer pesquisa contínua, formação de professores/as, planejamento cuidadoso e abordagens pedagógicas flexíveis e inclusivas. A Dança não só enriquece o currículo escolar, mas também promove a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. É um campo que merece mais atenção, investimento e pesquisa.

f) Dança na educação de jovens e adultos/as

Sobre essa temática, houve a seleção de apenas um texto, a monografia de Tatiana Domingos de Oliveira (2020) intitulada "Quebradeira na escola: um experimento pedagógico com a swingueira no ensino da Dança na educação de jovens e adultos na Escola da Penha em João Pessoa – PB", produzida na Universidade Federal da Paraíba (IFPB). O estudo conduzido por Oliveira (2020) ocorreu no ano de 2020, envolvendo alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ciclos III e IV. Nas aulas de Arte, proporcionou-se aos/as envolvidos/as grandes contribuições ao ensino da Dança na escola, possibilitando aos/as jovens e adultos/as a oportunidade de conhecer melhor seus corpos e experimentar diversas formas de se mover. O estudo ressaltou a importância de incentivar abordagens que tematizem a cultura local, como forma de aumentar o engajamento e o pertencimento dos/as alunos/as na comunidade escolar. Dessa forma, evita-se reproduzir uma cultura elitizada, trazendo à tona a multiplicidade de culturas que compõem esse segmento.

As aulas ocorriam nas quintas-feiras, das 20 às 22 horas, com duas turmas de 20 alunos/as, totalizando 40 alunos/as, com idades entre 16 e 20 anos. A escolha de por essa faixa etária, segundo Oliveira (2020), foi proposital, atendendo a um pré-requisito da pesquisadora. Todos/as os/as 40 alunos/as frequentavam as aulas devido à evasão escolar, e aos poucos, a pesquisadora conquistou a confiança e a presença dos/as estudantes.

A análise das diferentes abordagens e pesquisas sobre o ensino da Dança na educação escolar revela um panorama complexo e multifacetado, que destaca a

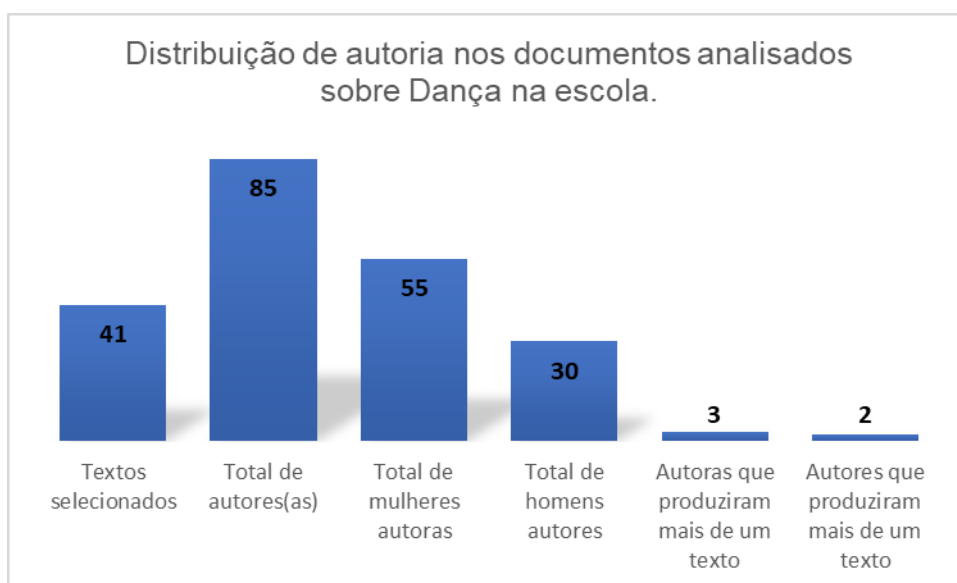
importância de uma formação docente sólida e continuada. A presença da Dança no currículo escolar não apenas contribui para o desenvolvimento físico dos/as alunos/as, mas também promove uma consciência crítica, cultural e inclusiva.

4.1 Levantamento e análise quantitativa das autorias

A partir da revisão sistemática realizada, identificou-se um total de 85 autores/as responsáveis pelos 41 textos selecionados. Desses/as, 55 são mulheres e 30 são homens. Observou-se também que três autoras e dois autores aparecem em mais de um texto, demonstrando uma produção acadêmica recorrente de alguns pesquisadores/as.

A Figura 2 ilustra essa distribuição de gênero e recorrência nas autorias, permitindo uma análise comparativa sobre a representatividade de mulheres e homens nas pesquisas sobre Dança escolar.

Figura 2 – Distribuição de autoria e recorrência nos textos sobre Dança escolar.



Fonte: Autoria própria.

O gráfico evidencia que as mulheres são maioria entre os/as autores/as responsáveis pelos textos analisados, representando cerca de 65% do total de autores/as. Esse dado reflete uma tendência já apontada em outros estudos sobre Dança e Educação Física, que demonstram a forte atuação de mulheres na produção acadêmica voltada à cultura corporal e à expressão artística na escola.

A recorrência de algumas autoras em mais de um texto reforça a existência de pesquisadoras com trajetória consolidada nessa temática, conforme podemos notar na Tabela 1, contribuindo significativamente para a construção desse campo de conhecimento. Por outro lado, a participação masculina, embora minoritária, revela a presença de pesquisadores interessados na Dança escolar, mas de forma menos frequente e com menor regularidade de publicação.

Tabela 1 - Levantamento do número de autores/as

Gênero	Total de autores/as	%
Mulheres	55	65%
Homens	30	35%

Fonte: Autoria própria.

Esse levantamento inicial sobre autoria permite vislumbrar algumas características importantes do campo acadêmico da Dança escolar. No entanto, compreender como essa manifestação artística é abordada nos textos, quais desafios emergem dessas práticas pedagógicas e quais caminhos formativos são sugeridos exige uma análise qualitativa mais aprofundada.

Assim, os estudos apresentados nesta revisão sistemática demonstram que a Dança, enquanto expressão cultural e artística, pode e deve integrar o planejamento pedagógico anual de professores/as, estudantes, responsáveis e comunidade escolar. Essa presença deve extrapolar os muros da escola, ultrapassando a simples apresentação em datas comemorativas ou a associação exclusiva com eventos festivos.

Mais do que isso, a Dança precisa ocupar um espaço de conhecimento significativo, atravessando diferentes áreas do currículo e dialogando com outras linguagens culturais, como festivais, redes sociais, aplicativos, festejos comunitários e meios de comunicação.

Além da prática corporal e artística, a Dança deve ser tratada como objeto de reflexão crítica e cultural no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, ela pode se configurar como uma forma de resistência e de construção de consciência crítica entre os/as jovens. Quando as aulas de Dança são significativas, permitem que os/as estudantes se tornem praticantes, conhecedores/as, apreciadores/as e,

potencialmente, jovens dançantes, levando essa experiência para suas vidas como parte de sua formação cultural e social.

Para que esse potencial se concretize, é necessário enfrentar uma série de desafios apontados nos textos revisados. Entre eles, destaca-se a fragilidade da formação inicial de professores/as, que muitas vezes negligencia a Dança ou a apresenta de forma superficial, reduzindo-a a uma atividade recreativa. A formação continuada precisa ser fortalecida, oferecendo aos/às docentes abordagens pedagógicas críticas e metodologias ativas que instiguem e facilitem o trabalho com a Dança na escola. Estudos como os de Pieroni (2020) e Pieroni e Ugaya (2021) destacam o potencial da Pesquisa-Ação para envolver estudantes no processo de criação, tornando-os/as protagonistas e ressignificando as práticas pedagógicas.

Outro desafio importante é o enfrentamento de preconceitos de gênero, etnia e classe associados à Dança. Muitos estudos relatam episódios de rejeição, como meninos que se recusam a participar por considerá-la “coisa de menina”, ou gestores/as que desvalorizam a prática, restringindo sua presença no currículo.

A revisão sistemática apontou ainda para a necessidade de políticas públicas que reconheçam a Dança como linguagem cultural e pedagógica legítima, garantindo espaço e tempo para seu desenvolvimento nas escolas. Isso implica desconstruir falas e práticas que reduzem a Dança a um elemento festivo ou decorativo, restrito a datas comemorativas. A presença contínua e crítica da Dança no currículo escolar, como demonstram iniciativas como as Mostras de Dança realizadas há mais de 30 anos em algumas escolas do Rio de Janeiro, contribui para a construção de um repertório cultural plural e significativo para os/as estudantes (Silveira; Nogueira, 2021).

Portanto, ao analisar os diferentes estudos sobre Dança escolar, especialmente no contexto da Educação Física, revela-se um panorama complexo e multifacetado. A Dança não é apenas uma atividade corporal ou uma ferramenta recreativa: ela é uma linguagem cultural e pedagógica potente, capaz de promover inclusão, pertencimento, consciência crítica e valorização das singularidades. Ao ocupar esse espaço legítimo no currículo, a Dança pode contribuir para a formação de estudantes críticos/as, criativos/as e conscientes de suas identidades culturais. Mais do que isso, pode atuar como prática de resistência contra opressões estruturais — racismo, machismo, sexismo, homofobia, intolerância religiosa e preconceito de classe —

tornando-se, assim, uma ferramenta fundamental para a construção de uma escola democrática, plural e culturalmente relevante.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Alexandrino Silveira Bueno, uma instituição pública localizada na Avenida Brigadeiro Manoel Rodrigues Jordão, n. 836, Jardim Silveira, em Barueri, estado de São Paulo, que atendia alunos/as do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com uma estrutura de alvenaria, o prédio escolar possui 23 salas de aula e atendia aproximadamente 1.600 alunos/as nos períodos matutino, vespertino e noturno. As salas eram destinadas ao ensino fundamental, variando do 6º ano ao 9º ano no período matutino, do 1º ao 5º ano no vespertino e oferecendo cinco salas para a EJA no noturno.

A escolha dessa escola foi intencional, uma vez que o professor-pesquisador ministrava aulas nesse local e suas turmas de responsabilidade eram adequadas para a realização da pesquisa.

5.2 Desenho da Pesquisa

Esse estudo se caracteriza como de natureza aplicada, com o objetivo de relacionar-se com conhecimentos práticos e a solução de um problema anteriormente elencado (Braun; Clarke, 2006). Pode ser classificado como de cunho qualitativo (Minayo, 2001; Braun; Clarke, 2006), com base em uma metodologia de Pesquisa-Ação (Thiollent, 1986).

Segundo Minayo (2001) e Braun e Clarke (2006), a pesquisa qualitativa tem o objetivo de elucidar os diferentes universos dos quais emerge nosso tema, juntamente com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que nos interessam. Esses aspectos correspondem a relações profundas que dão origem a um espaço complexo, que não se limita a operações de variáveis, mas exige uma visão abrangente. Assim, a pesquisa qualitativa difere da pesquisa quantitativa em

seu objetivo de analisar o objeto como um todo, não isoladamente.

Dentre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, optamos pela Pesquisa-Ação. Para Thiollent (1986), a Pesquisa-Ação desempenha um papel fundamental, sendo definida da seguinte forma:

A Pesquisa-Ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1986, p.14).

Este método oferece um aporte que permite aos/às envolvidos/as analisar as diferentes perspectivas, com a possibilidade de se posicionar de forma crítica e reflexiva, observando e elaborando diferentes práticas não preconceituosas. Nossa pesquisa foi conduzida com base em uma escuta atenta e sensível de todas as partes envolvidas, incluindo o professor-pesquisador, de modo a garantir que o diálogo inicial se mantivesse ao longo de todo o processo. Esse processo mistura-se em uma teia com uma análise permanente (Braun; Clarke, 2006).

Dado o contexto dinâmico e cada vez mais complexo em que vivemos, torna-se fundamental buscar metodologias capazes de dialogar com esses cenários repletos de variáveis, muitas vezes difíceis de decifrar. Nesse sentido, a Pesquisa-Ação assume uma função valiosa nos estudos e na aprendizagem (Cassagrande; Thiollent; Picheth, 2016).

Na Pesquisa-Ação, é fundamental a inserção dos/as atores/atrizes em um processo de atividade e participação decisória, rompendo com a inércia e a passividade. Esse movimento busca afastar os/as participantes da condição de meros/as consumidores/as de produtos científicos, muitas vezes ignorados/as e mantidos/as em segundo plano. (Orquiza *et al.*, 2022).

No tocante a essa ação, movimento e participação Baldisserra, (2001, p.6) argumenta:

Uma pesquisa pode ser qualificada de Pesquisa-Ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto a partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

Para a autora, a Pesquisa-Ação gera reverberações quando há uma ação conjunta, caracterizada pela indissociabilidade entre o “conhecer” e o “agir” na realidade social, ambos motivados pelo processo de pesquisa (Baldissera, 2001).

Segundo Baldissera (2001), é imprescindível estabelecer uma relação dialógica entre os/as pesquisadores/as e as pessoas diretamente envolvidas nos desafios apresentados pela realidade individual e coletiva. A autora também destaca que o processo de “conhecer”, deve ser conduzido com os “cuidados” necessários, assegurando reciprocidade e complementaridade por parte dos indivíduos e grupos participantes, os quais possuem algo a “dizer” e a “fazer” (Baldissera, 2001).

Em relação ao papel ativo do/a pesquisador e à necessidade de ter uma escuta atenta e favorecer o protagonismo dos/as participantes do processo, Thiollent (1986) corrobora ao afirmar:

[...] é necessário definir com precisão, de um lado qual é a ação quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação (Thiollent, 1986, p.16).

No âmbito da Pesquisa-Ação, Thiollent e Colette (2020) alertam para a incompatibilidade desse método com o estruturalismo ou outras doutrinas de natureza formalista ou positivista, as quais tendem a valorizar as estruturas em detrimento do sujeito ou dos atores em situação. Os autores destacam que, mesmo entre os adeptos do estruturalismo, incluindo os “progressistas” que anunciaram a “morte do sujeito”, raramente se reconheceu a importância da Pesquisa-Ação ou de outras metodologias participativas (Thiollent; Colette, 2020).

É importante destacar que, por suas características, a Pesquisa-Ação abarca a atuação ativa de todos/as os/as envolvidos/as — o/a pesquisador/a e os/as participantes — que se tornam coautores/as na busca de alternativas para a resolução de problemas coletivos (Orquiza et al., 2022). Essa mobilização ocorre mesmo diante de desafios de ordem técnica (Thiollent, 1986). Assim, o processo dessa abordagem não é visto como uma simples aplicação de técnicas fixas e pré-determinadas a um problema específico. Pelo contrário, as práticas de pesquisa são entendidas como um processo dinâmico de construção e reconstrução de métodos e técnicas (Thiollent; Colette, 2020).

Por consequente, é necessário contribuir para o entendimento de que, conforme destaca Thiollent, (1986), a pesquisa convencional possui a característica:

[...] tal tipo de pesquisa se insere no funcionamento burocrático das instituições. Os usuários não são considerados como atores. Ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível da ação ele é mero executor. [...] na pesquisa social convencional são privilegiados os aspectos individuais, tais como opiniões, atitudes, motivações, comportamentos etc. Esses aspectos são geralmente captados por meio de questionários, e entrevistas que não permitem que se tenha uma visão dinâmica da situação (Thiollent, 1986, p.19).

Neste sentido, torna-se premente compreender que a Pesquisa-Ação se diferencia da pesquisa convencional ao buscar, prioritariamente, estabelecer condições propícias para a produção de um conhecimento solidariamente fundamentado nas práticas e ações que possuem caráter social, educacional ou comunicacional (Thiollent, 1986).

Cientes dos entraves enfrentados e da necessidade de respeitar os limites dos/as participantes e autores/as envolvidos/as no processo, torna-se imprescindível adotar uma postura que integre os papéis de professor/a, pesquisador/a e participante (Bracht et al., 2002). Essa abordagem exige vigilância na atuação docente e maturidade para estabelecer um diálogo profícuo com os/as interlocutores/as, de modo a problematizar os fatos, registros, observações, contribuições e demais produções decorrentes do percurso de debate e construção coletiva (Kawashina, 2018).

Essas reflexões devem emergir de forma consciente, reconhecendo os limites e as dificuldades inerentes à realidade. Torna-se essencial desenvolver um olhar sensível e uma escuta atenta para compreender as dinâmicas que permeiam as práticas do “dizer” e do “fazer”, trazendo essas percepções para o campo concreto (Baldiçera, 2001). O objetivo é promover ações transformadoras que, a partir do processo coletivo e reflexivo, contribuam para enfrentar os problemas identificados. Esse percurso envolve o diálogo com comportamentos, discursos, atitudes, registros ou manifestações que sejam permissivos ou coniventes com as situações em questão. Assim, a mudança emerge como resultado da construção conjunta, em um movimento contínuo de reflexão e ação (Kawashina, 2018).

Nesse contexto, a Pesquisa-Ação apresenta-se como um método que possibilita uma atuação enfática frente a problemas sociais, educacionais, técnicos, organizacionais ou outros que possam emergir (Thiollent, 1986). Trata-se de uma metodologia particularmente eficaz para promover mudanças significativas e transformadoras, consolidando práticas alinhadas às demandas do meio investigado (Betti, 2006).

Thiollent (1986, p. 47) destaca que, embora existam duas fases bem definidas na Pesquisa-Ação: a “fase exploratória” e a “divulgação dos resultados”, o planejamento desse método é caracterizado por sua flexibilidade.

[...] em primeiro lugar aparece a “fase exploratória” e, no final, a “divulgação dos resultados”. Mas, na verdade, os temas intermediários não foram ordenados numa determinada sequência temporal, pois há um constante vaivém entre as preocupações de organizar um seminário, escolher um tema, colocar um problema, coletar dados, colocar outro problema, cotejar o saber formal dos especialistas com o saber informal dos “usuários”, colocar outro problema, mudar de tema, elaborar um plano de ação, divulgar resultados etc (Thiollent, 1986, p.47).

As fases essenciais da pesquisa de Pesquisa-Ação, segundo Thiollent (1986), são apresentadas a seguir:

1. **A fase exploratória:** consiste em identificar o campo de pesquisa, os interessados, suas expectativas e realizar um levantamento inicial (ou “*diagnóstico*”) da situação, dos problemas prioritários e das ações potenciais.
2. **O tema da pesquisa:** refere-se à delimitação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados. Na Pesquisa-Ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem minuciosamente investigados são etapas conduzidas por meio de um processo dialógico com os/as participantes.
3. **A colocação do problema:** em termos amplos, uma problemática pode ser definida como a formulação das questões que se busca resolver dentro de um contexto teórico e prático. A problemática, portanto, constitui o modo como o problema é apresentado, de acordo com o referencial teórico-conceitual adotado.

4. **O lugar da teoria:** é fundamental que a pesquisa de Pesquisa-Ação seja estruturado dentro de uma problemática respaldada por um quadro de referência teórica, adaptado às especificidades de diferentes setores, como educação, organização, comunicação, saúde, trabalho, moradia, vida política e sindical, lazer, entre outros. As informações circunstanciadas, trazidas ao seminário, são interpretadas à luz dessa teoria.
5. **As hipóteses:** podem ser compreendidas como suposições formuladas pelo/a pesquisador/a acerca de possíveis soluções para os problemas levantados na pesquisa, especialmente no âmbito observacional.
6. **O seminário,** por sua vez, desempenha um papel crucial ao centralizar, examinar e discutir as informações coletadas, além de tomar decisões sobre o andamento do processo investigativo. Com base nos dados reunidos e no referencial teórico adotado, o seminário formula diretrizes de pesquisa (hipóteses) e de ação, que são submetidas à aprovação dos interessados/as e testadas na prática pelos atores envolvidos.

5.3 Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (Apêndice A). Além disso, a pesquisa foi realizada com autorização da direção da escola em que ocorreu (Apêndice B).

5.4 Participantes

Participaram da pesquisa os/as alunos/as do 5º ano D da referida escola, uma turma composta predominantemente por meninos, com número significativamente menor de meninas. Essa turma já vinha sendo acompanhada desde o ano de 2023, quando ainda cursavam o 4º ano. A escolha desse grupo se deu em razão de episódios recorrentes observados ao longo desse acompanhamento, especialmente a partir de comportamentos e discursos preconceituosos identificados em contextos de aula, sobretudo nas aulas em que a Dança foi tematizada.

Desde o início desse acompanhamento, foi possível perceber manifestações frequentes de resistência à participação em aulas que envolvessem práticas corporais ligadas à Dança, o que, em algumas ocasiões, demandou justificativas pedagógicas junto à orientação escolar sobre a relevância dessa prática no contexto da Educação Física escolar. Somou-se a isso o fato de que a turma apresentava maior adesão e entusiasmo nas atividades de caráter competitivo, ainda que essas fossem frequentemente atravessadas por conflitos, choros e ofensas entre colegas, permeadas por falas de baixo calão, bem como expressões machistas, racistas, sexistas e discriminatórias em geral. Esses comportamentos, observados não apenas em momentos de disputa esportiva, mas também em rodas de conversa e reflexões coletivas, revelaram uma visão cristalizada de que certas práticas corporais seriam exclusivas para meninos e outras para meninas — percepção que merecia problematização no contexto do currículo crítico da Educação Física.

A escolha do 5º ano D, portanto, justificou-se não apenas pelo histórico de acompanhamento, mas também pelo comportamento coletivo reiteradamente marcado por atitudes agressivas, demandas frequentes de mediação docente e episódios recorrentes de rivalização em tarefas coletivas. Trata-se de um grupo extremamente competitivo, que, ao mesmo tempo em que demonstrava alta adesão às propostas pedagógicas, revelava significativa dificuldade em lidar com frustrações, sobretudo nas situações de perda.

No ano anterior, em diversas oportunidades, essa mesma turma externou falas preconceituosas, atravessadas por marcadores de gênero, raça, sexualidade, religião e deficiência, revelando uma cultura interna que legitima práticas discriminatórias e precisava ser tensionada no espaço escolar. Além disso, a dinâmica da turma era constantemente atravessada por intensa agitação e conversas paralelas, o que frequentemente comprometia a concentração de alunos/as que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem.

Outro fator relevante para a compreensão desse contexto foi a autonomia relativa de parte significativa dos alunos/as, autorizados/as pelos responsáveis a retornarem sozinhos/as para casa. Esse aspecto dificultava a interlocução direta entre escola e família durante a saída, momento em que frequentemente eram abordados temas sensíveis e reforçados combinados pedagógicos. Também havia um número expressivo de alunos/as que utilizavam transporte escolar, o que criava barreiras

adicionais para a construção de um vínculo mais próximo com os responsáveis. Essa ausência de interlocução constante com as famílias pode contribuir para a reprodução de discursos intolerantes, uma vez que o diálogo mediador entre escola e família torna-se cada vez mais escasso.

Apesar desses desafios, a disposição da turma para atividades desafiadoras representava um fator estratégico relevante, pois permitia explorar a problematização da Dança em interface com temas socioculturais, por meio de propostas pedagógicas ativas e provocativas. Por essas razões, a escolha do 5º ano D como grupo participante da pesquisa foi não apenas pertinente, mas estratégica, sobretudo considerando a necessidade de tensionar discursos excludentes e ampliar a compreensão crítica sobre a Dança como fenômeno cultural, social e político. Ainda que essa seja uma turma participativa e envolvida, os episódios recorrentes de preconceito apontavam para a importância de promover processos de reflexão crítica no espaço pedagógico.

Por fim, cabe destacar que a Dança integrava a grade curricular do Ensino Fundamental I e muitos/as alunos/as não possuíam vivências prévias com essa linguagem artística, o que ampliava o potencial transformador da pesquisa ao proporcionar acesso e apropriação de uma expressão corporal historicamente marginalizada nesse contexto.

Os critérios para a inclusão dos/as alunos/as participantes na pesquisa consistiam em ser aluno/a da referida turma, ter participação mínima de 75% nas aulas dessa unidade temática, participar das rodas de conversa (como ouvinte ou manifestando posições) e concordar com os procedimentos da pesquisa e ter devidamente assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o Termo de Assentimento. Enquanto isso, os critérios de exclusão da pesquisa foram os seguintes: alunos/as matriculados/as na escola após o início da pesquisa, bem como aqueles que não participaram de todas as etapas do processo e apresentaram frequência irregular nas aulas de Educação Física.

5.5 Instrumentos e estratégias de pesquisa

Para a construção dos dados da pesquisa, foi utilizado como instrumento o Diário de Campo. Durante a execução das atividades propostas da pesquisa, o

professor-colaborador fez registros de momentos das aulas e das rodas de conversa com os/as alunos/as, bem como suas impressões e emoções provenientes da avaliação e da necessidade de reformulação da unidade temática proposta.

Conforme Falkembac (1987), o Diário de Campo foi concebido como um documento pessoal, destinado ao registro de observações, comentários e reflexões do/a pesquisador/a. Além disso, pode ser empregado como ferramenta para ajustar ações e reformular abordagens ou conteúdos.

Lima, Miotto e Dal Prá (2007) dissertam de maneira clara e concisa sobre o Diário de Campo, destacando sua relevância na intervenção e sistematização. Apresentam-no como um documento descritivo-analítico, ressaltando, ao mesmo tempo, seu caráter dinâmico e flexível. Os autores destacam a potencialidade de anotações descritivas dos acontecimentos e sublinham que esse documento deve transcender a mera descrição, sendo dinamizado para alcançar sua plenitude, o que também é validado por Thiollent (1986).

Segundo Campos, Silva e Albuquerque (2021), o Diário de Campo, por sua versatilidade, é possível de ser utilizado em diversas modalidades de pesquisa. Os autores destacam a observação de fatos concretos, eventos, sentimentos, relações constatadas e experiências pessoais do/a profissional ou pesquisador/a. No que concerne à prática da observação, Laville e Dionne (1999) exemplificam que pesquisadores/as devem acompanhar diariamente o desenrolar dos acontecimentos, anotando as decisões tomadas.

Para facilitar o processo de registro das informações no Diário de Campo (Apêndice C), foi utilizado um roteiro de observação estruturado.

5.6 Análise dos dados

Na abordagem metodológica deste estudo, foi adotada a análise temática qualitativa como arcabouço analítico, pautando-se nas diretrizes propostas por Braun e Clarke (2006).

A primeira etapa desse processo envolveu a familiarização com os dados construídos, uma imersão profunda para compreender a riqueza e nuances presentes nas informações obtidas. Em seguida, procedeu-se à geração de códigos iniciais, buscando-se identificar padrões, conexões e elementos de significância relevantes

nos dados. A terceira fase contemplou a busca ativa por temas emergentes, onde foram agrupados padrões identificados durante a codificação, permitindo-se capturar nuances essenciais. Posteriormente, foi realizada uma revisão sistemática criteriosa dos temas, ajustando-se e refinando-se nossa compreensão inicial para garantir coesão e representatividade. Na sequência, foram concentrados nossos esforços na definição e nomeação dos temas, consolidando-se as categorias identificadas com significados claros e representativos.

A fase final dessa análise temática compreendeu a produção do relatório, que reuniu os resultados interpretativos da pesquisa. Nesse estágio, foram apresentadas interpretações fundamentadas nos temas identificados, contribuindo-se para uma compreensão profunda e contextualizada do fenômeno estudado. Essa abordagem flexível permitiu uma análise robusta e rica, alinhada aos princípios metodológicos da Análise Temática, conforme delineado por Braun e Clarke (2006).

5.7 Procedimentos

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Alexandrino da Silveira Bueno, com a participação de alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental I, no período da tarde. A proposta de investigação previu a participação ativa dos/as estudantes ao longo do processo, sendo suas contribuições fundamentais para a construção coletiva dos temas a serem explorados.

Ao longo das atividades pedagógicas, tais como seminários, rodas de conversa e outras propostas pedagógicas, os/as estudantes puderam apresentar percepções, dúvidas, relatos e reflexões acerca da temática em questão. Essas contribuições serviram como subsídios para a composição do plano de trabalho, que inicialmente atuou como um guia orientador das aulas, mas foi constantemente revisitado e reelaborado, em diálogo com os interesses manifestos pelos/as próprios/as discentes.

Essa flexibilidade metodológica foi essencial, uma vez que a pesquisa foi conduzida por meio da abordagem da Pesquisa-Ação, em que as propostas e inquietações de cada participante atuaram como elementos direcionadores do estudo. Nesse sentido, o pesquisador, ao observar as falas e manifestações da turma, pode, em conjunto com os/as estudantes, redefinir os rumos e prioridades da investigação.

Esse processo colaborativo assegurou que a pesquisa não fosse conduzida de forma hierárquica ou engessada, mas sim em consonância com os interesses e necessidades do grupo participante, permitindo uma construção coletiva de conhecimentos, tal como preconizaram os princípios da Pesquisa-Ação.

Foi proposta aos(às) estudantes uma sequência didática fundamentada em um plano de trabalho orientador, embasado na metodologia de Pesquisa-Ação. Esse plano foi conduzido e avaliado pelo professor-pesquisador e contou, inicialmente, com 16 aulas, abrangeu o 3º e o 4º bimestres letivos de 2024.

No decorrer das aulas, os/as estudantes foram observados/as em suas interações, práticas e dificuldades, de modo que essa observação serviu, simultaneamente, como instrumento avaliativo e como ferramenta de escuta ativa. A partir das percepções registradas, foi possível identificar os principais desafios enfrentados pelos/as estudantes, subsidiando intervenções pedagógicas tanto individuais quanto coletivas.

Ademais, esse processo contínuo de observação constituiu uma peça-chave do Diário de Campo do professor-pesquisador, funcionando como dispositivo de registro reflexivo e analítico ao longo de toda a tematização. Ressalta-se que tal acompanhamento foi realizado entre os meses de agosto e novembro, permitindo o diálogo constante entre teoria e prática, conforme preconizou a Pesquisa-Ação.

Por meio da tematização da Dança na escola, pretendeu-se proporcionar um espaço de aprendizagem permeado por atividades inclusivas e lúdicas. Tal escolha metodológica se ancorou em diversos estudos que apontaram para os benefícios dessa estratégia, sobretudo ao favorecer um ambiente em que os/as estudantes se sentissem mais à vontade para experimentar e improvisar corporalmente.

Ao longo do processo, os/as estudantes puderam vivenciar práticas variadas, tais como Dança recreativa, jogos dançantes, brincadeiras coreografadas e improvisações coletivas. É relevante destacar que, diante desse leque de possibilidades, o foco principal não foi a reprodução mecânica de passos previamente definidos pelo docente. Pelo contrário, buscou-se romper com a lógica tecnicista e prescritiva, que frequentemente retirava dos/as estudantes a liberdade de criar, inventar e imaginar suas próprias movimentações.

Com vistas a enriquecer a tematização, os/as estudantes foram convidados/as a pesquisar sobre diferentes estilos de Dança, com ênfase nas manifestações

culturais de interesse do próprio grupo. Ademais, ao longo de todo o percurso formativo, foram promovidos momentos de diálogo, por meio de debates, rodas de conversa e atividades avaliativas. Essas estratégias permitiram aos/as estudantes refletir criticamente sobre suas experiências, problematizar questões relacionadas à presença — ou à ausência — da Dança no contexto escolar, e compreender as razões que levaram os/as estudantes a se distanciar desse conhecimento corporal e cultural.

Por meio dessas duas situações, foi possível tematizar e buscar não apenas refletir, mas também agir na superação desse afastamento e rejeição. Quiçá, atuar de forma colaborativa para superação dos preconceitos relacionados ao tema supracitado.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue e assinado por familiares e/ou responsáveis pelos/as alunos/as, em uma palestra coletiva para explicar todo o processo da pesquisa de campo e obter concordância das famílias para participação na pesquisa.

