

A516d Amaral, Quéssia Lorena Nascimento

Dança nas aulas de Educação Física escolar : desafios e possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador – Bahia / Quéssia Lorena Nascimento Amaral. - Jequié, 2025.
118f.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo de Carvalho Duarte
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, 2025.

1. Educação Física. 2. Escola. 3. Dança. 4. Colégio da Polícia Militar. I. Duarte, Leonardo de Carvalho. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. IV. Título.

CDD – 372.86

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129
UESB - Campus Jequié/BA

QUÉSSIA LORENA NASCIMENTO AMARAL

DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: desafios e possibilidades
na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador - Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação Física.

Área de concentração: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo de Carvalho Duarte

Data da defesa: 29/09/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Leonardo de Carvalho Duarte
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profa. Dra. Christiane Freitas Luna
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profa. Dra. Viviane Rocha Viana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dedico a concretização desta pesquisa e deste sonho em me tornar mestra, à minha mãe, pois abdicou da sua vida para investir na minha, ensinando incansavelmente valores morais e éticos que formaram minha essência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela sua infinita bondade em me possibilitar ingressar e concluir esse curso tão sonhado. *“Que darei eu ao Senhor por todos os benefícios que me tem feito?” (Salmos 116:12)*

À minha família, pelo apoio, incentivo de sempre, pela paciência em respeitar meus momentos de desespero, ansiedade e sobrecarga. Gratidão!

Aos meus colegas de trabalho do CPMLT, que colaboraram e me deram o apoio necessário nos momentos de ausência.

Aos meus colegas da rede CPM que participaram voluntariamente da pesquisa tornando esse estudo possível.

Ao meu orientador, professor Leonardo Duarte, pela disponibilidade, empatia, orientação tão sábia e segura.

Aos meus companheiros de jornada, colegas de turma que dividiram experiências riquíssimas, alegrias e angústias durante esse árduo processo de estudar e estar no exercício da profissão. Vencemos!

À equipe espetacular do Proef UESB que nos enriqueceram com seus saberes e caminharam conosco durante toda a trajetória, tornando-a mais leve.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF e a concessão da bolsa de estudos, viabilizando a concretude deste momento.

À Secretaria Municipal de Educação de Salvador, SMED, pelo deferimento do meu processo para Licença de Aprimoramento, sem isso eu jamais daria conta de estudar e trabalhar 60h. E não podia esquecer da minha querida Ma, Maisa Evangelista, parceira nessa luta árdua, muito obrigada pelas orientações, escuta sensível e incentivo!

Enfim, só gratidão!

Em todo tempo Deus é bom.

“A dança é a única arte em que o artista se torna a própria obra de arte”

Friedrich Nietzsche

AMARAL, Quessia Lorena Nascimento. **Dança nas aulas de Educação Física escolar: desafios e possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador - Bahia.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié - Bahia, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a dança no contexto das aulas de Educação Física escolar e apresentou como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais os desafios e possibilidades de tematizar a dança nas aulas de Educação Física escolar da rede de Colégios da Polícia Militar (CPM) de Salvador - Bahia? A partir dessa pergunta, elenquei como objetivo geral analisar o tratamento dispensado ao conteúdo dança nas aulas de Educação Física da rede CPM e como objetivos específicos de pesquisa: identificar o lugar do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na rede CPM e; evidenciar os desafios e as possibilidades de abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar desta rede. O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que adotou no aspecto metodológico a pesquisa de campo desenvolvida em três unidades da rede CPM de Salvador - Bahia, tendo como participantes seis docentes do componente curricular Educação Física que se disponibilizaram a responder um questionário. A partir das respostas ao questionário, selecionou-se um grupo de docentes que inclui a dança no seu planejamento de ensino para analisá-los e dialogar com suas “falas”. A técnica de análise para esta pesquisa foi baseada na análise de conteúdo, de Laurence Bardin. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação inicial em Educação Física exerce influência direta na maneira como os docentes abordam a dança no contexto escolar. Além disso, constatou-se que a prática efetiva da dança nas aulas é limitada a uma parcela dos professores, e esta muitas vezes restrita a teoria, pesquisas e pouca vivência ou práticas descontextualizadas. Como conclusão, percebemos que o conteúdo dança é reconhecido pelos docentes da rede CPM, como um elemento legítimo e necessário da Educação Física escolar, embora ainda enfrente desafios práticos e simbólicos para sua plena implementação. A formação inicial limitada, a insegurança e o medo de romper com padrões normativos são entraves que dificultam a prática efetiva.

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Dança. Colégio da Polícia Militar.

AMARAL, Quessia Lorena Nascimento. *Dance in Physical Education Classes: Challenges and Possibilities in the Network of Military Police Colleges of Salvador – Bahia.* 2024. Dissertation (Professional Master's in Physical Education – PROEF, National Network) – State University of Southwest Bahia, Jequié - Bahia, 2024.

ABSTRACT

This research focused on dance within the context of school Physical Education classes and posed the following guiding question: *What are the challenges and possibilities of incorporating dance into Physical Education classes in the Military Police Colleges (CPM) of Salvador – Bahia?* From this inquiry, the general objective was defined as analyzing how the content of dance is addressed in Physical Education classes within the CPM network. The specific objectives were: (a) to identify the place of dance in Physical Education classes within the CPM network, and (b) to highlight the challenges and possibilities of approaching this content in the school context. This qualitative study adopted field research as its methodological approach, carried out in three CPM units in Salvador – Bahia. The participants were six Physical Education teachers who voluntarily responded to a questionnaire. Based on their responses, a subgroup of teachers who included dance in their teaching plans was selected for further analysis and dialogue with their statements. The technique of analysis applied was Bardin's content analysis. The findings revealed that initial teacher education in Physical Education has a direct influence on how dance is addressed in schools. Furthermore, it was observed that the effective practice of dance is limited to a small group of teachers and, in many cases, remains restricted to theoretical discussions, research references, or isolated and decontextualized practices. In conclusion, the study shows that dance is recognized by CPM teachers as a legitimate and necessary element of school Physical Education, though it still faces both practical and symbolic challenges for full implementation. Limited initial training, insecurity, and resistance to breaking normative patterns stand as significant barriers to its effective practice.

Keywords: Physical Education. School. Dance. Military Police College.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fachada das unidades dos CPMs em Salvador-Ba.

Figura 2. Unidades dos CPMs em Salvador-Ba.

Figura 3. CPMs no interior do estado da Bahia.

Figura 4. Região da Cidade Baixa em Salvador- Bahia.

Figura 5. *Print* do Google Forms - Tela inicial do Questionário.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características dos participantes

Quadro 2. Características profissionais dos participantes

Quadro 3. Formação Acadêmica dos participantes

Quadro 4. Respostas da Questão 01 - Discursiva

Quadro 5. Respostas da Questão 02 - Discursiva

Quadro 6. Respostas da Questão 03 - Discursiva

Quadro 7. Respostas da Questão 04 - Discursiva

Quadro 8. Respostas da Questão 05 - Discursiva

Quadro 9. Planejamento do Docente B

Quadro 10. Planejamento do Docente AJ

Quadro 11. Planejamento do Docente A

Quadro 12. Planejamento do Docente L

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Respostas da Questão 01 - Objetiva

Gráfico 2. Respostas da Questão 02 - Objetiva

Gráfico 3. Respostas da Questão 03 - Objetiva

Gráfico 4. Respostas da Questão 04 - Objetiva

Gráfico 5. Respostas da Questão 05 - Objetiva

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	Nome por extenso
AC	Atividade Complementar
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCPM	Coordenadoria de Colégios da Polícia Militar
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPM	Colégio da Polícia Militar
CPMLT	Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PM	Polícia Militar
PMBA	Polícia Militar da Bahia
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
SSP	Secretaria de Segurança Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. ABRINDO AS CORTINAS	14
2. OLHARES TEÓRICOS SOBRE A DANÇA	19
2.1 Os bastidores: breve histórico da Dança	19
2.2 Cena 1: A dança em foco.....	23
2.3 Cena 2: Dança no contexto escolar	28
2.4 Cena 3: A Educação Física em foco	32
2.5 Cena 4: Dança nas aulas de Educação Física escolar	36
3. (COM)PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	41
3.1 Universo da pesquisa: A Rede CPM.....	41
3.3 O caminho metodológico.....	48
3.4 Participantes e instrumento de produção de informações	49
3.5 Técnica de análise	51
3.6 Aspectos Éticos.....	53
4. IMERSÃO NO CAMPO	54
4.1 Os primeiros passos	54
4.2 O tratamento das informações	56
4.3 Convergências e/ou divergências entre as “falas” dos docentes e o planejamento pedagógico	76
5. FECHANDO AS CORTINAS	91
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	104
ANEXOS	106

1. ABRINDO AS CORTINAS

Dançar, apreciar e estudar a dança são ações presentes na minha vida desde muito cedo. Dancei durante anos, desde a infância até a adolescência. Um dançar que me proporcionava alegria, satisfação, bem-estar, sem refletir sobre aquela ação, porém aproveitando intensamente. Após concluir o segundo grau, optei por continuar nesse mundo da dança e ingressei na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em 2006. Foi lá que as minhas concepções de corpo e de dança mudaram, e aprendi que dançar vai muito além do movimentar-se...

Em 2008, tive a felicidade de ingressar no curso de licenciatura em Educação Física na Faculdade Social da Bahia. Enquanto já tinha meio caminho andado no curso de Dança, em Educação Física era tudo novo: Bioquímica, Fundamentos Históricos, Atividades Aquáticas... e os questionamentos surgindo: Quais as aproximações entre as duas áreas? Será que existem semelhanças? Mesmo cheia de anseios, segui em frente. No segundo ano do curso, me deparei com uma disciplina chamada “Conhecimento e Metodologia da Dança” e foi nesse momento que as coisas foram tomando rumo para mim.

No momento atual, posso afirmar que intensificou ainda mais minha vontade de debater sobre esse conhecimento, discutindo possíveis caminhos em torno dele. Isso porque encontrei a possibilidade de estudar um pouco mais sobre a dança, agora em outra área. Certamente, nos meus estudos do mestrado, a dança também se faz presente, junto a algumas inquietações: É papel do professor de Educação Física o trato com a dança no seu fazer pedagógico? E como abordar este conteúdo nas aulas de Educação Física escolar? Existem obstáculos que envolvem este conhecimento de ser tema das aulas de Educação Física?

Esse debate atravessa conceitos e concepções que perpassam o mundo da Dança, mas revela uma disputa sociopolítica já que a definição da área de conhecimento à qual a dança se insere determina o profissional que vai ocupar os espaços de trabalho, exemplo na escola: Quem ensina dança? Estudar a dança na área da Educação Física tem sido bastante desafiador, visto que tanto as licenciaturas em Dança quanto em Educação Física travam debates sobre a formação, capacitação e atuação profissional de cada área.

Divergências e problemáticas transitam na área da Educação Física, dentre

elas o objeto de conhecimento tratado pelo professor. As diferentes concepções apropriam-se de nomenclaturas diversas para denominar o conjunto de conteúdos, entre elas: Movimentar-se humano (Kunz, 1994); Cultura corporal de movimento (Bracht, 1989); Cultura Corporal (Soares, et. al, 1992; Neira, Nunes, 2009). Independente da nomenclatura, estas mencionam as brincadeiras, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas como elementos a serem tratados pedagogicamente pela Educação Física escolar.

Estes conteúdos não foram elencados aleatoriamente, professores e pesquisadores da Educação Física, durante muito tempo, têm se preocupado em estudá-los e defini-los, precisando para isso, verificar as metodologias e os objetos de conhecimento elencados nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Física.

O conhecimento que a área trata no chão da escola, deve ser a representação e a expressão sociocultural, e os seres envolvidos capazes de transformá-los e ressignificá-los ao longo do tempo. Sendo assim, concordo com Daolio (1998a) ao afirmar que estes conhecimentos devem ser percebidos como fenômenos culturais e não como expressões de uma natureza apenas biológica, ou seja, o que dá sentido e significado a estes conteúdos e sua aplicabilidade é o contexto onde eles se realizam, tendo que ser levado em consideração na práxis pedagógica.

Sabe-se que os conteúdos trabalhados na escola têm sido alvo de críticas quando focados na reprodução de movimentos não contextualizados, por isso preocupo-me em estudar a abordagem da dança como conteúdo da Educação Física escolar. Considero relevante estudar, pesquisar e aprofundar os conhecimentos sobre essa temática, haja vista a necessidade de oportunizar aos educandos acesso às diversas práticas corporais e propor estas práticas nas aulas de Educação Física escolar, visto que as concepções de currículo e os documentos que norteiam o ensino apontam os conteúdos da cultura corporal de movimento, entre eles a dança, como objetos do conhecimento da área da Educação Física.

Portanto, defini como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais os desafios e possibilidades de tematizar a dança nas aulas de Educação Física escolar da rede de Colégios da Polícia Militar (CPM) de Salvador - BA? A partir dessa pergunta, elenquei como objetivo geral analisar o tratamento dispensado ao

conteúdo dança nas aulas de Educação Física da rede CPM de Salvador - BA e como objetivos específicos de pesquisa: identificar o lugar do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na rede CPM e; evidenciar os desafios e as possibilidades de abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar desta rede de ensino.

Os Colégios da Polícia Militar da Bahia integram uma rede de instituições de ensino formada pela Polícia Militar da Bahia (PMBA). Esse contexto específico, imbuído de singularidades, foi escolhido por mim para ser explorado devido ao vínculo de doze anos que já possuo na rede CPM, desde o ingresso na rede estadual. Já lecionei no CPM Candeias de 2013 a 2018 e desde 2019 faço parte do quadro de docentes do CPM Luiz Tarquínio, o qual não fará parte do estudo por já estar envolvida neste ambiente e por optar em ampliar os olhares.

Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2010), proporciona a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado de uma sociedade, tendo-se respeito pela diversidade existente. No aspecto metodológico, adota a pesquisa de campo que foi desenvolvida em três unidades da rede de Colégios da Polícia Militar (CPM) de Salvador, Bahia. Tendo como participantes seis professores/as de Educação Física da rede que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Esse relatório se constitui em cinco capítulos. O primeiro capítulo destinado à introdução do trabalho, momento de expor a relação da pesquisadora com o tema escolhido. O segundo capítulo, que contextualiza e discute o objeto de estudo desta pesquisa, está subdividido em seções. A primeira seção apresenta um breve histórico da Dança, desde os tempos antigos até a contemporaneidade, mostrando como ela evoluiu ao longo das eras, acompanhando as mudanças sociais, culturais e filosóficas. Aborda a importância da dança em diferentes períodos, desde os rituais antigos, passando pelo ballet clássico, até chegar à dança moderna e contemporânea, que valorizam a expressão individual, a liberdade de movimento e a conexão com a realidade e os sentimentos humanos.

A segunda seção aponta concepções sobre a Dança, sem querer limitá-la a uma definição, mas dotá-la de sentidos e significados que permitam desvendá-la sob uma perspectiva de criação humana, histórica, inerente ao ser, vinculada aos

significados culturais, à arte, às expressões e às experiências coletivas e individuais. A terceira seção aborda a inserção da Dança no campo educacional e seu reconhecimento como conteúdo escolar, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de abordar a sua contribuição para o desenvolvimento corporal, emocional, social e criativo dos estudantes através de um ensino que priorize a vivência, a criação e a reflexão, mais do que a técnica, valorizando o movimento como linguagem e expressão cultural.

A quarta seção discorre alguns pontos relevantes sobre a Educação Física e sua busca em consolidar-se como campo científico e pedagógico, que apesar dos avanços, enfrenta desafios como a formação docente fragilizada, falta de infraestrutura e currículos insuficientes. Defende-se uma abordagem crítica, inclusiva e culturalmente diversa, que vá além do esporte, promovendo reflexão, cidadania e valorização das múltiplas expressões corporais. E a última seção discute junto a estudos que apontam que, apesar de sua importância cultural e pedagógica, a dança é muitas vezes negligenciada ou tratada de forma superficial na Educação Física e que apesar de reconhecida como conteúdo da área ainda enfrenta desafios para ser efetivamente inserida no currículo escolar.

No terceiro capítulo descrevo o percurso metodológico delineado para a presente pesquisa, abordando: o campo da pesquisa e seus sujeitos, o tipo de pesquisa definida, seu instrumento de produção de dados e de análises, além dos aspectos éticos do estudo.

A imersão no campo de pesquisa aparece no quarto capítulo, em três seções. A primeira consta o momento em que a pesquisadora iniciou o trabalho de campo visitando as três unidades da Rede CPM, em Salvador, para apresentar a proposta e buscar participantes. O processo revelou os desafios de campo e a necessidade de flexibilidade na pesquisa, respeitando a ética, o anonimato e o tempo dos participantes.

A segunda é o tratamento das informações coletadas formando duas categorias de análise, que sintetizam os principais achados e reflexões, a partir do olhar diante das “falas” dos docentes participantes da pesquisa: Formação & Dança e a Prática Pedagógica.