Os/as alunos/as que obtiveram autorização de familiares e/ou responsáveis para participar da pesquisa foram convidados/as pelo professor-pesquisador a integrar o estudo, recebendo explicações sobre a pesquisa e a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Este documento foi assinado pelos/as alunos/as interessados/as em participar, que também receberam uma cópia deste.

Destaca-se que os/as alunos/as que não tiveram autorização ou não desejaram participar da pesquisa não tiveram sua participação nas aulas prejudicada. Eles/as puderam realizar todas as atividades normalmente e receberam a mesma atenção do professor-pesquisador, apenas não tiveram suas ações registradas no Diário de Campo ou analisadas no estudo.

Durante a condução da pesquisa, as interações entre professor-pesquisa e alunos/as, assim como entre pesquisador e alunos/as, foram desenvolvidas em um ambiente respeitoso e colaborativo, visando tanto o aprendizado dos/as estudantes quanto a promoção de relações sociais positivas.

Nas interações entre professor e alunos/as, o foco foi a relação ensino-aprendizagem. Já nas interações entre pesquisador e alunos/as, a ênfase esteve na investigação e aprimoramento das habilidades observadas no estudo. Ambas as relações foram conduzidas de maneira orientada e colaborativa, buscando contribuir para a construção de experiências e aprendizagens significativas.

Foram elaborados 16 planos de aula, com duração de 50 minutos. Cada plano conteve os objetivos para o ensino da Dança, bem como as habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018) e no Plano Municipal de Educação, sendo essas últimas complementadas com as problematizações referentes aos objetivos desta pesquisa.

As aulas foram estruturadas de modo a apresentar a proposta da aula com os objetivos e os questionamentos relacionados à compreensão da Dança. Durante as aulas, os/as alunos/as foram convidados/as a participar de experiências relacionadas à Dança, incluindo momentos de debates e discussões. Nessas ocasiões, elaboraram, criaram, questionaram, escreveram, problematizaram e apresentaram argumentos para as questões levantadas. Participaram de todas as etapas da unidade didática, e suas contribuições nas demais atividades foram avaliadas para compor suas notas.

Além disso, alunos/as que estiveram afastados por questões de saúde, amparados por lei e atestados médicos, receberam materiais que possibilitaram a realização das tarefas em casa. Foram criadas formas de entrega desses materiais aos responsáveis, assegurando que todos/as tivessem acesso às atividades propostas. Firmou-se o compromisso de implementar tais ações, garantindo que todas as situações e contribuições dos/as discentes fossem devidamente consideradas na avaliação final.

A prefeitura exigiu que o/a professor/a utilizasse no mínimo três instrumentos de avaliação, e assegurou-se que todos/as os/as alunos/as tiveram seus direitos respeitados, independentemente de optarem ou não por participar das atividades de Dança. Este compromisso garantiu que a participação nas aulas não fosse de forma alguma comprometida.

Durante algumas aulas, no momento final, foi realizada uma roda de conversa para problematizar as experiências vivenciadas pelos/as alunos/as. Neste espaço, eles/as puderam compartilhar com os/as colegas os resultados de suas pesquisas, sensações e entendimentos sobre o conteúdo aprendido.

Os/as alunos/as foram incentivados/as a apresentar argumentos ou sínteses de suas experiências, refletindo, questionando e reformulando ideias. Este momento de fala foi fundamental para que todos pudessem expressar-se, e foi devidamente registrado no Diário de Campo do professor-pesquisador, enriquecendo a análise qualitativa do processo educativo.

As observações e registros no Diário de Campo foram realizados ao longo de

todas as aulas ministradas nos meses de agosto e novembro, durante o 3º e 4º bimestres. Esses registros ocorreram nos momentos considerados oportunos pelo professor-pesquisador, garantindo que as anotações capturassem os aspectos mais relevantes e dinâmicos das interações em sala de aula.

Finalizada a pesquisa de campo e a sistematização das 16 aulas, teve início o último ato dessa jornada, denominado “Sarau de Educação Física”, momento em que os/as estudantes apresentaram as peças teatrais, as Danças, a paródia e o poema.

5.8 Recurso educacional

O Recurso Educacional consiste em um vídeo que relata a experiência com a Pesquisa-Ação na escola e seus conceitos, com o propósito de descrever o processo, apresentando à comunidade, aos/às alunos/as e aos/às professores/as como o Sarau foi desenvolvido com a coparticipação dos/as estudantes, além de inspirar novas iniciativas na escola. O link do vídeo está disponível a seguir: <https://youtu.be/7h-kv3Kydfc?si=32uMFD-rYdAINPh9>

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As aulas concebidas no âmbito desta pesquisa foram elaboradas de forma colaborativa, em consonância com os princípios metodológicos da Pesquisa-Ação. Tal construção envolveu, de maneira ativa e dialógica, a participação do professor-pesquisador juntamente com os/as alunos/as.

Na sequência, apresenta-se a análise dos planos de aula produzidos ao longo da investigação, os quais estão disponíveis no Apêndice D deste trabalho, elaborados com base no modelo oficial adotado pela rede municipal de ensino da cidade de Barueri.

Estas aulas constituíram a parte principal das ações com os/as alunos/as e foram registradas, como já detalhado, nos Diários de Campo, que posteriormente foram analisados a partir de Análise Temática.

No período que antecedeu o Sarau, por opção dos/as próprios/as estudantes, parte do tempo das aulas foi destinada ao estudo e ensaio de todos esses produtos criados coletivamente. Concomitantemente, iniciei uma escrita mais detalhada do Diário de Campo, uma vez que o diário inicial não dialogava, em sua totalidade, com a complexidade do processo que atravessou cada uma das etapas da pesquisa aplicada. Para essa escrita ampliada, recorri às anotações do diário, bem como aos registros fotográficos, vídeos, áudios e materiais produzidos pelos/as estudantes, como cartazes, textos, documentos compartilhados e outros registros elaborados ao longo da pesquisa de campo.

Durante a redação final do Diário de Campo, comecei a identificar e sistematizar códigos recorrentes nos registros. No entanto, em função da amplitude do material coletado, surgiram múltiplas possibilidades analíticas. Assim, procurei compreender quais achados emergiam desses registros e como eles dialogavam com a literatura de referência, o problema de pesquisa e os objetivos estabelecidos anteriormente. Além disso, considerei as contribuições da banca de qualificação e as orientações da professora orientadora.

Percebi, nesse momento, a necessidade de revisitar algumas pesquisas de referência para compreender como outros/as autores/as haviam realizado a codificação em investigações com metodologias participativas ou de Pesquisa-Ação. Para tanto, consultei a dissertação de Livia Tenório Brasileiro, intitulada "O

Conhecimento no Currículo Escolar: o conteúdo Dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica", pesquisa que envolveu alunos/as e utilizou a Pesquisa-Ação como abordagem metodológica (Brasileiro, 2003).

Após essa leitura preliminar, diversos apontamentos da autora serviram como norteadores para a criação de códigos, mapas e temas nesta pesquisa. Brasileiro (2003) classificou os dados em dois tipos principais de ocorrência: episódios e ações de rotina. No primeiro caso, a autora categorizou situações de conflito entre professor/a e estudantes ou eventos que prejudicaram a aula, tais como falta de interesse, problemas disciplinares, conflitos interpessoais e ausência de materiais. No segundo caso, relacionado às ações de rotina, destacou-se o planejamento das aulas, as problematizações propostas, o resgate de repertórios culturais, os trabalhos em grupo e os processos avaliativos.

Essas sistematizações foram referências importantes, especialmente por revelarem aproximações significativas com as minhas vivências em campo. Contudo, ficou evidente que alguns temas e códigos necessitavam ser ajustados à realidade específica da pesquisa realizada.

Outro trabalho fundamental para essa etapa foi a dissertação de Marília Camargo da Silva Araújo, intitulada "O *Hip Hop* nas aulas de Educação Física sob a perspectiva da pedagogia crítico-libertadora", defendida em 2024 (Araújo, 2024). A autora identificou 32 temáticas emergentes ao longo de suas práticas pedagógicas, organizando-as em duas categorias centrais: a primeira conectada à prática pedagógica e ao referencial teórico escolhido; a segunda voltada à análise da Dança (especialmente o *Hip Hop*) em diálogo com questões frequentemente invisibilizadas pelos/as docentes, tais como preconceito, racismo, gênero, mercantilização do conhecimento e tensões curriculares.

Após análise detalhada dessas temáticas, observei pontos de convergência entre a pesquisa de Araújo (2024) e minha pesquisa de campo, o que contribuiu significativamente para o amadurecimento e refinamento dos temas emergentes. Araújo (2024) propõe reflexões sobre elementos da Dança a partir do repertório cultural da pesquisadora e dos/as estudantes, explorando desafios curriculares, expectativas da comunidade escolar e os reflexos da educação bancária no ensino da Dança. A autora também discute criticamente as dificuldades pedagógicas

enfrentadas em sala, questões que fomentaram novas possibilidades metodológicas. Entre os temas recorrentes destacam-se: preconceito, racismo, gênero e estereótipos.

Além disso, a análise do sistema temático de Araújo (2024) revelou a importância de reconhecer a experiência docente e o repertório motor dos/as estudantes como elementos centrais para compreender o planejamento, a adaptação de conteúdos e a avaliação processual. Essa perspectiva reforçou a necessidade de contemplar não apenas a prática pedagógica em si, mas também os atravessamentos socioculturais presentes na dinâmica escolar.

Na sequência, recorri à dissertação de Munhoz (2024), que se revelou igualmente esclarecedora ao apresentar categorias que poderiam ser adaptadas e utilizadas como guias iniciais para a construção dos meus próprios temas. Munhoz (2024) identificou três categorias principais: a experiência docente, marcada por inseguranças, conflitos e expectativas; as percepções dos/as estudantes, enquanto sujeitos ativos em processo de construção do protagonismo; e o novo, referente à proposição de metodologias inovadoras. Essa última categoria se mostrou especialmente relevante, uma vez que destaca os atravessamentos e agenciamentos necessários para tematizar a Dança de forma significativa para todos/as os/as envolvidos/as.

Com base nessas referências e no corpo de registros da pesquisa, foi possível iniciar a primeira fase da Análise Temática, conforme propõem Braun e Clarke (2006): a familiarização com os dados. Essa fase consistiu na leitura e releitura minuciosa de todos os registros do Diário de Campo, incluindo dados complementares provenientes de fotos, vídeos e áudios. Esses materiais audiovisuais, embora não transcritos formalmente, foram utilizados como suporte para enriquecer e detalhar as anotações do Diário de Campo. Nesse percurso de construção analítica, a metodologia de Pesquisa-Ação proposta por Thiollent (1986) mostrou-se fundamental. Afinal, essa abordagem pressupõe que as categorias e temas emergem de um processo dialógico e reflexivo entre pesquisador/a e participantes, sendo constantemente revisitados, ressignificados e negociados coletivamente.

Consolidada essa fase de revisão teórica e análise preliminar, procedi à reunião do inventário completo da pesquisa, conforme orientam Braun e Clarke (2006). Essa etapa, também correspondente à primeira fase da Análise Temática,

envolveu a organização detalhada de todas as ações, apontamentos e produções, cuidadosamente registrados no Diário de Campo (Falkembach, 1987).

Essa imersão possibilitou a elaboração de uma primeira lista de temas iniciais, refletindo padrões recorrentes identificados ao longo da pesquisa. Esses temas, posteriormente, serão agrupados em subtemas, conforme a análise avançar e novas conexões forem estabelecidas. Esse movimento dialógico, característico da Pesquisa-Ação (Thiollent, 1986), permite que as categorias analíticas não sejam impostas de forma rígida, mas sim construídas coletivamente, em sintonia com as vivências e as falas dos/as estudantes.

Com base nesse material, foram criados códigos iniciais, sistematizados e revisados nas fases subsequentes da análise. Essa construção seguiu, rigorosamente, as etapas preconizadas por Braun e Clarke (2006): 1. Familiarização com os dados; 2. Geração de códigos iniciais; 3. Busca por temas; 4. Revisão dos temas; 5. Definição e nomeação dos temas; 6. Produção do relatório final.

A seguir, no Quadro 6, apresento a relação dos temas iniciais mapeados até o momento:

Quadro 6 - Temas iniciais mapeados após análise do primeiro extrato da Pesquisa-Ação

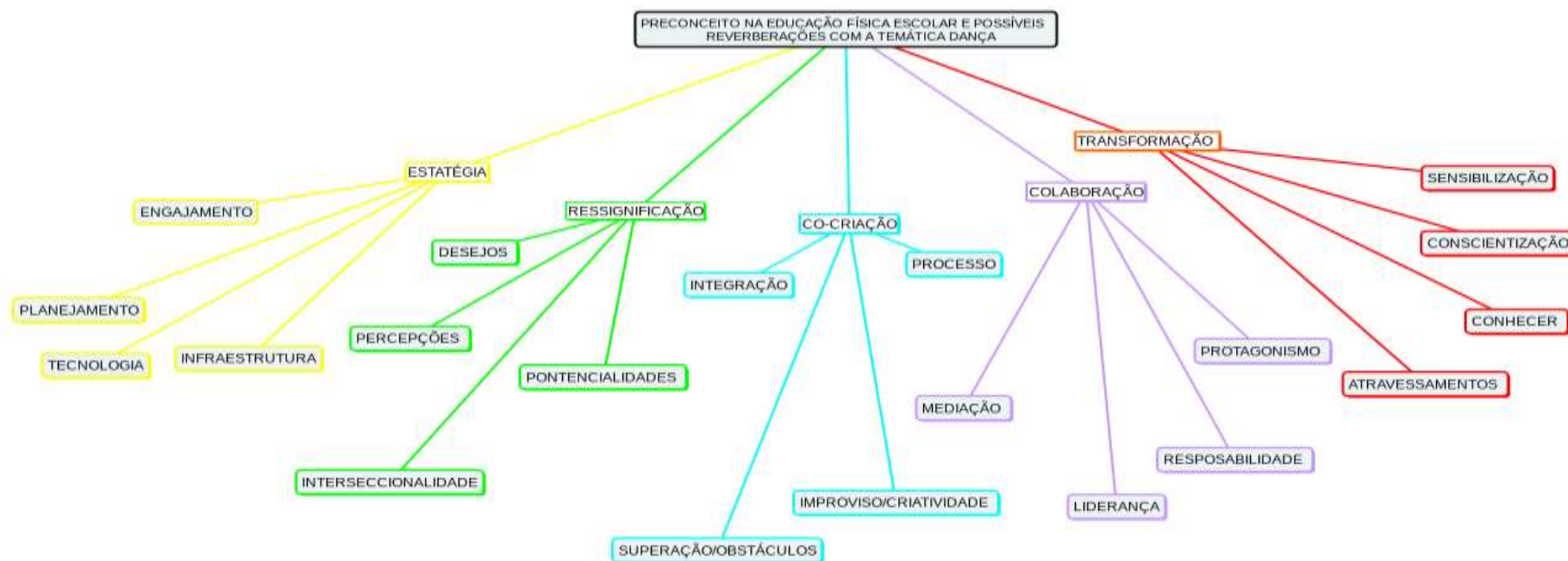
Planejamento logístico e otimização do tempo para execução das atividades	Organização prévia das aulas e adequação do tempo disponível aos objetivos pedagógicos.
Infraestrutura escolar e limitações no uso dos espaços para a prática artística	Análise das condições estruturais e espaciais que impactam as aulas de Dança
Uso de tecnologias como facilitadoras da pesquisa e da aprendizagem	Exploração de recursos tecnológicos como aliados pedagógicos no processo criativo.
Engajamento da equipe pedagógica e apoio institucional na viabilização do projeto	Envolvimento da gestão e demais docentes no suporte às ações do projeto.
Percepção inicial dos alunos sobre a Dança e seus significados socioculturais.	Impressões e concepções dos/as estudantes antes da tematização da Dança.
Estilos de Dança conhecidos, desejados e rejeitados pelos estudantes.	Mapeamento dos repertórios e resistências iniciais dos/as estudantes.
Questionamento de estereótipos de gênero na Dança e reflexões sobre preconceitos.	Discussões sobre masculinidade, feminilidade e preconceitos vinculados à Dança.
O papel da expressão artística na valorização da diversidade e na representatividade.	Reflexões sobre como a Dança pode ampliar a noção de pertencimento e identidade cultural.
O improviso como ferramenta de liberdade expressiva e interação social.	Utilização do improviso como estratégia pedagógica de criação e integração.
Desenvolvimento da coreografia e suas etapas: criação, ensaios e ajustes.	Registro das etapas práticas de criação artística coletiva.
Integração entre Teatro, Música e Dança na Construção do Sarau.	Articulação entre linguagens artísticas no produto final da pesquisa.
Reflexão sobre as dificuldades e soluções encontradas no processo criativo.	Problematização das dificuldades e das estratégias construídas para superá-las.
Desafios na organização dos grupos e na distribuição de responsabilidades	Problemas e aprendizagens relacionados ao trabalho coletivo.
Conflitos interpessoais e estratégias de mediação para garantir a harmonia	Mediação de tensões e fortalecimento da cooperação entre os grupos.
O protagonismo estudantil na tomada de decisões sobre temas e formatos artísticos	Incentivo à autonomia e à voz ativa dos/as estudantes no processo criativo.
Impacto da colaboração e do respeito na execução do projeto final	Reflexões sobre a importância do respeito mútuo e da escuta coletiva.
Uso da pesquisa como ferramenta de ampliação do repertório cultural	Relação entre pesquisa temática e expansão do repertório cultural dos/as estudantes.
Análise crítica das experiências de exclusão e preconceito vivenciadas pelos alunos	Reflexões sobre preconceitos presentes dentro e fora da escola, a partir da Dança.
A arte como forma de expressão, pertencimento e resistência	Compreensão da Dança como ferramenta política e cultural.

Reflexão sobre o impacto do projeto na percepção dos estudantes em relação às artes e à inclusão	Autoavaliação dos/as estudantes sobre suas aprendizagens e suas mudanças de percepção.
--	--

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 6 serviu de subsídio para a criação da Figura 4, intitulada "Mapa temático: preconceito na Educação Física escolar e possíveis reverberações com a temática Dança". Nela, dentre outras coisas, procurou-se analisar as palavras-chave que sintetizavam cada um dos temas e subtemas, com o intuito de facilitar o entendimento do leitor sobre o caminho percorrido até a escrita final desses temas. A figura conta a história de cada um dos temas e subtemas, ligando-os à literatura pesquisada, bem como a cada fragmento do Diário de Campo e à produção dos/as estudantes.

Figura 4 - Mapa temático: Preconceito na Educação Física escolar e possíveis reverberações com a temática Dança²



Fonte: Autoria própria.

² Descrição: O mapa apresenta a organização dos temas emergentes após análise inicial dos registros de campo e reflexões da Pesquisa-Ação. Cada tema foi sintetizado em uma palavra-chave central e agrupado em eixos interpretativos que refletem as dimensões pedagógicas, culturais e sociais envolvidas no processo investigativo. O esquema representa as conexões entre estratégia, resignificação, co-criação, colaboração e transformação, destacando atravessamentos e potenciais para a resignificação da Dança no contexto da Educação Física Escolar.

Com base nos temas iniciais, avançamos para uma etapa de refinamento, na qual agrupamos os assuntos semelhantes, unindo ou separando tópicos conforme suas proximidades temáticas. Após diversas idas e vindas, foram definidos cinco temas que sintetizavam os conteúdos levantados anteriormente. Para aprofundamento nesta dissertação, foram escolhidos três eixos temáticos, que serão analisados a seguir, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Temas emergentes e seus desdobramentos

Temas emergentes e seus desdobramentos após análise inicial	
TEMAS	SUBTEMAS
Dança e seus significados: expectativas, preconceitos e representatividade	a) Percepção inicial dos/as alunos/as sobre a Dança e seus significados socioculturais.
	b) Estilos de Dança conhecidos, desejados e rejeitados pelos/as estudantes.
	c) Questionamento de estereótipos de gênero na Dança e reflexões sobre preconceitos.
	d) O papel da expressão artística na valorização da diversidade e na representatividade.
Trabalho em grupo e autonomia estudantil: conflitos, mediação e cooperação	a) Desafios na organização dos grupos e na distribuição de responsabilidades
	b) Conflitos interpessoais e estratégias de mediação para garantir a harmonia
	c) O protagonismo estudantil na tomada de decisões sobre temas e formatos artísticos
	d) Impacto da colaboração e do respeito na execução do projeto final
Reflexão crítica e impacto sociocultural: Dança, inclusão e mudança de paradigmas	a) Uso da pesquisa como ferramenta de ampliação do repertório cultura
	b) Análise crítica das experiências de exclusão e preconceito vivenciadas pelos alunos
	c) A arte como forma de expressão, pertencimento e resistência
	d) Reflexão sobre o impacto do projeto na percepção dos/as estudantes em relação às artes e à inclusão

Fonte: Autoria própria.

Assim, a partir desse momento, serão analisados os dados de acordo com os temas construídos.

6.1 A Dança e seus significados: expectativas, preconceitos e representatividade

O tema "Dança e Seus Significados" emergiu após uma longa análise dos registros, questionários, produções escritas e comentários dos/as estudantes. O foco desta seção é compreender como os/as alunos/as percebem a Dança, partindo de um questionário com perguntas abertas. Dessa forma, as respostas fornecidas nessa

etapa serviram para direcionar os desdobramentos e tematizações, permitindo ajustes metodológicos conforme as necessidades identificadas.

Inicialmente, buscou-se verificar se os/as estudantes possuíam algum conhecimento prévio sobre a Dança enquanto objeto de estudo. Em nenhum momento, no entanto, procurou-se estabelecer uma definição fechada para balizar a pesquisa. Ao contrário, compreender como essas crianças concebem a Dança permite estruturar situações pedagógicas alinhadas a seus interesses e empenhadas em ampliar discussões e reflexões. Qualquer equívoco nesse processo poderia comprometer o foco da investigação.

Os significados atribuídos à Dança são, em sua essência, subjetivos (Miranda; Cury, 2010; Andrada, 2014). Para algumas crianças, a Dança está associada à alegria, festividade, brincadeiras, imitação de artistas ou gravação de vídeos. Para outras, pode estar mais vinculada ao ato de movimentar-se, independentemente da música. A relação entre Dança e Arte também se mostrou expressiva nas respostas, sendo frequente a associação direta entre esses dois elementos.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel da coreografia e do ritmo. Esses aspectos não foram amplamente destacados pelos/as estudantes, o que sugere que, para eles/as, a Dança transcende a mera execução de movimentos coreografados. Em vez disso, aparece como uma forma de expressão e comunicação.

Algumas respostas podem ser observadas a seguir:

P.: “Dança é o conjunto de coreografias, movimentos, expressões faciais, ritmos, entre outros”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

L.: “Para mim, Dança são vários movimentos”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

A.C.: “Uma arte”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

G.: “É soltar o seu corpo sem preconceito e se sentir livre e solto. É um jeito de se soltar e se divertir”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

K.: “A Dança é um conjunto de elementos, sendo uma forma de se expressar, mas também de se manifestar por meio de gestos, danças, sons e movimentos”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

E.: “As Danças são uma arte. Para mim, são uma lembrança dos povos antigos”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

G.: “Para mim, Dança é uma cultura que envolve ritmos, coreografias, movimentos, expressão, gestos e som”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

A.: “Para mim, Dança é uma forma de se expressar por meio dos movimentos do corpo e da cultura”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

I.: “Arte”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

E.: “Dança é uma arte e uma expressão. Dança é tudo”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

A.: “Uma arte com movimentos”. (Extraído do questionário inicial, 27/08/24).

Ao analisar essas respostas, é possível identificar diversas perspectivas sobre a Dança. De modo geral, a maioria dos/as alunos/as associa a Dança ao movimento corporal, o que demonstra uma percepção inicial sobre sua dimensão expressiva. Não obstante, a Dança é frequentemente compreendida como uma forma de comunicação e de manifestação artística, o que reforça sua relação com o campo da arte (Andrada, 2014).

É interessante notar que, apesar do grande enfoque em coreografias dentro do contexto escolar, poucos/as estudantes mencionaram esse aspecto diretamente. O mesmo ocorre com o ritmo, que aparece citado por apenas dois/as alunos/as. Esse dado sugere que, para esses/as estudantes, a Dança possui um caráter mais espontâneo e subjetivo do que estruturado e técnico.

Após esse momento inicial de levantamento investigativo, buscou-se compreender as expectativas dos/as estudantes em relação ao projeto. Esse processo permitiu identificar seus desejos e interesses, auxiliando na organização das atividades subsequentes. Para evitar que o professor-pesquisador direcionasse as expectativas dos/as alunos/as de maneira centralizada, optou-se por um formato dialógico, no qual as próprias crianças expressassem seus interesses. Essa abordagem está em consonância com os princípios da pesquisa-ação, conforme proposto por Thiollent (1986).

A temática das expectativas esteve presente ao longo de toda a pesquisa, sendo frequentemente retomada nas rodas de conversa. Na primeira etapa, por exemplo, utilizou-se de um questionário cujas respostas serviram como material de consulta posterior para subsidiar novas discussões.

Além das expectativas, outro ponto que emergiu nas respostas dos/as alunos/as foi a existência de preconceitos em relação à Dança, o que nos levou a investigar esse aspecto mais detalhadamente.

O tema do preconceito emergiu ainda na fase de construção do projeto de pesquisa, tornando-se mais evidente durante a revisão sistemática. Na banca de

qualificação, pontuou-se a necessidade de verificar sua existência na turma e, principalmente, quais tipos de preconceitos poderiam ser evidenciados.

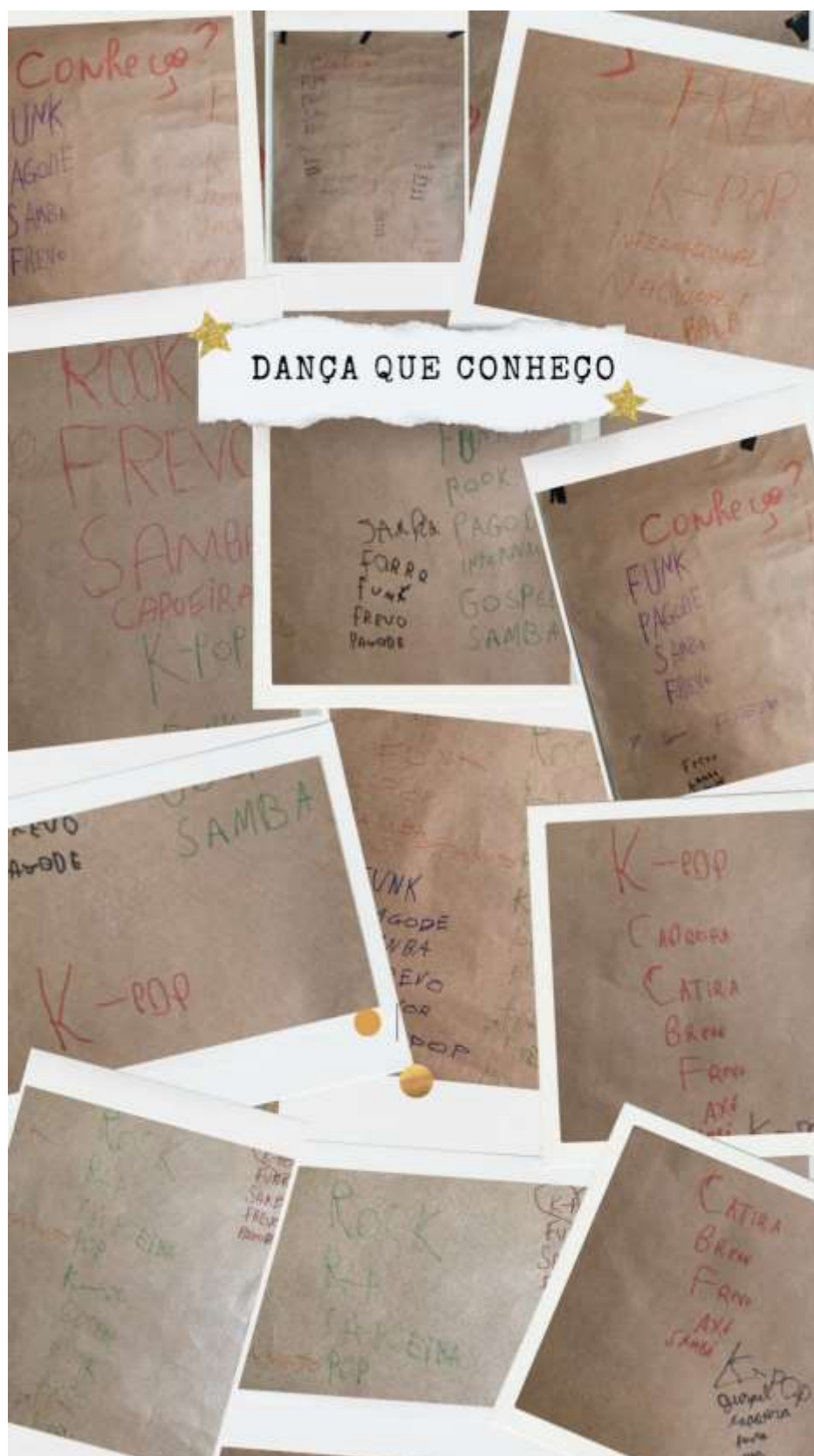
Para isso, incluiu-se no questionário perguntas como: “Quais Danças você nunca dançaria? Por quê?” e “Quais Danças são apenas para homens e quais são apenas para mulheres? Por quê?”.

Embora essas questões sejam diretas, foi necessário compreendê-las como estratégias metodológicas para levantar possíveis indícios de preconceito. Os resultados dessas respostas apontaram para algumas concepções cristalizadas sobre gênero e Dança, que foram trabalhadas ao longo da pesquisa.

A questão da representatividade emergiu em diferentes momentos da pesquisa. No contexto do projeto, essa representatividade estava relacionada à necessidade de os/as alunos/as se sentirem representados/as nas escolhas coletivas, bem como à organização interna dos grupos de trabalho.

Uma estratégia utilizada para incentivar a representatividade foi o preenchimento de cartazes com as palavras-chave "Conheço", "Quero", "Música" e "Por quê?", conforme se pode ser observado nas Imagens 1, 2, 3 e 4. Após essa etapa, os/as estudantes foram convidados/as a apresentar seus argumentos para convencer os/as colegas a aderirem à sua proposta de pesquisa sobre determinado estilo de Dança.

Imagem 1- Cartaz coletivo com preferências musicais, saberes prévios e argumentos sobre qual Dança aprender "Conheço", "Quero", "Músicas" e "Por quê"



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Imagem 4 – Cartaz com as justificativas do “por quê” estudar determinadas Danças



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Essa dinâmica mostrou-se significativa, pois possibilitou que diferentes alunos/as assumissem o papel de liderança e defesa de suas ideias. Entretanto, nem todos/as se sentiram à vontade para expor suas preferências em público, evidenciando que a representatividade pode ser vivenciada de formas diversas dentro do grupo. Ademais, durante a votação e a definição dos grupos de pesquisa, alguns/algumas estudantes emergiram espontaneamente como representantes, assumindo a responsabilidade de conduzir os debates e de motivar os/as colegas. Essa liderança, muitas vezes espontânea, demonstrou o potencial da Dança como ferramenta de construção de identidades e de valorização das expressões individuais (Pieroni, 2020).