E a terceira seção deste capítulo são os resultados da pesquisa que evidenciaram que na categoria 1, Formação & Dança, percebe-se que a formação

inicial em Educação Física exerce influência direta na maneira como os docentes abordam a dança no contexto escolar. E na categoria 2, Prática Pedagógica, o grupo de docentes evidencia a importância da dança como conteúdo das aulas de Educação Física, destacando os benefícios para seus discentes e as possibilidades metodológicas na sua abordagem.

Ainda nesta etapa, fizemos uma análise comparativa entre a “fala” docente e o planejamento pedagógico de quatro professores, que incluíam a dança no contexto das suas aulas, e observou-se que a prática efetiva da dança nas aulas é limitada, a uma parcela dos professores, e esta muitas vezes restrita a teoria, pesquisas e pouca vivência ou práticas descontextualizadas.

Por fim, o capítulo dedicado às considerações do estudo onde abordamos as conclusões a respeito da Dança na Educação Física da Rede CPM: análise do tratamento pedagógico, lugar curricular, desafios e possibilidades. Podemos constatar que embora os professores reconheçam a importância cultural e pedagógica da dança, enfrentam desafios como timidez dos estudantes, característica institucional e limitações na formação inicial. Apesar disso, os planejamentos revelam possibilidades concretas de abordagem, como uso de vídeos, músicas atuais, dinâmicas lúdicas e coreografias criadas pelos estudantes. Conclui-se que, para uma prática mais efetiva, é necessário integrar teoria e vivência corporal, investir em formação continuada e adotar uma pedagogia crítica e culturalmente sensível.

2. OLHARES TEÓRICOS SOBRE A DANÇA

2.1 Os bastidores: breve histórico da Dança

Tal como a arquitetura, a escultura, a pintura, a poesia, dentre tantas outras expressões artísticas, a dança conservou-se viva por séculos, modificando-se durante o decorrer das civilizações. De acordo com Laban (1978) todas as artes deixaram suas provas sob a forma de manuscritos, pinturas, edificações e a arte da expressão corporal de épocas anteriores dissipou sem deixar muitos rastros e marcas adequados para oferecer um acervo de movimentos.

A dança já se fazia presente na Idade da Pedra expressando o amor, a luta, a morte, como modo de solicitar algo ou de agradecer aos seus superiores. Esta arte sofreu influências das instituições sociais, acompanhando o pensamento do ser humano, desde a era das cavernas à era dos pequenos computadores de bolso, a dança está presente na humanidade.

Na Grécia antiga a dança marcava presença em vários setores da vida social: na religião, nos ritos agrários, nas datas comemorativas, na educação das crianças, nas cerimônias cívicas, na filosofia e na vida cotidiana. Era muito valorizada entre os gregos por ser acessível, promover comunicação, formação educativa e caráter cívico. As crianças eram educadas para a guerra e acreditavam que a dança contribuía para o equilíbrio da mente e do espírito, além de lhes proporcionar agilidade para a vida militar. Ratificando assim os primeiros sinais de uma concepção da dança na Antiguidade (Tadra, 2009).

Para o filósofo Sócrates (469-399 a.C.), a dança forma um cidadão completo. Platão (428-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) consideravam a dança e a ginástica como o despertar para a luta e para a educação dos cidadãos, acessível a todos e, somente com o declínio da cultura grega, a mesma passa apenas à esfera do entretenimento.

Entre os romanos, a dança tinha características peculiares em três períodos: Reis, República e Império. Do séc. VII ao Séc. VI a.C., período dos Reis, onde houve domínio dos Etruscos, as danças eram predominantemente de origem agrária, mas ainda haviam as danças guerreiras com suas características sagradas.

Contudo, com a influência dos Helenos na chegada da República, a dança fica em plano inferior, passando a ter cunho recreativo, deixando de lado suas origens religiosas. Já na época do Império a dança volta a ter prestígio, agora como jogos de circo e atribuída a cortesãs, quando a indecência é censurada pela Igreja Católica (Bourcier, 1987).

A partir do século IV, a dança passa a ser excluída da sociedade, sendo condenada pela igreja católica, com castigos severos propostos àqueles que desobedecessem as ordens. Ainda assim, muitos povos prosseguiram com suas expressividades e manifestações através da dança, servindo-se dela para suavizar a rotina cotidiana, como por exemplo, os camponeses que continuaram a se expressar pela dança em suas comemorações e, devido a isso, guardavam forte vestígio de paganismo (Portinari, 1989).

Chegando a Idade Média, a dança continua com limitações para suas expressões e manifestações, vivendo a sociedade num clima de instabilidade e proibições eclesiais, podendo apenas as expressividades que estivessem relacionadas à religião. Nessa época, a dicotomia entre corpo e mente acentua-se e o século XII foi reconhecido como o século da razão, dando maior evidência à lógica e à racionalidade.

Na Renascença, surge um movimento artístico ligado à arte do poder e da riqueza abandonando as questões religiosas. É neste contexto que o termo ballet surge, na Itália, significando bailar, dançar. A Renascença italiana rompeu com a estrutura da dança proveniente da Idade Média, com expressivo valor cultural religioso, para a esfera da arte emotiva e sensorial.

A dança acompanhava e representava o cotidiano, assim como o ballet, porém neste momento refletia a nobreza, a vida dos reis e dos nobres dos séculos XVI e XVII. Neste período, as representações de ballet eram um conjunto de expressões artísticas que juntavam canto, dança, declamação e música; e os adereços com os quais os príncipes e reis se apresentavam eram luxuosos e característicos da aristocracia.

Apenas tempos depois, o ballet se tornou uma arte muda, pois Jean Jacques Noverre banuiu as palavras contidas neste estilo de arte, e seus figurinos também foram alterados, deixando o dançarino um pouco mais livre para realizar os movimentos.

O academicismo do ballet era representado claramente pelos valores mecanicistas e a natureza dicotômica entre o corpo e a mente. É intensificado neste período o paradigma cartesiano, com avanços significativos nas áreas da física e matemática advindos das contribuições de Copérnico e Newton. Durante todo esse período do pensamento cartesiano, o ballet foi considerado como um modelo de arte em que o dançarino reproduzia gestos e movimentos padronizados.

A partir do século XX, questiona-se os movimentos vigentes até então e passa a ser necessário outras expressões de linguagens para repensar os sentimentos e emoções provenientes do pós Primeira Guerra Mundial. O movimento do ballet clássico, limitado e surreal, não era mais suficiente para expressar as demandas diárias vividas no momento.

Inicia-se um movimento contra a padronização da experiência da dança. A dança moderna, assim denominada, procura, a partir de então, uma nova relação com a vida real, buscando valorizar a consciência dos movimentos. Esta surge numa perspectiva inversa ao ballet: “Contra as forças centrífugas do mecanismo implacável da vida contemporânea, a dança moderna afirmou o poder do corpo de se mover de dentro, como um centro autônomo de forças e decisão” (Garaudy, 1980, p. 49). Essa nova expressividade buscou representar o movimento de dentro para fora, focando nos elementos centrais: emoção, criatividade e sensibilidade.

Através de novos métodos procurou-se meios de, usar o corpo que dança para expressar ideias, protestar contra o tradicionalismo, o preestabelecido e o impensado. Isadora Duncan é uma das precursoras em desejar vivenciar a dança na sua verdadeira essência, diminuindo as roupas e as sapatilhas exigidas nas academias.

O estilo moderno propunha uma dança com movimentos mais soltos e simples, mas que considerasse a técnica de execução, e com apresentações que permitissem aos dançarinos a transmissão mais direta e intuitiva de seus sentimentos. Assim, com os pés descalços e roupas leves, um novo padrão estético se formava, a ideia era criar uma dança com passos livres e que pudesse ser mais expressionista (Dantas, 2007).

O novo estilo de dança usava muito mais a gravidade e o peso corporal. Enquanto o ballet tinha seus grandes movimentos em saltos e piruetas, a dança moderna passou a explorar o plano baixo, o chão, com quedas corporais

controladas. Esta priorizava o sentimento dos artistas que deveriam demonstrar, no palco, o máximo do seu estado emocional, que era refletido em seus movimentos e expressões corporais.

Com o surgimento de novos revolucionários no mundo da dança, aos poucos as rupturas com os padrões estéticos vão se concretizando, junto com modificações mais expressivas na dança moderna que acaba por subsidiar as primeiras impressões e discussões do que viria a ser considerado o movimento da dança contemporânea (Silva, 2005).

A dança contemporânea surge com intensas experimentações e inovações coreográficas. Aqui os dançarinos abrem espaço para interação com o público, deixando de lado totalmente a técnica dos movimentos, a intenção é transmitir suas ideias, conceitos e sentimentos, independente do espaço, das formas e dos meios, com ou sem música, a expressão livre dos corpos é a premissa principal.

A partir do olhar de Merce Cunningham¹, a dança contemporânea apresenta conceitos e questionamentos de um novo viés sobre a dança, no qual a narrativa dava lugar à estrutura fragmentada, o palco convencional dava lugar a opções cênicas inusitadas, o processo de criação a partir da experimentação e improvisação ganha espaço. A partir destes ideais podemos pressupor que a dança deixava seu objetivo principal de ilustrar propostas e passava a lidar com a proposição e composição de ideias (Silva, 2005).

A ampliação do repertório da dança contemporânea, sucedendo as proposições de Merce Cunningham, evidencia uma significativa diversificação de matrizes estéticas e culturais. A partir das últimas décadas do século XX, diferentes grupos sociais passaram a reivindicar seus modos próprios de dançar como práticas legítimas de criação artística, promovendo o deslocamento do eixo eurocêntrico da modernidade.

Nesse cenário, as danças de matrizes africanas e afro-diaspóricas consolidaram-se como referências potentes de corporeidade, temporalidade e musicalidade, contribuindo para uma compreensão expandida do movimento, na qual o corpo carrega ancestralidade, territorialidade e resistência (Gil, 2001; Lody, 2015). Paralelamente, a emergência de produções coreográficas advindas de povos originários tensionou os limites definicionais da dança contemporânea. Ao introduzir

¹ Coreógrafo e bailarino chamado pelos críticos de precursor da dança contemporânea, posiciona-se contra a permanência de modelos acadêmicos na dança moderna.

modos de presença que articulam ritual, política, pedagogia e cosmologia, essas produções deslocam a noção de cena como espaço exclusivamente performativo, afirmando outras epistemologias corporais (Krenak, 2015; Nogueira, 2018). Tais deslocamentos demonstram que a contemporaneidade não se constitui apenas pela inovação formal, mas, sobretudo, pela inscrição de múltiplas histórias e modos de existir.

Ademais, no início do século XXI, a intensificação das mídias digitais introduziu novas camadas ao campo, ampliando as possibilidades de circulação, criação e recepção. Fenômenos como as danças virais, coreografias compartilhadas em plataformas digitais e experimentações híbridas entre corpo, tecnologia e ambiente virtual passaram a atuar como importantes dispositivos de produção estética (Lepecki, 2010; Foster, 2011).

Esses formatos não apenas democratizam o acesso às práticas dançantes, como também instauram novas formas de coletividade e autoria, em que a repetição, a apropriação e a reinvenção tornam-se estratégias centrais de criação. Assim, o percurso pós-Cunningham revela uma paisagem expandida, na qual a dança se afirma como território plural, permeado por atravessamentos interculturais, disputas identitárias e modos singulares de experienciar o movimento no mundo.

Apesar dos acervos sobre a história da dança em sua maioria nos mostrar uma trajetória linear da dança, ao passar do tempo e dos acontecimentos sociais, vale ressaltar que as mudanças referentes ao pensamento e produção da arte em geral são um processo contínuo de (re)afirmações, já que nenhum movimento artístico se sobrepõe ao outro, todos estão vivos nas sociedades até hoje. “Esses ciclos evolutivos e históricos crescem em forma de espiral, não havendo quebras e rompimentos abruptos, mas sim lentas transformações processuais” (José, 2011, p. 3).

2.2 Cena 1: A dança em foco

A dança é considerada uma das mais antigas manifestações artísticas do ser, um fenômeno principiador da humanidade que parte da construção histórica social, logo conceituá-la não é uma tarefa simples. Portanto, não há a pretensão de resumir

ou limitar a dança a uma definição, mas dotá-la de sentidos e significados que permitam desvendá-la sob uma perspectiva de criação humana, histórica, inerente ao ser, vinculada aos significados culturais, à arte, às expressões e às experiências coletivas e individuais.

A dança revela muito sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos e, por isso, enquanto expressão corporal humana, torna-se fundamental na construção de sentidos e significados através do movimento. As discussões que perpassam pelo mundo da dança são de diversas vertentes teóricas. Partimos da concepção que a dança é uma atividade essencialmente humana, que faz parte da cultura desde os povos primitivos e está no conjunto de produções humanas que não modificam diretamente a natureza, mas se constrói a partir da interação: homem e natureza.

Soares (2014, p. 30-31) descreve a dança como:

manifestação da cultura corporal, que se caracteriza como uma atividade humana. Suas sistematizações, tendências, significações, criações e ampliações são objetivações das alterações históricas construídas no seio das relações sociais; os seus sentidos e significados – mesmo que não consciente – são expressões específicas da intencionalidade da atividade humana, sendo determinante e determinada pela forma como é produzida e reproduzida socialmente a vida. Suas dimensões (rítmicas, estéticas, artísticas, educativas, filosóficas, econômicas, históricas, etc.) e fundamentos são apropriadas de diferentes formas a partir das possibilidades concretas de acesso à cultura/cultura corporal.

Em diversos momentos históricos, a dança representou a expressão e comunicação de um povo, que não tinha voz publicamente, seus anseios, alegrias, culto aos seus deuses, divertimento, tudo que acreditavam através da esperança em meio a arte.

É possível afirmar que a dança foi e é uma arte da expressividade de vários acontecimentos marcantes na história da humanidade, indo além dos muros limitados de uma escola, academia ou teatro, transbordando além do espaço limitado do palco em busca da representação real da vida no mundo externo.

Para Marques (1996) o conceito de arte modificou ao ponto que atualmente não vamos mais a museus para apenas vislumbrar as obras, não apreciamos espetáculos seja de dança ou teatro para estar na posição de meros espectadores,

mas almejando interagir seja ao tocar numa escultura, subir num palco, propor um novo rumo ao espetáculo.

A dança vem abandonando alguns valores tradicionais de técnica e narrativa e está se moldando numa arte do movimento com outras possibilidades de demonstrar papéis e relações sociais, independente de quais sejam.

Os conceitos que perpassam a dança são amplos e complexos, de acordo à intenção de quem conceitua. Existem estudiosos que abordam a dança com aspectos emocionais, estreitando diálogos com a psicologia, outros abordam questões mecânicas, da sua funcionalidade. Há também aqueles que a dialogam com aspectos educativos:

(...) a dança possui definições a vários enfoques, envolvendo sempre o movimento, como: relação com os deuses; relação consigo, com os outros, e com a natureza; transcendência; emoção, expressão, sentimentos; símbolos, linguagem e comunicação; interação entre aspectos fisiológicos, psicológicos, intelectual e emocional; tempo, espaço, ritmo; arte; educação (Rangel, 2002, p. 5).

Reconhecendo a dança em relação ao seu valor cultural, é importante relacionar a dança à educação e às manifestações artístico-culturais, além de propor relações e interações a um trato com a dança, se tornando possível desvendar a visão de mundo que se tem e expressá-la através dessa arte do movimento.

Quando se fala em dança e seus aspectos educativos, podemos dialogar com Rudolf Laban. Em 1948, ele escreveu *Dança educativa moderna*, explicitando sua crença na educação, através da arte do movimento, associada à liberdade de expressão e comunicação. Afirmava que a função da dança no contexto escolar não é a formação de artistas ou produção de espetáculos, e sim a formação de indivíduos livres com capacidade de expressões criativas e conscientes, sendo assim o fluxo natural do movimento humano (Ullmann, 1990).

Para Laban (1990), quando criamos e nos expressamos através da dança, deciframos seus ritmos e formas, aprendemos a relação entre o interior e o exterior. Nessa perspectiva, compreendemos que a dança ensina ao indivíduo a se relacionar com o eu, com o outro e com o mundo, aprendizados fundamentais para viver em sociedade de forma autônoma e crítica.

Ainda segundo o autor, o ser humano se move por necessidade e esta surge por um impulso interior. A disposição desses impulsos internos mostram um ritmo e

tensão que criam o movimento. Essa tensão gera um esforço proveniente dos movimentos e baseia-se nos fatores dos movimentos: peso, espaço, tempo e fluência. (Laban, 1978).

Esses fatores compõem qualquer movimento humano e cada um tem sua maneira de lidar com eles. O peso muitas vezes expressamos como energia, força; o espaço se expressa nas formas, linhas, curvas; o tempo é o ritmo; e a fluência projeta nossas emoções e sentimentos.