A análise dos significados atribuídos à Dança pelos/as estudantes revelou uma visão ampla e subjetiva desse fenômeno cultural. Para a maioria, a Dança se associa ao movimento, à expressão e à arte, reforçando seu papel como meio de comunicação e de expressão cultural. Além disso, questões como expectativas, preconceitos e

representatividade se mostraram centrais no decorrer da pesquisa, influenciando diretamente as escolhas metodológicas e as interações dentro do grupo.

Esses elementos apontam para a importância de se pensar a Dança no contexto escolar de maneira crítica e inclusiva, valorizando não apenas a técnica e a performance, mas também as múltiplas formas de expressão que ela pode proporcionar (Pieroni, 2020).

a) Percepção inicial dos/as alunos/as sobre a Dança e seus significados socioculturais

Aprofundar os conhecimentos sobre as Danças é importante para permitir que os/as estudantes atuem de forma consciente e crítica em diferentes situações do cotidiano (Kawashima, 2018; Kawashima *et al*, 2022). Para a resposta aos questionários, preparei a sala de informática, separei folhas de sulfite e organizei o *Datashow* para projetar as perguntas. Essa estratégia evitou que os/as alunos/as recebessem o questionário completo, prevenindo confusões nas respostas. Além do mais, estabelecemos um tempo adequado para cada questão, garantindo que todas fossem respondidas com atenção. À medida que projetava cada questão sequencialmente, estimulava a participação dos/as alunos/as, incentivando comentários, esclarecimentos de dúvidas e conversas entre eles/as. Essa abordagem se revelou bem-sucedida, pois proporcionou liberdade para a participação. Apesar disso, nem todos/as responderam a todas as perguntas, possivelmente por dificuldades em copiar e responder simultaneamente ou por não compreenderem plenamente as questões.

As participações, os comentários e o ambiente da sala foram registrados no Diário de Campo, conforme demonstrado no seguinte trecho:

Durante o debate, surgiram comentários que enriqueceram a discussão. A primeira questão abordava o significado da Dança para os/as alunos/as. Alguns comentaram enquanto escreviam e a sala estava bastante agitada (Diário de Campo, 27/08/2024).

Embora algumas contribuições tenham sido registradas nas folhas entregues, outras permaneceram apenas nos debates orais e, portanto, não constaram no registro final. De toda forma, essas interações foram fundamentais para compreender as percepções individuais dos/as estudantes. A agitação do ambiente, com todos/as

falando ao mesmo tempo, tornou o registro dessas falas um desafio. Talvez a gravação da aula pudesse ter permitido uma revisão mais precisa desse processo. Contudo, em uma aula posterior, ao optar pela gravação do encontro com o *Chromebook*, percebi que esse recurso era pouco eficaz nesse contexto.

Mesmo com a riqueza de contribuições na primeira pergunta, precisávamos avançar para garantir que todas as questões fossem respondidas dentro do tempo disponível. Como não queria deixar a atividade inacabada para a aula seguinte, seguimos para a próxima questão, cujo objetivo era mapear os conhecimentos e interesses dos/as estudantes. Esse momento foi registrado no Diário de Campo da seguinte maneira:

Ao finalizar essa questão, propus que listassem as Danças que conheciam, as que gostariam de aprender e as que não tinham interesse. Perguntei também quais danças consideravam para homens e quais para mulheres. Alguns/algumas alunos/as perguntaram se poderiam responder de forma diferente, pois consideravam que não existiam danças específicas para homens ou mulheres, apenas Dança [...] (Diário de Campo, 27/08/2024).

Alguns/as estudantes demonstraram hesitação ao responder essa pergunta, buscando alternativas que não estavam contempladas no questionário. Isso evidenciou que parte deles/as já possuía uma visão mais ampla e menos binária sobre a Dança. Uma reformulação da pergunta poderia ter minimizado esse desconforto, tornando-a mais aberta, como: “Quais Danças são apenas para homens e quais são apenas para mulheres, ou, na sua opinião, não existe essa divisão? Por quê?” Essa alteração permitiria maior liberdade de resposta e evitaria a impressão de direcionamento.

Mesmo com essa abordagem, surgiram manifestações de preconceito, falas homofóbicas e comentários que evidenciavam rejeições e preferências. Esse aspecto ficou registrado no Diário de Campo:

Quando respondiam à pergunta sobre quais danças não fariam, alguns/algumas alunos/as mencionaram que não fariam balé por acharem que não era “coisa de homem”. Uma aluna também citou o balé, mas disse que tinha trauma por ter quebrado a perna durante uma aula. Outra aluna mencionou o balé, alegando que a professora era muito severa/brava. Um aluno respondeu que não tinha interesse em aprender nenhuma Dança, mas estava disposto a participar de todas as atividades. Outro aluno destacou que apreciava danças brasileiras, como Frevo, Carimbó e Samba (Diário de Campo, 27/08/2024).

Após esse momento, organizei os registros em um quadro para visualizar as respostas e identificar padrões. Essa organização ajudou a compreender quais Danças os/as estudantes conheciam, quais Danças gostariam de pesquisar/aprender e quais preconceitos estavam presentes nas respostas. A partir dessa análise, elaborei um questionário específico sobre preconceito.

Ao perceber que a estratégia de projetar as perguntas foi bem-sucedida, mas que algumas crianças não finalizaram suas respostas, optei por imprimir o questionário em folhas de sulfite com linhas, facilitando a escrita dos/as estudantes. A decisão de aprofundar esse tema surgiu a partir de uma fala registrada na primeira aula, conforme evidenciado no Diário de Campo:

[...] Após a aula, analisei com calma as respostas escritas e observei que os comentários machistas presentes durante a discussão também estavam nas respostas de outros/as alunos/as. Foi notável que uma aluna mencionou uma Dança internacional, mas afirmou que não seria possível vivenciá-la, pois os meninos não aceitariam, considerando-a uma Dança “de mulher”. Ela também comentou que eles não sabiam que existia uma versão dessa Dança para homens. O que reforça a pergunta levantada: “Se existe Dança para homem e Dança para mulher?” De certa forma, ela acredita que Dança tem gênero (Diário de Campo, 27/08/2024).

Esse primeiro contato foi essencial para compreender o entendimento dos/as estudantes. Embora o tempo disponível para aprofundamento não tenha sido suficiente, questões como essa poderiam ser retomadas em aulas posteriores ou no encerramento da pesquisa, servindo como um indicador das mudanças de percepção ao longo do processo.

Cabe destacar que muitas das tensões identificadas estavam relacionadas às questões de gênero, especialmente entre os meninos. Por outro lado, algumas meninas demonstraram insegurança ou insatisfação com o balé, mencionando experiências negativas com docentes e metodologias aplicadas: “[...] tensões emergiram, especialmente relacionadas ao balé e a questões de gênero. Isso me levou a elaborar um questionário com perguntas relacionadas ao preconceito para a próxima aula” (Diário de Campo, 27/08/2024).

b) Estilos de Dança conhecidos, desejados e rejeitados pelos/as estudantes

Este subtema aborda três dimensões interligadas: o conhecimento, o desejo de aprender e a rejeição/afastamento em relação à Dança. Inicialmente, é importante

compreender o conceito de conhecer, que varia conforme o tipo de conhecimento a ser pesquisado e o repertório prévio dos/as estudantes (Barreto, 1998; Moraes *et al.*, 2021). Ter familiaridade com os elementos de uma determinada Dança é um fator relevante, pois compreender os movimentos facilita ao/à docente utilizá-los de maneira mais aprofundada na tematização. Além disso, conhecer o processo histórico, as lutas e a importância de uma Dança para determinada população possibilitam o entendimento de seu papel como resistência cultural e valorização identitária. Em diversos contextos, a Dança transcende os aspectos técnicos e carrega significados políticos e sociais, que podem estar presentes no repertório dos/as alunos/as (Marinelli, 2023). Dessa forma, torna-se fundamental avaliar se eles/as conseguem diferenciar estilos de Dança, se possuem conhecimento para compará-los e se seu entendimento vai além da simples citação de nomes, podendo ter sido adquirido por vivência, estudo ou influência familiar.

A realização de um levantamento/mapeamento das Danças conhecidas pelos/as estudantes constituiu um ponto de partida fundamental. Esse mapeamento forneceu subsídios valiosos para aprimorar as práticas pedagógicas. No entanto, se não houvesse clareza sobre como esses dados poderiam ser utilizados, sua utilidade seria reduzida. Conclui que caso o/a docente negligencie esse registro, não terá impacto significativo em sua abordagem didática.

Se o objetivo do/a professor/a for verificar se os/as alunos/as já conhecem um estilo específico de Dança que será abordado posteriormente, esse levantamento será proveitoso. Da mesma forma, pode ser útil para confirmar se determinado estilo, introduzido em um segundo momento, não havia sido previamente apresentado aos/as estudantes. No entanto, se essa estratégia for utilizada apenas para cumprir uma etapa burocrática do planejamento, sem um propósito claro de mapear o repertório das crianças, será um desperdício de tempo pedagógico. Nesse caso, o/a professor/a partirá para a tematização da Dança sem considerar as respostas dos/as discentes, limitando-se a apresentar o objeto de conhecimento de maneira descontextualizada.

A realização dessa atividade preliminar tem importância significativa, pois, por meio desse registro, as proposições do/a educador/a tornam-se mais assertivas. Muitos/as autores/as denominam essa prática como a investigação dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, um procedimento necessário para garantir

que o ensino da Dança ocorra de forma mais significativa e contextualizada (Santos; Alves, 2020; Zanata, 2020; Moraes *et al.*, 2021; Araújo, 2024).

O Quadro 8 apresenta os conhecimentos dos/as estudantes em relação à Dança. De forma analítica, observa-se que foram mencionados 18 estilos diferentes, sendo o Samba o mais citado, por oito estudantes, seguido pelo Forró, referenciado por sete estudantes, e pelo Frevo, mencionado por seis alunos/as. Dessa forma, é possível afirmar que as Danças brasileiras são as mais conhecidas entre os/as participantes do 5º ano D.

Quadro 8 – Levantamento de Danças Conhecidas pelo 5º Ano D

Danças Conhecidas pelos Estudantes do 5º Ano D	
P.	Balé, <i>Tango</i> , Capoeira, Frevo, Sertanejo, Forró, <i>Funk Carioca</i> , Axé, Samba.
L.	<i>K-Pop</i> .
A.C.	Samba, Frevo, <i>Funk</i> , <i>K-Pop</i> , <i>Hip Hop</i> , <i>Tango</i> .
A.	<i>Funk Carioca</i> , <i>Rock</i> , Forró, Sertanejo, <i>Breaking</i> .
G.	Samba, Gospel, <i>K-Pop</i> , Capoeira, Forró, Balé.
J.	<i>Funk Carioca</i> , <i>Rock</i> , Pagode, Samba.
E.	Samba, Capoeira.
K.	Frevo, Forró, Samba, <i>Breaking</i> , <i>Rock</i> , Sertanejo.
E.	Frevo, Forró, Balé, <i>Funk Carioca</i> .
G.	Frevo, Capoeira, Samba, Catira, Balé, <i>Breaking</i> , Forró.
A.	Frevo, Samba, Carimbó, Pau de Fita, Balé.
E.	<i>Funk Carioca</i> , Forró, <i>Rock</i> .

Fonte: Autoria própria.

A partir desse levantamento, passamos à análise dos desejos e interesses dos/as estudantes. Esse aspecto foi registrado no Diário de Campo: “[...] Outro aluno destacou que apreciava Danças brasileiras, como Frevo, Carimbó e Samba” (Diário de Campo, 27/08/2024).

Com base nos conhecimentos já manifestados pelos/as alunos/as, é possível aprofundá-los, tornando mais evidente aquilo que se pretende investigar. Os saberes relacionados às práticas corporais estão presentes nas escolhas e preferências dos/as estudantes. No entanto, é importante destacar a influência marcante do Esporte na cultura dessas crianças, o que frequentemente resulta na tentativa de transformar movimentos esportivos em coreografias (Soares; Saraiva, 1999). Esse

repertório, embora revele um certo grau de conhecimento, acaba por relegar os movimentos típicos da Dança a um segundo plano.

Mesmo sendo uma estratégia criativa e válida, a escolha dos/as estudantes de incorporar elementos esportivos às coreografias – como referências a comemorações icônicas de jogadores/as, a exemplo do estilo “Cristiano Ronaldo”, exige um olhar criterioso. É necessário filtrar essas proposições para garantir que a Dança, enquanto manifestação artística e expressão cultural, não seja ofuscada pela predominância do Esporte, que já ocupa um espaço considerável no currículo escolar,

De tal modo, que essa naturalização, sem qualquer resignificação, possibilitou desdobramentos referentes à promoção da individualização, produtividade, busca pela vitória, do regramento e da padronização, que tomam em muitos momentos a repetição como forma de aprendizagem. (Santos Junior *et al.*, 2020, p. 171).

A observação a seguir, extraída do Diário de Campo, evidencia essa dinâmica nas falas e respostas dos/as estudantes ao questionário: “[...] alguns/algumas alunos/as sugeriram a criação de coreografias em pequenos grupos, enquanto outros/as preferiam atividades que mesclassem Dança, Esportes, Brincadeiras e Jogos” (Diário de Campo, 28/08/2024).

Essa tendência de mesclar elementos do Esporte à Dança evidencia a necessidade de um olhar mais atento do/a professor/a, a fim de garantir que as manifestações artísticas não sejam ofuscadas por práticas já consolidadas no currículo escolar. Assim, ao reconhecer e respeitar as preferências dos/as estudantes, pode-se ampliar as possibilidades pedagógicas e promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

O Quadro 9 apresenta as indicações de interesse dos/as estudantes. Observa-se que o Samba e o *Breaking* são os estilos mais mencionados, seguidos pelo Frevo. Contudo, ao analisar a distribuição geral, constata-se que as Danças brasileiras predominam entre as preferências dessas crianças, possivelmente devido ao fato de estudarem esse repertório desde o 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 9 - Danças preteridas pelos Estudantes do 5º Ano D

P.	Dança-jogo.
L.	<i>K-Pop.</i>
A. C.	Frevo, Samba, <i>Breaking.</i>
A1.	<i>Breaking, Funk.</i>
G 1.	Capoeira.
J.	Pagode, Samba, Danças do Brasil.
K.	<i>Breaking.</i>
G 2.	Frevo, <i>Breaking</i> , Capoeira.
A 2.	Frevo, Samba, Carimbó, Pau de Fita.
E1.	Samba de Carnaval.
S.	Danças do Brasil.

Fonte: Autoria própria

Ainda, o afastamento de determinadas Danças é um fenômeno complexo. Um questionário pode não revelar completamente os motivos que levam os/as estudantes a rejeitarem determinadas práticas. A rejeição pode estar relacionada a múltiplos fatores, como experiências negativas anteriores, dificuldades técnicas ou questões socioculturais (Altoé, 2020). Um exemplo disso foi registrado no Diário de Campo: “[...] Um aluno respondeu que não tinha interesse em aprender nenhuma Dança, mas estava disposto a participar de todas as atividades” (Diário de Campo, 27/08/2024).

Na turma do 5º ano D, diversas respostas apontaram para um afastamento em relação ao balé, seja por preconceito de gênero ou por experiências frustrantes. O Quadro 10 apresenta os estilos de Dança rejeitados pelos/as estudantes por diferentes razões. Conforme as justificativas dos/as discentes, essa aversão está relacionada a diversos fatores, como o receio de não conseguirem executar os movimentos, experiências negativas com docentes, preconceitos de gênero, entre outros. Dentre os estilos menos aceitos pelos/as jovens, o balé se destaca como o mais rejeitado.

Quadro 10 - Danças rejeitadas pelos/as estudantes do 5º Ano D

P.	Balé, Capoeira.
B.	Forró, <i>Funk</i> , <i>K-Pop</i> .
A. C.	Balé.
A1.	Balé, Pop.
G.	Balé.
J.	Pop.
K.	Balé.
G.	Balé, Forró.
A2.	Balé.
E1.	Balé.

Fonte: Autoria própria

As percepções e convicções dos/as estudantes sobre a existência de gênero na Dança estão apresentadas no Quadro 11. Essa sistematização visa facilitar a análise e compreender como os estilos de Dança são assimilados pelos/as estudantes. Durante a atividade, alguns/algumas discentes manifestaram-se contrários à formulação da pergunta, adotando uma postura crítica em relação à sua intenção. Essa contestação possibilitou um debate mais aprofundado, no qual um estudante argumentou sobre a neutralidade dos movimentos, esclarecendo a dúvida de outros/as colegas e reforçando a ideia de que o movimento, por si só, não possui gênero. As respostas detalhadas podem ser observadas a seguir.

Quadro 11 – Percepções dos/as estudantes do 5º Ano D de Danças separadas por gênero

P.	Todas as Danças são para qualquer um/a.
R.	Balé (mulher).
A.C.	Ambos podem dançar qualquer Dança.
E1.	Balé (mulher), Carnaval (Samba) homem.
G1.	Todos/as podem dançar qualquer Dança.
J2.	Pop (mulher), “É coisa de Mulher”.
K.	Pop/Balé (mulher), Forró (homem).
G2.	Todos dançam.

Fonte: Autoria própria.

Os dados levantados ao longo da pesquisa evidenciam a complexidade das relações entre conhecimento, desejo de aprender e afastamento/rejeição em relação à Dança. A análise das preferências dos/as estudantes revela que, embora muitos/as demonstrem interesse por diferentes estilos, ainda há desafios significativos a serem superados, como preconceitos de gênero e influências culturais que priorizam outras práticas corporais, como o Esporte. Essa realidade reforça a necessidade de um planejamento pedagógico que considere tanto os conhecimentos prévios quanto as percepções dos/as alunos/as, garantindo que a tematização da Dança ocorra de forma contextualizada e significativa.

Além disso, as observações registradas no Diário de Campo indicam que a abordagem adotada pelo/a professor/a-pesquisador/a pode ser determinante para engajar ou afastar os/as estudantes da experiência com a Dança. Estratégias que incentivam a participação ativa, promovem o diálogo e respeitam as escolhas individuais demonstraram-se mais eficazes na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. O mapeamento das preferências e rejeições não deve ser tratado como um mero procedimento burocrático, mas sim como um processo educativo importante para orientar a prática docente, permitindo ajustes e indagações pedagógicas que ampliem as possibilidades de ensino.

Por fim, os resultados da pesquisa reforçam a importância de trabalhar a Dança na Educação Física de forma crítica e reflexiva, respeitando as experiências e percepções dos/as estudantes. O reconhecimento da Dança como expressão sociocultural, artística e expressão cultural deve ser incentivado para além dos limites impostos por estereótipos e convenções sociais.

Ugaya (2011) pontua que, quando os/as alunos/as dedicam tempo para refletir sobre a Dança, livres de preconceitos e estereótipos culturalmente impostos, percebem que ela está presente em todas as culturas e, portanto, constitui uma importante fonte de conhecimento. No entanto, a autora conclui que é fundamental reconhecer que essa não é uma tarefa simples; demanda daqueles/as que buscam a valorização da Dança na educação formal muita persistência, discernimento e paciência.

Dessa maneira, ao promover um ensino que valoriza as múltiplas dimensões da Dança, contribui-se para a construção de um espaço educativo mais inclusivo, no

qual todos/as se sintam pertencentes e estimulados/as a explorar essa rica forma de conhecimento corporal e cultural.

c) Questionamento de estereótipos de gênero na Dança e reflexões sobre preconceitos

A prática corporal na Educação Física configura-se como um aprendizado fundamental para a desconstrução de preconceitos raciais, religiosos e outras formas de preconceitos que se propagam no imaginário coletivo por meio das mídias, representações visuais e estereótipos (Altoé, 2020; Guzzo Junior; Medeiros, 2020; Oliveira, 2020; Pieroni, 2020; Silva, T., 2020; Silva, V., 2020; Costa, 2021; Kawashima *et al.*, 2022; Costa; Campos, 2023). Tais elementos frequentemente resultam na alienação e no afastamento do/a estudante em relação à sua própria cultura, comprometendo sua conexão com o contexto familiar, comunitário e histórico. Dessa maneira, é imprescindível compreender essa realidade a partir de uma perspectiva crítica do Ser (pessoa-corpo), considerando sua interação social e os processos formativos que permeiam sua construção identitária (Guzzo Junior; Medeiros, 2020).

Muitas vezes, os estereótipos relacionados à Dança associam sua prática exclusivamente a performances realizadas em estúdios especializados. Não é incomum que estudantes tenham essa visão performática da Dança, o que corrobora com reflexões presentes na literatura:

É comum que as pessoas se utilizem de referências pautadas em estereótipos performáticos de alto rendimento para atribuir comparações consigo próprias. Ao se pensar em saber ou não dançar, por exemplo, rapidamente acessamos o referencial de uma bailarina profissional. (Ehrenberg; Ayoub, 2020, p.12).

Esse estereótipo pode afastar jovens da prática da Dança em diversas faixas etárias, sendo essa resistência mais evidente no final do ensino fundamental. Outro fator relevante a ser considerado é o acesso dos/as estudantes à Dança, uma vez que muitos finalizam a educação básica sem vivenciar essa prática nas aulas de Educação Física escolar. Esse cenário contribui para a perpetuação de concepções preconceituosas, muitas vezes reproduzidas pelas famílias e transmitidas para seus/suas filhos/as. Nesse sentido, Zanata (2020, p.36) esclarece:

Entretanto, embora não se aceite mais o preconceito com relação ao trabalho com o corpo na escola, as gerações que não tiveram esse diálogo corporal através da dança no contexto escolar não conseguem entender seu significado nesse contexto, se refletindo no pensamento e na concepção de muitos pais, e consequentemente isso é repassado para seus filhos.

A visão da Dança como algo estritamente performático restringe suas possibilidades criativas e reforça a ideia de que sua prática deve estar vinculada ao alto rendimento (Ehrenberg; Ayoub, 2020; Kawashima *et al.*, 2022). Essa concepção impede que a Dança seja incorporada ao cotidiano escolar dos/as estudantes, impossibilitando que sua vivência ocorra de forma fluida e livre de estereótipos performáticos e de gênero. Para evitar esse distanciamento, é imprescindível que a Dança faça parte da rotina escolar desde a educação básica, consolidando-se como uma prática comum, esperada e, sobretudo, capaz de gerar memórias afetivas prazerosas (Zanata, 2020).

Em relação à presença da Dança na escola e à problematização das questões de gênero, Zanata (2020, p. 21) defende que

[...] é fundamental trabalhar a dança na escola desde as séries iniciais, para que faça parte do dia a dia dos alunos desde cedo e que o professor problematize as questões de gênero que possam estar envolvidas, desmistificando preconceitos.

Logo, o preconceito de gênero torna-se ainda mais latente em práticas corporais como a Dança, frequentemente associada à gestualidade e à criatividade. Kleinubing e Saraiva (2009, p. 201) destacam que essa percepção é reforçada pela sociedade moderna, que difundiu a ideia equivocada de que homens que dançam seriam homossexuais:

[...] acredita-se que o preconceito se associa à ideia de que a criatividade e a sensibilidade são 'habilidades' ligadas ao universo feminino, pensamento disseminado pela sociedade moderna e, portanto, a referência ou o imaginário da figura do homem na dança é uma construção histórico-social na qual a lógica difundida de que o homem que dança é homossexual, ainda que infundada, infelizmente, flui no universo masculino.

O mais preocupante, assim, é a forma como esses estereótipos tentam, insistentemente, convencer a sociedade de que a Dança é uma atividade exclusivamente feminina. Alves e Couto (2020, p. 312-313) abordam essa questão, apontando que tais concepções estão enraizadas no âmbito cultural:

[...] no que tange às distinções de gênero, há uma dimensão estrutural enraizada no âmbito da cultura, que insiste em atrelar a dança ao gênero feminino, o que reforça processos de internalização e reprodução passiva de ideias e convenções relacionadas a essa temática, que são explícita e implicitamente disseminadas no contexto cultural, até serem naturalizadas pelo discurso da normalidade, que rege a delimitação e reprodução massiva dos convencionamentos sociais.

A falta de adesão masculina à Dança não se restringe ao balé, mas se manifesta em diversos estilos. Algumas pesquisas indicam que determinados ritmos, como o *Hip Hop*, são percebidos como mais masculinos (Araújo, 2024), enquanto outros, como o Forró, também foram associados a características predominantemente masculinas pelos participantes desta pesquisa. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz da análise de Alves e Couto (2020, p. 313), que discutem a construção social de discursos sexistas e moralizantes:

É no bojo dessa injunção que se evidenciam discursos sexistas, maniqueístas e moralizantes, que, em última análise, reforçam as leituras dicotômicas acerca daquilo que pode e do que não pode, do que é bom, ou mau, do que é certo ou errado.

A relação entre gênero e Dança pode ser observada em diferentes contextos culturais e acadêmicos. Guimarães e Impolcetto refletem sobre a associação entre o balé e o universo feminino, ressaltando como essa percepção reforça a segregação de gênero na Dança. Além disso, estudos como os de Rosário e Darido (2005, p.172) evidenciam a resistência de meninos à prática da Dança: “[...] falta de adesão e muita resistência por parte dos alunos em função da idade e do gênero. Os meninos são tidos como muito resistentes nesse tipo de atividade”.

Essa resistência pode resultar na quase inexistência da Dança na escola. Brasileiro (2001), em sua dissertação, argumenta que essa ausência está associada a questões estruturais, falta de conhecimento e baixa aceitação por parte dos estudantes do sexo masculino:

Se recorrermos à literatura existente, vamos observar que um dos fortes argumentos para a inexistência do conteúdo Dança, nas aulas de Educação Física, está ligado a questões estruturais, de conhecimento e de aceitação por parte dos alunos, especialmente os do sexo masculino. Essas alusões estão em consonância com as respostas obtidas (Brasileiro, 2001, p. 75).

Em nossa pesquisa, em sua resposta, uma aluna se declarou apaixonada por *K-Pop* e acabou se contradizendo. Primeiro, argumentou que os meninos não participariam, pois "eles não aceitariam uma Dança de mulher", reforçando estereótipos de gênero na Dança. No entanto, concluiu sua resposta mencionando que existe uma versão do *K-Pop* para homens, criando um paradoxo. Ehrenberg e Ayoub (2020) alertam sobre a necessidade de transcender essas imposições sociais

[...] para vislumbrarmos e possibilitarmos ações com as práticas corporais num contexto educativo. Apenas depois de reconhecer que podemos ir além dos estereótipos, torna-se viável a aproximação e vivência desses conhecimentos corporais (Ehrenberg; Ayoub, 2020, p. 13).

Ao analisar o primeiro questionário realizado no dia 27 de agosto, foram identificadas falas e comentários carregados de preconceitos de gênero na Dança. Essa constatação tornou-se ainda mais evidente durante o debate realizado em sala de aula e foi posteriormente confirmada por meio da análise detalhada dos questionários entregues ao final da aula. Se, ao constatar a presença do preconceito de gênero na Dança, tivéssemos interrompido a investigação, pouco saberíamos sobre a real extensão dessa problemática e sua influência sobre os/as estudantes.

No primeiro questionário, surgiram falas que explicitavam um machismo latente em relação a determinadas Danças, sendo o balé um dos principais alvos dessa rejeição. Atribuído quase que exclusivamente ao universo feminino, o balé foi descrito por alguns participantes em termos como: "não gosto, é coisa de mulher" e "também, eu sou macho". Além disso, alguns alunos/as, ao justificarem suas respostas, utilizaram expressões como "não querendo ser machista" e "não gosto, sou muito macho", o que sugere uma tentativa de suavizar ou legitimar suas percepções discriminatórias.

Esse conjunto de respostas acendeu um sinal de alerta, indicando a necessidade de aprofundar a análise. Ao insistirmos na abordagem da temática, os dados revelaram um cenário ainda mais amplo, no qual o preconceito não se restringia apenas a questões de gênero, mas também envolvia aspectos relacionados à raça, classe social e deficiência, entre outros fatores.

Santos Júnior e colaboradores (2020) refletem sobre a Dança como um espaço de descoberta, movimento e historicidade, ressaltando a importância de reconhecer suas marcas identitárias. Segundo os autores, é primordial compreender a Dança não

apenas como uma prática motora, mas também como um fenômeno social e cultural que reflete e reforça questões de gênero, raça e classe social.

De fato, como prática pedagógica, a dança pode assumir múltiplas intenções. Seja pela descoberta de diferentes formas de movimento ou pela compreensão da historicidade da linguagem artística, ela expressa, por não ser homogênea, não somente na gestualidade, mas também na expressividade, todas as suas marcas identitárias, sejam elas de gênero, raça, classe social, geração ou sexualidade. (Santos Júnior *et al.*, 2020, p. 177)

Diante desses achados, discutimos com os/as estudantes possíveis estratégias para atuar de forma ativa no combate ao preconceito. Durante as rodas de conversa, surgiram diversas ideias, mas foi necessário organizá-las e transformá-las em ações concretas. Assim, em conjunto com a turma do 5º ano D, definimos iniciativas que possibilitariam não apenas o estudo das Danças escolhidas por eles/as, mas também a elaboração de ações afirmativas voltadas à conscientização da própria turma sobre a diversidade e o respeito às diferenças.

O registro no Diário de Campo evidencia como essa construção coletiva se deu ao longo do processo:

Eles/as sugeriram a criação de uma paródia que abordasse o preconceito e que, a partir dessa paródia, fizéssemos uma apresentação. (Diário de Campo, 11/09/2025)

Uma aluna sugeriu misturar música e teatro em uma única apresentação. (Diário de Campo, 11/09/2025)

Os grupos concordaram que a apresentação teatral teria um formato similar ao de um musical, mesclando dança e teatro. (Diário de Campo, 11/09/2025)

Eles/as discutiram bastante e pensaram em abordar o preconceito xenofóbico, já que o *K-Pop*, por ser de origem estrangeira, faz com que seus praticantes sofram preconceito. (Diário de Campo, 11/09/2025)

Também levantaram a questão do racismo, relacionado ao *Hip Hop*. (Diário de Campo, 11/09/2025)

O grupo do pagode/samba, por sua vez, trouxe à discussão o preconceito contra autistas e o preconceito de gênero. (Diário de Campo, 11/09/2025)

Foram escolhidos os tipos de preconceito que seriam tematizados na paródia e nas cenas que deveriam representar esses preconceitos. (Diário de Campo, 11/09/2025)

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a Dança, enquanto prática pedagógica na Educação Física, pode atuar como um importante instrumento

na desconstrução de preconceitos de gênero, raça e classe social. Conforme destacam Santos Júnior e colaboradores (2020), a Dança expressa marcas identitárias e culturais, sendo importante que sua abordagem escolar vá além do viés performático, promovendo vivências que resgatem a diversidade dos/as estudantes e estimulem o respeito às diferenças. No entanto, a resistência à Dança na escola, sobretudo entre os meninos, evidencia como os estereótipos historicamente construídos ainda impactam a percepção social dessa prática, limitando seu potencial educativo.

As análises realizadas ao longo da pesquisa reforçam a necessidade de um ensino crítico da Dança, que problematize os discursos de exclusão e valorize sua dimensão cultural. Ehrenberg e Ayoub (2020) apontam que a internalização de estereótipos prejudica a adesão dos/as estudantes às práticas corporais, reforçando a relevância do papel do professor na mediação desse processo. O envolvimento da turma do 5º ano D na elaboração de ações afirmativas demonstra que, quando estimulados/as à reflexão e ao protagonismo, os/as alunos/as são capazes de ressignificar sua relação com a Dança, transformando-a em um espaço de resistência e expressão identitária.

Assim, reafirma-se a importância de consolidar a Dança na escola como um conhecimento acessível a todos/as, livre de imposições estereotipadas e preconceitos. Como demonstrado nos registros do Diário de Campo, a construção coletiva de atividades que mesclam Dança, teatro e música permitiu que os/as estudantes ampliassem seu repertório cultural e desenvolvessem uma visão mais crítica sobre as desigualdades sociais refletidas nas práticas corporais. Dessa maneira, o ensino da Dança na Educação Física deve ser entendido não apenas como estratégia de ensino para o desenvolvimento motor, mas também como um meio para fortalecer valores de inclusão, respeito e valorização da diversidade.

d) O papel da expressão artística na valorização da diversidade e na representatividade

No contexto mais amplo da educação para a diversidade, é imprescindível considerar a proposta de Libâneo e Silva (2020), que concebem a educação como um meio de desenvolver as capacidades humanas em articulação com a prática educativa. Essa perspectiva valoriza os conhecimentos historicamente construídos e

busca expandir as potencialidades dos sujeitos, fornecendo-lhes os meios cognitivos e afetivos necessários para que alcancem autonomia, liberdade, participação ativa e intervenção na realidade social (Libâneo; Silva, 2020).

Para os autores, faz-se necessária uma abordagem educacional que favoreça a construção ativa do conhecimento, garantindo aos/às alunos/as não apenas o acesso ao saber sistematizado, mas também oportunidades para desenvolver uma postura crítica e transformadora diante da sociedade. A escola, nesse sentido, desempenha um papel central na apropriação dos saberes historicamente construídos, promovendo o desenvolvimento das capacidades intelectuais e contribuindo para a formação integral dos sujeitos. Segundo Libâneo e Silva (2020, p. 818), "não é possível conceber uma escola justa sem se levar em conta a diversidade sociocultural e as formas de se lidar política e pedagogicamente com ela".

Além disso, os autores reconhecem que a instituição escolar acolhe pessoas provenientes de diferentes contextos sociais e culturais. Diante dessa realidade, torna-se imprescindível articular os conteúdos escolares às vivências socioculturais dos/as alunos/as, estabelecendo conexões entre o conhecimento sistematizado e as realidades em que estão inseridos/as. Dessa forma, essa abordagem defende um currículo que integre a formação científica e cultural à diversidade sociocultural, proporcionando uma educação mais significativa, participativa e comprometida com a equidade e a transformação social (Libâneo; Silva, 2020).

A representatividade no ambiente escolar deve ser compreendida como um reflexo das experiências e necessidades do grupo estudado, sendo construída coletivamente por meio do diálogo, da escuta ativa e da participação efetiva dos/as alunos/as. Em contextos educacionais marcados por desigualdades, garantir representatividade implica reconhecer e valorizar identidades, perspectivas e trajetórias diversas, promovendo um espaço de pertencimento e respeito às diferenças.

Nesse sentido, a pesquisa-ação (Thiollent, 1986) se apresenta como uma metodologia fundamental para abordar a representatividade no ambiente escolar, pois permite que os/as estudantes sejam protagonistas na construção de soluções para os desafios que enfrentam. As reuniões, rodas de conversas, seminários e discussões coletivas serviram como norteadores desse processo, possibilitando que os/as alunos/as identificassem questões relevantes em suas realidades e participassem ativamente da busca por alternativas.

Ao focar no contexto em que a pesquisa ocorreu, a representatividade não se tornou uma imposição externa, mas sim um conceito legitimado pela própria turma do 5º ano D, participante desta pesquisa. Assim, a diversidade passou a ser trabalhada de maneira concreta, permitindo que os/as estudantes reconhecessem sua voz e seu papel na transformação do ambiente em que estão inseridos/as.

Portanto, nossa análise parte desse lugar de construção, no qual diferentes manifestações artísticas foram utilizadas para expressar opiniões, sentimentos, gestos e posicionamentos dos/as envolvidos/as neste processo de construção coletiva. A pesquisa visou compreender, ampliar, absorver, analisar e criar a partir da representatividade e diversidade de cada estudante. Essa representatividade está presente nas escolas brasileiras e não foi diferente no contexto da escola pesquisada, especialmente na turma que coparticipou desta produção de expressão artística.

Pensando na diversidade e na representatividade, buscamos garantir que os/as alunos/as apresentassem seus interesses de maneira argumentativa, destacando pontos positivos para toda a turma. Cabe ressaltar que, conforme fundamentado até aqui, já havíamos investigado, em aulas anteriores, os conhecimentos prévios dos/as estudantes. Assim, nesta turma, procurou-se atender aos seus interesses de forma estruturada.

Conforme explicado anteriormente, em seminários foram debatidos os caminhos que eles/as desejavam seguir. Logo nas primeiras aulas, surgiu a ideia de realizar um teatro para retratar o tema, utilizando a linguagem artística como meio de abordagem. Essa proposta foi então problematizada coletivamente.

A motivação para essa escolha partiu de um trabalho previamente apresentado pelos/as alunos/as com a professora regente. Nesse trabalho, as crianças realizaram uma peça teatral abordando as problemáticas da dengue. Esse projeto ainda estava vivo na memória das crianças, devido ao impacto que teve sobre elas, pois conseguiram transformar em Arte as aulas e pesquisas realizadas com sua professora. De acordo com Laban (1978, p.27), “[...] em sua representação, o teatro se torna puro entretenimento, espelhando a felicidade, a loucura e a miséria humanas, situação na qual a audiência pode encontrar conforto e alívio do seu penar cotidiano”.

No mesmo trabalho, com o auxílio do professor de Música, os/as alunos/as criaram uma canção para ser apresentada ao vivo durante a apresentação teatral. A única diferença em relação ao trabalho anterior foi que, dessa vez, as duas professoras dos 5º anos se uniram para produzir a peça teatral. No entanto, nem

todos/as os/as alunos/as participaram da apresentação: alguns/algumas optaram por não se apresentar, enquanto outros/as não tiveram personagens disponíveis para interpretar. Ainda para Laban (1978, p. 29),

A arte do teatro é dinâmica, porque cada fase da representação some quase que imediatamente após ter aparecido. Nada permanece estático e é impossível realizar-se um exame demorado dos detalhes. Na música, um som sucede ao outro e o primeiro morre antes que seja ouvido o seguinte.

Como já havia assistido à apresentação anterior, considerei interessante apostar nessa abordagem. No entanto, não acompanhei os ensaios desse trabalho específico, tendo apenas contemplado o resultado no encerramento do projeto sobre a dengue. É importante ressaltar que essa experiência só foi possível graças a um cronograma que permitiu contemplar todas as salas envolvidas.

Dessa forma, os/as alunos/as tiveram uma experiência enriquecedora tanto com o teatro quanto com a música. Após o início da unidade didática, que tinha como objetivo apresentar o projeto e realizar a sondagem dos interesses da turma, organizamos plenárias para definir os estilos de Dança a serem trabalhados. A partir das preferências manifestadas, formaram-se os grupos. No decorrer do processo, apresentamos uma síntese dos apontamentos feitos pelos/as alunos/as, incluindo as expectativas para o estudo das Danças escolhidas e a forma como o preconceito afetava o cotidiano da sala, conforme constatado no segundo questionário, sendo possível observar uma síntese no Quadro 12.

Quadro 12- Questionário sobre preconceitos: conhecimentos e definições

O que é preconceito	M.: tratar mal alguém por algo J.: preconceito é xingar, ofender etc., tem racismo, xingamentos, falar sobre a aparência. P.: é não aceitar como a pessoa é, e como xingamentos, entre outros. L.: são comentários maldosos que algumas pessoas fazem com a cor da pele, jeito de falar, alguma deficiência física etc. A1.: como você não gosta da cor da pessoa ou você acha que é melhor que as mulheres. A3.: é não aceitar como a pessoa é, ou como quer ser. A2.: é uma forma sem educação, desrespeitosa, e as vezes criminosa. N.: pessoal com racismo, racismo de música, lutas e Danças entre outros. G2.: são palavras que podem ofender culturas, pessoas etc. E1.: falar que essa Dança é de menina, falar da aparência. E3.: o balé fala que só para menina, racismo, aparência. A4.: é quando uma pessoa ofende uma pessoa pela cor da pele dela ou outras coisas. S.: xingamentos, falar, mal da aparência e julgar pessoas. A.J.: não sei muito bem, mas acho que preconceito são um tipo de bullying ou fazer um comentário preconceituoso. R.: é os homens pesar que a mulher é fraca.
Tipos de preconceitos que a turma conhece	Racismo, Machismo, Homofobia, Xenofobia, Preconceito com Autista (Capacitismo), Gordofobia, Preconceito Religioso, Preconceito com tamanho de cabeça (Tamanhismo), contra quem gosta de boneco, Sexismo, Etarismo.
Número de alunos/as que alegam ter sofrido preconceito (n=24)	Alunos/as que disseram ter sofrido preconceito: 14 crianças
Número de alunos/as que presenciaram cena de preconceito	Alunos/as disseram ter presenciado situação de preconceito: 18 crianças Tipo de preconceito que presenciaram: Cyberbullying, Racismo, Machismo, Gênero, Homofobia, Classe.
Sentimento, reação, atitude perante a situação de preconceito	Raiva, bravo/a, chocado/a, paralisada, dó, não pude fazer nada, queria dar uma liçãozinha na pessoa, contei para meu pai, bati na pessoa, fiquei mal, assustado, medo, triste, ofendido, não pude fazer nada por ser civilizado, descreditado, espantoso, traumas, não senti nada, não fiz nada, falei para minha mãe, tentei proteger, fiquei incomodado

Fonte: Autoria própria

Com os grupos formados, foi necessário discutir os temas e apontar direções. Na aula dedicada a essa etapa, os/as alunos/as foram distribuídos/as em diferentes espaços da quadra para as deliberações. No início da aula, expliquei os objetivos da atividade e as tarefas que deveriam ser realizadas. Ao final, todos/as se reuniram no centro da quadra para debater os resultados de cada grupo, permitindo que os/as interessados/as compartilhassem suas reflexões.

Durante as discussões, acompanhei de perto os argumentos apresentados pelos grupos. Sempre que percebia que uma proposta já estava estruturada, direcionava-me para outro grupo, de modo a garantir que todos/as tivessem suporte no desenvolvimento de suas ideias. Ao final dessa aula, diversas propostas emergiram. No entanto, a que gerou maior consenso foi a realização de uma

coreografia contra o preconceito, a criação de uma paródia e, por fim, a elaboração de uma cena teatral abordando os preconceitos mencionados pelos/as alunos/as em momentos anteriores do projeto.

Sobre a peça teatral, Laban (1978, p. 25) afirma que "o teatro espelha mais do que nosso cotidiano de sofrimentos e alegrias. O teatro dá um 'insight' na oficina na qual o poder de reflexão e de ação do homem é gerado". Ainda segundo o autor,

[...] o que realmente acontece no teatro não se dá apenas no palco ou na plateia, mas no âmbito de uma corrente magnética entre esses dois polos. Os atores no palco, constituindo o polo ativo desse circuito magnético (Laban, 1978, p. 26).

Durante os ensaios da peça teatral, os/as alunos/as trabalharam com diferentes elementos cênicos para dar vida às histórias que estavam sendo desenvolvidas. Um dos roteiros abordava um menino que queria aprender a dançar, mas sofria preconceito de gênero, pois muitos acreditavam que dançar era uma atividade exclusiva para meninas. Esse enredo se conectava diretamente com outra cena em desenvolvimento: “[...] ao fundo, ensaiava-se a cena do Frevo, na qual um dançarino era alvo de preconceito por ser homem e querer dançar” (Diário de Campo, 27/09/2024).

Além disso, durante os ensaios, surgiram desafios relacionados à abordagem dos temas delicados no roteiro. Algumas falas inapropriadas precisaram ser corrigidas, o que exigiu um momento de reflexão com a turma sobre a seriedade dos temas trabalhados:

[...] Na peça, houve menções a preconceitos e falas inapropriadas, que precisei corrigir. Lembrei aos/as alunos/as da seriedade dos temas abordados, como rejeição, racismo e traumas, reforçando a importância de transmitir uma mensagem de alerta (Diário de Campo, 29/10/2024).

Complementando essa ideia, Laban (1978) conclui:

É inegável o encanto da perfeição mecânica inerente aos movimentos da fala e da gesticulação. É um prazer enorme ouvir uma fala com boa dicção e presenciar gestos apropriados, nos quais parece ser completa a vitória do espírito sobre a matéria (Laban, 1978, p. 26).

As fases de pesquisa foram fundamentais para compreender quatro dimensões do ensino da Dança, apresentadas por Ugaya (2011): a competência técnica, que

envolve o entendimento dos passos, vestimentas e da história da Dança escolhida; a competência pedagógica, que busca desenvolver a capacidade de compreender o “como”, “por que” e “para que” ensinar, promovendo a reflexão crítica e rompendo com o ensino padronizado, cujo objetivo é desafiar os(as) alunos(as) a analisar e vivenciar a Dança, permitindo-lhes construir sua própria expressão; a competência política, que visa compreender a Dança como prática social e seu impacto cultural; e a competência humana, que pretende analisar quem são os(as) praticantes da Dança, se há preconceito envolvido e como essa prática se insere na sociedade.

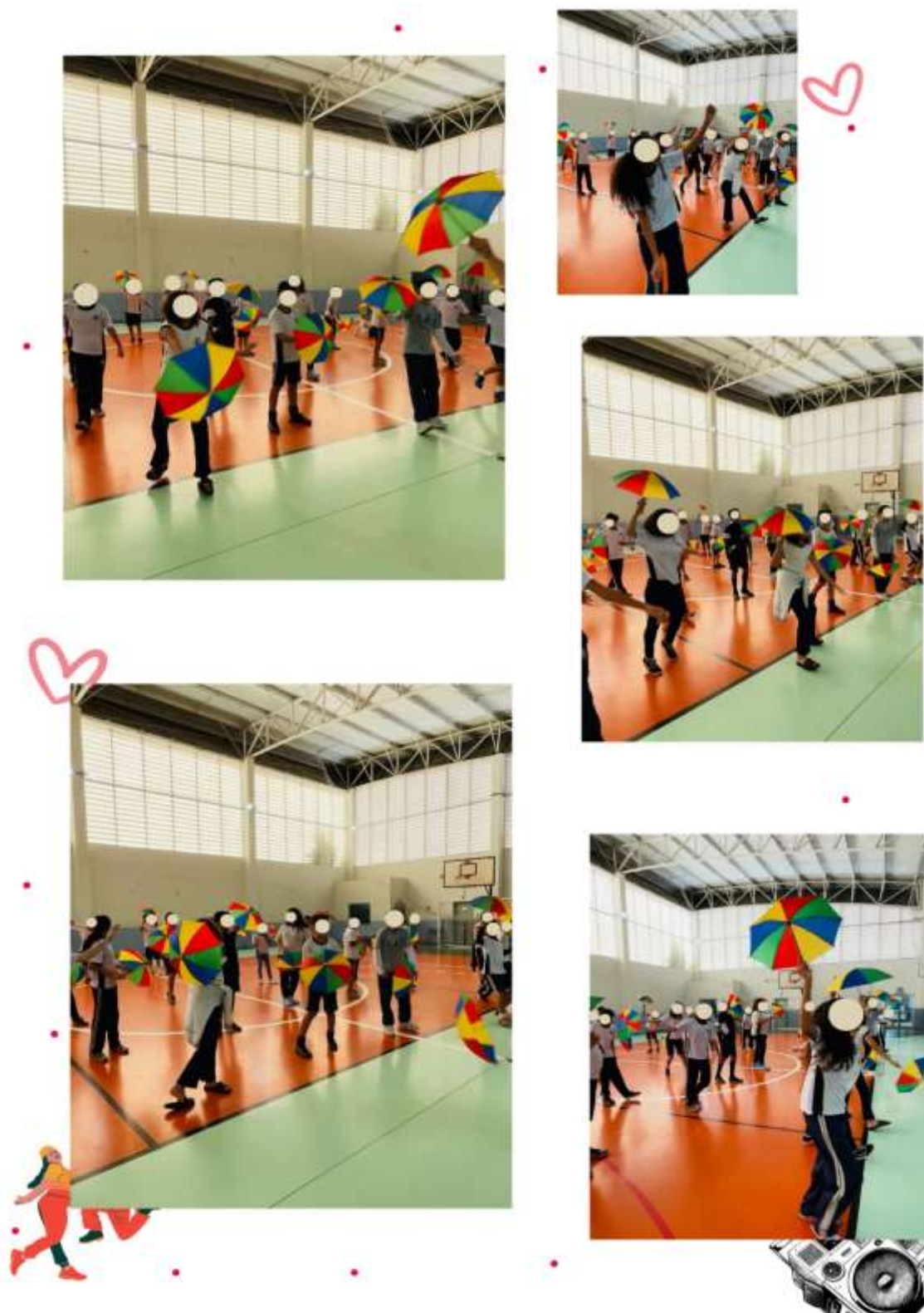
Ao reunir os grupos, também foi necessário incluir alunos/as que ainda não estavam inseridos/as em nenhuma equipe, seja por ausência anterior ou por apresentarem interesses diferentes dos grupos formados previamente. Conforme havia discutido com H., confirmei com A. o interesse dela, uma vez que, no questionário sobre interesses, ela havia sugerido estudar o frevo. Assim, anotei no Diário de Campo:

[...] o aluno que havia solicitado o estudo do Frevo ainda estava sem grupo. A., que estava ausente nas aulas anteriores por motivo de doença, retornou e, juntamente com o aluno H., formou o grupo para pesquisar sobre o Frevo (Diário de Campo, 17/09/2024).

Com essa abordagem, os/as alunos/as foram incentivados/as a utilizar a Arte como ferramenta para expressar suas percepções e experiências, transformando desafios em aprendizado coletivo e promovendo uma educação que valoriza a diversidade e a representatividade no ambiente escolar.

A seguir, apresenta-se um registro da visita da professora de Dança da Estação Cultural de Barueri – Imagem 5.

Imagem 5 – Visita da professora da Estação Cultural de Barueri, com abordagem temática sobre o Frevo e o Samba.



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

6.2 Trabalho em grupo e autonomia estudantil: conflitos, mediação e cooperação

O desenvolvimento do projeto evidenciou a importância do trabalho em grupo como um espaço de amadurecimento, troca de conhecimentos e desenvolvimento socioemocional. A construção coletiva das atividades educativas exigiu que os/as alunos/as lidassem com desafios relacionados à distribuição de responsabilidades, ao compromisso com o grupo e com o tema escolhido, à necessidade de cooperação e à mediação de conflitos. Além disso, foi essencial compreender que situações conflituosas precisam ser resolvidas por meio do diálogo e da paciência. Esse processo demonstrou que a autonomia estudantil não se restringe apenas à busca pelo conhecimento conceitual, mas também à capacidade de conviver com as diferenças, tomar decisões individuais e coletivas, aceitar que o processo não se resume a vontades individuais, mas sim ao interesse coletivo, e contribuir para um ambiente harmonioso, saudável e acolhedor.

A organização dos grupos apresentou desafios significativos, pois demandava dos/as alunos/as não apenas a definição de funções e responsabilidades, mas também a habilidade de lidar com dificuldades de convivência. Esse processo evidenciou que o trabalho coletivo requer maturidade, inteligência emocional e comprometimento. No entanto, a falta de experiência em projetos dessa natureza gerou insegurança e, em alguns momentos, desmotivação. Em determinadas situações, a ausência de liderança dificultou o andamento das atividades, enquanto, em outros casos, o excesso de líderes impediu a construção de consensos. Nesses momentos, a mediação do professor-pesquisador foi essencial para orientar e incentivar o diálogo entre os/as participantes.

Outro fator que impactou a dinâmica dos grupos foi a exclusão – ou autoexclusão – de alguns/as alunos/as em momentos decisivos, seja por dificuldades de relacionamento, seja por resistência em integrar determinados colegas às atividades. Situações como essas reforçam a necessidade de um olhar atento para garantir que todos/as tenham voz ativa no processo e que as decisões sejam tomadas de forma democrática e colaborativa.

Os conflitos interpessoais surgiram de diferentes formas ao longo do projeto, muitas vezes relacionados à dificuldade de aceitar as diferenças. Alguns/as alunos/as atrapalhavam os ensaios, brincavam em momentos inadequados, provocavam

colegas e, em alguns casos, levavam seus pares ao choro. Também houve resistência em trabalhar com colegas menos próximos/as, resultando em pedidos de troca de grupo mesmo nas fases finais da pesquisa. Contudo, após momentos de reflexão, a maioria optou por permanecer no processo, compreendendo a importância do comprometimento coletivo.

Algumas situações envolveram provocações mais graves, como o episódio ocorrido durante o desafio da Dança, quando um aluno precisou ser amparado pelos/as colegas devido a comentários pejorativos. Outro caso problemático ocorreu na produção do cartaz, quando estudantes começaram a questionar a orientação sexual de um colega de forma ofensiva. Além disso, houve momentos em que ofensas às próprias famílias dos alunos foram verbalizadas, demonstrando a necessidade de um trabalho constante de mediação e conscientização sobre respeito e empatia.

Diante desse cenário, a mediação do professor-pesquisador foi fundamental para estabelecer um ambiente de respeito e cooperação. Estratégias como rodas de conversa, debates e momentos de reflexão ajudaram a conscientizar os/as alunos/as sobre a importância da empatia e da colaboração no contexto escolar. A abordagem dialógica permitiu que os conflitos fossem discutidos abertamente, incentivando os/as estudantes a buscarem soluções coletivas para os desafios de convivência e promovendo um ambiente mais harmonioso.

A autonomia estudantil revelou-se um fator decisivo para o êxito da pesquisa. Ao serem incentivados/as a tomar decisões sobre os temas e formatos da pesquisa-ação, os/as alunos/as demonstraram criatividade e engajamento, assumindo responsabilidades de maneira mais ativa. Esse processo permitiu que cada grupo explorasse diferentes formas de expressão artística, articulando suas vivências e interesses às propostas investigativas.

O protagonismo também esteve presente na busca por informações e referências. O uso dos *Chromebooks* possibilitou a ampliação dos conhecimentos, e as respostas dos responsáveis no questionário indicaram que os/as estudantes estavam pesquisando e demonstrando maior interesse pela Dança do que antes do projeto. A curiosidade e a vontade de aprender foram aspectos essenciais para que os/as alunos/as ampliassem seus repertórios, pesquisassem sobre os estilos de Dança, Teatro e Música, e contribuíssem com ideias inovadoras para a construção do Sarau. Essa postura autônoma reforça a importância de proporcionar experiências que estimulem a investigação, a experimentação e a construção coletiva do

conhecimento, refletindo em amadurecimento e aumento da responsabilidade na turma do 5º ano D.

Ao longo das 16 aulas, a colaboração entre os grupos consolidou-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento das atividades. A troca de experiências e a construção coletiva permitiram que os/as alunos/as compreendessem que a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito mútuo são imprescindíveis para alcançar um resultado satisfatório. À medida que os desafios eram superados, ficou evidente que o respeito e o comprometimento eram aspectos indispensáveis para o êxito do trabalho.

A execução do Sarau demonstrou que a convivência e o aprendizado coletivo foram tão importantes quanto o resultado. O processo permitiu que os/as estudantes não apenas desenvolvessem habilidades artísticas, mas também aprendessem a lidar com desafios, a respeitar as diferenças e a atuar de forma consciente na resolução de conflitos. Dessa forma, a pesquisa-ação revelou-se uma metodologia adequada para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, participativo e reflexivo.

a) Desafios na organização dos grupos e na distribuição de responsabilidades

A organização dos grupos e a distribuição de responsabilidades foram aspectos centrais no desenvolvimento da pesquisa, evidenciando a importância da construção coletiva como um processo que exige planejamento, cooperação e mediação constante. A pesquisa-ação possibilitou o acompanhamento dos desafios enfrentados pelos/as estudantes, permitindo coautoria das estratégias adotadas para garantir a efetividade da unidade didática e o envolvimento de todos/as.

Desde as primeiras aulas, percebeu-se que alguns estilos de Dança despertavam maior interesse do que outros, o que resultou em uma distribuição desigual de alunos/as entre os grupos. Para evitar que determinados estilos fossem descartados, foi necessário sugerir a fusão de grupos, como ocorreu com os/as estudantes que demonstraram interesse pelo *Hip Hop* e pelo *K-Pop*. Essa dinâmica foi devidamente documentada no Diário de Campo: “[...] sugeri que o grupo de *K-Pop* se unisse ao de *Hip Hop*, uma vez que ambos contavam com poucos interessados” [...] (Diário de Campo, 10/09/2024).

Inicialmente, apenas dois alunos estavam dispostos a pesquisar sobre o *Hip Hop*: G2. e E1. No entanto, este último acabou sendo incorporado ao grupo de *K-Pop*. Considerando a natureza eclética desse estilo, percebeu-se que os/as alunos/as poderiam estabelecer conexões com o *Hip Hop* dentro da cultura do *K-Pop*, facilitando o processo de pesquisa e aprendizado.

Essa abordagem se alinha à reflexão de Santos Junior *et al.* (2020, p. 173), que afirmam: "Ela irá mediar, assim como outras práticas corporais, o processo de socialização na busca da apreensão e autonomia crítica da realidade, não somente pelo conhecimento sistematizado e ampliado, como também aprofundado."

Com o intuito de garantir que todos/as se sentissem confortáveis com suas escolhas, permitiu-se, mesmo após a formação inicial dos grupos, certa flexibilidade para migrações entre os diferentes interesses de pesquisa e estilos de Dança.

[...] permitindo que os/as alunos/as repensassem suas escolhas, já que os grupos foram formados de acordo com as áreas de interesse, mas ainda havia a possibilidade de reconsiderar outras Danças (Diário de Campo, 10/09/2024).

A liberdade de escolha visava promover um ambiente mais dinâmico e participativo, onde os/as estudantes pudessem explorar diferentes gêneros e enriquecer suas experiências. Essa estratégia reforçou o caráter formativo da pesquisa-ação, permitindo que assumissem um papel ativo na construção do conhecimento. Como destacam Santos Junior *et al.* (2020, p. 173), "a proposta visa proporcionar uma formação plural, capaz de melhor compreender, sensibilizar, intervir, questionar e transformar o mundo em que vive."

Entretanto, nem todos os grupos conseguiram organizar suas ideias de forma autônoma desde o início. Enquanto o grupo de Samba e Pagode avançava na elaboração da paródia, o grupo de *K-Pop* e *Hip Hop* ainda enfrentava dificuldades para tomar decisões. Como já havia se organizado de forma autônoma, "[...] o grupo do pagode/samba já estava esboçando a música e escrevendo algumas palavras. Entretanto, o grupo de *K-Pop* e *Hip Hop* ainda não havia chegado a um consenso" (Diário de Campo, 11/09/2024).

O professor-pesquisador teve um papel fundamental na mediação dessas dificuldades, oferecendo suporte para que os/as alunos/as conseguissem organizar suas ideias e avançar na elaboração do Sarau. O planejamento participativo, conforme apontado por Boaventura (2007), favorece a autonomia estudantil,

permitindo que os/as estudantes adquiram responsabilidades e tomem decisões que impactam diretamente seu aprendizado.

Outra ação que contribuiu para a ampliação do engajamento dos/as alunos/as foi a elaboração de questionários voltados à comunidade escolar. Essa estratégia possibilitou que os/as estudantes estabelecessem um diálogo mais próximo com seus familiares e aprofundassem a reflexão sobre preconceitos e estereótipos na Dança.

[...] Além disso, sugeri que pensassem em questionários para entrevistar pessoas da comunidade ou mesmo os/as próprios/as responsáveis, com o objetivo de criar um roteiro para o teatro e escolher a música da paródia (Diário de Campo, 11/09/2024).

Além da pesquisa externa, a necessidade de aprimorar a comunicação entre os grupos motivou a criação de um grupo no WhatsApp, a fim de que os/as alunos/as pudessem discutir suas ideias também fora do ambiente escolar. Essa estratégia visou facilitar o desenvolvimento das propostas investigativas, conforme registrado: “[...] criar um grupo de WhatsApp para discutir durante o final de semana” (Diário de Campo, 11/09/2024).

Essa iniciativa evidenciou o elevado grau de envolvimento dos/as estudantes e sua disposição em dar continuidade da situação didática de maneira autônoma. O professor-pesquisador acompanhou os desdobramentos dessa organização, com o objetivo de garantir que as discussões fossem colaborativas e que as decisões tomadas pelos/as alunos/as se refletissem nas atividades subsequentes.

A sistematização do estudo constituiu-se como um fator relevante o bom andamento das etapas planejadas pela turma. Inicialmente, os/as alunos/as utilizavam blocos de notas para registrar as letras das músicas e os roteiros, mas, com o avanço das atividades, passaram a empregar recursos digitais, como os *Chromebooks* e o *Datashow*. Tal informação foi registrada no Diário de Campo: “os/as alunos/as começaram a desenvolver a paródia em um bloco de notas [...]” (Diário de Campo, 17/09/2024).

Outro desafio enfrentado ao longo do processo foi a inclusão de alunos/as que demonstravam resistência à participação coletiva. O caso de Y. ilustra essa dificuldade, pois ele inicialmente preferia trabalhar sozinho e demonstrava insegurança quanto ao desenvolvimento do projeto.

[...] O grupo precisará adaptar o roteiro para incluir Y. no processo. Eles/as ainda estavam decidindo a paródia que seria apresentada. A aluna A2. trouxe o roteiro para minha apreciação, contendo todas as partes elaboradas até o momento [...] (Diário de Campo, 24/09/2024).

Diante dessa situação, foi necessário dialogar para promover sua inclusão no grupo de Frevo, garantindo que ele se sentisse parte do processo. Esse ajuste exigiu a reformulação do roteiro e a adaptação da dinâmica do grupo, reforçando a importância da mediação/diálogo docente na pesquisa-ação.

A divisão de tarefas dentro dos grupos revelou-se um fator decisivo para facilitar o envolvimento dos/as estudantes e minimizar conflitos. Cada participante foi incentivado/a a assumir funções específicas, de modo a favorecer seus interesses e despertar a curiosidade individual durante o processo investigativo.

No grupo que estuda o Pagode, os alunos estavam concentrados na finalização da paródia. O aluno N. e A4. dedicaram-se à escrita, enquanto J1. pesquisava ideias de passos de coreografia e as anotava em sua folha [...] (Diário de Campo, 24/09/2024).

Vamos de pagodin ...
 Tapa no preconceito e vamos junto até o fim,
 chega cair lagrima do menininho.
 Está chorando, é o Arturzinho!
 chamam ele de malandro
 sobe a poeira do pé,
 da mulata da sandália de lata,
 esse preconceito é chato pra caraca.
 já fez muita gente chora, por causa de diferença de religião,
 para tudo, depois que esse preconceito chegou mudo tudo, aff...
 será que eles vão me rejeitar,
 autismo não é uma doença e sim uma deficiência
 não importa a aparência,
 porque, não devemos zua,
 Chegou sexta-feira feijuca na mesa,
 não importa a aparência,
 porque, não devemos zua.
 (Autoria grupo Samba)

No entanto, no grupo de Samba, a disputa pela liderança gerou conflitos internos, dificultando o andamento das atividades.

No grupo de Samba, os alunos mais engajados na elaboração eram N., K., B. e J1. Os outros alunos utilizavam o computador para pesquisar trechos que consideravam importantes para compor o cartaz [...] (Diário de Campo, 08/10/2024).

À medida que os desafios eram superados, os/as alunos/as passaram a compreender que o sucesso das propostas previamente estabelecidas dependia do trabalho coletivo, do respeito mútuo e da capacidade de enfrentar as dificuldades de maneira construtiva.