Laban acreditava que a fluência dos movimentos, que envolve todos os demais fatores, é motivada pela ordem em que são mobilizadas as diferentes partes do corpo. Por exemplo, os movimentos originados do tronco para as extremidades dos braços e pernas geralmente são mais livres/fluentes do que aqueles em que o centro do corpo permanece imóvel quando os membros começam a se movimentar (Laban, 1978).

Por meio dos registros de Laban podemos compreender melhor como é o nosso movimentar-se para experimentar, ampliar e aprofundar outras características. Estudar as qualidades presentes em nossas ações corporais pode caracterizar-se como uma perceptível articulação da Dança com o cotidiano, afirmando o seu lugar nesse ambiente.

Sobre a dança na escola, Laban ressalta que não se deve preocupar com a performance dos corpos ou espetáculos, e sim com os benefícios que os laboratórios de criação em dança oferecem aos educandos. A espontaneidade das crianças, é uma forma inconsciente de descarga e essência que as introduz no mundo do fluxo do movimento e reforça suas faculdades naturais de expressão (Laban, 1990).

Ainda a respeito da dança e seus aspectos educativos, podemos refletir juntamente com os escritos de Lenira Rengel, uma estudiosa da metodologia de Laban. Em 2004, a autora pontuou que a Educação é falha com o “corpo”, isso porque falta estímulo suficiente para nossos educandos perceberem o quanto é fundamental a expressão corporal e a consciência do movimento para o bem-estar. Segundo a autora, o resultado disso é a limitação na coordenação motora, falta de postura saudável, não desenvolve a apreciação estética, não têm noção de lateralidade, têm falta de equilíbrio, entre outras limitações.

Por ficarem sentados por várias horas, o adolescente e o jovem ficam limitados quanto a movimento e a espaço. Conseqüentemente, seu intelecto, expressão e criatividade também serão limitados. É nos momentos destinados à manifestação do movimento, seja ela Dança ou Expressão Corporal, que o aluno pode ter a oportunidade de manejar melhor seu corpo, conhecendo-o, valorizando-o e confiando nele. (Rengel, 2004, p. 6).

A solução, de acordo com Rengel (2004), é a mudança de concepção dos educadores, referente às manifestações de movimento a partir do corpo, entendendo que estas compreendem movimentos físicos, emocionais e intelectuais. Assim, compartilhando no processo de ensino aprendizagem essa consciência, da dimensão maior dos componentes do movimento, amplia-se seus repertórios corporais e estimula sua criatividade; “conseqüentemente terão um leque maior de recursos para promoverem a expressividade de si mesmos e do que aprendem na escola e em seus universos culturais” (Rengel, 2004, p. 6).

Por meio da linguagem corporal, conforme Rengel (2004), existem formas de auxiliar a alfabetização, o desenho, o raciocínio matemático, outras linguagens como a oral e escrita, e o autoconhecimento das suas capacidades, do seu corpo e das suas limitações. As diversas manifestações da Dança (seja lúdica, temática, jogos corporais ou expressivos) podem contribuir para aumentar a dimensão do movimento, possibilitando a compreensão de outras áreas do conhecimento, saindo do lugar de uma mera dramatização e alcançando um processo pedagógico.

Logo, precisamos pensar a dança educativa, construtiva, que forma integralmente, priorizando os processos e não os produtos pedagógicos, compreendendo a importância de uma prática que respeite a fluência dos corpos e dos movimentos, a expressão corporal e a liberdade dos educandos.

Se acreditarmos que a dança é uma manifestação cultural da humanidade e que a escola pode possibilitar o acesso a esse patrimônio cultural, tanto a dança como a educação podem fazer parte de um projeto integrado, através da vivência contextualizada, tornando possível o acesso a ela e a possibilidade de sua produção cultural.

2.3 Cena 2: Dança no contexto escolar

Referente a Dança como um conteúdo de ensino, podemos considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, e logo em seguida, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, constituem-se documentos legais que contribuíram significativamente para o reconhecimento da dança como um conhecimento a ser abordado na organização curricular das escolas (Brasil, 1998; Brasil, 2000).

Neste período, já havia relatos de experiências sobre o ensino da dança no contexto escolar, porém só a partir destes documentos que a dança passa de mera atividade para um componente da organização curricular. É aqui também que a mesma ganha visibilidade dos seus conhecimentos específicos a serem abordados, em três espaços: as aulas de Arte, de Educação Física e da própria Dança.

Para Godoy (2010), o espaço escolar se constitui em uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança, isso porque nele “a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimentos que farão parte de sua vida e de sua inserção na sociedade” (Godoy, 2010, p. 49).

Segundo Salles e Freitas (2011), a dança é uma forma de linguagem que possibilita aos discentes a construção e a expressão de sua identidade. Ao se engajar na dança, os estudantes têm a oportunidade de explorar o corpo como veículo de expressão, contribuindo para o desenvolvimento da percepção de si mesmos e de suas emoções.

Nesse sentido, a dança não apenas fortalece o entendimento de que o corpo é um meio de comunicação, mas também amplia a capacidade de improvisação e de criatividade. O contato com diferentes estilos de dança pode estimulá-los a se expressarem de maneiras mais diversas e inovadoras, promovendo o desenvolvimento da sua criatividade. A autora Rodrigues (2010) enfatiza que a dança, ao possibilitar essa expressão criativa, torna-se um importante espaço de autoafirmação e construção da identidade do discente.

No contexto escolar, a dança também pode atuar como uma estratégia interdisciplinar, conectando saberes de diversas áreas do conhecimento. De acordo com Lima (2015), a dança pode ser integrada ao currículo escolar de forma a dialogar com outras disciplinas, como História, Geografia, Matemática, Ciências e

até mesmo Língua Portuguesa. Esse caráter interdisciplinar torna a aprendizagem mais significativa e permite aos estudantes desenvolver uma visão mais ampla e integrada do conhecimento.

Por exemplo, no ensino de danças folclóricas, é possível abordar o processo histórico e cultural de diferentes regiões, integrando conteúdos de História e Geografia. Já no ensino de ritmo e movimento, a dança pode contribuir para a compreensão de conceitos matemáticos, como simetria e proporção (Morais, 2018). Esse tipo de abordagem não só enriquece o aprendizado dos discentes, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de relacionar e contextualizar diferentes aspectos da realidade.

O impacto da dança no desenvolvimento emocional e social dos estudantes é amplamente reconhecido. Para Gaya (2012), a prática da dança contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como o trabalho em equipe, o respeito pelas diferenças e a cooperação. Quando os estudantes se envolvem em atividades de dança em grupo, eles aprendem a ouvir o outro, a trabalhar coletivamente para atingir um objetivo comum e a valorizar as diferentes expressões e culturas.

Além disso, a dança favorece a regulação emocional, permitindo aos discentes expressarem suas emoções de maneira criativa e saudável. Gaya (2012) observa que, ao se expressarem através do movimento, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar questões emocionais, como a ansiedade, a frustração ou a alegria, de maneira mais lúdica e controlada. A dança, portanto, torna-se um meio de desenvolvimento da inteligência emocional, sendo uma ferramenta poderosa para a construção do autoconhecimento e da autoestima.

A inclusão de pessoas com deficiência é uma das grandes questões enfrentadas pelas escolas contemporâneas. A dança, por sua natureza flexível e adaptável, surge como um meio eficaz de promover a inclusão desses estudantes no contexto escolar. Na visão de Ferreira (2013), a dança proporciona um ambiente acessível e democrático, no qual os estudantes com diferentes habilidades físicas e cognitivas podem participar ativamente das atividades. Ela permite a adaptação dos movimentos conforme as necessidades individuais, ampliando a participação de todos.

Além disso, a prática da dança pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Como destaca Rodrigues (2010), a dança pode ser uma prática pedagógica que, ao valorizar a singularidade de cada sujeito, contribui para a construção de uma escola mais justa e plural, onde todos se sentem reconhecidos e respeitados em suas diferenças.

Apesar dos benefícios reconhecidos da dança na educação, sua implementação nas escolas ainda enfrenta desafios significativos. A falta de estrutura e de formação especializada de professores é uma das principais barreiras à efetiva inserção da dança nos currículos escolares. De acordo com Rangel (2016), muitos professores não têm a formação adequada para ensinar dança, o que compromete a qualidade do ensino e a experiência dos estudantes.

Ainda assim, a dança frequentemente é vista como uma atividade secundária ou complementar, sem a devida valorização no currículo escolar. Embora a dança esteja presente na escola, a abordagem da mesma como um conteúdo ainda é tímida em nosso país. Nos últimos anos, avançamos e acumulamos discussões sobre dança e educação, a partir dos estudos de diversos autores como Freire (2001), Strazzacappa (2002, 2006), Marques (2003, 2010), Rengel (2004, 2008), Saraiva (2009), entre outras referências que contribuem para que a dança tenha relevância na formação escolar dos nossos estudantes.

Assim, os conteúdos do ensino da dança na escola são os conhecimentos específicos que caracterizam a dança como uma produção da cultura, dizem respeito às diversas formas de dançar, as formas de improvisação, as formas de composição coreográfica, os elementos constitutivos dos gestos de dança e os gêneros de dança já produzidos nas diversas culturas, entre outros (Marques, 2003).

Esses conteúdos caracterizam a especificidade da dança, que pode ser abordada na escola, a partir dos contextos em que os educandos estão inseridos, aproximando e despertando interesses sobre um dançar mais significativo. No ambiente escolar, esses contextos sociais podem ser considerados como situações em que é possível reconhecer a dança em suas mais variadas formas de expressão, as quais atendem a funções sociais específicas, mas a escola tem também seus próprios objetivos com relação à dança.

O ensino da dança na escola, para Rinaldi (2011), deve atrelar a potencialidade da criação, comunicação e expressão dos conhecimentos críticos, estéticos, educativos e outros, no sentido de oportunizar os educandos a conhecerem o que há para além e por trás do que é disseminado pelo senso comum. A dança é uma “[...] forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano, pode ser elemento de educação social do indivíduo” (Marques, 1999, p.16).

É função da escola contribuir para ampliar a compreensão do educando sobre o ato de dançar, uma vez que, além do aprendizado da gestualidade, ele aprenderá, também, a contextualização dos vários repertórios da dança, seus significados sociais, além de apreciar e discutir a dança como forma de expressão artística em diversas culturas, inclusive no contexto social em que ele está inserido.

A dança na escola não deve priorizar a perfeita execução técnica dos movimentos padronizados, gerando exclusão e competitividade entre os educandos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação dos educandos, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (Marques, 2003).

Nessa perspectiva, não é função da dança no currículo escolar focar na performance ou no aprendizado de técnicas, mas na sensibilização do educando para seu próprio reconhecimento como indivíduo produtor desse conhecimento na sociedade em que vive, ao mesmo tempo em que reconhece como se produz a dança em outros lugares.

Para Laban (1990), o papel do professor era buscar sua própria maneira de estimular os movimentos, um caminho para estimular a dança. Do mesmo modo, Laban aponta que o papel da educação era ensinar pessoas, era “[...] ajudar o ser humano por meio da dança a achar uma relação corporal com a totalidade da existência” (Ullmann, 1990, p. 107).

Por isso, ressalto que o ensino de dança não pode estar dissociado das relações sociais, para não limitar o ato de dançar a si mesmo. Dançar é se relacionar, produzir cultura, disseminar a cultura corporal. Os educandos precisam mergulhar nesse universo para além dos movimentos que a dança os permite vivenciar, pois a cultura corporal para Neira e Nunes (2009) assume a dimensão de

um território de conflito expresso na intencionalidade comunicativa do movimento humano.

Nesse contexto, é preciso que a escola crie condições para que o educando se reconheça como indivíduo dançante, a partir da vivência das formas de dançar disponíveis, como também da produção de outras formas de dançar advindas da pesquisa gestual, da apreciação da dança do outro e das possibilidades específicas do contexto vivido. Na escola, a dança, assim como os outros conteúdos, deve permitir uma visão mais ampliada da realidade social e de como intervir nela criativamente.

No currículo escolar, além das Artes, a Educação Física que “trata pedagogicamente, na escola, dos elementos da cultura corporal” (Soares, 1992), deve abordar a dança como um objeto do conhecimento a ser desenvolvido também nos espaços das aulas, nessa ótica que relaciona a dança à educação e às manifestações artístico-culturais, oportunizando a seus educandos refletir, dialogar e vivenciá-la dentro deste outro contexto da área.

2.4 Cena 3: A Educação Física em foco

Quando pensamos em Educação Física, recordamos que faz parte de todo seu processo histórico até os dias atuais, a busca da cientificidade da área, principalmente a partir do reconhecimento como objeto do conhecimento escolar. A trajetória dessa área, ao longo dos séculos, revela um processo contínuo de transformações que buscam consolidar a Educação Física como um campo científico legítimo e autônomo.

A virada do século XIX para o século XX marca um momento crucial na Educação Física, pois é a partir dessa época que a busca pela cientificidade da área começa a se intensificar. A partir da década de 1920, influenciado pelas correntes de pensamento da educação moderna e das ciências do comportamento, a Educação Física passou a se articular com outras áreas do conhecimento, como psicologia, fisiologia, biologia e pedagogia.

No Brasil, esse movimento começou a ganhar força na década de 1930, com a criação de cursos superiores de Educação Física em instituições como a

Universidade de São Paulo (USP), e a partir de então, a formação de professores começou a ser mais profissionalizada, pautada pela interação entre a teoria e a prática.

Essa busca da cientificidade da área reflete, entre outras coisas, uma tentativa de dotá-la de um corpo teórico que sustente suas práticas pedagógicas e justifique sua importância no contexto educacional. Para Bracht (2006), a trajetória da Educação Física no Brasil e os esforços da área para se afirmar como um campo científico, explora a relação entre teoria e prática e a necessidade de uma base científica para a Educação Física, evidenciando suas interações com outras disciplinas como as ciências biológicas, sociais e da saúde.

No entanto, a construção da cientificidade da Educação Física é um processo que não se conclui, e ainda existem desafios a serem enfrentados. Um dos principais desafios contemporâneos da Educação Física é o seu posicionamento dentro do campo educacional, onde muitas vezes se vê relegada a uma abordagem superficial ou limitada. Em alguns contextos, ainda predomina a visão utilitarista de que a Educação Física serve apenas para promover a saúde ou preparar o sujeito para atividades esportivas.

Em contraste, Gimenez (2012) aponta a importância de se conceber a Educação Física como uma prática pedagógica reflexiva e crítica, que deve abranger uma compreensão mais ampla do movimento humano, incluindo seus aspectos culturais, históricos e sociais. Isso implica que a disciplina não deve ser apenas um treinamento físico, mas também um espaço de reflexão sobre o corpo, a saúde, a identidade e as relações sociais. Nesse sentido, a busca pela cientificidade deve englobar uma compreensão holística da prática da Educação Física, incorporando conhecimentos das ciências sociais, humanidades e ciências naturais, e não se restringindo apenas ao estudo do corpo e do movimento em termos biológicos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a formação curricular nas escolas brasileiras, tem representado um marco importante na consolidação da Educação Física como uma área do conhecimento científico no Brasil. A BNCC enfatiza que a Educação Física deve ser tratada de forma integrada ao desenvolvimento integral dos estudantes, com ênfase na formação de

competências e habilidades relacionadas ao movimento, à saúde, à cidadania e à cultura corporal (Brasil, 2017).

A inserção da Educação Física na BNCC como uma disciplina essencial no currículo escolar, não apenas com enfoque na prática de atividades físicas, mas também no desenvolvimento da cultura corporal do movimento, evidencia um avanço na consolidação da cientificidade da área. Segundo Pereira (2019), a BNCC propõe uma abordagem mais inclusiva e interdisciplinar, considerando a diversidade de culturas, estilos de vida e contextos sociais dos educandos. Nesse novo contexto, a Educação Física se afirma como um campo do saber que abrange tanto aspectos científicos quanto pedagógicos, culturais e sociais.

Apesar da sua importância reconhecida pela BNCC e outros documentos oficiais, a implementação da Educação Física como componente curricular enfrenta desafios significativos nas escolas brasileiras. Um dos principais obstáculos é a formação dos professores. Muitos educadores físicos ainda enfrentam dificuldades para integrar conhecimentos científicos e pedagógicos nas suas aulas, o que pode levar a uma abordagem superficial da disciplina (Rangel, 2010).

Outro desafio é a falta de infraestrutura nas escolas, como espaços adequados para a prática de atividades físicas e equipamentos apropriados. Em muitas escolas públicas, os professores de Educação Física precisam improvisar com espaços e recursos limitados, o que dificulta a oferta de atividades diversificadas e de qualidade para os seus estudantes. Castellani Filho (2007) aponta que a qualidade da Educação Física nas escolas brasileiras ainda está aquém do ideal, sendo necessário investir tanto na formação dos profissionais quanto na melhoria das condições materiais.