Assim, a experiência reforçou que a pesquisa-ação não apenas favorece a construção do conhecimento, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autonomia, a resolução de conflitos e o senso de pertencimento. A realização do Sarau — visível na Imagem 6, durante a apresentação do grupo Frevo — consolidou-se como um momento de celebração no qual os/as alunos/as puderam reconhecer a importância do aprendizado colaborativo e da expressão artística no contexto escolar

Imagem 6 – Apresentação do grupo Frevo no Sarau da unidade escolar.



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

b) Conflitos interpessoais e estratégias de mediação para garantir a harmonia

O desenvolvimento do processo educativo evidenciou diversos desafios relacionados à convivência entre os/as alunos/as, destacando a necessidade de estratégias de mediação para garantir a harmonia do grupo.

Os conflitos interpessoais manifestaram-se de diferentes formas, seja pela dificuldade em respeitar as diferenças, pela resistência ao trabalho coletivo ou por disputas relacionadas às funções e responsabilidades dentro dos grupos. Diante disso, tornou-se necessária mediação constante, por meio do diálogo conduzido pelo professor-pesquisador, para que as situações conflituosas fossem resolvidas de forma coletiva.

Desde as primeiras aulas, observou-se que a formação dos grupos seguiu, em muitos casos, critérios baseados em afinidades pessoais e preferências de gênero. Esse fenômeno é analisado por Zanata (2020), que destaca que os conflitos de gênero nas aulas de Educação Física são recorrentes, pois, historicamente, buscou-se no corpo justificativas biológicas para a segregação. Durante a tematização, essa segregação ficou evidente no grupo Samba, composto exclusivamente por meninos.

[...] O aluno M. estava afastado do grupo, demonstrando desinteresse e irritação. Quando perguntei o que estava acontecendo, ele me respondeu que não gostava do grupo. Alguns alunos reagiram de forma hostil, sugerindo que ele se afastasse. Intevi para entender melhor a situação e acolhi M. no grupo de Frevo, que o recebeu de forma mais acolhedora (Diário de Campo, 25/09/2024).

A resistência de alguns/algumas estudantes ao trabalho em grupo, associada a comportamentos excludentes, demonstrou a necessidade de mediação ativa. Molina, Freire e Miranda (2015) ressaltam que estimular a autonomia dos/as estudantes na resolução de conflitos é fundamental para seu amadurecimento socioemocional. No entanto, mesmo após diálogos sobre a importância da empatia, algumas atitudes hostis continuaram a ocorrer.

Além disso, os grupos demonstraram pouca paciência para lidar com momentos de crise, o que gerou desentendimentos internos. O grupo Samba, por exemplo, demonstrava forte competitividade e priorizava a finalização rápida das tarefas, o que resultava em pressões excessivas sobre aqueles/as que tinham mais dificuldades.

[...] O aluno J. se irritou, dizendo que estavam fazendo “corpo mole”, pois já fazia muito tempo que estavam treinando a música e alguns nem se esforçavam. Isso gerou uma confusão entre J. e K., que estava extremamente estressado [...] (Diário de Campo, 01/10/2024).

O processo de exclusão também se manifestou de forma implícita, pois alguns estudantes demonstraram resistência em aceitar colegas menos próximos ou com dificuldades de socialização. Essas situações reforçam a necessidade de um olhar atento por parte do professor-pesquisador para garantir a participação equitativa de todos/as.

Essas situações exigiam constante atenção, pois, muitas vezes, os/as alunos/as não verbalizavam o que os/as incomodava, como registrado no Diário de Campo: “[...] Ivo ficou chateado por não ter decorado a letra da paródia e recebeu comentários desmotivadores dos/as colegas [...]” (Diário de Campo, 16/10/2024).

Ao longo do processo educativo, algumas dinâmicas acabaram reforçando a segregação de gênero dentro dos grupos. Segundo Assis, Simões e Gaio (2009), essa separação entre meninos e meninas pode ser prejudicial ao processo educativo, pois limita trocas de experiências que poderiam ser enriquecedoras. Essa questão ficou evidente na composição do grupo Samba, que era formado apenas por meninos.

[...] O fato é que, por existir um estilo diferente entre meninos e meninas, os modos de atuação desses dois grupos devem, mutuamente, se completar e se enriquecer, deixando de lado conflitos baseados em preconceitos e estereótipos (Assis; Simões; Gaio, 2009, p.312).

Os conflitos também se manifestaram por meio de brincadeiras inapropriadas. Um exemplo ocorreu com alguns meninos do grupo Samba, conforme registrado no Diário de Campo:

[...] alguns alunos, especificamente E2., A1. e B., começaram a pegar os pertences das meninas e saíam correndo, na intenção de que elas corressem atrás deles para recuperar os objetos. Eles jogavam os itens de um lado para o outro, irritando todos [...] (Diário de Campo, 2/10/2024).

Esse comportamento afetou especialmente G1., que ficou visivelmente abalado e chegou a chorar. Para evitar que a situação se agravasse, foi necessário reunir o grupo para debatermos o ocorrido e, juntos, pensarmos em formas de evitar que isso voltasse a ocorrer, com base no diálogo e na reflexão coletiva.

Tais fatos ficou registrado no Diário de Campo: “[...] G., visivelmente abalado, sentou-se e começou a chorar. Fui conversar com ele para acalmá-lo e incentivá-lo a

não perder a brincadeira, que ainda ocorria ao som das músicas” (Diário de Campo, 2/10/2024).

Além de abordar a situação com os/as alunos/as envolvidos/as, foi fundamental estabelecer limites e reforçar a importância do respeito mútuo. Ao perceber que se tratava de um episódio que estava afetando emocionalmente os/as envolvidos/as, inicialmente dialoguei com eles/as, conforme consta no registro do Diário de Campo: “[...] Conversei com eles/as e disse: “Por que vocês não pegam o chinelo de vocês mesmos/as e ficam correndo atrás um/a do/a outro/a, em vez de pegar o/a dos/as outros/as?” [...]” (Diário de Campo, 2/10/2024).

Outro momento de tensão ocorreu quando os/as estudantes precisaram decidir quem ficaria responsável pela gravação dos ensaios. No grupo Samba, essa questão gerou discussões acaloradas e até empurrões.

No grupo Samba, os meninos enfrentaram uma discussão sobre quem gravaria o ensaio. N., ao pegar o celular para gravar, gerou conflitos com B.. O desentendimento escalou com empurrões, até que A4. interveio para acalmar os ânimos [...] (Diário de Campo, 23/10/2024).

Surgiram desavenças logo no início, relacionadas a quem ficaria responsável por gravar os ensaios. Após discussão, K. assumiu a função. Durante a gravação, alguns alunos usaram palavrões e fizeram piadas [...] (Diário de Campo, 29/10/2024).

A mediação dos conflitos foi realizada de diferentes maneiras, desde rodas de conversa até conversas individuais pontuais, reforçando a importância da cooperação e da empatia. Como apontam Assis, Simões e Gaio (2009), superar conflitos exige um esforço coletivo para desconstruir estereótipos e promover um ambiente de respeito mútuo.

Por fim, as estratégias de mediação e resolução de conflitos foram importantes para garantir um ambiente mais harmonioso e propício à aprendizagem. À medida que os/as alunos/as foram compreendendo a importância do diálogo, do respeito e da colaboração, os desentendimentos foram diminuindo.

“Nomia” vem do grego **regra**, e, em termos de definições gerais, entende-se autonomia como a faculdade de se governar por si mesmo, tomar consciência do que se faz, refletir, decidir por si mesmo e superar a heteronomia, a qual significa ser governado por outrem e que a fonte das regras é variadas, ou seja, externas ao sujeito (Boaventura, 2007, p.5, grifo nosso).

A experiência demonstrou que, apesar dos desafios, o processo coletivo de aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento dos/as alunos/as. A convivência em

grupo exigiu que desenvolvessem habilidades socioemocionais, fortalecessem o senso de pertencimento e compreendessem que a colaboração é imprescindível para o sucesso da unidade didática.

c) O protagonismo estudantil na tomada de decisões sobre temas e formatos artísticos

O protagonismo estudantil é um conceito fundamental na educação contemporânea, pois possibilita que os/as alunos/as se tornem agentes ativos na construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia, responsabilidade e senso crítico. No entanto, ser protagonista não significa agir de maneira isolada ou unilateral, mas, sim, aprender a dialogar, respeitar os interesses individuais e coletivos, e construir saberes de forma colaborativa.

A partir das discussões em grupo e da mediação do professor-pesquisador, os/as estudantes passaram a compreender que a escolha de um formato artístico não poderia se basear apenas em preferências individuais, mas deveria considerar o impacto coletivo e a viabilidade da proposta. Assim, após um processo de reflexão e co-criação, a turma optou por apresentar um Sarau, incorporando diferentes manifestações artísticas, como paródia, teatro, Dança e poesia. Essa escolha reflete não apenas a diversidade de interesses dos grupos, mas também a capacidade dos/as alunos/as de tomar decisões de forma colaborativa, compreendendo que o verdadeiro protagonismo vai além da autonomia individual, exigindo compromisso com o coletivo e com o sucesso do projeto como um todo.

Assumir responsabilidades é fundamental, mas incentivar que os/as demais também ocupem seus espaços e participem das decisões coletivas amplia as possibilidades de aprendizagem. Argumentar, debater e formular alternativas democráticas não apenas fortalecem a autonomia, mas também promovem um ambiente propício à construção do conhecimento, no qual cada estudante pode reafirmar suas escolhas de forma consciente.

Ir à frente do grupo para defender um ponto de vista tem um significado que vai além da fala em si; trata-se de construir conhecimento e exercitar a capacidade de reflexão crítica. Esse processo convida todos/as a irem além de respostas simplistas, como o “porque sim”, incentivando o diálogo fundamentado e o respeito às diferentes perspectivas.

Essa dinâmica pode ser observada em sala de aula, quando a aluna L. se destacou ao argumentar sobre sua escolha de estudo. Inicialmente, ao responder um questionário, teve a oportunidade de refletir sobre seus interesses e buscar justificativas para sua preferência. Posteriormente, ao se voluntariar para apresentar suas ideias à turma, demonstrou segurança e conseguiu expor seu ponto de vista de forma clara e convincente, sendo bem recebida pelos/as colegas.

[...] Chamei a aluna L., cuja justificativa na primeira aula havia chamado minha atenção. Ela foi à frente e explicou suas preferências, afirmando que seria interessante estudar K-Pop, já que nunca havia sido abordado na escola (Diário de Campo, 10/09/2024).

O que ocorreu com L. ilustra o que Aragão e Boaventura (2023) ressaltam ao discutir a importância dos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas que promovem a experimentação e o protagonismo estudantil. Os autores defendem que essas práticas não devem ser encaradas apenas como momentos de descontração, mas como valiosos instrumentos educativos, capazes de estimular a autonomia, a criatividade e o envolvimento ativo dos/as estudantes.

Essas práticas possibilitam a construção de relações corporais e sociais e, ao mesmo tempo, desafiam estruturas tradicionais de ensino. A experiência de L. evidencia que o protagonismo estudantil ocorre em diversas camadas, ultrapassando a simples execução de tarefas e abrangendo a argumentação, a tomada de decisões e a negociação coletiva. Dessa forma, jogar, brincar e pensar estrategicamente tornam-se processos interligados, pois, ao apresentar suas ideias e dialogar com os/as colegas, os/as estudantes exercitam não apenas a autonomia, mas também a capacidade de construir consensos e agir coletivamente.

Ugaya (2011) aponta que muitas escolas negligenciam os saberes ditos “não-intelectuais”, especialmente aqueles relacionados às artes, como Dança, teatro e música. A partir dessa reflexão, a proposta apresentada pelos/as alunos/as mostrou-se pertinente, visto que há diversas produções teatrais nas quais a Dança assume um papel central na narrativa. Diante disso, apresentei a ideia aos grupos para discussão e avaliação, permitindo que expressassem suas contrapropostas. Após reflexão coletiva, a proposta foi aceita. Tal decisão está registrada no Diário de Campo: “[...] surgiu, por parte dos/as alunos/as, a ideia de fazermos um teatro abordando esse

tema, misturando-o com alguma apresentação de Dança [...]” (Diário de Campo, 11/09/2024).

Para garantir um processo democrático, esclareci que os grupos tinham total liberdade para discordar e apresentar alternativas. A estratégia adotada para organizar essa discussão foi posicionar os grupos próximos uns dos outros, permitindo que debatessem internamente antes de uma decisão coletiva. No entanto, devido ao barulho externo vindo do pátio da escola, optei por não realizar uma roda de conversa naquele momento, reservando alguns minutos ao final da aula para sintetizar e compartilhar as decisões tomadas até então.

Após ouvir os argumentos apresentados, levei a proposta para os outros grupos, que demonstraram interesse e aceitaram a ideia. Esse modelo de organização facilitou o andamento do projeto, pois enquanto um grupo desenvolvia suas ideias, os demais tinham autonomia para continuar suas discussões. Em turmas como a do 5º Ano D, onde as aulas ocorrem em dias consecutivos (terça e quarta-feira), estratégias como essa favorecem a fluidez das atividades, garantindo que o aprendizado seja progressivo.

Segundo Costa (2022), o Teatro Musical consegue envolver diferentes elementos artísticos: "para tal, podemos considerar que o Teatro Musical é uma junção de vários gêneros performativos, entre os quais os mais salientes são: a música, o teatro e a Dança" (Costa, 2022, p. 3).

Com o aprofundamento das discussões e a necessidade de integrar diferentes manifestações artísticas, os/as estudantes perceberam que o formato do Sarau seria mais adequado para refletir a diversidade de linguagens trabalhadas e os temas abordados. Essa escolha emergiu do próprio processo criativo e das discussões promovidas entre os/as estudantes, que identificaram no Sarau um espaço mais amplo e democrático para a expressão artística. Além de integrar Dança, Teatro, Música e Poesia, a proposta dialogava diretamente com as questões abordadas ao longo da unidade didática, especialmente a temática do preconceito.

Segundo Tennina (2013), os Saraus sempre foram espaços de encontro e troca cultural, reunindo manifestações artísticas como a Dança, a Música e a Literatura. No entanto, na contemporaneidade, os Saraus assumiram um papel ainda mais significativo: tornaram-se espaços de resistência e denúncia social, especialmente no que se refere às desigualdades estruturais que atravessam a realidade de seus/suas participantes.

Nesse sentido, Tennina (2013) argumenta que os Saraus da literatura marginal contemporânea devem ser compreendidos dentro de uma perspectiva interseccional, considerando as condições periféricas de classe, raça, status e localização geográfica que influenciam não apenas "quem fala", mas também "de onde se fala" – tanto do ponto de vista geográfico quanto simbólico e epistemológico.

Ao adotar o formato do Sarau, os/as estudantes não apenas consolidaram a integração das diferentes linguagens artísticas exploradas no projeto, mas também reconheceram o potencial dessa estrutura para evidenciar questões sociais e provocar reflexões. Dessa forma, o Sarau tornou-se um meio de reafirmar o protagonismo dos/as estudantes e criar um espaço no qual pudessem expor suas percepções e experiências sobre preconceitos vivenciados ou observados, utilizando a arte como ferramenta crítica e transformadora.

Para isso, cada grupo apresentou oralmente seu roteiro e, posteriormente, encenou a cena desenvolvida. No grupo Frevo, havia a intenção inicial de tematizar a xenofobia. No entanto, ao descreverem a cena, tornou-se evidente que o preconceito retratado estava relacionado ao gênero, pois um dos personagens sofria discriminação por ser homem e optar pela Dança.

Durante a explicação do tema do preconceito, o grupo afirmou que havia um personagem que sofria xenofobia. No entanto, ao descrever a cena, ficou claro que o preconceito retratado era de gênero, já que um dos personagens sofria bullying por ser homem e optar por dançar (Diário de Campo, 24/09/2024).

Para garantir que os temas fossem trabalhados de forma coerente, solicitei que cada grupo realizasse pesquisas sobre os preconceitos que haviam escolhido abordar. Dessa forma, o grupo Frevo trabalhou o preconceito de classe social e de gênero; o grupo *K-Pop*, o preconceito racial; e o grupo Samba explorou o preconceito de classe social, de deficiência, de religião e racial.

Com essa base conceitual mais sólida, organizamos o cronograma de atividades, estipulando que os dias 1 e 2 de outubro seriam dedicados ao ensaio da paródia, à pesquisa sobre os diferentes tipos de preconceito e à exploração das Danças relacionadas ao projeto. No dia seguinte, estava planejado um desafio de improvisação, no qual cada grupo ficaria responsável por gerenciar a música, enquanto os demais assumiriam o papel de jurados/as, visto que essa foi a opção escolhida pelos grupos durante o planejamento participativo. No entanto, a atividade

tomou um rumo inesperado e enriquecedor, pois os grupos se envolveram intensamente e, de forma espontânea, começaram a interagir, puxando passos e participando ativamente da construção coreográfica. Esse envolvimento demonstrou a importância do protagonismo estudantil e da autonomia no processo de aprendizagem, conforme se observa na Imagem 7. “O grupo do Samba colocou a canção que serviu de base para sua paródia e, em seguida, outro samba, enquanto os grupos se divertiam em roda” (Diário de Campo, 02/10/2024).

Imagem 7 - Apreciação dos ritmos apresentados pelos grupos; desafio de improvisar na Dança ao som dos/as colegas



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Apesar da autonomia na tomada de decisões, alguns desafios surgiram ao longo dos ensaios. A necessidade de organização e liderança dentro dos grupos gerou momentos de tensão, uma vez que os/as alunos/as estavam aprendendo a exercitar a escuta atenta e o trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que precisavam respeitar opiniões divergentes. Ao longo do processo educativo, algumas lideranças emergiram, e estudantes como L., P., A.C. e V. assumiram o protagonismo nas decisões e na coordenação das atividades. No entanto, essa ascensão também resultou em conflitos pontuais.

Os conflitos, por vezes, ocorriam entre os/as alunos/as, mas, na maioria das situações, eles/as mesmos/as dialogavam e encontravam soluções. Pontualmente, foi necessário reunir o grupo para conversar e negociar alternativas, conforme registrado no Diário de Campo: “Este grupo discutia o roteiro e iniciava os ensaios. Houve um princípio de desavença entre A. e P., pois ela queria apresentar primeiro [...]” (Diário de Campo, 29/10/2024).

Curiosamente, esse mesmo grupo, em outro momento, demonstrou grande comprometimento e cooperação. Enquanto aguardavam uma colega que ainda não havia chegado à quadra, os/as alunos/as aproveitaram o tempo para debater, de forma respeitosa e colaborativa, os rumos da coreografia. Conforme registrado no Diário de Campo: “No grupo, eles/as discutiam o que poderia ser feito para construir a coreografia” (Diário de Campo, 09/10/2024).

No grupo Frevo, os alunos Y. e M. ingressaram no grupo posteriormente e, em diversas ocasiões, mantiveram-se afastados das decisões coletivas. Por várias vezes, um deles chegou a manifestar o desejo de desistir da pesquisa. Contudo, em determinado momento, ambos demonstraram entusiasmo e passaram a contribuir ativamente para a construção do teatro, sugerindo personagens e propondo ajustes no roteiro. “Y. propôs que M. poderia ser seu segurança, ajudando no sequestro. O grupo concordou com a ideia, e assim adaptaram a história para incluir esses novos papéis” (Diário de Campo, 25/09/2024).

Entretanto, ao revisar a cena, percebemos que a inclusão de uma ação de agressão não estava alinhada com os objetivos da unidade didática desenvolvida a partir do plano de aula participativo. Assim, a cena foi reformulada, e o grupo Frevo passou a contar com dois novos personagens: o prefeito da cidade e seu secretário. Após o primeiro ensaio com essa nova configuração, Y. demonstrou insegurança e solicitou deixar de participar, alegando dificuldades para memorizar as falas do

prefeito. A partir disso, sua participação passou a oscilar ao longo das aulas, alternando entre momentos de envolvimento e períodos de desmotivação.

No grupo *K-Pop*, foi necessária uma mediação mais próxima, uma vez que, desde o início do processo educativo, alguns/as integrantes demonstraram dificuldade em assumir compromissos e tomar decisões de forma coletiva.

Aproveitei a oportunidade para observar o grau de comprometimento dos/as integrantes (Diário de Campo, 16/10/2024).

Durante essa conversa, percebemos que o teatro estava bem encaminhado, mas a paródia ainda não tinha sido desenvolvida. A.C., que estava com a letra, deixou-a comigo para que eu digitasse e entregasse na segunda-feira (Diário de Campo, 16/10/2024).

Após a reorganização da letra, a versão final foi entregue ao grupo K-Pop. O aluno P. ficou responsável pela edição do texto, que resultou na seguinte composição:

O problema não está no outro, mas talvez esteja em você

Para tudo, porque é respeito, e não preconceito.
Nunca diga coisas sobre a aparência dos outros,
pois, caso contrário, haverá consequências.
Respeite-as, e você será melhor,
do que ser alguém ruim.

Aqui é um lugar livre de xenofobia.
Se não aceita, então se ajuste,
porque ainda é você quem precisa mudar,
não adianta apenas julgar.

Xenofobia... ah, não, não aguento mais essa influência,
que promove intolerância e tira a paciência.
Aqui não cabe mais bullying, xenofobia e preconceito.
Essas atitudes não são elegantes.

São apenas características,
e não são "lixo".
São coisas normais que todos temos,
inclusive você.

Racismo, não...
aqui valorizamos a vivência
de pessoas comuns.
Nada de insultos,
nem ofensas... pera aí.

Temos educação,
que é solução
para uma vida melhor.

Acabou? Haha, errado.
Porque o silêncio também é resposta

se o ato é de ignorância.
Mas o que importa, no fim,
é a essência boa de todos nós.

Poema elaborado pelo grupo K-Pop

A experiência das situações de aprendizagens evidenciou que o protagonismo estudantil não se resume à autonomia individual, mas exige comprometimento, cooperação e disposição para lidar com desafios inerentes ao trabalho coletivo. O envolvimento dos/as estudantes na tomada de decisões reforçou a importância de espaços educacionais democráticos, onde a participação ativa e a construção conjunta do conhecimento sejam valorizadas.

O protagonismo estudantil na tomada de decisões sobre os temas e formatos artísticos emergiu como um dos aspectos centrais do processo educativo, facilitado pela metodologia utilizada. Ao longo das atividades, os/as alunos/as foram desafiados/as a refletir sobre suas escolhas e a encontrar soluções coletivas para os desafios enfrentados. A autonomia desempenhou um papel crucial nesse processo, permitindo que assumissem responsabilidades e participassem ativamente da construção do trabalho.

No entanto, tornou-se evidente que a autonomia não se restringe à simples capacidade de tomar decisões individuais, mas requer compromisso com o grupo e disposição para o diálogo. Sem esse equilíbrio, as escolhas poderiam atender apenas a interesses isolados, comprometendo a harmonia coletiva.

O engajamento dos/as estudantes durante o processo educativo colaborou com a tomada de decisões coletivas, fortalecendo o aprendizado e promovendo, na maioria dos/as alunos/as, um maior envolvimento. Contudo, alguns/as apresentaram dificuldades nesse processo, em grande parte devido às características individuais e à dinâmica dos grupos formados. Assim, a escolha do Sarau como culminância da proposta refletiu não apenas uma decisão artística, mas também uma experiência de construção democrática do conhecimento, conforme se pode observar nas Imagens 8 (apresentação do grupo K-Pop) e 9 (apresentação do grupo Samba).

Imagem 8 – Apresentação do grupo K-Pop no Sarau da unidade escolar.



Fonte - Arquivo pessoal do professor-pesquisador

Imagem 9 – Apresentação do grupo Samba no Sarau da unidade escolar.



Fonte - Arquivo pessoal do professor-pesquisador

d) Impacto da colaboração e do respeito na execução do projeto final

Para professores/as que buscam uma atuação reflexiva, três aspectos são imprescindíveis: formação, prática e reflexão crítica (Boaventura, 2007). No entanto, segundo o autor, é fundamental evitar a reprodução mecânica de estratégias pedagógicas, utilizando-as de forma indiscriminada em diferentes contextos. Assim, Boaventura (2007) conclui que cada ambiente escolar possui particularidades que exigem abordagens alinhadas à realidade dos/as estudantes e ao cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, refletir sobre a proposta da aula tornou-se indispensável. Compartilhando experiências de outra classe envolvida na mesma sequência didática, mas sem ligação direta com o grupo colaborador do projeto, foi possível redirecionar algumas ações.

Na aula do dia 9 de outubro, um dos objetivos era finalizar e decorar o cartaz que fazia parte do processo educativo, conforme apresentado nas Imagens 10 e 11. Contudo, ao observar a experiência com a turma do 5º ano E, percebi que a ênfase na estética dos cartazes comprometeu o tempo de ensaio. Diante disso, a turma do 5º D decidiu priorizar os ensaios teatrais, a criação da paródia e a construção das cenas de Dança. Essa escolha, fruto de uma discussão coletiva, fortaleceu a corresponsabilidade dos/as estudantes na tomada de decisões e intensificou seu envolvimento no processo.

Imagem 10 - Cartaz coletivo com fotos, textos e anotações pessoais: um registro das vivências dos grupos.



Fonte - Arquivo pessoal do professor-pesquisador

Imagem 11 - Elaboração coletiva de cartaz com fotos, textos e anotações pessoais: expressando memórias, vivências e identidade em grupo



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

O grupo de K-Pop explorou diferentes movimentos e passos coreográficos. No entanto, enfatizei a importância de estruturar previamente a sequência coreográfica antes da improvisação, pois compreendo que, ao se estabelecer uma ordem mínima de cenas, cria-se maior liberdade para improvisar gestos e passos, assegurando maior coerência com os elementos teatrais e com a paródia. Essa estratégia favoreceu a liberdade criativa dentro do ritmo musical e possibilitou a integração dos momentos coreográficos à narrativa do processo educativo. Conforme registrado no Diário de Campo: “[...] no entanto, percebi que as ideias do grupo não convergiam: enquanto um aluno sugeria algo, outro trazia uma ideia diferente, sem que houvesse consenso [...]” (Diário de Campo, 09 out. 2024). As propostas não avançavam, em razão da falta de clareza e alinhamento entre os membros do grupo.

Essa dificuldade surgiu porque alguns/as estudantes estavam mais focados/as em reproduzir coreografias de vídeos do YouTube, o que gerou dispersão e dificultou a construção coletiva.

Ugaya (2011) destaca que o ensino da Dança deve desenvolver uma disponibilidade corporal, permitindo que os/as estudantes transitem entre diferentes estilos e compreendam seus significados. Para isso, estimular o pensamento abstrato é fundamental, pois amplia a compreensão da expressividade e da comunicação corporal nas manifestações artísticas. Assim, as aulas não se limitaram à execução técnica dos movimentos, mas promoveram reflexões sobre a intencionalidade e a expressividade da Dança dentro da sequência didática.

A colaboração e o respeito mútuo foram determinantes para a execução do trabalho. Com escuta ativa e decisões compartilhadas, os grupos avançaram significativamente, apesar dos desafios relacionados à dispersão e à falta de consenso. Conforme registrado no Diário de Campo “[...] observei avanços nos grupos, mas também dificuldades em manter a disciplina e o comprometimento [...]” (Diário de Campo, 16/10/2024).

O ambiente colaborativo e respeitoso estava diretamente relacionado ao cumprimento dos combinados estabelecidos pelo grupo. No entanto, em alguns momentos, os/as estudantes desviavam o foco com brincadeiras e corridas pela quadra — fato recorrente quando precisam organizar tarefas de forma autônoma. A liberdade proporcionada pelo espaço físico da quadra, muitas vezes, parece funcionar como um convite à descontração, o que pode comprometer a continuidade do trabalho com a Dança. Por esse motivo, torna-se fundamental estabelecer um trabalho

coautorais com os/as estudantes, promovendo o equilíbrio entre autonomia e responsabilidade coletiva.

Conforme registrado no Diário de Campo: "Embora os desafios sejam constantes, os grupos estão progredindo no projeto de Dança e teatro, com momentos de colaboração e criatividade emergindo em meio às dificuldades" (Diário de Campo, 16/10/2024). Esse registro evidencia a importância do protagonismo estudantil no aprendizado, incentivando a criação, a improvisação e a curiosidade, aspectos fundamentais para um ensino significativo (Fávero *et al.*, 2022).

A criatividade e a autonomia dos/as estudantes foram fundamentais para o desenvolvimento das situações de aprendizagem. Contudo, em alguns momentos, observou-se dificuldades, conforme registrado no Diário de Campo:

[...] Ao longo da aula, houve dispersões e dificuldades em manter o foco dos grupos. O grupo de *K-Pop*, por exemplo, iniciou o teatro com cenas de preconceito, mas enfrentou interrupções por risadas e brincadeiras [...] (Diário de Campo, 22/10/2024).

Enquanto alguns integrantes, como M. e Y., se afastaram dos ensaios para caminhar pela quadra, o restante do grupo se reorganizou e retomou os ensaios com maior concentração. "[...] Na parte final da peça, todos/as os/as integrantes se uniram para ensaiar, demonstrando organização e foco [...]" (Diário de Campo, 22 out. 2024). Desde o início do processo educativo, os alunos M. e Y. apresentaram certa resistência à participação, embora, em alguns momentos, tenham aderido às propostas. M., inicialmente integrante do grupo de Samba, optou por se retirar por não se sentir adaptado aos interesses e ao perfil dos colegas. Já Y. demonstrava preferência por realizar as atividades de forma individual, resistindo à inserção em grupos colaborativos.

A energia dos/as alunos/as impulsionou as atividades, mas também representou um desafio em relação à manutenção da concentração. Conforme registrado no Diário de Campo: "[...] desde o início, notei a energia dos/as alunos/as, ainda que houvesse dispersão em alguns momentos [...]" (Diário de Campo, 23/10/2024).

A participação ativa de H., que sugeriu a pose final da coreografia, contrastou com a resistência de M., que relutava em se envolver devido a um conflito anterior com Y. conforme consta no Diário de Campo M. e Y. estava em constante falta de interesse com as ideias de seu grupo: [...] Após nova conversa, ele decidiu

permanecer no grupo e retomou sua função como prefeito na peça teatral, ao lado de M., que interpreta seu assistente [...] (Diário de Campo, 23/10/2024).

Nesse contexto, a construção do conhecimento exigiu que os/as estudantes desenvolvessem autonomia e reflexão crítica. Boaventura (2007) destaca que o ensino deve estimular o pensamento independente, permitindo que o/a aluno/a formule questões e tire suas próprias conclusões. Esse princípio também se aplica ao/à professor/a, que deve ter oportunidade/oferta de formações continuadas, considerando os grandes desafios apresentados pelo componente curricular, e, com isso, incentivar a análise crítica dos/as estudantes.

O desafio de desconstruir visões estereotipadas sobre a Dança, segundo Ugaya (2011), esteve presente ao longo das atividades. Nesse sentido, a autora ressalta que o ensino da Dança deve partir de uma reflexão crítica, assegurando que os/as alunos/as compreendam a expressão artística como um espaço de liberdade e criação. O registro no Diário de Campo corrobora a fala da autora: “[...] A aula evidenciou os desafios do trabalho em grupo, desde conflitos internos até dificuldades técnicas [...]” (Diário de Campo, 23/10/2024).

Ao final da unidade didática, a avaliação destacou a importância do comprometimento e da colaboração. “[...] Fiz uma avaliação geral, destacando pontos positivos e oportunidades de melhoria. Reforcei a importância do comprometimento e da colaboração entre os grupos para o sucesso do Sarau [...]” (Diário de Campo, 29/10/2024).

O planejamento e o desenvolvimento das atividades estimularam a criatividade, a autonomia e o protagonismo dos/as estudantes, permitindo-lhes criar e recriar regras, definir espaços e compartilhar responsabilidades (Santos; Oliveira, 2025). A participação ativa dos/as alunos/as não apenas favoreceu a aprendizagem sobre manifestações culturais, mas também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades sociais e expressivas fundamentais para sua formação integral.

6.3 Reflexão crítica e impacto sociocultural: Dança, inclusão e mudança de paradigmas

Para Assis, Simões e Gaio (2009), a Dança, enquanto conteúdo da Educação Física, desempenha um papel fundamental na formação cidadã, indo além da simples

repetição de movimentos estereotipados ou de apresentações em festividades. As autoras ressaltam que sua influência na sociedade se manifesta ao valorizar a cultura e aproximar os/as estudantes de experiências que integram conhecimento, identidade e expressão. Nesse contexto, afirmam que o ambiente sociocultural enriquece o processo de aprendizagem, conectando os conteúdos escolares à realidade dos/as alunos/as e possibilitando uma abordagem mais significativa, na qual a Educação Física se destaca pelo contato direto e pela interação constante com a comunidade escolar.

A Dança, enquanto expressão cultural presente no componente curricular da Educação Física, deveria transcender a mera execução de movimentos coreografados, assumindo um papel significativo na formação cidadã e na promoção da inclusão. No entanto, na prática escolar, sua presença ainda é limitada a festividades e comemorações pontuais, o que dificulta sua efetiva valorização como conteúdo formativo. Seu impacto sociocultural reside na capacidade de ampliar repertórios culturais, estimular reflexões críticas e fomentar a superação de paradigmas relacionados às diversas manifestações artísticas.

O ato de estudar, aprender e refletir sobre a Dança torna-se, portanto, um processo enriquecedor, que demanda a utilização de diferentes ferramentas investigativas. As produções temáticas e musical, aliada ao interesse pessoal e à colaboração entre os/as estudantes, possibilita uma compreensão mais aprofundada das origens, histórias e particularidades de distintas modalidades de Dança.

Nesse contexto, o compartilhamento de informações por meio de ferramentas digitais, como as disponibilizadas pelo *Google*, viabiliza o acesso aos conteúdos que abarcam desde curiosidades e vestimentas até os passos característicos e os locais de prática de cada estilo, contribuindo para um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Além de permitir a construção de conhecimento, a pesquisa em Dança incentiva a produção de materiais visuais e textuais que consolidam o aprendizado, como cartazes elaborados a partir de imagens, textos e ilustrações. Ao aprofundar-se nesse processo, os/as estudantes não apenas ampliam sua compreensão sobre os aspectos técnicos e históricos da Dança, mas também refletem sobre questões sociais, como os preconceitos associados a determinadas práticas. Dessa forma, o estudo da Dança na Educação Física não se restringe à reprodução de movimentos;

ao contrário, incentiva a análise crítica e a cooperação no grupo, estimulando a valorização da diversidade e o reconhecimento da Dança como um espaço de expressão, identidade e pertencimento cultural.

a) Uso da pesquisa como ferramenta de ampliação do repertório cultural

O ato de estudar e refletir sobre a Dança configura-se como um processo dinâmico e enriquecedor, que demanda o uso de variadas ferramentas para a busca de conhecimentos relacionados aos interesses dos/as estudantes. A pesquisa temática e musical, aliada ao interesse pessoal e à cooperação entre os/as colegas, possibilita uma compreensão mais aprofundada sobre as origens, a história e as particularidades das diversas modalidades de Dança.

Nesse contexto, o compartilhamento de informações por meio de plataformas digitais, como as disponibilizadas pelo *Google*, facilita o acesso a conteúdos que abrangem desde curiosidades e vestimentas até os passos característicos e os locais de prática de cada estilo. Assim, o estudo desenvolvido nas aulas de Educação Física não apenas complementa o ensino da Dança, mas também fomenta a autonomia dos/as estudantes, ao permitir que explorem temas como preconceito, contexto histórico e diversidade musical.

A confecção de cartazes foi uma das estratégias utilizadas para consolidar o conhecimento adquirido. Desde o início, os/as alunos/as foram orientados a baixar e compartilhar imagens, textos e fotografias para compor os materiais. Mesmo com essa solicitação prévia, foi necessário reforçar a importância das imagens ao longo da semana. Para evitar contratempos, solicitei que compartilhassem as fotos comigo, garantindo que a atividade ocorresse conforme planejado.

Embora os *Chromebooks* tenham sido disponibilizados para a pesquisa, não havia tempo hábil para impressão no dia da aula, o que poderia comprometer a sequência didática. Essa situação inesperada gerou certa tensão, pois o estudo demanda organização e planejamento, aspectos que, em meio a um processo didático contínuo, podem se tornar desafiadores.

[...] Esta pesquisa ficou sob a responsabilidade dos grupos, e o objetivo agora era aprofundar os aspectos relacionados à Dança, entendendo sua importância e finalizando a etapa com a confecção do cartaz, que sintetizaria

todo o material pesquisado, considerado relevante pelo grupo (Diário de Campo, 08/10/2024).

Para garantir o andamento da aula sem imprevistos, organizei a sala com antecedência, preparei os materiais, reservei os *Chromebooks* e cortei folhas de papel Kraft. Assim que entramos na sala, os grupos começaram a confeccionar os cartazes. Como previsto, alguns estudantes trouxeram fotos e outros materiais para colagem.

O aluno H. contribuiu trazendo imagens para o cartaz, enquanto o grupo do Samba/Pagode apresentou poucas referências visuais. Diante disso, disponibilizei imagens adicionais para que complementassem seu trabalho. O grupo de *K-Pop*, por sua vez, destacou-se pela organização: a aluna L. trouxe diversas imagens arquivadas em uma pasta e já havia preparado uma colagem prévia. No entanto, um equívoco na seleção das imagens gerou um pequeno contratempo, conforme registrado no Diário de Campo: “[...] percebi que haviam selecionado imagens aleatórias de *K-Pop*, sem notar que o grupo estava focado na banda *Blackpink*. Um dos/as alunos/as até comentou: ‘Mas, professor, não era *BTS*?’ [...]” (Diário de Campo, 08/10/2024).

A situação gerou reações diversas entre os/as estudantes. Enquanto alguns ficaram frustrados, outros ficaram animados ao ver imagens de suas bandas favoritas, aproveitando a oportunidade para colá-las em seus cadernos. Após organizar os grupos e explicar as diretrizes para a montagem dos cartazes, cada equipe começou a selecionar e discutir as imagens que utilizariam.

[...] Os alunos ficaram encantados, e um deles disse: ‘Se vocês não forem usar essa imagem, eu quero para mim’. Outro aluno comentou: ‘Eu queria essa imagem que vocês colocaram no cartaz para mim [...]’ (Diário de Campo, 08/10/2024).

O grupo do Frevo demonstrou um bom entrosamento: M. recortava imagens, H. escrevia diretamente no cartaz e as alunas A2., S. e A.J. pesquisavam textos complementares, conforme é possível observar na Imagem 12. A colaboração entre os integrantes foi imprescindível para a construção do material final. No entanto, nem todos os grupos mantiveram a harmonia. No grupo do Samba, houve uma situação delicada: estudantes praticaram discriminação contra M. um colega autista, além de proferirem comentários ofensivos de cunho homofóbico. Esse episódio evidenciou a

importância de abordar temas como corpo, gênero e discriminação dentro do ambiente escolar.

Imagem 12 - Processo de confecção dos cartazes com fotos, textos e anotações pessoais



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Falar de corpo na educação é pensar sobre gênero e sexualidade, raça, discriminação, dentre tantas outras formas de entendimento desse corpo que passa parte da vida no ambiente escolar. A dança na escola abre a possibilidade de falar desse corpo, sendo ela, a dança, uma das atividades importantes para o desenvolvimento do aluno, que possibilita descobrir o corpo em suas variadas movimentações, e que pode se expressar corporalmente utilizando suas emoções e vivências cotidianas (Gomes, 2021).

Ao final da aula, os grupos demonstravam pressa para concluir suas atividades. A2., por exemplo, escrevia de forma apressada para finalizar o cartaz, enquanto eu tentava auxiliá-la para que acompanhasse os colegas.

[...] As alunas A2., S. e A.J. organizavam as imagens sobre o cartaz, definindo a melhor disposição antes da colagem. [...] O grupo de Frevo estava completamente envolvido na tarefa, cada integrante assumindo uma função específica (Diário de Campo, 08/10/2024).

Conforme o tempo se esgotava, os/as alunos/as demonstravam inquietação para concluir seus trabalhos. Alguns grupos finalizaram dentro do prazo, enquanto outros precisariam retomar a atividade em outro momento. No entanto, a professora regente não autorizou a continuidade da tarefa em sua aula. Conforme registrei no Diário de Campo: “[...] todos os grupos seguiram a orientação e entregaram seus cartazes, que, em um momento posterior, seriam retomados para finalização” (Diário de Campo, 08/10/2024).

A experiência revelou a importância da autonomia e do protagonismo estudantil no processo de aprendizagem. Apesar dos desafios enfrentados, os/as estudantes demonstraram envolvimento e interesse na pesquisa, reforçando a relevância do ato de investigar e aprofundar conhecimentos. O processo educativo, quando bem orientado, não apenas amplia horizontes, mas também pode fortalecer a conexão entre teoria e prática, contribuindo para um ensino mais dinâmico e significativo.

b) Análise crítica das experiências de exclusão e preconceito vivenciadas pelos/as alunos/as

Ao analisar as experiências de exclusão vivenciadas pelos/as alunos/as do 5º ano D, observa-se diferentes interpretações. Um dos casos relatados foi a exclusão por questões religiosas, evidenciando o preconceito religioso. Muitas vezes, esse

preconceito reflete o comportamento do/a outro/a, que tem uma religião diferente ou, em alguns casos, até a mesma religião, mas com uma doutrina distinta, o que pode gerar discriminação por considerá-la muito flexível ou rigorosa (Rigoni; Daolio, 2017).

A turma que colaborou com a tematização apresentou falas preconceituosas na primeira aula, algumas disfarçadas de justificativas, outras alegando experiências negativas com determinados estilos de Dança. Também houve falas que remetiam à masculinidade, o que levou à discussão sobre a existência de estilos de Dança específicos para homens e mulheres. Além disso, percebeu-se um preconceito sutil contra estilos de Dança brasileiros, possivelmente influenciado pela mídia ou pela forma como essas Danças são divulgadas.

Essas observações motivaram a elaboração de um questionário para verificar o entendimento dos/as alunos/as sobre preconceito. O que se constatou foi que eles/as conhecem o conceito, conseguem defini-lo e relataram ter vivenciado ou presenciado situações de discriminação.

Na turma, as respostas apontaram que alguns colegas agiam de forma preconceituosa, especialmente em relação à religião. Além disso, houve menções de insultos homofóbicos, como “viadinho”, e relatos de racismo, como um aluno mencionando que seu tio sofreu discriminação racial. Esses relatos evidenciam como o preconceito racial, religioso e de gênero está presente no dia a dia dos/as estudantes do 5º ano D. Tal situação foi registrada no Diário de Campo: “[...] Quando comentei sobre as respostas, alguns/algumas alunos/as apontaram que um colega costumava cometer atos preconceituosos em relação à religião de outros” (Diário de Campo, 28/08/2024).

Não podemos permitir que essas situações sejam discutidas apenas no ensino médio, pois o impacto negativo já ocorre desde cedo. É necessário abordar essas questões quando surgem para evitar danos maiores.

Sobre essa necessidade de interlocução, Fagundes e Souza (2013) afirmam que o preconceito é um dos maiores desafios humanos, pois interfere na forma como respeitamos e amamos o próximo de maneira objetiva e sensata.

Para tematizar, é fundamental reconhecer a presença do preconceito no ambiente e até mesmo (re)conhecer sua manifestação: para compreender tais episódios é importante atuar de forma dialógica, conforme foi registrado no Diário de Campo: “[...] sobre a postura pessoal em relação ao preconceito, alguns/algumas alunos/as admitiram ter certo preconceito [...]” (Diário de Campo, 28/08/2024).

Algumas crianças reconheceram que suas atitudes eram preconceituosas e que admitir esse comportamento poderia facilitar mudanças. Ter consciência de que, em algum momento, reproduzem preconceitos pode ajudar a evitá-los.

Essa reflexão está alinhada à afirmação de Fagundes e Souza (2013), de que a escola, como espaço de grandes debates, deve assumir o protagonismo na luta contra qualquer tipo de discriminação, transformando o mundo em um lugar melhor ao auxiliar os indivíduos no desenvolvimento de suas potencialidades.

Nem sempre fazemos perguntas reflexivas, e, em algumas ocasiões, podemos ser tendenciosos. No entanto, por meio do questionário, foi possível identificar que: “[...] já haviam sofrido preconceito. Dos 24 alunos/as presentes, 14 relataram ter passado por essa experiência [...]” (Diário de Campo, 28/08/2024).

A frequência com que os/as jovens vivenciam situações preconceituosas é alarmante. Na turma do 5º D, 14 de 24 alunos/as já sofreram discriminação. Isso é preocupante, pois ocorre diante de nossos olhos e, muitas vezes, não há uma ação efetiva para combater. Ao questionar a turma, percebe-se que essa situação é encarada como algo normal, talvez devido à exposição a episódios de preconceito racial no esporte ou à falta de preparo para agir de forma assertiva.

Sobre essa inação, Akotirene (2019) destaca a necessidade de articulação entre diferentes marcadores identitários, como raça, classe, gênero e religião, para combater a matriz de opressão colonialista, sustentada por estruturas racistas, patriarcais e capitalistas.

O combate ao preconceito deve ser uma responsabilidade de todos/as, especialmente considerando que, em uma turma de 24 alunos/as presentes, “[...] já terem presenciado cenas de preconceito, o número foi ainda mais elevado: 18 alunos/as afirmaram ter presenciado alguma situação desse tipo [...]” (Diário de Campo, 28/08/2024).

Submeter crianças a situações traumáticas pode causar danos à sua personalidade. Muitas vezes, elas acabam reproduzindo as experiências de discriminação vividas em casa ou no convívio familiar. O fato de 18 crianças dessa turma relatarem ter presenciado cenas de preconceito é alarmante, correspondendo a 75% da turma.

Akotirene (2019) reforça a importância de identificar e compreender os efeitos identitários das opressões, analisando não apenas um eixo de discriminação, mas a interseccionalidade entre raça, gênero, classe e outros marcadores sociais.

[...] A maioria dos/as alunos/as relataram não ter reagido de nenhuma forma. Apenas um aluno mencionou ter tentado intervir, e outros dois disseram ter comunicado o fato aos responsáveis. Esses dados são preocupantes e exigem uma reflexão mais profunda sobre a inação diante do preconceito" (Diário de Campo, 28/08/2024).

A interseccionalidade nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna que perpetua a opressão sobre determinados grupos sociais (Akotirene, 2019). Essa perspectiva crítica compreende que diferentes marcadores sociais devem ser analisados em conjunto, pois não podem ser entendidos de forma isolada (Bonfim; Rocha; Bahia, 2019).

A escola, enquanto grande agência de letramento, tem a função social de disseminar conhecimento, estimular reflexões e desconstruir concepções cristalizadas sobre identidade, gênero e preconceito (Freitas; Sousa, 2020). Assim, é fundamental que o ambiente escolar proporcione momentos de problematização sobre exclusão e discriminação, promovendo o respeito às diferenças.

Durante o trabalho, alguns alunos reclamaram que A1. demonstrava preconceito contra autistas, alegando que ele passava o tempo fazendo outras coisas, ao invés de participar da pesquisa [...] (Diário de Campo, 24/09/2024).

Na sexta aula, durante a confecção dos cartazes, um aluno demonstrou atitudes preconceituosas. Esse mesmo aluno já havia evidenciado posturas semelhantes nos questionários iniciais. Em um deles, escreveu: "porque eu não gosto, sou muito macho", e no outro, relatou ter sofrido preconceito: "me chamaram de cabelo duro e de pobre".

No diário de campo foi registrado a dificuldade de sociabilizar um aluno que apresentava atitude de afastamento, pois seus colegas não o incluíram no grupo de estudo. "O aluno Y., que não queria trabalhar em grupo, pediu para fazer o trabalho sozinho [...]" (Diário de Campo, 24/09/2024). Ao ser excluído pelo grupo, Y. preferiu não participar, alegando que queria trabalhar sozinho. No ano anterior, ele era muito participativo e até fazia apresentações com sua antiga turma. Porém, ao mudar de sala, seu comportamento mudou, tornando-se mais reservado e, às vezes, agressivo.

Já K., após um desentendimento com J. e os/as demais colegas, mostrou-se arredio e, por vezes, irritado, conforme registrei no Diário de Campo do dia 02 de outubro:

[...] Logo percebi que o aluno K. não estava interagindo com os grupos, afastando-se das rodas e mostrando descontentamento. [...] chamavam repetidamente, mas ele se afastava e, de repente, dizia: "Ah, não quero fazer!", saindo logo em seguida [...] (Diário de Campo, 02/10/2024).

Já no caso de K., propus que realizasse apenas a parte teórica dos estudos, abrindo mão da prática. Após refletir, ele reconsiderou sua postura.

c) A Arte como forma de expressão, pertencimento e resistência

A arte, em suas diversas manifestações, é uma poderosa forma de expressão humana, permitindo que indivíduos e comunidades exteriorizem sentimentos, ideias e vivências. Segundo Barbosa (2023), a arte atua como um meio de comunicação subjetiva, ultrapassando barreiras linguísticas e culturais e proporcionando novas interpretações da realidade. Seja por meio da música, Dança, teatro, pintura ou literatura, a arte possibilita que os sujeitos expressem suas emoções e visões de mundo, contribuindo para a construção de identidades individuais e coletivas.

Além de ser uma forma de expressão, a arte também desempenha um papel fundamental no sentimento de pertencimento. Hall (2006) argumenta que as produções culturais são essenciais para a formação identitária, pois reforçam laços sociais e promovem a valorização da diversidade. No contexto das comunidades, a arte resgata tradições, preserva memórias e fortalece a identidade cultural, promovendo a inclusão e a representatividade de diferentes grupos sociais. Assim, práticas artísticas, como a Dança popular e a música folclórica, tornam-se espaços de acolhimento e reconhecimento dentro da sociedade.

Por fim, a arte é um instrumento de resistência, especialmente para grupos historicamente marginalizados. De acordo com hooks (2019), a arte pode ser um ato político, capaz de questionar estruturas opressoras e dar voz a narrativas silenciadas. Em movimentos como o *Hip Hop*, o grafite e o teatro de rua, a arte se torna um veículo de denúncia e transformação social, permitindo que comunidades reivindiquem seus direitos e lutem contra desigualdades. Dessa maneira, ao resistir às opressões, a arte reafirma seu papel como uma ferramenta de luta e emancipação.

A expressão artística corresponde às condições cristalizantes universais, alcançadas por todos os indivíduos que crescem em uma cultura. Oliveira (1979) afirma que se utiliza o termo “expressão” e não “integração” artística, pois “integração” sugere que os produtos devam necessariamente englobar todas as artes. No entanto,

ao expressar uma ideia, o indivíduo recorre às linguagens mais adequadas à criação do produto, podendo-se limitar a uma única linguagem ou articular múltiplas formas de expressão.

Os/as estudantes, tanto individual quanto coletivamente, manifestaram-se por meios diversos, pois carregam em si o potencial de se expressar em distintas linguagens. A diferenciação entre elas ocorre gradualmente, o que justifica a importância da exploração de materiais característicos das várias linguagens artísticas desde os primeiros anos escolares (Oliveira,1979).

Defendemos que toda/a estudante tem o direito à experimentação e à expressão por meio dessas linguagens, uma vez que o nível e a qualidade desse primeiro contato com a arte podem influenciar significativamente sua trajetória de aprendizagem. Para tanto, é necessário que essa vivência ocorra de forma dialógica e respeitosa, permitindo o/a aluno/a compreender, ainda que de maneira inicial, a complexidade do universo cultural. Assim, promove-se a valorização do multiculturalismo e se favorece a apreciação e a produção de expressões artísticas ao longo do processo educativo (Oliveira,1979).

É inequívoco que a arte deve surgir na vida da criança de forma espontânea e expressiva, como resposta a uma experimentação artística. Com orientações precisas para o desenvolvimento do seu potencial criativo, as artes podem propagar os significados da imaginação e criatividade em prol do desenvolvimento humano, num processo dinâmico entre o sentir e o experienciar. Nesse sentido, a arte deve ser considerada ao abordar questões relativas ao desenvolvimento humano, pois são as atividades de expressão artística que incitam a imaginação e a criatividade (Marques, 2012).

Encerrada a etapa inicial do projeto, era necessário decidir as próximas fases, como a escolha dos ritmos e a formação dos grupos. Convidei alguns alunos a irem à frente para falar sobre a Dança que gostariam de vivenciar, deixando-os à vontade para se apresentar.

Chamei a aluna L., cuja justificativa na primeira aula havia chamado minha atenção. Ela foi à frente e explicou suas preferências, afirmando que seria interessante estudar *K-Pop*, já que nunca havia sido abordado na escola. (Diário de campo, 10/09/2024)

O aluno G1. pediu para ir à frente e sugeriu que todos fizessem os estilos que quisessem, ressaltando que cada um poderia escolher o ritmo que mais gostava. (Diário de campo, 10/09/2024)

G1. reforçou a ideia de que não era necessário criar uma rivalidade entre os estilos, pois era possível escolher mais de um estilo de Dança. Enquanto isso, alguns alunos manifestaram interesse em estudar *Hip Hop*, especialmente o *Break*, mas preferiram não falar à frente da turma. Sugeriu que o grupo de *K-Pop* se unisse ao de *Hip Hop*, já que ambos tinham poucos interessados.

Conforme afirmado por Oliveira (1979), a criança utiliza diferentes linguagens para se expressar, e o teatro, pela liberdade de interpretar papéis e contar histórias, traz essa ideia de mistura, expressão e abordagem de temas sensíveis.

O aprofundamento do repertório de conhecimentos é fundamental para que os/as alunos/as apresentem um trabalho coerente e bem fundamentado. A pesquisa sobre as manifestações da Dança — incluindo vestimentas, passos e contextos históricos — proporcionou debates enriquecedores, ampliando a compreensão sobre os aspectos culturais envolvidos.

K. fez um pequeno texto sobre o preconceito e a origem do Pagode, e Eduardo, após pesquisar sobre as vestimentas, se interessou tanto por uma imagem que começou a reproduzi-la em uma folha. Os colegas ficaram animados com o resultado e sugeriram ampliar o desenho para utilizá-lo no cenário do teatro musical." (Diário de campo, 24/09/2024)

A partir dessas construções, as cenas do teatro foram sendo desenvolvidas, levando em consideração as reflexões trazidas pelos/as alunos/as, bem como as discussões sobre preconceito e identidade cultural. O processo de ensaio foi fundamental para que as crianças compreendessem a importância da arte na representação e transformação social. A seguir, apresentam-se momentos registrados durante os ensaios (Imagem 13).

O grupo que ensaiava o pagode chamou-me para assistir à cena. No final, ainda cantaram uma paródia que haviam criado. Elogiei o trabalho e, ao final, eles me pediram algumas folhas de papel para fazer cartazes. Entreguei o material e, após algum tempo, eles me mostraram um cartaz com a palavra 'preconceito' escrita. (Diário de campo, 27/09/2024)

Após a apresentação do teatro e da paródia, os/as estudantes integrantes do grupo Samba encerraram sua participação de forma vibrante e carregada de simbolismo:

Imagem 13 – Estudantes empunharam um cartaz com os dizeres “Fora Preconceito”



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

O grupo demonstrou compreensão da proposta e expressou sua indignação artisticamente. No entanto, o processo de desconstrução de comportamentos preconceituosos é contínuo e exige reflexão constante. Assim, a arte se mostrou não apenas como meio de expressão, mas também como ferramenta de educação e transformação.

d) Reflexão sobre o impacto do projeto na percepção dos/as estudantes em relação às artes e à inclusão

A implementação da unidade didática envolvendo a Dança no ambiente escolar revelou importantes reflexões sobre a percepção dos/as estudantes em relação às artes e à inclusão. Inicialmente, foi possível identificar uma resistência significativa por parte de alguns alunos, especialmente do público masculino, que associavam a Dança a um universo exclusivamente feminino. Esse estereótipo de gênero, como apontam

Kleinubing e Saraiva (2009), está enraizado em uma construção social que vincula a sensibilidade e a criatividade ao feminino, marginalizando a participação masculina em atividades como a Dança. No entanto, ao longo das atividades, os estudantes foram desafiados a ressignificar suas concepções, compreendendo a Dança como uma forma legítima de expressão corporal acessível a todos.

Com a colaboração dos/as alunos/as, foi elaborado um questionário que foi posteriormente entregue aos responsáveis, com o objetivo de compreender suas percepções acerca da presença da Dança na escola e os impactos da pesquisa. Recebemos a devolutiva de onze questionários respondidos, alguns identificados e outros anonimamente.

Quando questionados sobre suas próprias experiências escolares com a Dança, apenas dois responsáveis afirmaram não ter vivenciado essa prática na escola. Os demais nove entrevistados responderam afirmativamente, sendo que cinco mencionaram que as atividades estavam majoritariamente vinculadas a festividades. Ugaya (2011) destaca que, em muitas instituições, a Dança é frequentemente reduzida a um produto a ser apresentado em celebrações, eventos cívicos ou cerimônias de abertura de competições escolares. Como pontua a autora: “Muitas vezes, visa somente a um produto a ser mostrado nas festinhas, comemorações cívicas e/ou abertura de jogos escolares” (Ugaya, 2011, p. 63). Entre as festividades mencionadas pelos entrevistados estavam apresentações para as famílias, celebrações carnavalescas, festas juninas, eventos sazonais, concursos de Dança e aulas voltadas a estilos como *Axé*, *Hip Hop* e *Sertanejo*.

Sobre a existência de preconceito em relação ao ensino de Dança na escola, seis responsáveis afirmaram que há preconceito, enquanto quatro acreditam que não existe. Dentre aqueles que percebem a presença de preconceito, foram mencionados fatores como a vergonha sentida por algumas crianças e a associação do balé ao gênero feminino, como apontado na seguinte declaração: “o menino que faz sofre preconceito”. Além disso, uma das respostas destacou questões de gênero, mencionando já ter ouvido a frase: “Dança é coisa de mulher”.

O processo de transformação na percepção dos alunos foi favorecido pela abordagem pedagógica adotada, que enfatizou a diversidade cultural das danças e suas múltiplas possibilidades de manifestação. De acordo com Zanatta (2020), ao promover vivências e debates sobre a Dança na escola, os estudantes passam a enxergá-la para além de estereótipos, compreendendo sua relevância para o

desenvolvimento motor, social e emocional. Essa mudança foi observada durante a pesquisa, especialmente quando os/as alunos/as se sentiram mais à vontade para experimentar novas formas de movimentação e expressão.

Os registros do Diário de Campo evidenciam esse processo:

[...] dois alunos me chamaram a atenção com sua criatividade e habilidade no Samba: eram N. e B., que dançavam com muita facilidade e swing. Outro aluno, ao fundo, também se destacava pela sua intimidade com a Dança, seguido por E3., que começou a mostrar outros passos. (Diário de Campo, 09/10/2024).

A turma, empolgada, respondeu afirmativamente, e a professora introduziu o Samba. (Diário de Campo, 30/10/2024).

[...] M., com sua energia contagiante, improvisou passos enquanto outros alunos, como A5. e E1., tentavam acompanhar os movimentos com desenvoltura. A professora destacou que o Samba é uma dança de liberdade e expressão, incentivando os estudantes a criarem seus próprios passos. (Diário de Campo, 30/10/2024).

Além da questão de gênero, o projeto também trouxe reflexões sobre a inclusão na Educação Física escolar. Em um primeiro momento, algumas barreiras foram evidentes, como a dificuldade de alguns alunos em se verem representados nas atividades. No entanto, ficou claro que a Dança poderia ser um espaço de acolhimento e pertencimento para todos. Estudos como os de Lima, Pinto e Martins (2020) reforçam que a Dança, quando bem trabalhada, pode contribuir para a autoestima, a sociabilidade e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Perguntamos aos responsáveis se perceberam alguma mudança em seus/suas filhos/filhas após a iniciação da unidade didática. Dentre as respostas obtidas, sete apontaram transformações, incluindo:

- Maior interesse pelo tema;
- Aumento na comunicação e desenvoltura;
- Postura mais leve e descontraída;
- Maior compreensão sobre a Dança e seu significado;
- Expressividade ampliada;
- Apreciação por diferentes gêneros musicais;
- Sensação de felicidade e bem-estar.

Dessa forma, a experiência vivenciada no processo educativo demonstra que a inserção da Dança na escola pode ir além do ensino técnico de movimentos, tornando-se um instrumento de transformação social e cultural. Como apontam Rosa *et al.* (2020), a Dança tem potencial para contribuir significativamente para a valorização da diversidade e para a construção de uma educação mais sensível e plural.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa-ação revelou a potência da Dança como metodologia no combate aos preconceitos no ambiente escolar, especialmente quando articulada à Educação Física e às expressões artísticas como teatro, paródias e coreografias.

A pesquisa investigou e vivenciou formas de promover o reconhecimento e o enfrentamento de diferentes tipos de preconceito — de gênero, raça, deficiência, religião e classe social — por meio de experiências corporais e coletivas com alunos(as) do Ensino Fundamental.

O embasamento teórico sustentou-se em autores/as que discutem o preconceito em suas múltiplas formas, o papel da Dança na formação integral dos sujeitos e a arte como linguagem expressiva e formadora de identidade. Compreender o preconceito como uma construção social e histórica permitiu ao trabalho não apenas identificar suas manifestações no cotidiano escolar, mas também criar estratégias concretas de enfrentamento, por meio da valorização da diversidade e da promoção da inclusão.

Durante as atividades práticas, os/as alunos/as assumiram protagonismo na criação das coreografias, pesquisas culturais, produção de cartazes e organização do Sarau, ampliando o repertório coletivo e vivenciando um processo de construção artística e cidadã. O uso de recursos como os *Chromebooks* fortaleceu esse percurso, permitindo acesso a diversas manifestações culturais, e favorecendo o trabalho colaborativo entre os grupos.

A experiência com o Sarau, ainda que tenha exigido reorganizações logísticas, demonstrou a capacidade da escola em adaptar-se e valorizar a participação estudantil como eixo do processo educativo. A prática revelou também a existência de resistências e estereótipos, sobretudo relacionados ao gênero, que afastavam principalmente os meninos da participação nas atividades de Dança. Expressões como “isso não é coisa de homem”, tanto por parte de estudantes quanto de familiares, reforçaram a urgência de práticas pedagógicas que desconstruam essas ideias.

Nesse sentido, a escolha de estilos diversos, como o Frevo, o *Hip Hop* e o *K-Pop*, possibilitou ampliar a visão dos/as estudantes sobre as múltiplas formas e significados da Dança, aproximando-os/as das manifestações culturais brasileiras, e favorecendo o debate sobre identidade, respeito e pertencimento.

A escuta dos/as responsáveis, por meio de questionários, trouxe retornos valiosos sobre o impacto do processo educativo na rotina das crianças e sobre as mudanças percebidas em casa, especialmente quanto ao interesse pelas artes e ao engajamento nas atividades escolares. Observou-se, ainda, uma ampliação das atitudes de cooperação e respeito entre os/as alunos/as, além da formação de vínculos e da valorização das diferenças individuais.