Além disso, a área da Educação Física no contexto escolar tem sido marcada por intensos debates sobre o conteúdo a ser ensinado e os limites que definem o que deve ou não ser abordado nas aulas. Esse debate é fundamental para compreender as múltiplas dimensões da disciplina e os desafios que os profissionais enfrentam ao tentar equilibrar as demandas curriculares, às necessidades dos educandos e as transformações da sociedade. A discussão sobre o que se ensina e o que se deixa de ensinar nas aulas de Educação Física reflete não apenas questões pedagógicas e práticas, mas também ideológicas e sociais.

De acordo com Gaya (2012), a Educação Física escolar contemporânea não deve se limitar, quando o assunto é conteúdo, ainda que muitas vezes excluam e marginalizam algumas formas de expressão corporal. A disciplina deve ser entendida como um espaço de formação crítica e cidadã, onde se considera não apenas a aprendizagem de técnicas, mas também a construção de valores sociais, como o respeito à diversidade e o trabalho em equipe. Nesse sentido, conteúdos como atividades de inclusão, experiências culturais corporais e práticas não convencionais, como danças folclóricas, yoga e atividades de promoção de saúde mental, devem ser considerados na elaboração do currículo.

Além disso, a diversidade cultural e a realidade social dos estudantes são aspectos que precisam ser levados em conta. Pereira e Almeida (2019) destacam que, em muitas escolas, o currículo de Educação Física tende a ser centrado em esportes populares (como futebol) e a uniformização das práticas corporais, desconsiderando as diversas formas de vivenciar o movimento e a expressão corporal presentes nas diferentes culturas dos discentes. Nesse contexto, o debate sobre o que se ensina e o que se deixa de ensinar também envolve a questão da equidade e da inclusão.

Um dos pontos críticos desse debate refere-se à normatização e à exclusão de determinados saberes e práticas. A ideia de que certas modalidades ou práticas são mais "legítimas" que outras reflete uma visão hegemônica da Educação Física, em que os saberes mais amplos sobre o corpo e o movimento são desconsiderados em favor de uma prática esportiva tradicional.

Castellani Filho (2007) aponta que esse processo de normatização exclui diversas manifestações culturais e práticas corporais de grupos sociais marginalizados. Ao concentrar-se em esportes majoritariamente associados a uma classe social ou grupo específico, a Educação Física perde a oportunidade de promover a inclusão social e a valorização das diversas formas de expressão corporal, como as danças populares, os ritmos locais, ou até mesmo atividades físicas que considerem as limitações físicas de alguns educandos.

A proposta de uma Educação Física mais inclusiva e diversa deve, portanto, questionar as escolhas curriculares feitas em relação ao que é ensinado. A seleção dos conteúdos deve considerar as experiências culturais dos educandos, o contexto social e as realidades locais, evitando a imposição de um modelo único de prática

corporal que, em muitas situações, não atende às necessidades e interesses dos mesmos (Nascimento, 2013).

O movimento em direção a uma Educação Física crítica implica repensar o papel da prática pedagógica e refletir sobre o tipo de formação que os professores devem receber. Não basta apenas ensinar a execução de técnicas ou a prática de esportes, mas é necessário que o professor crie espaços para a reflexão sobre o corpo, o movimento e suas implicações sociais e culturais. Nesse sentido, a Educação Física deve ser um espaço para o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e autônomas.

Rangel (2010) defende que a Educação Física deve permitir ao sujeito questionar e compreender as diversas formas de poder e controle que permeiam as práticas corporais, como o culto ao corpo idealizado, as normas sociais relacionadas à performance e as questões de gênero que influenciam as escolhas esportivas e as atividades físicas. Assim, a formação do educando não se limita a aprender técnicas ou a se ajustar a um modelo padronizado de corpo, mas envolve uma compreensão crítica do papel do corpo na sociedade.

2.5 Cena 4: Dança nas aulas de Educação Física escolar

Segundo Betti (1991), a dança faz parte do ambiente da escola desde 1854, quando a ginástica era ofertada ao gênero masculino enquanto a dança era exclusividade do gênero feminino. Neste percurso, as aulas de dança seguiam uma melodia e almejavam destacar a graciosidade e delicadeza das mulheres predestinadas aos cuidados do lar e construção da família.

A dança é uma linguagem artística, sendo assim tem sua formação específica no campo da Arte, mas ao longo da história de sua inserção no contexto escolar a Educação Física assumiu também o seu ensino (Chaves, 2002; Morandi, 2005).

Dentre os conteúdos do componente curricular Educação Física está a dança. Para alguns estudiosos constata-se que

a dança na Educação Física Escolar vem dando um salto qualitativo e, aos poucos, conquistando o seu lugar por direito, com sentido e significado como conteúdo a ser ensinado, uma vez que, a maioria

dos professores já reconhece a dança como parte do conteúdo curricular da Educação Física. (Alves *et al.*, 2015, p. 362).

Apesar da dança ser reconhecida como conteúdo e ter destaque da sua contribuição no processo de formação, para Dos Santos e Chaves Figueiredo (2006) sua presença na escola não está consolidada no Projeto Político Pedagógico (PPP) e, quando não é totalmente negada, resume-se a atividades extracurriculares sem objetivos concretos.

Nas aulas de Educação Física o trato com a dança ainda tende a reforçar a padronização do movimento descontextualizado, sem sentidos ou significados. A dança, muitas vezes, ainda é tratada como um momento festivo e pontual no calendário escolar, estando o professor responsável por harmonizar gestos e passos em busca de um produto final para ser reproduzido em público. Independente do objetivo, torna-se necessário para sua vivência um diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O objeto do conhecimento em estudo (ginásticas, brincadeiras, esportes, danças e lutas) necessita dialogar com os objetivos educacionais elencados no PPP da escola e reconhecer a cultura corporal da comunidade, contemplando no currículo as vivências corporais pertencentes aos grupos culturais presentes na escola. Trata-se, portanto, de atentar para uma distribuição equilibrada das práticas corporais a serem tematizadas (Neira, 2018, p.18).

A ausência da dança, no contexto das aulas de Educação Física escolar, pode ser revelada por diferentes fatores, sejam eles estruturais ou acadêmicos, mesmo reconhecida sua contribuição e função social (Brasileiro, 2002). Alguns estudos, como o de Brasileiro (2003) e Alves *et al* (2015), pontuam que a dança tem sido negligenciada no chão da escola, sendo tratada como uma mera atividade sem conhecimentos específicos.

Outros estudos ainda indicam a ausência deste conteúdo nas aulas de Educação Física, como destacam Gehres (1997), Sborquia e Gallardo (2002), Porpino e Tibúrcio (2007), França e Morales (2018). Esses são alguns dos autores que criticam a ausência da dança no currículo escolar, além de fazer proposições para o seu ensino.

O Coletivo de Autores (Soares, *et al.* 1992) referenda a Educação Física no trato com a dança, evidenciando sua relevância na abordagem desse objeto do

conhecimento a ser trabalhado pela área. Pontua ainda a decisão a ser tomada no processo metodológico por dois caminhos: abordagem tecnicista, que não prioriza a criatividade e expressividade do sujeito, ou estimular a expressividade e espontaneidade do movimento, dando lugar ao sujeito imprimir suas sensações e contextos.

Esse caminho a ser traçado, para Vianna (1990) pode ser um meio de deixar as regras, padrões e técnicas em segundo plano, evidenciando o ser e suas necessidades em primeiro plano, permitindo assim a expressão do eu e do novo a partir das particularidades. “A técnica todo mundo pode aprender, mas a técnica não é nada sem as idéias” (Ibid, p. 62).

Nascimento (2018) ao analisar critérios teórico-metodológicos para a proposição dos significados da cultura corporal, em uma perspectiva histórico-cultural, sendo a Dança o foco da análise, indica que

uma proposição sobre o objeto de ensino (da dança) no campo da prática pedagógica da Educação Física deve sistematizar uma explicação sobre aquilo que a dança é (como fenômeno histórico e cultural) e sobre aquilo que ela pode vir a ser para a formação dos sujeitos que nela se engajem na dinâmica de ensino e aprendizagem que se dá na escola. Para explicitar essa relação entre o “ser” e o “vir a ser” de uma atividade da cultura corporal é preciso identificar o significado (ou conjunto de significados) historicamente produzido pela prática social (Nascimento, 2018, p. 683).

Nessa perspectiva teórico-metodológica a intenção é mediar processos nos quais a aprendizagem seja significativa aos estudantes e o ensino tenha sentido individual e significado social. O ensino da dança deve ser contextualizado, pois sendo um dos elementos da cultura corporal, pode contribuir para um conhecimento de nossa realidade em diferentes âmbitos, como a referência da cultura local, regional, nacional e internacional (Castellani Filho *et. al.*, 2009).

Para isso é necessário quebrar os paradigmas que engessam o movimento e conseqüentemente a dança e seus sujeitos, priorizar a expressividade, criatividade, textos e contextos ricos em sentidos e significados para quem ensina e quem aprende num ambiente tão propício a essa troca, o chão da escola.

Uma outra possibilidade do trato com a dança é o seu aspecto lúdico, o qual dialoga com as características do público jovem, com a cultura juvenil. Desse modo, a dança é um instrumento pedagógico significativo no espaço escolar, pois permite

que os estudantes, de forma descontraída, comuniquem suas emoções, sentimentos, ideias, interagindo através da gestualidade. Assim sendo, a dança possui um grande potencial educativo (Neira, 2015).

Tematizar a dança na Educação Física escolar não é selecionar estilos ou padrões específicos e expor aos educandos objetivando a repetição e reprodução de movimentos. Sua finalidade deve perpassar caminhos que oportunizem atividades múltiplas desde a experimentação de uma gama de movimentos em ritmos diversos, que promovam a leitura crítica das danças, a análise social dos seus contextos de produção, refletindo os sentidos e significados atribuídos. Como descreve Neira (2015, p.67):

As atividades didáticas devem prever situações de estudo e análise histórica da modalidade, as razões de suas transformações, a compreensão do seu significado no contexto social de origem e, finalmente, as crianças e jovens precisam ser convidados a descobrir e sugerir suas próprias formas de dançar, pois, levando-se em consideração o que foi dito anteriormente, a prática formal da dança é uma característica de outros grupos sociais, que em pouco ou nada se assemelham ao público escolar.

Durante as aulas de Educação Física, é necessário abordar sobre a contextualização do conteúdo a ser tratado, apontando seu contexto histórico e suas possíveis mudanças. É imprescindível imprimir a qualquer objeto de estudo um sentido, um significado.

Os conhecimentos dos discentes também devem fazer parte do contexto das aulas de Educação Física, essa gama de experiências que os educandos trazem para o interior das aulas tem sentidos e significados para eles e precisam ser mediados pelo docente durante o processo. Estes devem ser relevados, tendo a sensibilidade de perceber que muitas vezes os estudantes trazem para a escola apenas uma reprodução do que consomem nos meios de informação, precisando através dessa mediação, compreender este universo.

Cabe ao docente mapear o universo da cultura corporal dos seus educandos para valorizar e contemplar suas identidades culturais, além de ampliar o repertório destes estudantes, oportunizando a manifestação de suas experiências, contextualizando-as na realidade sociocultural.

O educador realiza uma pesquisa no entorno, observa os momentos de entrada, saída e os intervalos, troca impressões com os colegas e, principalmente, conversa com os alunos para levantar informações acerca das manifestações acessadas quando não estão na escola, quer seja pela própria vivência ou através dos meios de comunicação. Convém registrar tudo o que for coletado: como e onde são realizadas as manifestações, quem são os representantes, como se organizam, quais recursos utilizam, rituais característicos etc. (Neira, 2018, p.18).

Nessa perspectiva, considera-se significativo um trabalho em dança na escola que dê “voz” e divida o protagonismo com os educandos, tornando-os sujeitos ativos do processo. É importante também aproximar e envolver a comunidade escolar, desde os membros da comunidade interna, como equipe gestora, coordenação pedagógica, corpo docente, equipe de apoio até a comunidade externa como, por exemplo, representantes da dança estudada no entorno e as famílias.

Diante do exposto, este estudo busca responder quais os desafios e possibilidades de tematizar a dança nas aulas de Educação Física escolar, a partir da interação entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas. Assim, será possível estruturar a interpretação do tratamento dispensado ao conteúdo dança nas aulas de Educação Física da rede de Colégios da Polícia Militar (CPM) de Salvador - BA.

3. (COM)PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse capítulo se destina a contextualizar o campo de pesquisa, entender que rede de colégios é essa, junto a suas ideologias, onde se localiza os participantes da pesquisa, o instrumento da produção de dados e análise usados, junto aos aspectos éticos do estudo.

3.1 Universo da pesquisa: A Rede CPM

No Brasil, os colégios da Polícia Militar foram instituídos por decretos governamentais. De acordo com o decreto de criação, no site da PM-BA, o objetivo primordial do CPM seria propiciar a instrução aos filhos de policiais militares e civis servidores públicos federais, estaduais e municipais, em consonância com os programas do Ministério da Educação.

O processo educacional dos colégios militares respeita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), referência que estabelece os princípios e as finalidades da educação no país (Brasil,1996). De acordo com a LDBEN, todas as instituições de ensino do país devem possuir a sua própria proposta pedagógica, síntese dos objetivos e das orientações que imprimem à ação educacional. Nessa perspectiva, entre outras características, a proposta pedagógica dos colégios militares prioriza princípios e práticas de um ensino moderno e atual (Brasil, 1996).

Na esfera do Instituto de Ensino e Pesquisa da PMBA, criou-se, através das Leis de Organização Básica da PMBA nº 9.848, de 29 de fevereiro de 2005, e da Lei nº 10.215, de 26 de junho de 2006, a Coordenadoria de Colégios da Polícia Militar (CCPM), que objetiva exercer a organização e supervisão das atividades previstas no planejamento pedagógico da rede CPM, além de suas atividades administrativas.

Os colégios militares têm como propósito estimular seus discentes à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-lo para a vida como cidadãos, educados conforme os valores, os costumes e tradições da organização (Brasil, 1988).

Nogueira (2014, p.39) ratifica esta afirmação ao pontuar que

a educação militar exerce a função de preparar seus estudantes,

tanto para as carreiras militares quanto para o exercício nas diversas profissões e funções públicas civis, sempre transmitindo e preservando os valores éticos, históricos e culturais da Instituição.

Por falta de uma legislação específica do sistema de ensino da Polícia Militar da Bahia, para a educação básica, o CPM está atrelado ao sistema do ensino civil (Santana, 2014). Sendo assim, a Secretaria da Segurança Pública (SSP) firmou o convênio, nº 018/2015, com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), através do qual a PMBA figura como interveniente, estabelecendo em sua cláusula primeira, como objeto, a implementação de gestão compartilhada, estabelecendo articulação interinstitucional para o compartilhamento de responsabilidades na garantia da oferta de ensino fundamental e médio de qualidade com efetividade social.

Através da gestão compartilhada de ensino buscamos **integrar, incluir, orientar e direcionar nossos jovens**, usando o cultivo da disciplina para gerar mudança de hábitos dentro do ambiente escolar e fora dele. Esse caminho garante o despertar para uma vida de possibilidades e sonhos (Site PM-BA, 2024).

Essa gestão compartilhada é composta da seguinte forma: uma diretoria PM-responsável pela gestão da unidade escolar, competindo-lhe atividades de gerenciamento administrativo, financeiro e patrimonial, bem como de articulação com a família, com a comunidade escolar e entorno da escola e com os poderes públicos locais; uma diretoria adjunta que compete exercer as atribuições delegadas pelo diretor PM, substituindo-o quando da sua ausência e impedimentos legais.

Já a diretoria SEC, exercida por servidor, ocupante de cargo da carreira de professor ou de coordenador pedagógico do Magistério Público Estadual, com formação em licenciatura e designado pelo secretário da educação do estado da Bahia, compete ao mesmo exercer as atribuições pedagógicas e ações delegadas pela Secretaria de Educação, indicar os Vice-diretores Pedagógicos, coordenar a elaboração e acompanhar o projeto pedagógico da unidade escolar conveniada, em consonância com as diretrizes da rede pública estadual de ensino.

Quanto ao quadro de docentes é formado por professores PMs e por professores civis, servidores do estado vinculado à SEC, cujo ensino será ministrado e organizado a fim de atender os dois convênios. Sua missão como rede é priorizar um ensino de qualidade, atual e moderno, preparando seus discentes para viver

numa sociedade como cidadãos autônomos, conforme os valores, costumes, tradições da organização militar e para além deles.

Os Colégios da Polícia Militar são unidades singulares por apresentar características das suas propostas pedagógicas específicas voltadas para, além das suas atribuições legal e legitimamente definidas, a formação cívico-militar própria da Polícia Militar da Bahia; visando implantar o desenvolvimento da disciplina, da moralidade e da autonomia como atributos qualificadores da rotina escolar, sendo referência no desempenho na educação do estado.

Atualmente, na Bahia, a rede CPM atende a comunidade da capital e do interior no seu regime de externato, no diurno, e o ensino é ministrado gratuitamente, ofertando desde o Ensino Fundamental I e II até o Ensino Médio. O público, que antigamente era exclusivamente de estudantes do sexo masculino e filhos de militares, hoje possibilita o ingresso aberto à sociedade.

No estado da Bahia existem dezesseis colégios que formam a rede CPM, sendo cinco unidades em Salvador e onze unidades no interior, são as seguintes unidades:

Capital: - CPM Dendezeiros; - CPM Luiz Tarquínio; - CPM Ribeira; - CPM Lobato; - CPM Cajazeiras (Figura 1 e 2).

Figura 1: Fachada dos CPMs em Salvador-Bahia.





Fonte: Imagens de Internet, 2024

Figura 2: CPMs em Salvador-Bahia.



Fonte: Imagens de internet, 2024

Interior: - CPM Alagoinhas; - CPM Barreiras; - CPM Bom Jesus; - CPM Candeias; - CPM Feira de Santana; - CPM Ilhéus; - CPM Itabuna; - CPM Jequié; - CPM Juazeiro; - CPM Vitória da Conquista; - CPM Teixeira de Freitas (Figura 3).

Figura 3: CPMs no interior da Bahia.



Fonte: Imagens de Internet, 2024

3.2 O Campo de Pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em três unidades de ensino da rede CPM de Salvador, Bahia. São estas: Colégio da Polícia Militar Unidade I Dendezeiros, Colégio da Polícia Militar Unidade II Lobato e Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes. Todas as unidades estão situadas na mesma região. Esse contexto foi escolhido pelo vínculo que possui por atuar em uma das unidades desta rede e pela curiosidade em pesquisá-la mais a fundo.

A 1ª unidade escolar do Colégio da Polícia Militar foi o CPM Dendezeiros, conhecida como a unidade mãe dos colégios da Polícia Militar da Bahia. Está situado à Avenida Dendezeiros do Bonfim, no município de Salvador, em área pertencente ao núcleo que compõe a Vila Policial Militar do Bonfim. Segundo o site da instituição, a unidade foi criada através do Decreto de nº 16.765, publicado no Diário Oficial de 09 de abril de 1957, no governo do advogado, professor e político

Antônio Balbino de Carvalho Filho. Possui como patrono o professor e jurista Rui Barbosa.

Segundo o site do CPM Dendezeiros, a instituição atendia inicialmente apenas estudantes do sexo masculino, passando a incluir alunas em 1994, com a ampliação da unidade escolar. Atualmente, com 65 anos de existência, conta com cerca de 2.000 estudantes e dispõe de ampla estrutura física, composta por pavilhões de aula, auditório, quadras poliesportivas, ginásio, piscina e áreas livres arborizadas.

O CPM Lobato originou-se em 1997, como um anexo do CPM Dendezeiros. Segundo dados no site da PM, em 20 de março de 1997, foram iniciadas as atividades educativas com 21 turmas do Ensino Fundamental, com aproximadamente 562 estudantes oriundos da extinta escola do SESI. Situa-se na Avenida R. Península do Joanes, Lobato, Salvador - BA, uma comunidade periférica e com alto índice de violência no seu entorno.

Após 2 anos de reconstrução da unidade escolar, o CPM Lobato foi inaugurado em agosto de 2023, com novas e modernas instalações como: salas de aula climatizadas, laboratórios de informática, química e biologia, auditório com capacidade para 200 lugares, piscina semiolímpica, ginásio de esportes coberto, campo de futebol com grama sintética, restaurante estudantil, dentre outros.

Conforme informações disponibilizadas pelo site institucional do CPM Ribeira, a unidade foi inaugurada em 7 de março de 1948, inicialmente como Colégio Estadual João Florêncio Gomes, sendo convertida em Colégio da Polícia Militar em 22 de fevereiro de 2006, por meio do Decreto nº 9.835. No mesmo ano, foram autorizados o funcionamento do Ensino Fundamental e do curso *Tempo de Aprender II*, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme as Portarias nº 147 e 148.

Atualmente, oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com sua localização privilegiada, na Avenida Beira Mar do bairro da Ribeira; apesar disso apresenta as instalações físicas mais antigas e precárias das três unidades em estudo, carecendo de um espaço físico mais moderno e atraente para seu público jovem.

As três unidades escolares compõem o campo da pesquisa que está situado na região da Cidade Baixa em Salvador-Bahia (Figura 4), especificamente nos bairros: Bonfim, Ribeira e Lobato.

Figura 4: Região da cidade baixa, Salvador-Bahia.



Fonte: Imagens de Internet, 2024

Segundo historiadores, a divisão entre Cidade Alta e Cidade Baixa em Salvador decorre de uma falha geológica que marca o relevo da capital, fazendo com que a Cidade Baixa se configure ao nível do mar. Tradicionalmente associada ao comércio atacadista, às agências do mercado financeiro e às atividades portuárias, essa área consolidou-se como um importante centro econômico.

Moura² (2025) ressalta que a proximidade direta com a Baía de Todos-os-Santos e os topônimos que evocam essa relação histórica evidenciam não apenas a dinamicidade das trocas comerciais, mas também a formação de práticas socioculturais que contribuíram para a constituição identitária da cidade. Dessa forma, o desenvolvimento territorial da Cidade Baixa revela uma combinação singular entre geografia, economia e cultura, reunindo uma expressiva parcela da população soteropolitana e abrigando relevantes marcos simbólicos e turísticos.

Dito isso, o próximo passo é detalhar o caminho metodológico traçado para a presente pesquisa. Iniciaremos por apresentar o tipo, a metodologia e os movimentos da pesquisa definidos.

² Milton Araújo Moura é historiador e pesquisador da Universidade Federal da Bahia, com produção voltada às relações entre práticas culturais, memória urbana e processos de constituição identitária em Salvador.

3.3 O caminho metodológico

Ao ir a campo em busca de resolver um dado problema, carrega-se os objetivos propostos, para não nos perder pelos atalhos ao longo do caminho. De acordo com Minayo (2001), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade. Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, que de acordo com a autora:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] (Minayo, 2001, p. 21).

O estudo adota no aspecto metodológico a pesquisa de campo que segundo Gonsalves (2001, p.67),

é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Marconi e Lakatos (1999) pontua que a pesquisa de campo é usada com o objetivo de coletar informações e/ou conhecimentos a respeito de um problema que se queira responder, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou, as relações entre eles. A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los.

De acordo com Minayo (2001), ratificando o exposto, elencamos os movimentos da pesquisa em fases: exploratória, momento da elaboração do embasamento teórico, como alicerce que sustentaria o estudo, e definição do problema e dos objetivos da pesquisa. Nessa fase as leituras, pesquisas e compartilhamentos com o orientador foram fundamentais para o desenrolar da escrita e seleção do que abordar ou não na produção textual. Vale ressaltar que os

conhecimentos prévios sobre o objeto central desta pesquisa tornaram o processo mais fluido, já que pude retomar o “diálogo” com alguns autores que fizeram parte da minha caminhada acadêmica.

Em seguida, nos colocamos na fase do trabalho de campo, que ocorreu a partir das idas e vindas às unidades escolares, dos diálogos presenciais e à distância com a equipe de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes do componente curricular Educação Física, além da produção dos dados para concretização deste estudo. Essa fase é árdua, cansativa e repetitiva, ainda mais quando o ambiente da pesquisa é o chão da escola, um local que demanda muito da nossa energia, por ser vivo, dinâmico e complexo.

Nem tudo saiu como planejado devido às dificuldades específicas do contexto escolar, sendo necessário flexibilização e adaptações ao longo do processo de pesquisa para alcançar a meta traçada. A primeira adaptação foi entender que era impossível encontrar todos os docentes reunidos nas Atividades Complementares (AC) e que eu poderia ter a participação restrita por conta das demandas internas a serem abordadas.

Com base na metodologia adotada, que reúne a entrada no campo e a aceitação do grupo social, vamos abordar a seguir qual o instrumento de produção de dados utilizado para investigação da problemática traçada, os participantes e a técnica para interpretação dos dados coletados.

3.4 Participantes e instrumento de produção de informações

Os sujeitos sociais desse processo foram todos docentes em atuação, do componente curricular Educação Física, das três unidades que compõem a rede CPM em Salvador, Bahia: Dendezeiros, Ribeira e Lobato. Fizeram parte do estudo seis docentes de um universo de dez. Esse quantitativo se justifica pelo livre e espontâneo interesse de participação e colaboração dos docentes para efetivação desta pesquisa.

O instrumento projetado para esta pesquisa foi um questionário (Apêndice I). A escolha pela aplicação de questionário, como instrumento de produção de informações, está referendada em Marconi e Lakatos (2003, p. 201) “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem

ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Vale ressaltar que as autoras pontuam vantagens e desvantagens no seu uso, como: **Vantagens** – o alcance de pessoas de maneira simultânea; abrange uma extensa área geográfica; economia de tempo e recursos financeiros; garante o anonimato dos participantes, dando maior liberdade e segurança nas respostas; permite o feedback das pessoas no momento que acharem mais conveniente; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

Desvantagens – pode ocorrer uma pequena quantidade de questionários respondidos e devolvidos; perguntas sem respostas ou incompletas; impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão; dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente; durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito.

Ao concluir que o questionário seria viável para este estudo e após conhecer a realidade a qual seria aplicado, foi necessário adaptá-lo para atender as demandas específicas do grupo e para alcançar a maioria dos sujeitos foco desta pesquisa, já que não foi possível encontrar todos os docentes pessoalmente, seja pelas demandas da AC ou pela restrição na participação das reuniões. A versão digital do questionário foi organizada em duas seções: a primeira seção para autorizar o estudo dos dados e contextualização do participante (unidade escolar, e-mail, pseudônimo, faixa etária, raça/cor, gênero, formação, tempo de atuação profissional) e a segunda seção com as cinco questões iguais ao questionário impresso (Apêndice I).

Independente do formato do questionário, impresso ou digital, o propósito era possibilitar aos participantes discorrer livremente sobre o tema proposto, com base nas informações que ele detém, sentindo-se mais à vontade, sem a imposição de respostas prontas e sem limite de tempo. A versão digital do questionário, apresentada a seguir, foi desenvolvida pelo *Google Forms*³ e disponibilizada aos

³ É uma ferramenta de gerenciamento de pesquisas lançada pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

participantes a partir de envio do [link](#) por whatsapp, e-mail pessoal ou por e-mail institucional de cada unidade escolar.

Figura 05 : Print do Google Forms – Tela Inicial do Questionário

A screenshot of a Google Forms questionnaire. The header features a blue banner with the text 'Mestrado Profissional' in large orange letters and 'PROEF' in smaller orange letters, surrounded by various white icons representing different sports and activities. Below the banner, it indicates 'Seção 1 de 2'. The main title of the questionnaire is 'QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO'. Below the title is a text editor with standard formatting icons (bold, italic, underline, link, unlink). At the bottom, the research title is displayed: 'Titulo da pesquisa: Dança nas aulas de educação física escolar: desafios e possibilidades na rede de Colégios'. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for adding, deleting, undo, redo, and other editing functions.

Fonte: Imagem de Internet, 2024.

3.5 Técnica de análise

A fim de descrever o processo da pesquisa, optamos pelo estudo dos dados a partir da técnica de análise de conteúdo. Baseamos essa escolha nos estudos de Bardin (1977, p.42), que define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Elegemos a análise de conteúdo devido à capacidade de organizar e interpretar dados qualitativos, permitindo identificar padrões, significados e categorias que emergem das “falas” dos participantes. O método categorial, no modelo temático, foi escolhido por permitir uma visão abrangente sobre as

percepções e experiências compartilhadas pelos docentes, facilitando a identificação de tendências e questões centrais no trato com a dança no contexto das aulas de Educação Física. Neste estudo, as categorias de análise foram estabelecidas após a coleta dos dados.

Para aplicação dessa técnica seguimos Mozzato e Grzybovski (2011, p. 735), pautado nos preceitos de Bardin (2006), onde afirmam que “desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação”.

Na primeira etapa de pré-análise, foi o momento de organizar o material coletado via questionário respondido pelos participantes, fazer uma leitura flutuante desses dados e preparar o material para a próxima etapa, a exploração. Com a pré-análise buscou-se contemplar o problema de pesquisa em verificar os desafios e possibilidades de tematizar a dança nas aulas de Educação Física da rede CPM.

Em seguida, na fase de exploração do material, foram codificados os dados coletados por meio dos questionários, separando-os e classificando-os a partir de recortes de trechos de “falas” dos participantes. Deste modo, foi possível eleger os aspectos que contribuiriam mais efetivamente para a discussão acerca do tratamento dispensado ao conteúdo dança nas aulas de Educação Física da rede CPM.

Por fim, na fase de tratamento dos dados, inferência e interpretação, foram organizados os dados, em gráficos e quadros, de forma a materializar e sistematizar o trabalho. Com esta fase, se consolidou a pretensão de identificar o lugar do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na rede CPM, estimulando assim a reflexão sobre a prática pedagógica na área.

É importante salientar que Amado (2000) chama a atenção para o cuidado no momento de realizar a interpretação de modo a não fazer inferências descontextualizadas, mas ressalta essa característica fundamental da técnica como um avanço nas pesquisas, pois permite ao investigador “assumir” o papel do ator (sujeito pesquisado) e ver “o mundo no lugar dele”.

Baseado nesse olhar, após mergulharmos nas respostas dos participantes diante dos registros do questionário de pesquisa fizemos um recorte, reunindo um pequeno grupo que respondeu positivamente à inclusão da dança no contexto das

suas aulas, para dialogarmos com os planejamentos de ensino que os mesmos projetavam para embasar sua práxis pedagógica.

Isso porque a análise desses documentos em articulação com as falas dos docentes possibilitaria reunir informações importantes e reflexões na perspectiva de como o ensino da dança acontece e sobre qual olhar. Para Cellard (2008) a análise documental é um processo que supõe uma leitura crítica, sistemática e rigorosa de documentos com o objetivo de compreender seu conteúdo explícito e implícito.

Assim como os questionários, para a análise dos achados na pesquisa documental utilizou-se da análise de conteúdo. Esta análise constitui tanto a produção de material teórico para os estudos da dança, como objeto de conhecimento da área da Educação Física, quanto para a produção de produto educacional específico para a rede pesquisada. Visto que pretendia-se a construção colaborativa de um material digital, com sugestões de atividades e estratégias, para sistematizar as possibilidades do trato com a dança no contexto das aulas de Educação Física.

Todas as etapas da pesquisa foram anunciadas da forma mais transparente possível e, ao dar início à investigação, foi fundamental garantir que a participação dos docentes fosse voluntária, assegurando assim a ética e o respeito com os mesmos. Com base nisso, o estudo foi organizado de forma a respeitar os modos como os docentes se expressam, suas concepções e leituras de mundo. Além disso, após os resultados da pesquisa não consideramos um ponto final, estaremos em contato para novos diálogos e reflexões, podendo surgir a partir daí outras ações colaborativas junto à rede CPM.

3.6 Aspectos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e está cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 77746224.1.0000.0055, cujo parecer de aprovação é de nº 6.737.305 datado de 01 de abril de 2024, respeitando as Resoluções do CNS 466 e 510.

4. IMERSÃO NO CAMPO

Esse momento se destina a descrever a inserção no campo da pesquisa, o tocar dos pés no chão da escola, o contato com a realidade, o entrar em cena.

4.1 Os primeiros passos

Esse movimento se deu, inicialmente, com a ida às três unidades escolares, para apresentar aos gestores a intenção da pesquisa a ser desenvolvida, solicitando assim participação nas reuniões de Atividade Complementar (AC) de Linguagens, para alcançar a população de interesse do estudo. Mas, por que nas ACs?

Segundo registros no site da SEC, a AC se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor, destinado ao planejamento e organização de suas atividades, a ser realizada de forma individual ou coletiva. É um direito que faz parte do exercício da profissão docente, junto a responsabilidade e compromisso de cada educador com o aprimoramento/qualificação das suas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, tanto no que se refere ao planejamento específico do seu componente curricular, como também no coletivo com seus pares, para um processo educacional colaborativo e em prol do fortalecimento das aprendizagens dos estudantes.

De acordo com a mesma fonte, a AC tem por finalidade desenvolver o planejamento, avaliação, formação continuada do professor e o acompanhamento pedagógico da escola com foco na (re)elaboração, atualização e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos Planos de Curso e Planos de Aula, constituindo-se em um momento para o diálogo, as vivências, a reflexão e a socialização das práticas pedagógicas e curriculares.

Sendo assim, não teria momento mais oportuno para dialogar sobre prática pedagógica, objeto do conhecimento, planejamento, ensino. E então, segui para a primeira visita, no mês de Julho de 2024, após recesso junino. De cara não consegui contato com os gestores que estavam todos em um evento externo, junto a SEC, e nem com os docentes, já que não tive acesso a AC neste dia em nenhuma das três unidades.