A pesquisa também evidenciou a importância do trabalho interdisciplinar e do apoio da gestão e dos/as colegas docentes, cujas colaborações foram essenciais para o sucesso das atividades. A vivência da Arte como parte do cotidiano escolar — e não como um evento isolado — mostrou-se fundamental para o fortalecimento da autonomia dos/as alunos/as e para a construção de um espaço educativo mais democrático, sensível às questões sociais e comprometido com a formação cidadã.

Apesar dos avanços, os desafios enfrentados reforçam a necessidade de continuidade e aprofundamento dessas práticas. A luta contra o preconceito e pela valorização da Arte na escola exige constância, sensibilidade e formação docente adequada, capaz de mediar conflitos, reconhecer as demandas da comunidade escolar e promover o acesso equitativo às experiências culturais e expressivas.

Por fim, esta pesquisa reafirma a Dança como um campo fértil para o exercício da empatia, da criatividade e da consciência crítica. Ao permitir que crianças se expressem por meio do corpo, da arte e da coletividade, ampliam-se os horizontes da Educação Física escolar para além do movimento técnico, abrindo espaço para a construção de um ambiente mais justo, plural e acolhedor. Recomendam-se, portanto, novos estudos e ações que aprofundem os impactos da Dança e das artes na formação ética, social e emocional de nossos/as estudantes, contribuindo para uma escola que, de fato, eduque para a diversidade e para a convivência.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019. 150 p.
- ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. Oxford: Addison-Wesley, 1954.
- ALMEIDA, D. Q. de; GOMES, L. do C.; MEDEIROS, C. C. O estado da produção do conhecimento científico sobre Dança: um recenseamento em periódicos da Educação Física (1987-2020). **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200146, 2022.
- ALTOÉ, J. L. **A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica**. 2020. 339 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – Proef, Centro de Educação Física e Desportos Campus de Goiabeiras – Es, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- ALVES, F. S.; COUTO, Y. A. Reflexões sobre Dança na educação física escolar. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 3, p. 311-320, 2020.
- ALVES, F. S.; MENEZES, P. C.; VENNCIO, R. C. P.; SANDE, W. A. de. Pistas para composições da dança na educação. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 183-206, 2023.
- ANDRADA, P. C. de. **O professor de corpo inteiro: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência**. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Campinas, 2014.
- ARAGÃO, R. M. L.; BOAVENTURA, M. A. G. O Brincar de Dançar: propostas pedagógicas em dança no Ensino Fundamental I (anos iniciais). **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 49-65, 2023.
- ARAÚJO, M. C. S. **O hip hop nas aulas de Educação Física sob a perspectiva da pedagogia crítico-libertadora**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2024.
- ASSIS, M. D. P.; SIMÕES, R.; GAIO, R. Dança na escola: um estudo a partir do discurso dos envolvidos. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 10, n. 14, p. 297–318, jan./jun. 2009.
- AVILA, A. B.; OLIVERIA, P. D. L.; PEREIRA, L. G. Formação de educadores do movimento hip hop: impasses e possibilidades. In: Ana Márcia Silva; Iara Regina Damiani. (Org.). **Práticas corporais**. 1ed. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, v. 2, p. 129-160.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.

BARRETO, D. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BETTI, Mauro. “Imagens em ação”: Uma Pesquisa-Ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. *Movimento*, v. 12, n. 2, p. 95-120, 2006.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano IV**, v. 1, p. 681-701, 2018.

BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. 244 p. (Coleção Educação Física). Formato impresso e digital.

BOAVENTURA, Eduardo. **Educação física para a autonomia: construção de possibilidades metodológicas**. 2007. iv, 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007.

BOMFIM, R.; ROCHA, M. S. L.; BAHIA, A. G. M. F. Pesquisa-Ação como metodologia e interseccionalidade (s) como método-praxis: rupturas dentro dos paradigmas da ciência moderna que criam espaços de construções dialógicas dentro do campo jurídico. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2019.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física?. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da Pesquisa-Ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Educação Física**, Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries): educação física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação**

Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** Diário Oficial da União: Brasília, 3 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Inspeção do Trabalho. **Perguntas e respostas sobre discriminação no trabalho.** Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 2018.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo "dança" em aulas de educação física: temos o que ensinar?. **Pensar a prática**, v. 6, p. 45-58, 2003.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CALIXTO, J. P. **Professora podemos dançar sobre isso? Experiências de uma artista-docente no Projeto Orlandança (2015-2020).** 2022. 404 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022-e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>.

CAMPOS, J. L.; SILVA, T. C.; ALBUQUERQUE, U. P. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. **Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia.** Recife: Nupeea, p. 95-112, 2021.

CARVALHO, D. I. **Capoeira regional na formação continuada de professores de Educação Física.** 93 p. 2023. Dissertação (Mestrado - Educação Física) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

CARVALHO, I. F. S. **Pode funk? O corpo cênico em ação: um ensaio sobre a dança na escola.** 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2020

CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLLENT, Michel Jean Marie; PICHETH, Sara Fernandes. Analisando a Pesquisa-Ação à luz dos princípios intervencionistas: um

olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. esp, p. 3-13, 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CHICON, J. F. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 13–38, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3760. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

COSTA, C. M. **Teatro musical em português-um modelo com banda sinfônica**. 2022. Tese de Doutorado. Instituto Politecnico do Porto (Portugal).

COSTA, I. H. da. **Dança, masculinidade e heteronormatividade: "Se elas dançam, por que eles não dançam?"**. 2021. 86 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

COSTA, I. H.; CAMPOS, P. A. F. Gênero, Dança e Cultura: As Danças de Todos, Femininas, Masculinas e Desconhecidas. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 26, n. 3, p. 133-157, 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Topazio, 1999.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. (orgs.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

DE LIMA, P. R.; SADALLA PINTO, C. A. Principais atos normativos da Educação Física escolar brasileira (1822 -1985). **Boletim Historiar**, [S. l.], v. 7, n. 03, 2020.

DE SOUZA, J. C. et al. A DANÇA NA ESCOLA: uma perspectiva dos/as professores/as de educação física. **Revista Didática Sistemica**, v. 21, n. 1, p. 53-65, 2019.

DEBORTOLI, J. A.; LINHARES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: Princípios para a construção de uma educação Física “para” e com as crianças. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 92–105, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v5i0.48. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/48>.

DEL-MASSO, M. C. S. **Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios**. Editora Oficina Universitária, 2012.

EHRENBERG, M. C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional**. 2003. 153

f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

EHRENBERG, M. C.; AYOUB, E. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação e pesquisa**, v. 46, p. e217737, 2020.

EHRENBERG, M. C. A dança no contexto da educação infantil: possibilidades de expressão artística e crítica para crianças. In: **EDUCAÇÃO física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos 2**. 2020. p. 49.

FAGUNDES, A. L.; SOUZA, G. AP. D. B. BULLYING E A REALIDADE ESCOLAR. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 11, p. 583-593, 2013.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação. Ijuí, RS** Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24

FÁVERO, R. F. et al. A produção acadêmica da pós-graduação brasileira sobre a dança na educação infantil. **Journal of Physical Education**, v. 33, p. e3359, 2022.

FREITAS, J. L. A.; SOUSA, D. D. C. Proseando sobre o feminino e a construção de identidade de gênero na mídia impressa. In: Ana Lúcia Gomes da Silva; Jerônimo Jorge Cavalcante Silva; Victor Manuel. (Org.). **Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social**. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2020, v., p. 331-356.

GOMES, D. B. **Gênero e sexualidade na dança: uma reflexão educacional**. Orientador: Marcilio de Souza Vieira. 2021. 25 f. Artigo (Graduação em Dança) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

GONÇALVES, S. de A. **A dança nos documentos curriculares federais: os anos finais do Ensino Fundamental nos PCN e na BNCC**. 2023. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Biblioteca Depositária: FEUSP.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e Cultura Escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: **III Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte**. 2006.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; WEILER RISTOW, R.; GLITZ, A. P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 15, n. 2, p. 1–16, 2013. Universidad Nacional de La Plata. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4399/439942658002.pdf>

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

GUIMARÃES, D.; IMPOLCETTO, F. M. Danças indígenas na educação física escolar: elaboração de material didático em formato de aplicativo. **Corpoconsciência**, p. 35-52, 2021.

GUZZO JUNIOR, C. C. E.; MEDEIROS, R. M. N. de. A dança do lundum e seus significados: um diálogo entre dança e educação. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3398>. Acesso em: 5 maio. 2024.

JUNIOR, J. F. S. et al. Dança na escola: uma experiência no Pibid. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i4.2192. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2192. Acesso em: 5 maio. 2024.

KAWASHIMA, L. B. **Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – Campus São Vicente: a Pesquisa-Ação como forma de construção coletiva de conhecimentos**. 2018. 723 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2018.

KAWASHIMA, L. B. et al. A DANÇA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO REMOTO NO IFMT. **Corpoconsciência**, p. 150-167, 2022.

KLEINUBING, N. D.; DO CARMO SARAIVA, M. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 193-214, 2009.

KOLYNIK FILHO, C. **Educação física: uma introdução**. São Paulo, EDUC, 1996.

LABAN, R. O domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>

LIMA, M. E. O. Preconceito. In: Ana Raquel Torres, Marcus E. O. Lima, Elza M. Techio e Leoncio Camino. (Org.). **Psicologia Social: Temas e Teorias**. 3ed. São Paulo: Blucher, 2023, v. 1, p. 405-444.

LIMA, P. R. F.; PINTO, N. V.; MARTINS, R. A. Inclusão no ensino da dança na escola. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. 40, 2020.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R. A documentação no cotidiano da

intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 6, n. 1, p. 93-104, 2007.

MAGALHÃES, P. A. M. **Projeto de ensino do reisado em aulas de Educação Física em um centro de educação infantil de Fortaleza/ce**. Fortaleza, 2018.

MANUEL, D. F. P.; SILVA, M. V.; DE OLIVEIRA, R. F. T. A origem do preconceito. **Revista Científic@ Universitas**, v. 3, n. 2, 2015.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINELLI, P. R. Corpos, culturas e danças: dançando na escola por uma escola que dance. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 146-182, 2023.

MARQUES, A. S. Dança, Criatividade e Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível. **Revista portuguesa de educação artística**, v. 2, p. 59-71, 2012.

MARQUES, I. A. Dança e Educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 1-2, p. 5-22, jan./dez. 1990.

MEIRA, J. M. **Ciclos festivos na escola: encantamentos por meio das danças brasileiras**. 2023. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/253667>.

METZNER, A. C. Leis e Documentos que Regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação. **Revista Hispeci & Lema On Line**, Ano 3, N 03. Bebedouro, 2012. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/22/10122012204854.pdf>.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018

MINAYO, M. C.S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, D.; CAVALCANTE, L. A.; MELO, R. A. O olhar da psicologia social sobre atitudes antissociais: preconceito e estereótipos = The view of social psychology about anti-social attitudes: prejudice and stereotypes. **Epistemologia e Práxis Educativa – EPEDuc**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2020.

MIRANDA, R. M. R.; CURY, V. E. Dançar o adolecer: estudo fenomenológico com

um grupo de dança de rua em uma escola. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 391–400, set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300011>.

MOLINA, F. F.; FREIRE, E. dos S.; MIRANDA, M. L. de J. A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, 2015. DOI: 10.5216/rpp.v18i3.35199. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/35199>. Acesso em: 6 jun. 2025.

MORAIS, F. C. et al. A DANÇA COCO NO CHÃO DA ESCOLA. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 1, p. 123-134, 2021.

MUNHOZ, J. F. **Aulas de educação física na perspectiva do currículo cultural: tecendo caminhos com o futebol**. 2024. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2024.

NASCIMENTO, D. E.; RICHTER, S. R. S. DANÇA, CORPO E EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DE PODER E CONFIGURAÇÕES DE ENSINO. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 266-283, 2020.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, A. J. Atividades do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística. **Universitas**, Salvador: UFBA, n. 25, p. 47–63, abr./jun. 1979.

OLIVEIRA, T. D. de. **Quebradeira na escola: um experimento pedagógico com a swingueira no ensino de dança na educação de jovens e adultos na Escola da Penha em João Pessoa - PB**. 2020. 66 f. Monografia (Graduação em Dança) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

OLIVEIRA, T. S.; GUARATO, R. Isso aqui não pode! As danças populares do tempo presente em instituições públicas de ensino básico em Goiânia. In: **CONSORTE, Giovana; FERREIRA, Rousejanny** (Orgs.). *Discutindo juventudes: microrevoluções entre a cultura e educação*. 1. ed. Catu: Bordô Grená, 2020. v. 1, p. 13-25.

OLIVEIRA, T. S. de. **"Não pode bunda e não pode remexer": femininos, danças populares e a censura ao corpo no ambiente escolar**. 2021. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ORQUIZA, L. M. et al. A Pesquisa-Ação como práxis na popularização da ciência. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 28, p. e22019, 2022.

PAIVA, M. S. **Currículo da Cidade: análise documental e métodos de ensino em Educação Física**. Orientadora: Maria Cândida Soares Del-Masso. 2021. 391 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2021.

PARKER, R.; AGGLETON, P. **Estigma, discriminação e AIDS** [livro eletrônico]. 2. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA, 2021.

PAULA MACHADO, C. Algumas considerações sobre a designação da palavra preconceito em dicionários do final do século XX e início do século XXI. **Anais do SETA (UNICAMP)**, v. 1, p. 146-151, 2007.

PIERONI, C. B. **Danças tradicionais brasileiras: uma experiência no ensino médio de tempo integral**. Orientadora: Andresa de Souza Ugaya. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

PIERONI, C. B.; UGAYA, A. S. Danças tradicionais brasileiras no Ensino Médio: um fluxo entre a Educação Física e a Geografia. In: Carita Pelicão; Tais Pelicão. (Org.). **Interdisciplinaridade na Educação Básica contemporânea: criatividade e criticidade**. 1ed. Bauru: Gradus Editora, 2021, v. , p. 164-187.

PINTO, É. S. **Corpo e diversidade: possibilidades através da dança na Educação Física escolar**. 2020. 161 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

RIGONI, A. C. C.; DAOLIO, J. A Aula de Educação Física e as Práticas Corporais: a visão construída por meninas evangélicas. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 147-158, 2017.

ROSA, M. V.; BORGES, A. M.; RODRIGUÊS, I. A.; OSÓRIO, A. C. N. “Porque eu gosto e principalmente funk, mas a professora não permite”: uma análise da percepção de alunos/as em relação a dança na educação física escolar. **Educação Online**, v. 15, n. 33, p. 26-46, 2020.

ROSA, W. C. **O ensino sobre as danças populares maranhenses na Educação Física: um guia de orientações didático-pedagógicas para o ensino médio**. 2021. 222 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos/as professores/as experientes. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 167-178, 2005.

RUMI, Jalal ud-Din. Aonde leva esta dança. In: **ARRAIS, R. (org). Rumi: a dança da alma**. (ebook) ed. [s.l.] Textos para Reflexão, 2013, p. 174.

SANT'HELENA, D. P. A dança nas aulas de Educação Física Escolar: uma revisão narrativa. In: **DANÇA, SAÚDE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS NUMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO**, v. 1, p. 12-21, 2021.

SANTOS, E.B. **A Dança do Pagode baiano na escola: o corpo negro periférico e sua intersecção nesses contextos**. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal Da Bahia, Escola De Dança, Salvador, 2022.

SANTOS, F. S.; OLIVEIRA, U. PROJETO CRIA-RECREIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e2502, 2025. DOI: 10.33025/tefe.v10i1.4501. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasmedfisaescolar/article/view/4501>. Acesso em: 5 maio. 2025.

SANTOS JUNIOR, N.J.; MARINS, R. P.; DAMAZIO, I. F. M.; SILVA, P. C. M. A Dança da escola: reflexões necessárias à Educação Física escolar. **ARQUIVOS EM MOVIMENTO (UFRJ. ONLINE)**, v. 16, p. 167-178, 2020. <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/viewFile/28446/pdf%20dan%C3%A7a%20ok>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SANTOS, T. P. C.; ALVES, M. S. O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ATUALIZAÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA E O TRATO COM O CONHECIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 102-116, 2020.

SERON-KIOURANIS, T. D. Dança. In: Fernando Jaime González; Suraya Cristinana Darido; Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. (Org.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento: Ginástica, Dança e Atividades Circenses**. 1ed.Maringá: Eduem, 2014, v. 3, p. 85-118.

SIEDLER, E.; VELLOSO, M.; OLIVEIRA, L. L. ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO EM DANÇA ESCOLAR: PROCESSOS COGNITIVOS EM TRANSFORMAÇÃO. **Revista Científica/FAP**, v. 26, n. 1, p. 274-285, 2022. DOI: 10.33871/19805071.2022.26.1.6893. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/6893>. Acesso em: 5 maio. 2024.

SILVA, A. L. G.; SILVA, J. J. C.; RODRÍGUEZ, V. M. A. **Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social**. Edufba, 2020..

SILVA, G. B. V.; RIBEIRO, J. T.; ROITBERG, L. P.; CAMPOS, V. G.; ARGENTI, V. S.; CARVALHO, W. A. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação**. Notas de Trabalho, v. 1, p. 1, 2022.

SILVA, N. G.; SENA, I. A. G; GUIMARAES, W. N. R. . Jogos Interclasse: os desafios e possibilidades de uma experiência democrática na Erem Joaquim Nabuco. In: **Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora (2018)**.

SILVA, S. L. S. da. **Análise da dificuldade pedagógica da formação de**

professores de Educação Física em relação a dança no contexto escolar. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, T. de B. **Dança e decolonialidade no palco da escola: experiência pedagógica no ensino fundamental II.** 2020. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Rede - PROF-ARTES EM REDE NACIONAL/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SILVA, V. L. P. e; DAVID, P. B. Caminhos para a Implementação do Interclasse de Jogos Digitais no Ensino de Educação Física no Cenário Pandêmico da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 31, p. 511–528, 2023. DOI: 10.5753/rbie.2023.2616. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2616>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, V. P. **Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais.** 2020. 247 f. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVEIRA, S. C. S.; NOGUEIRA, M. A. De quem é a lua? Um pouco da história da disputa pela Dança nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. January-July, p. 65-65, 2021.

SIMÕES, M.; IMPOLCETTO, F. M. Possibilidades para o desenvolvimento da dança e do ballet clássico nas aulas de Educação Física escolar. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 135, p. 15, 2009.

SIMÕES, R. M. A. Capoeira e escravidão: movimento de resistência versus submissão. **Movimento**, v. 7, n. 13, p. 26-31, 2000.

SOARES, A. S.; SARAIVA, M. do C. Fundamentos teórico-metodológicos para a dança na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 103–118, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14361>. Acesso em: 1 abr. 2025.

SOARES, C. L. et al. Coletivo de Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São paulo: cortez, 1992.

SOUSA, R.S.; REIS, D. A. A dança como recurso no ensino da educação física escolar: Uma análise da literatura. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 38, p. 141-152, 2021.

TENNINA, L. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 42, p. 11–28, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/HJHwYGnS73yQG5hspxC3k8B/>. Acesso em:

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação 2ª ed.** São Paulo: Cortez Editora, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação** (Coleção temas básicos de Pesquisa-Ação). 1986. <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>.

THIOLLENT, M.J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-Ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, v. 1, n. 1, p. 042-066, 2020.

TOMAZ, B. R.; MARTINS, G.; BORSATO, M. Dançando na escola: Ativação e conscientização dos corpos no ensino formal. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 66-95, 2023.

UGAYA, A. S. **A dança na formação docente em educação física**. 2011. 186 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1615358>. Acesso em: 25 fev. 2024.

UGAYA, A. S.; GALLARDO, J. S. P. Dança nas aulas de Educação Física: A Percepção de Professores Supervisores do PIBID. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 9, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2305> Acesso em: 24 fev. 2024.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 30-51, 1999.

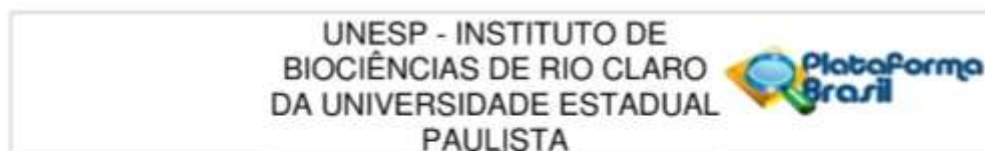
VALLE, F. P. do; ZANCAN, R. F. Dança na Escola... Para Quê?. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, p. e123696, 2022.

XAVIER, M. I. L. L. Nuances do bullying escolar: práticas de enfrentamento a partir do desenvolvimento de projeto na EEEM João Bento da Costa. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 9, p. 34–53, 2021. DOI: 10.51473/rcmos.v1i9.2021.141. Disponível em: <https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/141>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ZANATA, E. de S. **Caminhos entre a dança e as relações de gênero: por uma proposta inclusiva na Educação Física Escolar**. Orientador: Flavio Soares Alves 2020. 67 f. Dissertação (Mestrado Profissional em PROEF - Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2020. Biblioteca depositária: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Dança em foco na Educação Física escolar: Desvendando Mitos e Celebrando a Diversidade

Pesquisador: WILLIAM GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78187824.4.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.001.359

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional, que será desenvolvida pelo(a) aluno(a) William Gomes, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dra.(a) . Daniela Bento-Soares, no Instituto de Biotecnologia, Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF), incluir também o nome do programa de pós-graduação). O projeto de pesquisa tem como temática A Dança em foco na Educação Física escolar: Desvendando Mitos e Celebrando a Diversidade. O resumo da pesquisa é: "Este projeto de pesquisa visa atender às problemáticas identificadas na escola em que a pesquisa será realizada. Após uma análise preliminar, observamos que a indisciplina é uma questão recorrente em todas as aulas dessa escola, frequentemente acompanhada por comportamentos agressivos e atitudes preconceituosas. Diante dessas questões, definimos a Dança como o objeto de nossa análise, uma vez que notamos que os/as alunos/os tendem a se afastar das práticas de Dança e que muitas famílias expressam descontentamento com seus filhos/as participando de aulas de Dança na escola, baseadas em ideias preconceituosas.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 7.001.359

Assim, este estudo irá explorar as dificuldades no ensino da Dança como fenômeno sociocultural e realizar considerações sobre como a Dança pode desmistificar crenças do senso comum e ser uma ferramenta para a aquisição de habilidades e competências sociais. Para tanto, será conduzido um grupo focal composto por membros da gestão, professores/as, funcionários/as da escola e familiares dos/as alunos/as da sala investigada. Os/as próprios/as alunos/as

participarão como parte integrante e sujeitos do processo durante as aulas, quando serão envolvidos/as, indagados/as e questionados/as sobre o processo de ensino-aprendizagem da Dança, a partir do registro de rodas de conversa e do diário de campo do professor-pesquisador. Os dados da pesquisa serão analisados a partir de métodos interpretativos qualitativos, baseados em Análise Temática. Os resultados serão divulgados em formato de dissertação de mestrado e como produto educacional, que será formatado como um jornal informativo, no qual o professor-pesquisador

apresentará todas as etapas do estudo. Destinado a futuros/as professores/as, o

jornal terá o propósito de discutir a desmistificação do ensino da Dança no ambiente

escolar, apresentando estratégias, dicas e relatos objetivos dos eventos". Os critérios inclusão e exclusão são: "Os critérios para a inclusão dos/as alunos/as participantes na pesquisa consistem em ser aluno/a da referida turma, ter participação mínima de 75%

nas aulas dessa unidade temática, participar das rodas de conversa (como ouvinte ou manifestando posições) e concordar com os procedimentos da pesquisa e ter devidamente assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o Termo de Assentimento.

Serão convidados/as membros da comunidade escolar, na seguinte distribuição: diretor/a e coordenador/a

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001.359

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor, realizar e avaliar uma unidade didática problematizadora sobre a Dança nas aulas de Educação Física escolar.

Objetivo Secundário:

Investigar os motivos que levam alunos/as a terem atitudes e comentários preconceituosos sobre a Dança na escola; Propor estratégias pedagógicas para a tematização da Dança nas aulas de Educação Física escolar; Apresentar para a comunidade escolar possibilidades de superação de paradigmas e preconceitos relacionados à Dança

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

IBPs

Riscos:

Toda pesquisa pode acarretar algum tipo de desconforto, especialmente ao lidar com informações pessoais compartilhadas durante a pesquisa.

Riscos dos Participantes/alunos/as

Podem ocorrer situações constrangedoras entre os/as participantes/alunos/as durante a realização das atividades. No entanto, atuarei para sanar

qualquer constrangimento de forma respeitosa, dialogando separadamente se necessário ou intervindo para evitar maiores problemas. O ambiente

proposto será amistoso, respeitoso e colaborativo. Atuarei como interlocutor e mediador de conflitos que possam surgir ao abordar o tema Dança.

Existe também a possibilidade de lesões durante a execução de movimentos ágeis ou brincadeiras. Em momentos de descontração, caso os/as

alunos/as se empolguem, orientarei sobre a segurança e impedirei movimentos que possam gerar riscos físicos. Se necessário, disponibilizarei

colchonetes ou colchões de Ginástica para tarefas que possam apresentar riscos de queda. Se a criança se sentir constrangida ou indisposta a

praticar, poderá se afastar da tarefa, atuando apenas como observador/a e contribuindo, se desejar, na roda de conversa ao final da aula. Em todos

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001.359

os momentos, respeitarei o desejo dos/as alunos/as de se exporem ou não durante as 16 aulas propostas.

Riscos do Grupo focal

Durante o grupo focal, observarei desconfortos e constrangimentos, atuando de forma amistosa e criando um ambiente acolhedor e solidário.

Realizarei intervenções pontuais para evitar um ambiente hostil, agindo com serenidade e parcimônia, favorecendo o debate e o momento de fala de

cada participante. Caso algum/a participante não queira responder ou deseje abandonar o grupo focal, isso será respeitado, conforme acordado no

TCLE e reforçado durante toda a sessão. O professor-pesquisador assume o compromisso de minimizar desconfortos por meio do diálogo,

permitindo que os/as participantes desistam da pesquisa a qualquer instante.

Benefícios:

Este estudo visa contribuir para o aprimoramento do ensino da Dança como fenômeno cultural. Reconhece que a Dança pode ser ferramenta

pedagógica capaz de favorecer a autonomia e autoestima, combatendo preconceitos e destacando a importância da cultura corporal. Por esses

motivos, esta pesquisa poderá contribuir para a melhoria da interação social e humana, promovendo a quebra de preconceitos e contribuindo para

novas metodologias que possam auxiliar no desenvolvimento científico na temática da Dança na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- tipo da pesquisa: estudo de natureza aplicada, de cunho qualitativo, com base em uma metodologia participativa
- tamanho da amostra : 38 pessoas
- Quem são os participantes da pesquisa? Alunos/as matriculados no 5º D 26, Membros da comunidade escolar e familiares das crianças da turma
- Informar o local de desenvolvimento da pesquisa: escola de educação básica.
- Duração da pesquisa: atividades empíricas em 2 meses
- instrumentos de coleta de dados que serão utilizados: 2 (observação e grupo focal)
- quantidade de grupos nos quais os participantes da pesquisa serão separados: três (alunos

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001.359

do quinto ano, profissionais da escola e familiares dos alunos)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre o TCLE e TALE

- Foram redigidos em forma de convite, o TCLE e o TALE apresentam o nome e RG dos pesquisadores e título da pesquisa
 - Informa aos participantes e em linguagem acessível (embora não suficientemente sucinta, especialmente no caso do TALE) o objetivo, justificativa e método a ser aplicado, indicando como acontecerá a coleta dos dados.
 - Informa os riscos da pesquisa, bem como o que será feito para minimizá-los
 - Informa os benefícios da pesquisa;
 - Garante esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa;
 - Apresenta os dados de contato do pesquisador e do CEP;
 - Garante a privacidade dos participantes, sua liberdade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, bem como a possibilidade de solicitar esclarecimentos;
 - Informa que os participantes não terão despesas nem remuneração para participar da pesquisa;
- Termina o TCLE e o TALE em forma de convite, indicando que o participante deve assinar duas vias, uma que ficará com ele e outra com o pesquisador responsável.
- Constam campos para assinatura do pesquisador responsável e participante da pesquisa.

Ademais:

- O cronograma indica que as atividades empíricas terão início em data posterior à apreciação do protocolo pelo CEP.
- É apresentado o roteiro de observação das aulas e grupo focal.
- apresenta carta resposta.

Recomendações:

não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

↳ O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:
Sugiro aprovação pelo CEP.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001.359

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.
- 3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2301433.pdf	29/05/2024 02:41:28		Aceito
Outros	Apendice_questoes.pdf	29/05/2024 02:41:02	WILLIAM GOMES	Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP_WilliamGomes.pdf	29/05/2024 02:37:16	WILLIAM GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFinal4.pdf	29/05/2024 02:35:16	WILLIAM GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ApendiceD2.pdf	29/05/2024 02:29:21	WILLIAM GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	ApendiceC2.pdf	29/05/2024 02:28:41	WILLIAM GOMES	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 7.001.359

Justificativa de Ausência	ApendiceC2.pdf	29/05/2024 02:28:41	WILLIAM GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ApendiceB2.pdf	29/05/2024 02:28:17	WILLIAM GOMES	Aceito
Outros	ApendiceE.pdf	12/03/2024 18:36:25	WILLIAM GOMES	Aceito
Outros	ApendiceA.pdf	12/03/2024 18:34:39	WILLIAM GOMES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	12/03/2024 18:10:05	WILLIAM GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 12 de Agosto de 2024

**Assinado por:
José Angelo Barela
(Coordenador(a))**

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

Apêndice B – Carta de aprovação de realização da pesquisa pela direção da escola





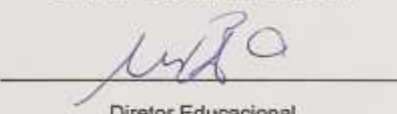
CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que William Gomes, mestrando regularmente matriculado no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF, núcleo da UNESP, Campus Rio Claro/SP, sob orientação da professora Dra. Daniela Bento-Soares, desenvolva pesquisa intitulada “A Dança em Foco na Educação Física Escolar: Desvendando Mitos e Celebrando a Diversidade”, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob coordenação da docente supracitada. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios para o seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que se segue:

1. O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012.
2. A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
3. Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição decorrente da participação nessa pesquisa.
4. No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem autorização alguma.

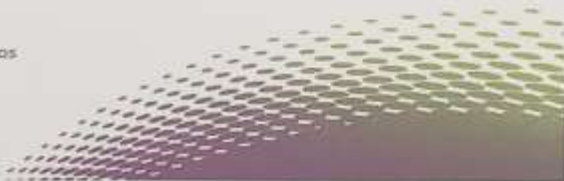
O referido projeto ocorrerá nas dependências da Escola Municipal do Ensino Fundamental Professor Alexandrino da Silveira Bueno e somente poderá iniciar a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição universitária na qual esta pesquisa está alocada (UNESP/IB-RG).

Barueri, 12 de março de 2024.