Retornei após quinze dias da primeira tentativa e nesta consegui diálogo com a

coordenadora pedagógica da unidade Dendezeiros, com a secretária escolar da unidade Lobato e com a diretora pedagógica da unidade Ribeira. Na oportunidade compartilhei a ideia central, a intenção da pesquisa e como projetei o plano de ação.

Todas foram bem receptivas e cordiais se disponibilizando a compartilhar com a coordenação pedagógica para sondar a possibilidade junto aos docentes. A secretária escolar anotou o e-mail institucional e solicitou que eu reforçasse o pedido por este canal. De antemão, as demais pontuaram que as ACs estavam voltadas para algumas demandas internas como desenvolvimento de projeto interdisciplinar, eventos externos e elaboração de avaliações por área, além das demandas cotidianas dos docentes: planejamento, atualização de cadernetas e etc.

Já chegado agosto de 2024, retornei às unidades escolares, porém nada aconteceu como previsto... Não obtive nenhum retorno das unidades Ribeira e Lobato e nem consegui contato novamente.

Desta vez só consegui comunicação com a coordenadora do CPM Dendezeiros que trouxe uma devolutiva positiva, porém solicitou conhecer o projeto de pesquisa para compartilhar com o grupo de professores, pois não seria viável a minha participação nas ACs diante das demandas do calendário. Logo, apresentei meu projeto de pesquisa junto com o termo de autorização para realização da pesquisa, que já tinha em mãos assinado pela gestora. Salientei que o objetivo da pesquisa não era apontar, criticar ou expor a instituição, tão pouco os docentes quanto a sua prática pedagógica, deixando claro a privacidade e seriedade do estudo, dos dados e do anonimato dos participantes e da sua participação voluntária a partir da ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na oportunidade a mesma sugeriu que eu enviasse o questionário pelo whatsapp, que dessa forma chegaria efetivamente aos docentes do componente curricular Educação Física daquela unidade de forma rápida e objetiva, já que existia um grupo de comunicação. Então, adicionei o contato da coordenadora e voltei para casa. Conversei com meu orientador e juntos vimos que valeria a tentativa e logo desenvolvi a versão digital do questionário e compartilhei o link. Rapidamente tive retorno de três docentes.

Continuei a saga por contato nas outras duas unidades, até que identifiquei um colega no corpo docente da unidade Ribeira. Conversei com ele e o mesmo fez a mesma sugestão: “me mande o questionário pelo whatsapp ou e-mail que eu

consigo socializar". Não pensei duas vezes, enviei. Passaram-se semanas e mais semanas, até que chegaram duas devolutivas. Um desses dois docentes tinha contato com um colega, também professor de Educação Física, e este era lotado no CPM Lobato, sendo o único questionário registrado junto àquela unidade escolar.

As tentativas de contato com os docentes continuaram, mas sem sucesso. Percebi que não seria possível a minha participação nas ACs de nenhuma das unidades, diante do volume de trabalho. Isso posso ratificar como docente da rede CPM, nossa carga de exigência é enorme e nosso trabalho não para, calendário cheio! Vale ressaltar que as unidades da rede CPM são bastante cotadas para participar de eventos externos tanto da SEC quanto da PM, além dos programas e parcerias para efetivar um processo de ensino-aprendizado mais dinâmico no cotidiano escolar.

Assim, por entender que o processo de pesquisa é flexível foram realizadas as adaptações necessárias para que esse espaço de diálogo entre os docentes e a pesquisadora fosse efetivado, mantendo a ética com os dados e o objetivo primeiro de proporcionar aos participantes da pesquisa um questionário que possibilitasse a explanação das suas concepções, experiências e ideias acerca do tema em estudo.

Não foi nada fácil, entre idas e vindas no campo de pesquisa, mas entendemos que quando entramos no campo tudo pode acontecer ou nada, conseguimos apenas seis devolutivas e vamos valorizar e nos debruçar nessas informações. A partir do trato com esses dados podemos seguir os próximos passos.

4.2 O tratamento das informações

Da expectativa de participação de dez docentes, compatíveis com os critérios de inclusão neste estudo, professores(as) da disciplina Educação Física com formação específica na área e atuantes em sala de aula da rede CPM, seis participaram respondendo o questionário. Foi muito desmotivador e frustrante esperar por tanto tempo e ter um retorno mínimo, diante de muitas idas e vindas às escolas. Entendi que a não devolutiva foi um não como resposta, de quem foi alcançado pelo instrumento de coleta, e também a possibilidade de alguns não terem acesso. Mesmo assim, diante dessa pequena contribuição, a pesquisa não ficou comprometida já que com apenas uma resposta vinda de cada unidade escolar

já seria possível construir um diálogo e refletir diante das questões motivadas nesse estudo.

Sendo assim, a partir do tratamento dos dados foram geradas duas categorias de análise que sintetizam os principais resultados e reflexões, a partir do olhar diante das “falas” dos docentes participantes da pesquisa: Formação & Dança e a Prática Pedagógica. A primeira categoria aborda o reflexo da formação docente no trato com a dança na escola. A segunda categoria trata dos desafios e das possibilidades de tematizar a dança durante a prática pedagógica da Educação Física.

Na seção 1, onde agrupamos os dados que descrevem esses sujeitos podemos identificar as seguintes características iniciais, de acordo ao quadro abaixo:

Quadro 1 – Características dos participantes

DOCENTES	FAIXA ETÁRIA	RAÇA/COR	GÊNERO
B	36 - 45	Pardo	M
AJ	+ 55	Negro	M
V	46 - 55	Branco	F
A	46 - 55	Negro	M
M	36 - 45	Branco	M
L	36 - 45	Negro	M

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Iniciamos essa análise ressaltando a importância de conhecermos o perfil desses profissionais. Para André (2009, p. 51),

conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

A respeito das características dos participantes, podemos observar que a faixa etária predominante está entre 36 - 45 anos, corroborando com os estudos de

Carvalho (2018) que apontam que a média de idade dos docentes da educação básica brasileira é de 40 anos.

Com relação à raça/cor e gênero, registramos a maior parcela sendo homens e negros. Estes dados vão na contramão das análises de Carvalho (2018) onde demonstra que os professores típicos brasileiros são mulheres (81%), sendo brancas (42%) ou pardas (25,2%). Entre 2002 e 2013, Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, Dieese (2014 apud Carvalho, 2018, p.17) aponta que, apesar de ter havido um crescimento de 64,4% na quantidade de homens no magistério, as mulheres ainda correspondiam a 83,1% dos docentes, indicando que a função de magistério ainda é um fator enraizado socioculturalmente na parcela feminina da população.

Ainda na seção 1 identificamos as características profissionais desses sujeitos, de acordo ao quadro abaixo:

Quadro 2 – Características profissionais dos participantes

DOCENTES	UNIDADE DE ENSINO	TEMPO NESTA UNIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL
B	CPM Ribeira	7 anos	7 anos
AJ	CPM Dendezeiros	1 ano	3 anos
V	CPM Dendezeiros	24 anos	24 anos
AL	CPM Dendezeiros	1 ano	28 anos
M	CCPM Ribeira	13 anos	13 anos
L	CPM Lobato	6 anos	12 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Referente ao perfil profissional dos participantes da pesquisa, encontramos um grupo experiente, perpassando os 12 anos de atuação e chegando até os 28 anos de atuação profissional na área. Souza (2013, p. 57), baseado em estudos com dados de 2011, afirma que:

Os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão.

Podemos perceber que a maior participação na pesquisa foi de docentes da unidade de ensino CPM Dendezeiros e nesta se encontra o profissional mais experiente e também o que tem menor tempo de caminhada na área. O tempo de atuação profissional demonstra que a maioria são docentes veteranos na área.

Na mesma seção inicial perguntamos sobre a formação acadêmica e os resultados estão no quadro a seguir:

Quadro 3 – Formação acadêmica dos participantes

DOCENTES	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO/ANO	PÓS-GRADUAÇÃO/ANO
B	Licenciatura	Instituição privada/ 2022	Não possui
AJ	Licenciatura Bacharelado	Instituição privada/ 2021 Instituição Privada/2024	Especialização em Fisiologia do Exercício/2024
V	Licenciatura	Instituição Pública/1996	Especialização/2001
AL	Licenciatura Bacharelado	Instituição Privada/2000	Especialização em Musculação; Treinamento de Força e condicionamento físico/2001
M	Licenciatura	Instituição privada/2010	Especialização /2011 Mestrando em Educação Física/Em curso.
L	Licenciatura	Instituição privada/2011	Especialização em Educação Especial/2013

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Outro aspecto relevante para ser observado sobre o perfil profissional é a respeito da formação acadêmica desses docentes. Todos são graduados na sua área de atuação, a grande parcela possui licenciatura e apenas dois docentes com dupla formação, possuindo o bacharelado também. Vale destacar que apenas um

docente se formou em instituição pública de ensino e, a maioria, em instituições privadas. A redação atual do art.62 da LDB (Lei nº 9.394/1996), com as modificações da Lei nº 13.415/2017, mantém que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), em sua Meta 15, determinou que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014).

Quanto à formação continuada desses professores, apenas um docente não apresenta nenhuma formação a título de pós-graduação, apenas um está cursando mestrado e os demais possuem especialização. Sabemos da importância nesse processo de contínuo aperfeiçoamento e capacitação diante das diversas e dinâmicas necessidades que emergem do ambiente escolar. Para Neves (1994), a formação continuada apresenta-se nesse contexto como uma das opções viáveis e fundamentais para o aprimoramento da formação docente e do sistema educativo.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada de professores tem crescido, no entanto, há dúvidas sobre as contribuições desses cursos na prática de ensino. Ao explorar os dados tive essa mesma sensação, já que a maioria das temáticas dos cursos de especialização dos participantes foram centradas em temáticas que não visam o campo escolar e nenhuma escolha na direção do conhecimento da dança. Isso gera uma inquietação: Estamos oportunizando aos nossos discentes saberes diversos ou selecionamos o que ensinamos a partir do que acessamos ao longo da formação?

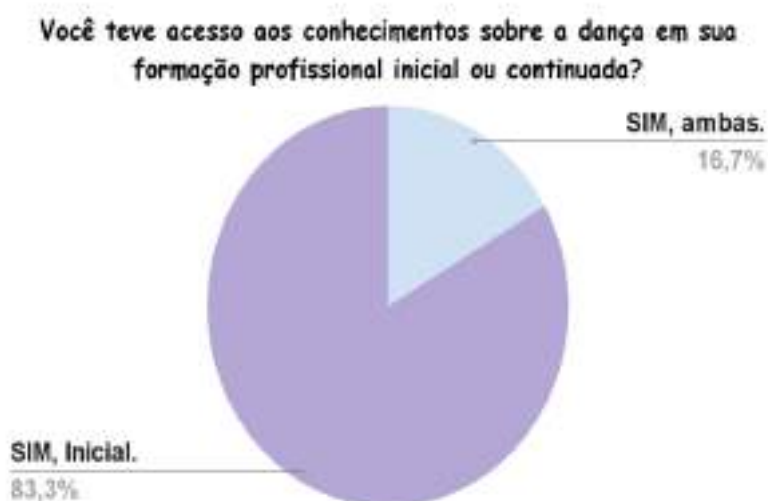
Entendendo que a nossa formação é composta por escolhas ideológicas que refletem nosso planejamento de ensino, é preciso ampliar as compreensões docentes para haver transformações e repercutir nas formas de ensino. Caldeira (2001) atenta para o fato de que a renovação do saber docente está constantemente penetrando na prática e vice-versa. Este exercício de reavaliação crítica contínua da prática docente e o constante intercâmbio entre os saberes permitem o

aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, concordo com Silva (2001), ao pontuar que a formação continuada deve constituir-se como um espaço que possibilite a troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, havendo uma reorganização de suas competências e produção de novos conhecimentos.

Seguindo nosso percurso investigativo, na seção 2 do questionário que trata dos desafios e das possibilidades de tematizar a dança na prática pedagógica da Educação Física, organizamos as cinco questões em duas etapas: a primeira etapa consta uma alternativa para assinalar e a segunda etapa aberta para os professores discorrerem sobre suas experiências e concepções.

Na primeira questão, os docentes foram indagados se tiveram acesso aos conhecimentos sobre a dança em sua formação profissional. Os resultados no gráfico 1 demonstram que a resposta “Sim, na formação inicial” foi a que mais aparece e a resposta “Sim, em ambas” (formação inicial e continuada) aparece em percentual menor.

Gráfico 1 – Resposta da questão 1 - Objetiva



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nota-se que, ao sondar sobre o acesso aos conhecimentos sobre a dança na formação profissional, todos os participantes tiveram contato com a disciplina Dança na sua formação acadêmica. Marani & Sborquia (2019), pontua que a dança necessita estar inserida como componente curricular obrigatório nos cursos de bacharelado e de licenciatura em Educação Física, no âmbito nacional, já que abrange sua área de intervenção profissional.

Na segunda etapa da questão 1, solicitamos que relatassem como foi o acesso a este conhecimento durante a formação acadêmica, caso a etapa 1 fosse uma resposta positiva. Vejamos os registros das respostas:

Quadro 4 – Respostas da questão 1 - Discursiva.

DOCENTES	RESPOSTAS
B	“Bem superficialmente nas aulas da faculdade, em um tempo muito curto e pouca prática!”
AJ	“Aeróbica”.
V	“Existia a disciplina de Dança na faculdade”
A	“Disciplinas como Rítmica gestual na universidade”.
M	“Uma única disciplina na graduação”.
L	“Tive acesso ao conhecimento da dança tanto na faculdade, com a disciplina Dança, quanto na especialização quando estudamos educação inclusiva e igualitária, sendo a dança citada como conteúdo que inclui e não segrega”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir das respostas, fica explícito que todos os docentes tiveram acesso ao conhecimento da dança através de uma disciplina da grade curricular na graduação e apenas um teve esse contato também na pós-graduação. Apenas um participante caracteriza esse contato com a dança, concluindo como superficial.

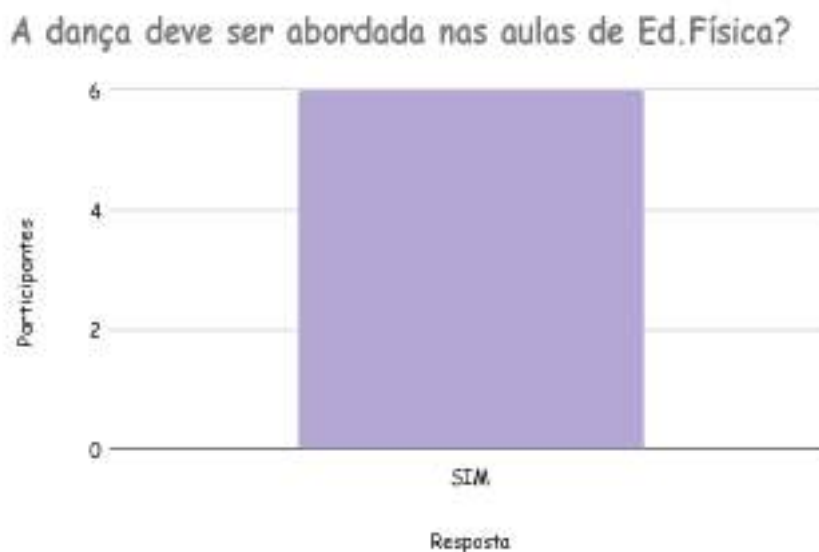
As respostas também demonstram que este acesso à dança na formação dos docentes abrange vivências práticas como exercícios aeróbicos, rítmica gestual e experiências superficiais de pouca prática. Para Alves (2016) quando inserida no contexto da formação, a dança tem como base a compreensão e a prática de habilidades e técnicas motoras que envolvem o ensino do movimento. Outros autores como Souza & Brasileiro (2019) ressaltam a importância do profissional de Educação Física estar atento às diversas formas de manifestação das danças na contemporaneidade e a relevância das metodologias de um ensino de qualidade na

formação inicial, abrangendo aspectos técnicos, culturais e sociais inerentes ao movimento.

As respostas indicam que os participantes tiveram acesso ao conteúdo na formação, contudo algumas falas como “bem superficialmente”, “tempo muito curto” e “uma única” apontam para um tratamento insuficiente do conhecimento e em alguns casos com uma abordagem questionável, reduzindo a dança a “aeróbica” e “rítmica gestual”. Além disso, os resultados são preocupantes no tocante à abordagem curricular que parece reforçar o predomínio de uma perspectiva mais técnica do conteúdo em vez de uma perspectiva mais pedagógica.

A segunda questão, abordou o seguinte questionamento: “Você considera a dança como conteúdo que deve ser abordado nas aulas de Educação Física?” Vejamos o resultado:

Gráfico 2 – Respostas da questão 2 - Objetiva.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A resposta foi unânime e os professores consideram que esse conteúdo deve ser abordado nas aulas de Educação Física, justificando a importância deste conteúdo da cultura corporal de movimento no desenvolvimento dos discentes, e sua inserção na BNCC. No que se refere ao contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) já haviam inserido a dança na escola e, mais recentemente, as orientações curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) incluem a dança como conteúdo curricular a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, a qual deve viabilizar oportunidades de

exploração da consciência, da criatividade, das expressões e das potencialidades do corpo em movimento.

Nesta mesma questão foi solicitado que justificassem a resposta acima, vejamos:

Quadro 5 – Respostas da questão 2 - Discursiva.

DOCENTES	RESPOSTAS
B	“Acho que deveria ter mais aulas práticas sobre dança!”
AJ	“A dança é importante para interagir, desde que não seja de duplo sentido”.
V	“Porque a Dança faz parte da cultura corporal do movimento e é conteúdo da Ed. Física e está inserida na BNCC”.
A	“Tema importante por propiciar novos movimentos estimulando a Neuroplasticidade e melhorando assim tanto cognição como condicionamento físico dos alunos além dos aspectos teóricos e culturais da própria dança”.
M	“A dança é um componente da cultura corporal de movimento e, portanto, deve ser tratada como os demais”.
L	“Por ser um conhecimento da Educação Física deve fazer parte das aulas como qualquer outro conteúdo”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Percebe-se uma consciência dos docentes quanto a importância do trato da dança nas aulas, já que a mesma é um conteúdo como os demais conhecimentos e para eles tem pontos positivos como: “interação”, “estimula a neuroplasticidade”, “melhora a cognição” e o “condicionamento físico”. Ao pontuar os benefícios em abordar este conteúdo, podemos identificar nas “falas” dos participantes a presença maior de aspectos técnicos, já esperado diante das características do contato com a dança nas suas formações, seguido de aspectos culturais e sociais. Estes últimos são relevantes, pois:

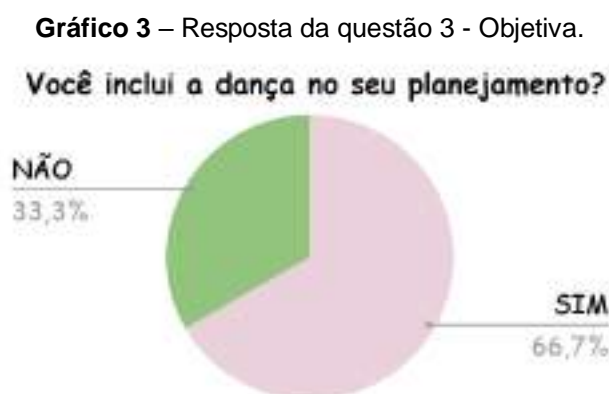
[...], o reconhecimento das dimensões críticas, históricas, estéticas, culturais e criativas da dança tem auxiliado na sua compreensão enquanto área de conhecimento e

como conhecimento clássico da Educação Física (Brasileiro, 2009; Brasileiro *et al.*, 2020; Marques, 2003).

A afirmação “A dança é importante para interagir, desde que não seja de duplo sentido” revela uma compreensão parcial do papel da dança no contexto social e educativo, ao mesmo tempo em que expressa uma preocupação com os valores e significados transmitidos por essa prática. De fato, a dança, enquanto linguagem corporal, é um potente recurso para a interação, pois favorece a expressão de emoções, a comunicação não verbal, a cooperação e o fortalecimento de vínculos entre os participantes. Contudo, a ressalva sobre o “duplo sentido” indica um receio quanto a movimentos ou contextos que possam ser interpretados como inadequados ou sexualizados, especialmente no ambiente escolar.

Nesse sentido, o educador tem o papel de problematizar concepções, preconceitos e valores culturais que determinam o que é visto como “adequado” ou “inadequado” na dança. Como apontam Marques e Urrutigaray (2017), a dança na escola deve ser compreendida como “um campo de produção de sentidos e significados, atravessado por questões históricas, culturais e sociais, que podem e devem ser debatidas no espaço educativo”. Assim, problematizar tais questões amplia a compreensão dos educandos sobre a diversidade de expressões corporais, incentiva o pensamento crítico e promove o respeito às diferenças, fortalecendo a visão da dança como manifestação artística, cultural e social que transcende interpretações restritivas.

A próxima questão indagou sobre a inclusão da dança no planejamento de ensino dos docentes. Vamos observar os dados:



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apesar de afirmarem a importância da dança como conteúdo das aulas de Educação Física, alguns professores não incluem este conhecimento no seu planejamento de ensino. As justificativas para esse posicionamento foram as seguintes:

Quadro 6 – Respostas da questão 3 - Discursiva.

DOCENTES	RESPOSTAS
B	“Acho super importante que os alunos tenham esse conhecimento pois em muitos casos mostra muito da nossa cultura!”
AJ	“Interagirem, tirar timidez, coesão”.
V	“Atualmente não incluo, mas já utilizei esse conteúdo”.
A	“Abordo a fundamentação teórica através de trabalhos e pesquisas”.
M	“Aprendi muito pouco sobre a dança nessa única disciplina da graduação. É reconhecendo a importância desse componente que reconheço minha limitação e estou em busca de formação para atender essa demanda nos próximos anos.”
L	“Todos os conhecimentos a serem tratados nas aulas aparecem no meu planejamento, logo a dança é um deles. Esta aparece na segunda unidade por facilitar pra mim a abordagem do conteúdo das danças folclóricas do Brasil, especialmente a quadrilha junina, onde os alunos se engajam bastante”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os docentes que não incluem a dança no seu planejamento justificam limitação na formação e que atualmente não inclui a dança no seu plano de ensino, mas já trabalhou anteriormente.

A questão 4 pergunta o seguinte: “Você aborda a dança como conteúdo nas suas aulas de Educação Física?” Observem os registros:

Gráfico 4 – Resposta da questão 4 - Objetiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os professores que não incluem a dança no seu planejamento também não incluem este conteúdo nas suas aulas.

Compreender a dança enquanto área do conhecimento da Educação Física, não é suficiente para incluí-la no plano de ensino, muito menos na prática pedagógica. Na análise desses dados, planejamento e prática pedagógica, ficou constatado que apesar de reconhecer a significância da dança como conteúdo da área, nem todos os docentes abrangem a mesma no seu plano de ensino e nem no chão da sua sala de aula. Para explicar esse fato, vamos rever a “fala” de um dos professores:

“Aprendi muito pouco sobre a dança nessa única disciplina da graduação. É reconhecendo a importância desse componente que reconheço minha limitação e estou em busca de formação para atender essa demanda nos próximos anos” (Docente M).

A ausência desse conteúdo, evidenciada por alguns dos participantes, é justificada na literatura pela insegurança no trato desse conhecimento no contexto escolar por parte dos(as) professores(as) de Educação Física (Silva *et al.*, 2022). Outras “vozes” evidenciam o pensamento do autor: “Abordo a fundamentação teórica através de trabalhos e pesquisas” (Docente A) e “Atualmente não incluo, mas já utilizei esse conteúdo” (Docente V). Pode-se perceber que a abordagem apenas teórica do conteúdo e o deixar de abordá-lo revelam uma insegurança. Esta,

segundo Silva et al (2022), pode estar relacionada com a falta de vivência desses profissionais com a dança, no seu percurso pessoal, associado ao pouco contato com o conteúdo na sua formação inicial.

Esta parcela de docentes que não incluem a dança no seu planejamento é a mesma que não contempla este conteúdo no seu cotidiano escolar. Pontuamos separadamente essas questões por ser possível um professor se envolver com a dança em situações pontuais do calendário escolar e a mesma não aparecer no seu plano. Isso porque quando pensada como conteúdo na escola, especificamente na Educação Física, a dança desponta como prática corporal agregadora de possibilidades pedagógicas (Santos; Andrade, 2020).

Para os casos positivos, foi indagado: “Quais foram os desafios enfrentados para desenvolver o conteúdo?” E para os casos negativos, o porquê de não abordar esse conteúdo nas aulas. Vejamos os dados:

Quadro 7– Respostas da questão 4 - Discursiva.

DOCENTES	RESPOSTAS
B	“Sempre foi a vergonha dos alunos no início da abordagem, mas logo depois a maioria curte bastante”.
AJ	“Timidez”. “Costume”.
V	“Porque toda hora muda uma diretriz curricular...mas posso incluir a dança perfeitamente se estiver no planejamento”.
A	“Em trabalhos e pesquisas”.
M	“Já trabalhei com dança e os desafios começam com a minha falta de conhecimento e segurança sobre o componente. Em seguida encontrei resistência dos alunos do sexo masculino, dos pais e até da gestão, por se tratar de uma escola militar”. “Reconheço minha limitação e estou em busca de formação para atender essa demanda nos próximos anos”.
L	“Timidez, resistência dos meninos e falta de segurança em não dominar muito esse assunto”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Aparece pelo menos três vezes a característica timidez, por parte dos discentes, quando a dança é abordada nas aulas, seguido de resistência dos discentes do gênero masculino. Além disso, é citado também em linhas gerais a limitação docente, falta de costume e segurança em dominar este conteúdo. Vale ressaltar duas pontuações importantes, a respeito dos desafios no trato com a dança, para refletirmos: “a incerteza a partir das mudanças na diretriz curricular” e o “ambiente da escola militar”. Vamos refletir sobre alguns desses desafios pontuados.

Aprofundando no ponto “mudança na diretriz curricular”, é necessário considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica, estas orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Atualmente, existem diretrizes gerais para a Educação Básica e diretrizes curriculares próprias para cada etapa e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A do Ensino Médio é a mais recente e foi atualizada pelo CNE, em 2018, para atender às mudanças propostas pela lei 13.415, da Reforma do Ensino Médio.

As DCNs têm origem na LDB, de 1996, que assinala ser incumbência da União

estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (Brasil, 1996)

No ensino básico, as regras preestabelecidas por essa base comum costumam ser aplicadas na maior parte das instituições de ensino. No ensino público, os estados e municípios têm autonomia para decidir qual vertente irá direcionar o ensino local, respeitando as diretrizes da base. Então sim, é possível e, muitas vezes, necessário modificar alguns aspectos das diretrizes curriculares, mas será que essas alterações têm focado em atender as demandas específicas da educação aliadas às necessidades dos discentes, docentes e da comunidade escolar?

Especificamente a Educação Física sofreu diferentes transformações no processo de escolarização. Vale ressaltar que os documentos curriculares refletem as narrativas por meio das quais as disciplinas se legitimam (Goodson; Petrucci-Rosa, 2018), isso significa que os fenômenos do currículo e a história de uma disciplina escolar estão intimamente relacionados (Goodson, 2013). No entanto, conforme Goodson (2014), os mais recentes desdobramentos sobre a dinâmica dos currículos mostram que os processos de mudança/continuidade nas disciplinas escolares, nas últimas décadas, não se limitam aos diálogos entre docentes, acadêmicos e as demandas sociais.

Estes autores, professores e acadêmicos, que já foram determinantes para as políticas de currículos, estão sendo submetidos a grupos políticos associados a interesses de mercado. Macedo (2014), em seus estudos no campo da educação no Brasil, analisa a participação de diferentes grupos associados a grandes instituições financeiras na elaboração de recentes políticas de currículo, em especial a BNCC. Vale ressaltar que esse processo de padronização de uma base curricular e de norma mercadológica da educação remete a um movimento de intensas críticas documentado na literatura (Moreira, 2010; Macedo, 2014; Adrião *et al.*, 2016; Adrião, 2017; Aguiar; Dourado, 2018).

Diante dessas reflexões, a mudança na diretriz curricular como mencionado na fala de docente V, pode ser um desafio real na prática pedagógica docente já que atende a interesses múltiplos que podem não convergir com os da educação.

A respeito dos desafios voltados para a formação, insegurança/falta de domínio podemos abordá-los juntos, pois todos convergem para o mesmo tema: formação docente. Apesar das diretrizes curriculares nacionais, para os cursos de graduação em Educação Física, desde a Resolução 03/1987/CFE (Brasil, 1987) até a Resolução 06/2018/CNE (Brasil, 2018), apresentarem importantes orientações para a elaboração dos currículos, as múltiplas dimensões da formação docente e as suas respectivas habilidades e competências a serem adquiridas no percurso, não têm sido priorizadas em razão da perspectiva de formação generalista existente nos cursos de formação inicial em Educação Física (Brasileiro *et al.*, 2020; Lucca *et al.*, 2019; Souza & Brasileiro, 2019).

A análise das narrativas revela que essa formação inicial generalizada não prepara o professor para atuar com as diversas temáticas que englobam a área da

Educação Física escolar, especialmente com a dança que é objeto deste estudo. Expressões, como do docente M, “[...] aprendi muito pouco sobre a dança” e “[...] reconheço minha limitação”, transparecem o despreparo que afasta este conhecimento do campo de atuação profissional. Para modificar esse cenário, Madela *et al.* (2017) diz que as intenções pedagógicas e curriculares necessitam ser direcionadas para além das técnicas, onde a teoria e a prática devem ser trabalhadas de forma indissociada na formação inicial dos professores.

Seguindo nossa análise, os próximos desafios a aprofundar são: “timidez dos discentes e resistência do gênero masculino e dos pais”. Romper pensamentos tradicionais e conservadores não é uma tarefa exclusiva da área de Educação Física, mas da educação como um todo. De acordo com Marques (1990), algumas das razões da dança ser pouco compreendida enquanto área de conhecimento são:

a ignorância daquilo que pode ser considerado dança, a falta de visão de que a dança não é necessariamente algo academizado, a falta de experiência das pessoas no que diz respeito à dança, uma concepção restrita de educação e, também, a dificuldade de lidar com o corpo durante tantos séculos condenado ao profano e ao pecado (Marques, p. 14).

Como se pode observar, é necessária uma discussão mais aprofundada acerca do trato com o conhecimento da dança, desde os currículos de formação até o chão da escola, envolvendo toda comunidade escolar, onde se possa dialogar a respeito do que é dança e do seu papel enquanto conteúdo escolar, para que se constitua uma formação humana, crítica e transformadora.

Na literatura, alguns autores (Leltão; Sousa, 1995; Pacheco, 1999; Soares, 1999) já fazem menção à resistência e preconceito relacionado com o ensino da dança na escola, uma marca já histórica. Leltão *et al.* (1995) pontua que as aulas podem, e devem, contribuir para que se supere essa manifestação sexista, possibilitando assim, que meninas e meninos possam vivenciar a experiência de dançar, sem que isso relacione-se com a identidade sexual deles. Logo, para Gaspari (2005b), essa resistência pode e deve ser minimizada e dissipada pela contribuição das próprias aulas de Educação Física.

Sendo assim, um suposto trabalho pedagógico pelo silêncio não transforma, não educa e alimenta visões tradicionais e conservadoras que viabilizam o discurso cerceador, sobretudo, ao se considerar que a negação do conteúdo e a omissão do

docente, frente a preconceitos presentes em suas aulas, indica o não cumprimento de suas responsabilidades enquanto educador.

A respeito do último desafio declarado apenas pelo participante (M), “o ambiente da escola militar”, convém pontuar que uma premissa do modelo educacional do CPM está pautada na educação meritocrática. Refletir sobre a meritocracia começa por compreender esse sistema desde a etimologia da palavra até sua repercussão na formação social. O termo meritocracia vem do latim *mereo* (ser digno, merecer) e do grego antigo *krátos* (força, poder), simboliza um modelo governamental e/ou sistema, implantado em forma de hierarquização e premiação, baseado nos méritos individuais. Assim, a meritocracia:

[...] para muitos é uma forma de reconhecimento de sua capacidade, competência, atitude e iniciativa nas atribuições que demonstra desenvoltura, considerando valores como educação, moral e aptidão específica para determinada atividade (Barbosa, 2003, p. 21).

A ideia da meritocracia tem se difundido em diversas narrativas sociais num contexto em que se valoriza mais e mais este critério como meio de “justiça”. Na educação, como podemos falar em “justiça” se o sistema impõe uma disputa entre estudantes que possuem perfis diferentes e vivem em condições desiguais? Assim, Marcatto e Conti (2017) evidenciam que “assegurar que todos os alunos participem da competição, sob o respaldo de uma igualdade de oportunidades, não se traduz em justiça” (p. 67).

Na rede CPM, esse reconhecimento ao sucesso nas atividades atribuídas faz parte do cotidiano escolar. Os estudantes são premiados, de acordo com a sua evolução disciplinar e de rendimentos pedagógicos, expondo nos seus uniformes as medalhas e as patentes, como na PM, que vão de Cabo a Coronel, frutos dos seus esforços e dedicações. A solenidade de graduação é anual e cada insígnia tem um significado e serve para destacar os melhores estudantes do ano anterior. As medalhas do mérito intelectual (ouro, prata e bronze) são entregues pelos padrinhos em uma cerimônia formal com certificação aos respectivos estudantes em destaque.