Diretor Educacional

Mo. Marcos Paes de Barros
RG: 23.470.005-4/SP
Diretor Escolar



 Rua CPM José Maria Schiavetti, 125 - Jd. dos Camargos
CEP 06410-335 - Barueri - SP

 contato@educbarueri.sp.gov.br

 11 4199-2900

Apêndice C – Plano de aula

Plano de aula 1

Professor(a): WILLIAM GOMES			Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 27/08/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 1			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
Danças	• Exploração e compreensão da Dança no contexto escolar, identificando interesses, preconceitos e percepções dos/as alunos/as.	• Identificar conhecimentos prévios sobre Dança. • Estimular a reflexão crítica sobre gênero e preconceitos na Dança. • Desenvolver a capacidade de argumentação e expressão oral e escrita. • Incentivar a participação e o respeito às opiniões diversas.	• Sala de aula e sala de informática. • Folhas de sulfite e cadernos dos/as alunos/as. • Data show e caixa de som. • Questionário impresso ou escrito pelos/as alunos/as. • Computadores/Chromebooks (caso necessário).
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Leitura e análise de respostas do questionário. ✓ Reflexão sobre os conceitos de Dança e gênero. ✓ Discussão sobre estereótipos na Dança. ✓ Levantamento de Danças conhecidas, desejadas e rejeitadas pelos/as alunos/as.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
• Participação ativa nas discussões. • Qualidade e profundidade das respostas do questionário. • Reflexões expressas pelos/as alunos/as durante o debate.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
• Introdução ao Tema: Apresentação inicial sobre Dança e sua diversidade cultural. • Aplicação do Questionário: Respostas individuais sobre percepções de Dança e gênero. Perguntas 1) O que é Dança para você? 2) Quais Danças você conhece? 3) Quais Danças você gostaria de aprender? 4) Quais Danças você não dançaria? Por quê? 5) Quais Danças são para homens e quais Danças são para mulheres? Por quê? • Discussão e Reflexão: Debate com base nas respostas coletadas. • Análise Crítica: Reflexão sobre preconceitos e estereótipos presentes nas falas e escritas dos/as alunos/as. • Planejamento para a Próxima Aula: Formulação de novas perguntas para aprofundar o debate e possíveis atividades práticas.			
Observação: A dinâmica das aulas será ajustada conforme as necessidades da turma e os avanços observados. A questão 5 foi acrescentada após a ocorrência de falas preconceituosas durante a aplicação.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
• Desenhos. • Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. • Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. • Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 2

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)	Período: 28/08/2024	
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 2			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
Danças	- Reflexão sobre preconceito e estereótipos na Dança - Compreensão da diversidade cultural e artística das Danças	- Identificar e discutir diferentes tipos de preconceito relacionados à Dança e à expressão corporal. - Desenvolver senso crítico sobre o impacto do preconceito nas escolhas e interesses individuais. - Expressar ideias e opiniões sobre o tema de maneira respeitosa e fundamentada.	Recursos: - Questionários impressos; - Lousa e pincéis; - Cartazes para registro das discussões; - Caixa de som para eventuais trechos musicais;
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Debate sobre preconceito na Dança, partindo das respostas do questionário da aula anterior. ✓ Reflexão sobre estereótipos de gênero e a influência cultural nas preferências de Dança. ✓ Discussão sobre diferentes tipos de preconceito e formas de enfrentá-los. ✓ Registro coletivo das conclusões do debate em cartazes.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
- Participação ativa nas discussões e reflexões coletivas. - Clareza e coerência nas respostas do questionário. - Argumentação fundamentada durante o debate. - Capacidade de reconhecer e exemplificar situações de preconceito.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
- Introdução à temática. - Retomada das respostas do questionário da aula anterior. - Explanação sobre o conceito de preconceito e seus diferentes tipos. - Discussão em grupo - Leitura compartilhada de algumas respostas. - Questionamento sobre situações vivenciadas ou presenciadas de preconceito. - Você sabe o que é preconceitos? - Que tipo de preconceitos você já ouviu falar? - Você já sofreu preconceitos? - Você se considera preconceituoso/a? - Você já presenciou alguém sofrendo preconceitos? - Qual foi sua reação ao presenciar tal acontecimento? - Reflexão sobre a importância da diversidade cultural e do respeito às escolhas individuais na Dança. - Atividade escrita e compartilhamento de ideias - Resolução do questionário em conjunto. - Registro de palavras-chave e conceitos importantes no quadro. - Criação de cartazes com frases e reflexões sobre o tema. - Fechamento - Síntese das principais ideias debatidas. - Planejamento da aula seguinte, que retomará os conceitos de Dança e a relação com a identidade cultural da turma.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
- Desenhos.Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. - Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. - Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 3

Professor(a): WILLIAM GOMES			Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 10/09/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 3			
UNIDADE TEMÁTICA: Danças	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
Danças	- Conhecimento sobre diferentes estilos de Dança e suas características - Identificação de interesses individuais e coletivos na escolha de ritmos - Argumentação sobre preferências e justificativas para estudo.	EF35EF09, EF35EF10, EF35EF11, EF35EF12 - Experimentar e fruir diferentes Danças, compreendendo-as como expressão cultural e de interação social. - Argumentar sobre preferências em práticas corporais, respeitando as opiniões dos colegas.	Recursos: - Papel Kraft e canetinhas coloridas - Data show e caixa de som - Folhas de rascunho para anotação - Computador e internet (para pesquisa posterior)
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Retomada das discussões da primeira aula sobre preconceito nas Danças ✓ Reflexão sobre estilos de Dança conhecidos e desejados ✓ Anotação e registro coletivo no papel Kraft ✓ Organização dos grupos conforme interesses em ritmos específicos			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
- Registros individuais de interesse e justificativas - Participação nas discussões - Observação da interação entre os/as alunos/as na organização dos grupos.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
- A aula será iniciada com uma breve revisão da aula anterior, destacando pontos importantes discutidos sobre Dança e preconceito. - Em seguida, os/as alunos/as serão convidados/as a listar os ritmos que conhecem e aqueles que desejam aprender. - Utilizando papel Kraft colado na lousa com os dizeres “Conheço”, “Quero”, “Músicas” e “Por quê”, cada aluno(a) deverá escrever suas preferências musicais e justificar sua escolha. - Após a construção desse painel coletivo, iniciará a formação dos grupos, onde cada grupo ficará responsável por um estilo de Dança. - Os grupos serão organizados de acordo com os ritmos escolhidos pelos/as alunos/as. - A discussão será conduzida para garantir que todos/as se sintam confortáveis em suas escolhas.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
- Desenhos. - Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. - Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. - Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 4

Professor(a): WILLIAM GOMES			Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 11/09/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 4			
UNIDADE TEMÁTICA: Danças	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES RECURSOS UTILIZADOS
Danças	- Organização de estratégias para a criação de uma apresentação artística - Reflexão sobre preconceito e sua relação com expressões artísticas - Desenvolvimento de um projeto coletivo envolvendo Dança e teatro	EF35EF09, EF35EF10, EF35EF11, EF35EF12. - Criar composições artísticas coletivas utilizando referências culturais e sociais. - Planejar e executar atividades corporais de forma colaborativa. - Expressar emoções, ideias e mensagens por meio da Dança e do teatro.	Recursos: - Espaço amplo na quadra poliesportiva; - Aparelho de som; - Materiais para anotação; - Recursos audiovisuais, caso necessário
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Retomada do conceito de preconceito trabalhado nas aulas anteriores ✓ Reflexão sobre como expressá-lo por meio da arte ✓ Discussão de ideias para um teatro/Sarau abordando o tema ✓ Planejamento de roteiros e personagens ✓ Definição de músicas para a composição de uma paródia.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
- Participação ativa nas discussões e na organização do projeto - Criatividade na elaboração das ideias - Registro das sugestões de roteiros e letras de paródia			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
- Nesta aula, os/as alunos/as irão se reunir em grupos na quadra para iniciar a organização de seu projeto de Dança e teatro. - Cada grupo será responsável por definir o tema do preconceito a ser abordado e como isso será expresso por meio da Dança e do teatro. - Os grupos poderão escolher entre criar uma paródia musical, esboçar cenas de teatro ou misturar ambas as linguagens. - A turma será incentivada a colaborar coletivamente, trazendo ideias e sugestões de roteiro. - No final da aula, os/as alunos/as registrarão suas decisões e combinarão os próximos passos para a execução do projeto.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
- Desenhos. - Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. - Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. - Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 5

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 17/09/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 5			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	• Pesquisa sobre ritmos e seus contextos históricos, culturais e sociais. • Desenvolvimento de roteiro para produção artística envolvendo Dança e teatro	• Identificar e compreender os aspectos culturais e históricos das Danças escolhidas. • Relacionar a Dança com questões sociais, como o preconceito. • Trabalhar de forma colaborativa na elaboração de roteiros e paródias.	• Organização dos grupos para pesquisas e roteiros; • Disponibilização de <i>Chromebooks</i> para pesquisa; • Uso do <i>Datashow</i> e caixa de som para compartilhar informações
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Pesquisa sobre os estilos de Dança escolhidos (<i>K-Pop</i>, <i>Hip Hop</i>, Samba, Pagode e Frevo); ✓ Elaboração de roteiro para teatro e Sarau; ✓ Desenvolvimento da paródia.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
• Observação da participação nos grupos; • Produção escrita (roteiro e letra da paródia); • Apresentação dos resultados das pesquisas.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
• Os grupos deverão seguir com as pesquisas e realizar ajustes nos roteiros. • Será feita a divisão do espaço para melhorar a organização. • Os <i>Chromebooks</i> serão organizados para cada grupo, e os integrantes serão distribuídos em duas salas para facilitar o desenvolvimento das pesquisas. • Deverão ser definidos os detalhes das músicas e do enredo da peça teatral. • O grupo deverá definir os responsáveis e estabelecer prazos para a finalização da letra, antecipando os ensaios futuros. Observação: Questões elaboradas durante a reunião, que serão enviadas aos responsáveis. 1) Na sua opinião, o que é a Dança? 2) Quando você estudava, a Dança esteve presente em algum momento durante o ano letivo? Se sim, de que forma? 3) Como era sua participação nessas atividades? Você já assistiu ou participou de alguma apresentação de Dança na escola quando era aluno/aluna? Como foi essa experiência? 4) Quais estilos de Dança você conhece ou já ouviu falar? 5) Na sua opinião, existe preconceito em relação ao ensino da Dança na escola? Se sim, pode dar um exemplo? 6) Você acredita que existem estilos de Dança específicos para meninos e outros para meninas? Justifique sua resposta. 7) Qual a importância de os/as alunos/as conhecerem os diferentes tipos de preconceito na escola? Você poderia citar um exemplo? 8) Você acredita que alguns tipos de preconceito podem gerar atitudes ou situações de bullying? Se sim, como isso pode acontecer? 9) Você está acompanhando o desenvolvimento do seu/sua filho/filha no projeto de Dança na escola? Notou alguma mudança no comportamento dele/dela em casa? Se sim, quais?			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
• Colagem; • Complete a frase; • Tarefa com alunos/as colaboradores/as; • Recortar e colar; • Desenhos.			

- Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades.
- Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo.
- Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.

Plano de aula 6

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)	Período: 24/09/2024	
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 6			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	• Pesquisa sobre história, características e contextos sociais da Dança. • Desenvolvimento de elementos cênicos e coreográficos.	• Identificar e analisar os elementos culturais e sociais de cada Dança. • Elaborar roteiros para teatro musical e paródias. • Trabalhar coletivamente na construção do projeto.	• Pesquisa com operadores booleanos para otimizar buscas; • Organização dos grupos para pesquisa e desenvolvimento do projeto; • Uso de <i>Chromebooks</i> para busca de informações
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Investigação sobre história, origem, vestimentas e passos das Danças; ✓ Desenvolvimento da paródia e roteiro teatral; ✓ Identificação de preconceitos relacionados às Danças estudadas.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
• Produção escrita e pesquisa; • Registros individuais e coletivos; • Participação ativa nas atividades.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
• Os/as alunos/as darão continuidade às pesquisas e farão ajustes nos roteiros. • Os grupos serão organizados em diferentes partes da sala e seguirão com a pesquisa e produção de conteúdo. • O tema do preconceito abordado no roteiro deverá ser ajustado, incluindo questões de gênero, raça, classe social, deficiência e religião. • A produção da paródia deverá avançar. • Serão realizados desenhos das vestimentas de acordo com o estilo musical. • Serão preparadas ideias de cenário para a apresentação. • Os/as alunos/as deverão pesquisar e desenvolver o projeto de Dança, teatro e paródia. • As anotações deverão ser levadas para casa para aprofundar os achados. • Os/as alunos/as deverão preparar os(as) colegas para os ensaios das Danças e ajustar os detalhes finais do roteiro.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
• Complete a frase; • Tarefa com alunos/as colaboradores/as; • Recortar e colar; • Desenhos. • Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. • Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. • Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 7

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)	Período: 25/09/2024	
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 7			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES RECURSOS UTILIZADOS DAS COM
DANÇAS	Exploração da expressão corporal e criação teatral baseada em Danças.	- Explorar elementos expressivos do corpo na elaboração de cenas teatrais. - Desenvolver habilidades de improvisação e organização de roteiro para o Teatro Musical. - Trabalhar a cooperação em grupo e a inclusão de diferentes ideias na construção da peça. Compreender questões sociais, como preconceito e diversidade, por meio da encenação.	a) Recursos: - Oito (8) <i>Chromebooks</i> cedidos pelo professor de informática. - Espaço da quadra poliesportiva. - Pesquisa online sobre Danças e contextos sociais. - Materiais para anotações (caderno e papel). - Uso de Youtube Músicas de <i>K-Pop</i> e <i>Hip Hop</i> ; Samba e Pagode; Frevo.
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Investigação sobre história, origem, vestimentas e passos das Danças; ✓ Desenvolvimento da paródia e roteiro teatral; ✓ Identificação de preconceitos relacionados às Danças estudadas.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
- Produção escrita e pesquisa; - Registros individuais e coletivos; - Participação ativa nas atividades.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
- Os/as alunos/as darão continuidade às pesquisas e farão ajustes nos roteiros. - Os grupos serão organizados em diferentes partes da sala e seguirão com a pesquisa e produção de conteúdo. - O tema do preconceito abordado no roteiro deverá ser ajustado, incluindo questões de gênero, raça, classe social, deficiência e religião. - A produção da paródia deverá avançar. - Serão realizados desenhos das vestimentas de acordo com o estilo musical. - Serão preparadas ideias de cenário para a apresentação. - Os/as alunos/as deverão pesquisar e desenvolver o projeto de Dança, teatro e paródia. - As anotações deverão ser levadas para casa para aprofundar os achados. - Os/as alunos/as deverão preparar os(as) colegas para os ensaios das Danças e ajustar os detalhes finais do roteiro. Links: Chk Chk Boom https://www.youtube.com/watch?v=x_EbW6fpeEs Voltei recife https://youtu.be/ZNR9giWpaMk?si=DDuElv4CyNBhEe8F Vamo de pagodin https://youtu.be/1nqShhAdDYE?si=WI1LfYFYoz9WKPVc			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			

- Complete a frase;
- Tarefa com alunos/as colaboradores/as;
- Recortar e colar;
- Desenhos.
- Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades.
- Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo.
- Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.

Plano de aula extra

Professor(a): WILLIAM GOMES			Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 27/092024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA EXTRA (CEDIDO PELA DOCENTE)			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	Ensaio e organização das cenas teatrais e interação entre os grupos preparação para o tetro musical ou Sarau.	- Aprimorar a expressão corporal e a performance teatral. - Organizar a estrutura das cenas e a interação entre personagens. - Adaptar roteiros diante de desafios e imprevistos, como a ausência de integrantes. - Trabalhar a dinâmica de grupo e a colaboração para um melhor desempenho.	- Espaço da quadra poliesportiva. - Roupas e elementos cênicos improvisados. - Cartazes elaborados pelos/as alunos/as.
ATIVIDADES DE ESTUDO			
- Anotar e refletir sobre as respostas dadas durante os debates. - Análise da Dança como meio de expressão técnica, social, política e sociocultural. - Reflexão sobre os conflitos apresentados nas cenas e seus desfechos. - Exploração da comunicação corporal na interpretação teatral.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
- Diário de Campo; - Observação Direta; - Registro de Respostas; - Qualidade do ensaio e nível de envolvimento dos/as alunos/as; - Capacidade de ajustar cenas e interagir com outros grupos; - Reflexão crítica sobre os temas discutidos na peça.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
- Organização inicial das turmas e divisão dos espaços para os ensaios. - Observação e ajustes nas sequências teatrais, incluindo a improvisação de movimentos de Dança. - Realização do ensaio geral com simulação das cenas. - Discussão sobre os desafios enfrentados durante o ensaio. - Reflexão coletiva sobre os temas abordados e contribuições para as próximas etapas (planejamento participativo).			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
- Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. - Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. - Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 8

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)	Período: 01/10/2024	
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 8			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	Expressão corporal e criação de coreografias baseadas em diferentes estilos de Dança.	- Desenvolver a capacidade de composição e improvisação coreográfica. - Trabalhar em grupo para a construção de uma paródia musical e encenação. - Pesquisar e analisar estilos de Dança como Frevo, Hip Hop e K-Pop.	- Debate sobre a composição da paródia com base na música escolhida pelos grupos. - Pesquisa de imagens e vídeos sobre os estilos de Dança abordados. - Estudo das anotações e registros já realizados pelos alunos.
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Análise dos elementos coreográficos presentes nos estilos de Dança estudados. ✓ Desenvolvimento de trechos para a paródia musical com base nos temas trabalhados.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
- Diário de Campo; - Registro de Respostas; - Observação da participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas; - Avaliação do progresso na composição e ensaio da paródia.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
- Debate sobre a composição da paródia com base na música escolhida pelos grupos. - Preparar a escrita do roteiro do teatro; - Apresentar a paródia ou a letra. - Socializar registro de texto com os colegas. - Pesquisa de imagens e vídeos sobre os estilos de Dança abordados. - Estudo das anotações e registros já realizados pelos/as alunos/as.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
- Colagem; - Tarefa com alunos/as colaboradores/as; - Recortar e colar; - Desenhos sobre o processo; - Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. - Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. - Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 9

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente EDUCAÇÃO FÍSICA		Curricular:
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 02/10/2024	
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 9				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS	
DANÇAS	Exploração e experimentação de ritmos e movimentos de diferentes estilos de Dança.	- Desenvolver a capacidade de improvisação ao ritmo dos colegas. - Apreciar e analisar os diferentes ritmos musicais apresentados pelos grupos. - Trabalhar a confiança e a expressão corporal por meio do desafio da Dança.	- Exploração dos ritmos apresentados pelos grupos. - Desafio da Dança: cada grupo deveria improvisar ao som das músicas escolhidas. - Discussão sobre participação e engajamento no processo criativo.	
ATIVIDADES DE ESTUDO				
✓ Reflexão sobre as dificuldades e facilidades na improvisação coreográfica. ✓ Discussão sobre a participação dos grupos e o envolvimento de cada aluno/a.				
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO				
- Observação da interação dos/as alunos/as com os ritmos propostos. - Avaliação do envolvimento e do respeito às regras estabelecidas para a atividade.				
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES				
- Exploração dos ritmos apresentados pelos grupos. - Desafio da Dança: cada grupo deveria improvisar ao som das músicas escolhidas. - Discussão sobre participação e engajamento no processo criativo.				
ADAPTAÇÃO CURRICULAR				
- Tarefa com alunos/as colaboradores/as; - Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. - Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. - Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.				

Plano de aula 10

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 08/10/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 10			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	- Contextualização e representação de Danças - Pesquisa e elaboração de materiais visuais sobre as Danças estudadas	- Identificar e valorizar as diferentes manifestações culturais da Dança. - Organizar informações e expressá-las por meio de cartazes. - Trabalhar em equipe e respeitar as decisões coletivas.	- Aula 10 - Papel Kraft; - Imagens e textos pesquisados pelos/as alunos/as; - Computadores (<i>Chromebook</i>) para pesquisa; - Cola, tesoura, canetas coloridas e lápis de cor
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Pesquisa sobre a origem, vestimentas, passos e características das Danças escolhidas. ✓ Organização das informações em cartazes visuais. ✓ Trabalho em grupo para seleção de imagens e textos.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
- Diário de Campo; - Observação da participação ativa e colaboração em grupo; - Criatividade e coerência na elaboração dos cartazes; - Capacidade de sintetizar as informações pesquisadas.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
- Organização dos/as alunos/as em grupos. - Distribuição dos materiais e planejamento do cartaz. - Impressão e seleção de imagens. - Montagem do cartaz com colagem de fotos, textos e decoração. - Discussão sobre a representação visual e revisão do material final.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
- Colagem; - Tarefa com alunos/as colaboradores/as; - Recortar e colar; - Desenhos; - Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades; - Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo; - Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 11

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 09/10/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 11			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	- Expressão corporal e improvisação coreográfica - Elaboração de cenas teatrais e paródias	- Desenvolver autonomia para improvisação na Dança. - Utilizar elementos cênicos para enriquecer a expressão corporal. - Trabalhar de forma colaborativa para estruturar apresentações artísticas.	Recursos: - Computadores (Chromebook) para pesquisa musical; - Espaço amplo para ensaios; - Colchonetes para suporte em movimentos específicos.
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Ensaio das paródias e textos teatrais ✓ Experimentação de movimentos para improvisação coreográfica ✓ Discussão e definição de sequências para apresentação			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
- Diário de Campo; - Observação da participação e colaboração entre os grupos; - Criatividade e engajamento nas sequências coreográficas; - Capacidade de improvisação e adaptação das cenas.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
- Divisão dos/as alunos/as em grupos para ensaios; - Exploração de movimentos e elementos cênicos; - Intervenções pedagógicas para ajustes na improvisação; - Ensaios com acompanhamento e registros; - Reflexão final sobre o processo e definição dos próximos passos.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
- Tarefa com alunos/as colaboradores/as; - Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. - Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. - Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 12

Professor(a): WILLIAM GOMES			Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 16/10/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 12			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	• Construção de sequências coreográficas por meio da improvisação.	• Explorar gestos e movimentos que componham uma sequência coreográfica a partir da improvisação. • Trabalhar a cooperação e a inclusão na composição de performances artísticas. • Relacionar a expressão corporal com temas sociais abordados nas letras das músicas utilizadas.	Recursos: • Computadores (<i>Chromebooks</i>); • Caixa de som; • Letras das paródias digitadas e impressas.
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Observação do envolvimento dos estudantes na construção das coreografias. ✓ Registros escritos no Diário de Campo. ✓ Registros audiovisuais dos ensaios.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
• Observação do envolvimento dos estudantes na construção das coreografias. • Registros escritos no Diário de Campo. • Registros audiovisuais dos ensaios.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
• Os alunos foram organizados nos mesmos grupos e espaços da aula anterior: • Grupo de Samba e Pagode: Parte externa da quadra. • Grupo de Frevo: Lateral da quadra, próximo aos bancos. • Grupo de <i>K-Pop</i>: Próximo ao bebedouro, dentro da quadra • Os grupos deverão dar continuidade aos ensaios. • Superar desafios como falta de compromisso e dispersão de alguns/algumas alunos/as. • Incentivar a organização das coreografias e paródias. • Manter e reforçar a cooperação no grupo de Frevo. • Desenvolver estratégias para melhorar o foco no grupo de Samba e Pagode. • Auxiliar o grupo de <i>K-Pop</i> na resolução de conflitos de opinião e na concentração dos/as membros/as. • Direcionar o planejamento das próximas etapas com o auxílio do/a educando/a			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
• Tarefa com alunos/as colaboradores/as; • Recortar e colar; • Desenhos. • Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. • Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. • Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 13

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 22/10/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 13			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	Representação de temáticas sociais por meio do teatro e da Dança (Sarau).	- Desenvolver autonomia na criação e ensaio das performances. - Refletir sobre o impacto dos preconceitos na sociedade e como expressá-los de forma crítica por meio da arte. - Aprimorar a expressão corporal, explorando relações entre música, movimento e emoção.	- Cópias das letras das paródias; - Chromebooks para escrita e edição dos textos teatrais; - Caixa de som para os ensaios musicais.
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Anotar e refletir sobre as respostas dadas durante os debates. ✓ Participar ativamente das discussões em grupo. ✓ Realizar a classificação correta das Danças e suas respectivas regiões. ✓ Pesquisar sobre ritmos e músicas para a próxima aula.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
- Diário de Campo. - Observação da participação e comprometimento dos/as alunos/as. - Registros audiovisuais dos ensaios e apresentações. - Feedback coletivo sobre os avanços e dificuldades.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
- Iniciar a aula com os/as alunos/as organizados em roda para discutir o andamento do projeto e dificuldades enfrentadas. - Oferecer acompanhamento mais próximo ao grupo de pesquisa do <i>K-Pop</i> para auxiliar na organização. - Esclarecer que a apresentação final (Sarau) será opcional, oferecendo alternativas de participação. - Direcionar os ensaios de teatro e coreografia, incentivando a cooperação e comprometimento. - Orientar o grupo de Samba e Pagode a evitar brincadeiras agressivas durante os ensaios. - Acompanhar o grupo de <i>K-Pop</i> na organização teatral, buscando minimizar dispersão e brincadeiras excessivas. - Auxiliar o grupo de Frevo na continuidade das gravações, incentivando maior engajamento dos/as membros/as. - Avaliar os avanços dos grupos e realizar ajustes conforme necessário nas próximas aulas.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
- Tarefa com alunos/as colaboradores/as; - Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. - Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. - Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 14

Professor(a): WILLIAM GOMES			Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 23/10/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 14			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	• Pesquisa e improvisação em Dança.	• Identificar elementos da Dança que contribuem para o processo de improvisação. • Explorar diferentes formas de expressão corporal dentro dos ritmos escolhidos pelos grupos. • Trabalhar de forma colaborativa para criar sequências coreográficas.	Recursos: • Caixa de som; • Computador para acesso às músicas; • Espaço da quadra poliesportiva; • Celulares para gravação dos ensaios.
ATIVIDADES DE ESTUDO			
• Anotar e refletir sobre as respostas dadas durante os debates. • Observação e estudo, servindo de base para a improvisação de coreografias inspiradas em vídeos do YouTube. • Experimentação de movimentos sugeridos pelos/as integrantes dos grupos. • Ensaios das coreografias, com ajustes e acréscimos criativos. • Reflexão sobre a colaboração em grupo e a organização do trabalho.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
• Diário de Campo; • Observação da participação dos/as alunos/as no processo de criação e ensaio; • Registro dos desafios enfrentados e soluções encontradas por cada grupo; • Avaliação da qualidade do trabalho em equipe e do envolvimento individual.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
• Realizar a aula na quadra poliesportiva, com os grupos ensaiando suas coreografias. • Prever momentos de dispersão e realizar ajustes técnicos no volume da música e na organização da gravação. • Incentivar a participação dos/as alunos/as que demonstrarem resistência, promovendo integração nos grupos. • Estimular a reflexão sobre o trabalho em grupo e a importância da comunicação para o sucesso da atividade.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
• Tarefa com alunos/as colaboradores/as; • Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. • Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. • Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 15

Professor(a): WILLIAM GOMES			Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período: 29/10/2024
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 15			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	• Apresentação e apreciação de performances teatrais e coreográficas.	• Ajustar e aprimorar coreografias e falas teatrais para o Sarau. • Compreender a importância dos espaços cênicos e da interação com o público. • Analisar e refletir sobre a construção coletiva do evento.	Recursos: • Auditório para ensaios gerais; • Arquivos digitados contendo os textos teatrais; • Celulares para gravação e análise dos ensaios.
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Ensaios gerais para ajustes finais de coreografias e cenas teatrais; ✓ Reflexão sobre a construção do Sarau e a definição do formato do evento; ✓ Discussão sobre postura cênica e interação com o público.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
• Diário de Campo; • Observação do engajamento dos/as alunos/as na finalização do projeto; • Autoavaliação dos grupos sobre seu desempenho e organização; • Feedback coletivo sobre o aprendizado e os desafios enfrentados.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
• Realizar a aula no auditório para familiarização com o espaço da apresentação. • Incluir novos/as alunos/as no projeto, distribuindo-os entre os grupos. • Conduzir ensaios considerando desafios como dispersão, conflitos internos e dificuldades técnicas. • Ajustar o roteiro e reforçar a importância do comprometimento dos participantes. • Promover reflexão sobre a relevância do evento como expressão artística e socia.			
ADAPTAÇÃO CURRICULAR			
• Tarefa com alunos/as colaboradores/as; • Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades. • Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo. • Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.			

Plano de aula 16

Professor(a): WILLIAM GOMES		Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Ano(s)/ Turma(s): 5º D	Nº de aulas: 01 AULAS (50 MINUTOS)		Período:
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PLANO DE AULA 16			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES COM RECURSOS UTILIZADOS
DANÇAS	• Compreensão e vivência de diferentes ritmos da cultura brasileira. • Relação entre expressão corporal, história e identidade cultural.	• Explorar diferentes estilos de Dança e reconhecer suas características específicas. • Participar ativamente de experiências corporais e desenvolver a confiança em sua própria expressão. • Refletir sobre a importância da diversidade cultural na formação das Danças populares. • Criar sequências coreográficas a partir dos ritmos estudados.	• Caixa de som e playlist com músicas de Frevo, Samba e Pagode; • Guarda-chuvas de Frevo; • Espaço livre para movimentação (quadra poliesportiva); • Vídeos de referência sobre os ritmos trabalhados; • Materiais escritos sobre a história das Danças populares.
ATIVIDADES DE ESTUDO			
✓ Pesquisa sobre as origens dos ritmos Frevo, Samba e Pagode. ✓ Registro de experiências no caderno ou em formato de roda de conversa. ✓ Reflexão sobre a prática corporal e suas relações com a identidade cultural.			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO			
• Diário de Campo; • Participação ativa nas práticas e reflexões. • Demonstração de compreensão dos ritmos e aplicação dos movimentos aprendidos. • Capacidade de trabalhar em grupo e respeitar diferentes formas de expressão corporal. • Autoavaliação sobre os desafios enfrentados na prática			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES			
1. Acolhida e apresentação da proposta: O professor deverá receber os/as alunos/as e apresentar a professora convidada, Chay. Ela se apresentará e contextualizará sua experiência com Danças populares e educação cultural. 2. Aquecimento corporal: Serão realizados exercícios de mobilidade articular, alongamentos dinâmicos e jogos rítmicos para preparar o corpo. Chay conduzirá uma breve sequência de movimentações inspiradas no Samba, destacando a importância da base e do equilíbrio corporal. 3. Frevo: Será feita uma introdução ao ritmo, explicação sobre sua origem e caracterização. ✓ Demonstração dos passos básicos. ✓ Atividade com os guarda-chuvas, explorando deslocamentos e saltos característicos. ✓ Pequena coreografia para experimentação. 4. Samba e Pagode: Será explicada a relação entre os estilos e suas características. ✓ Exercícios práticos de marcação de tempo e deslocamentos. ✓ Prática dos passos básicos do Samba tradicional e do Pagode. ✓ Dinâmica de improvisação, na qual os/as alunos/as deverão criar variações a partir dos movimentos aprendidos. 5. Integração dos ritmos: Será feita uma comparação entre os estilos dançados e sua influência na construção da identidade cultural brasileira. Os/as alunos/as serão incentivados/as a refletir sobre como poderão incorporar esses elementos na apresentação final do Sarau.			

6. Encerramento e reflexão: Haverá uma rodada de comentários sobre as dificuldades, aprendizados e expectativas para a apresentação. O professor e a professora Chay destacarão a importância da expressão corporal e do respeito às diferentes formas de Dança.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR

- Tarefa com alunos/as colaboradores/as;
- Recortar e colar;
- Desenhos.
- Ajustar o tempo e o ritmo das atividades para atender às necessidades de alunos/as com diferentes habilidades.
- Utilizar linguagem clara e simples, com instruções passo a passo.
- Permitir tempo extra para a realização das atividades e a conclusão das tarefas.