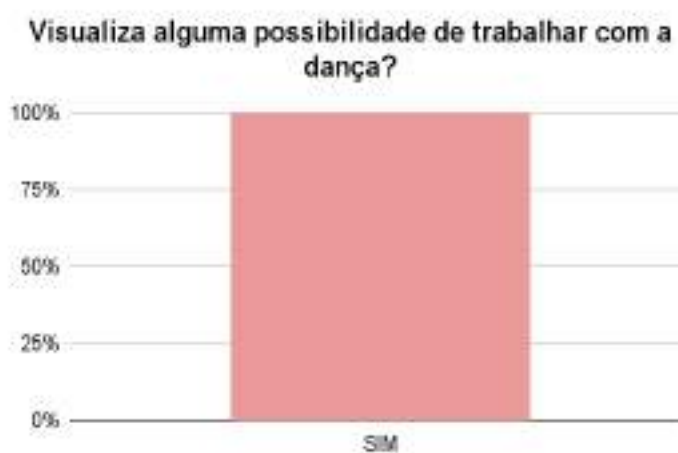
Focando na área da Educação Física, existe nos CPMs um departamento chamado SEFIS, Setor de Educação Física, o qual é responsável pela organização de oficinas para o desenvolvimento do esporte na escola. Estas acontecem em turno oposto e são ministradas por militares, licenciados em Educação Física, objetivando

a formação de atletas para competirem em eventos esportivos internos e externos, acumulando títulos e destaque à instituição escolar.

Esse modelo específico de educação implementado pelos CPMs pode ser desafiador na formação dos educandos e na prática pedagógica dos docentes, desde o seu planejamento até a práxis propriamente dita, porém conforme os dados coletados do presente estudo, apenas um docente pontuou ser um desafio trabalhar com o conteúdo dança nas aulas de Educação Física numa escola militar.

A última questão indaga se os docentes visualizam alguma possibilidade de trabalhar com a dança nas aulas de Educação Física. O gráfico abaixo resume as respostas:

Gráfico 5 – Resposta da questão 5 - Objetiva.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Mais uma resposta unânime onde os professores enxergam a possibilidade de trabalhar com o conteúdo dança em suas aulas.

A importância dos professores de Educação Física visualizarem possibilidades de trabalhar o conteúdo dança em suas aulas está diretamente relacionada ao reconhecimento desse elemento como parte constitutiva da cultura corporal. Essa postura amplia o repertório pedagógico e rompe com reducionismos que por vezes marginalizam a dança no currículo escolar. Conforme aponta Marques (2011), a dança na escola deve ser entendida como espaço de criação, reflexão e diálogo com diferentes contextos sociais e culturais, permitindo ao educando não apenas vivenciar movimentos, mas também compreender sentidos e significados neles

implicados. Assim, quando o professor se abre a essas possibilidades, contribui para que a Educação Física cumpra seu papel formativo, crítico e inclusivo.

Finalizando nosso questionário e complementando a questão 5, solicitamos aos docentes a partir da possibilidade do trato com a dança em suas aulas, exemplos de atividades e estratégias para trabalhar este conteúdo. Os dados foram registrados a seguir:

Quadro 8– Respostas da questão 5 - Discursiva.

Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Vídeos sobre danças - Leituras de artigos - Debates sobre a dança no contexto dos alunos - Coreografia desenvolvida por eles - Expressão corporal como forma de comunicação (mímica e outras atividades lúdicas) - Atividade diagnóstica - Vivências - Pesquisar os tipos de dança que os discentes gostam ou conhecem - Pesquisar sobre tipos de dança no Brasil e no mundo - Acho que um bom início para as aulas de dança é trabalhar com as músicas atuais e depois que os alunos estejam mais à vontade, inserir o que foi programado - Aeróbica localizada com fins de coordenação motora - Acredito que o trabalho com música e ritmo possa ser a porta de entrada para esse trabalho com a dança.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As respostas do quadro acima nos mostra que existe uma infinidade de possibilidades para abordar a dança no contexto escolar e a partir dessas idealizamos uní-las em um material de fácil e simples acesso, digital, para ser compartilhado entre nós docentes, para que a dança possa fazer parte da formação cultural dos nossos discentes. Este material idealizado resultou no meu Produto Educacional.

O Produto Educacional (PE) é um processo oriundo de uma atividade de pesquisa, elaborado com o intuito de responder a uma problemática proveniente do campo de prática profissional. “A função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras

que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país” (Rizzatti, I. M. et al, 2020, p. 2). Nessa perspectiva, foi construído um material didático digital, colecionando as experiências, atividades e estratégias dos docentes participantes da pesquisa, a partir da resposta à pergunta 5 do questionário, a saber: “Você visualiza alguma possibilidade de trabalhar com a dança nas aulas de Educação Física? Se sim, cite exemplos de atividades ou estratégias para trabalhar a dança nas suas aulas de Educação Física.”

Ao término do tratamento das informações, vale ressaltar os pontos chaves encontrados em cada categoria de análise do conteúdo: na categoria 1, Formação & Dança, percebe-se que a formação inicial em Educação Física exerce influência direta na maneira como os docentes abordam a dança no contexto escolar, seja por conta da abordagem de apenas uma disciplina no curso de graduação ou do raso aprofundamento teórico-prático destinado à dança, o reflexo disso é em uma abordagem superficial, apenas teórica nas aulas, quando não em sua exclusão. Tal limitação compromete a compreensão da dança como linguagem corporal, expressão cultural e prática pedagógica inclusiva. Segundo Nanni e Ferreira (2010), a forma como a dança é concebida e ensinada nas escolas está diretamente relacionada à formação do professor e ao espaço dado a essa linguagem durante sua trajetória acadêmica.

Em tese, na categoria 2, Prática Pedagógica, o grupo evidencia a importância da dança como conteúdo das aulas de Educação Física, destacando os benefícios para seus discentes, além dos desafios e possibilidades metodológicas na sua abordagem. Observou-se que a prática efetiva da dança nas aulas é limitada, a uma parcela dos professores, e esta muitas vezes restrita a teoria, pesquisas e práticas descontextualizadas. Segundo estudo de Souza, Hunger e Caramaschi (2014), 100% dos professores de Educação Física e Arte consideram importante a inclusão da dança nas escolas. No entanto, observou-se que a prática efetiva da dança nas aulas é insuficiente, muitas vezes resumida a festividades escolares e com pouca vivência dos conteúdos sugeridos pelos documentos curriculares.

Nos registros da pesquisa um dos participantes mencionou a abordagem da dança em momento específico do calendário escolar:

“Todos os conhecimentos a serem tratados nas aulas aparecem no meu planejamento, logo a dança é um

deles. Esta aparece na segunda unidade por facilitar pra mim a abordagem do conteúdo das danças folclóricas do Brasil, especialmente a quadrilha junina, onde os alunos se engajam bastante” (Docente L).

Tal escolha evidencia uma aproximação entre escola e comunidade, fortalecendo a valorização da cultura popular e o engajamento dos estudantes por meio de práticas que dialogam com suas vivências sociais. No entanto, é importante destacar que, embora a quadrilha seja um recurso pedagógico potente, a abordagem da dança não deve se restringir a momentos festivos ou a manifestações folclóricas. Como afirma Marques (2011), a dança no contexto escolar deve ser compreendida como linguagem artística e cultural, aberta a múltiplas formas de expressão, possibilitando ao educando tanto o resgate de tradições quanto a experimentação criativa e contemporânea.

Assim, a fala do professor revela avanços no reconhecimento do conteúdo, mas também suscita a necessidade de refletir sobre a ampliação das possibilidades didáticas da dança na Educação Física, garantindo diversidade e criticidade em sua abordagem.

Dito isso, vamos para a etapa de análise documental dos planejamentos de ensino, dos docentes que abordam a dança nas suas aulas, para avaliar a coerência, clareza e alinhamento dos planejamentos de ensino com as “falas” dos docentes. Incluímos a análise documental, pois no campo educacional ela permite verificar a intencionalidade pedagógica, o desenvolvimento de competências e habilidades, e a articulação entre teoria e prática (Lüdke; André, 1986).

4.3 Convergências e/ou divergências entre as “falas” dos docentes e o planejamento pedagógico

Documentos constituem fontes estratégicas na coleta de dados qualitativos, sendo frequentemente utilizados de forma complementar a outras técnicas. Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental permite a análise de registros ainda não sistematizados cientificamente, mas que contribuem de forma relevante para a compreensão dos objetos de estudo.

Neste tópico serão apresentadas as principais convergências e/ou divergências entre as “falas” dos docentes sobre o trato com a dança, registradas nas respostas

do questionário, e o que consta em seus planejamentos de ensino. O foco é entender como de fato a práxis acontece e sobre qual perspectiva de ensino da dança. Para tanto, o critério de inclusão utilizado foi investigar os planejamentos apenas dos docentes que pontuaram que trabalhavam com a dança nas aulas. De um grupo de seis docentes participantes da pesquisa, quatro mencionaram a abordagem da dança como conteúdo das suas aulas de Educação Física e sua presença no planejamento de ensino.

Para isso, foi necessária nova visita nas unidades de ensino, solicitando acesso aos planos desse pequeno grupo de docentes que citaram incluir a dança no seu fazer pedagógico. Esta visita se deu em Junho de 2025, junto à coordenação pedagógica das unidades escolares, que socializaram de forma objetiva os planos de ensino que estavam no arquivo referente aos planos anuais de 2024 e foram desenvolvidos pelos próprios docentes.

Para a análise desses planos, organizei em tópicos as informações para que fosse possível observá-las, identificar padrões ou não e perceber relações e/ou contrastes em relação às respostas do questionário. A estrutura aponta: o tema geral, ano escolar, habilidades, objetivos, conteúdos, metodologia, aulas previstas, atividades, avaliação, recursos e referências. Vamos às análises...

O docente B registra no questionário que a dança faz parte do seu plano de ensino, pois:

“Acho super importante que os alunos tenham esse conhecimento pois em muitos casos mostra muito da nossa cultura!”

Ao acessar o plano podemos observar as seguintes informações:

Quadro 9 – Planejamento do Docente B

Tema Geral: A dança como expressão da cultura corporal

Ano Escolar: 8º ano do Ensino Fundamental II

Habilidade embasada na BNCC (EF89EF14) – Analisar, apreciar e discutir criticamente as danças como manifestações da cultura corporal, compreendendo seus sentidos, significados e valores em diferentes contextos.

Objetivos de Aprendizagem:

- Compreender a dança como uma prática cultural diversa e significativa.
- Valorizar a diversidade cultural por meio do estudo e da apreciação de diferentes estilos de dança.

Conteúdos:

- A dança como manifestação cultural
- Diversidade de estilos de dança no Brasil e no mundo

Metodologia:

- Análise de vídeos e documentários curtos
- Leitura de textos (reportagens, artigos acessíveis)
- Trabalho em grupo com pesquisa dirigida

Aula	Tema	Atividades
1	Introdução à dança como linguagem cultural	Roda de conversa: “O que é cultura? O que é dança?” + introdução ao conceito de dança como patrimônio cultural
2	Danças do Brasil: diversidade e identidade	Vídeos e debates sobre frevo, maracatu, samba, carimbó, forró, entre outras. Mapa do Brasil com danças por região

Avaliação:

- Participação nas atividades e debates
- Qualidade das produções em grupo (cartaz, apresentação, vídeo)

Recursos Didáticos:

- Slides
- Vídeos de danças brasileiras (ex: Frevo, Maracatu, Carimbó, Dança do Coco, etc.)
- Textos jornalísticos e didáticos (acessíveis)

Referências Sugeridas

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018.
- Sites oficiais de cultura (IPHAN, Ministério da Cultura).

Examina-se a fala do docente B, que afirma: “*Acho super importante que os alunos tenham esse conhecimento, pois em muitos casos mostra muito da nossa cultura*”, em convergência com seu planejamento didático, o qual tem como tema geral “A dança como expressão da cultura corporal” e está alinhado à habilidade EF89EF14 da BNCC, voltada à análise crítica das danças enquanto manifestações culturais.

A primeira convergência evidente entre a fala e o planejamento reside na valorização da dança como prática cultural significativa. O docente explicita que considera a dança como componente importante da identidade cultural, enquanto o planejamento contempla conteúdos como “*a diversidade de estilos de dança no Brasil e no mundo*”, bem como propõe atividades como rodas de conversa e análise de vídeos sobre danças regionais, a exemplo do frevo, carimbó, maracatu e forró. Esse alinhamento entre discurso e planejamento revela uma concepção ampliada de cultura, em consonância com os estudos de Geertz (1989), para quem a cultura deve ser entendida como um sistema simbólico de significados compartilhados, no qual a dança figura como expressão de pertencimento e memória coletiva.

Contudo, nota-se uma divergência substancial no que se refere à natureza experiencial e corporal da dança. Embora o planejamento afirme tratar da dança como expressão da cultura corporal, as estratégias metodológicas descritas — análise de vídeos, leitura de textos e pesquisa dirigida — apontam para uma abordagem predominantemente cognitiva e discursiva, pouco centrada na vivência corporal propriamente dita. Nesse sentido, a perspectiva de Darido e Rangel (2005) torna-se fundamental, ao alertarem que o ensino da Educação Física deve articular teoria e prática a partir da experiência vivida dos sujeitos, especialmente no caso da dança, que envolve não apenas conhecimento sobre, mas também pelo corpo.

A ausência de propostas que envolvam o movimento, a improvisação, a experimentação rítmica ou a criação de sequências coreográficas aponta para uma possível insegurança pedagógica do docente diante da mediação prática da dança. Tal fato pode estar relacionado ao processo de formação inicial, ainda fortemente pautado por conteúdos esportivizados, como indicam Bracht (2011) e Silva e Darido (2020), os quais apontam que a formação docente em Educação Física tende a relegar conteúdos como a dança a uma posição secundária, muitas vezes tratada de forma superficial ou opcional nos cursos de licenciatura. Isso repercute diretamente

na prática profissional, gerando um distanciamento entre a concepção do conteúdo como significativo e sua implementação efetiva nas aulas.

Além disso, a limitação do plano à dimensão cultural da dança — ainda que relevante — pode indicar uma visão parcial do potencial formativo desse conteúdo. A dança, conforme Betti (1992), deve ser abordada enquanto fenômeno corporal, estético, comunicativo e educacional, capaz de desenvolver não apenas o senso crítico, mas também aspectos motores, afetivos e relacionais. A não exploração dessas dimensões revela um tensionamento entre o planejamento formal e os princípios orientadores da Educação Física como área da cultura corporal.

Portanto, a análise permite concluir que há uma convergência entre o discurso do docente e os objetivos declarados em seu planejamento, sobretudo no que tange à valorização da diversidade cultural e ao reconhecimento da dança como conteúdo legítimo da disciplina. No entanto, há divergências metodológicas e epistemológicas relevantes, sobretudo pela ausência de vivências corporais no plano de ensino, o que compromete o pleno desenvolvimento da dança como prática educativa corporal. Esse hiato entre intenção e execução exige, como apontam Kunz (2021) e Moreira e Silva (2019), a revisão crítica das práticas pedagógicas, o fortalecimento da formação continuada e o enfrentamento das barreiras culturais e estruturais que ainda limitam a presença da dança no cotidiano escolar.

O docente AJ registra no questionário que a dança faz parte do seu plano de ensino, pois proporciona aos estudantes:

“Interagirem, tirar timidez, coesão”.

Ao acessar o plano podemos observar os seguintes tópicos:

Quadro 10 – Planejamento do Docente AJ

Tema Geral: Expressão corporal

Ano Escolar: 6º ano

Habilidade embasada na BNCC (EF67EF11): – Experimentar e fruir danças de diferentes tipos e culturas, valorizando sua dimensão lúdica, artística e comunicativa, respeitando a diversidade de manifestações e os colegas envolvidos.

Objetivos de Aprendizagem

- Estimular a expressão corporal como forma de comunicação e autoconhecimento.
- Superar bloqueios relacionados à timidez por meio da ludicidade da dança.
- Favorecer a coesão e a interação positiva entre os estudantes.

Conteúdos

- Expressão corporal e comunicação não verbal

Metodologia

- Atividades lúdicas e dinâmicas de quebra-gelo

Aula	Tema	Atividades
1 a 4	Quebra-gelo corporal	Dinâmicas em grupo (espelho, mímica, “estátua musical”) para estimular confiança e reduzir inibição

Avaliação:

- Participação nas vivências

Recursos Didáticos:

- Aparelho de som
- Músicas de ritmos variados e acessíveis

Referências Sugeridas

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Cláudia. *Educação Física e afetividade*. Autores Associados, 2012.

Fonte: Dados da pesquisa documental (2025).

A dança, enquanto manifestação da cultura corporal de movimento, possui potencial não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a expressão de sentimentos, construção de vínculos afetivos e fortalecimento da identidade dos sujeitos. Na Educação Física escolar, quando articulada à perspectiva da cultura corporal, a dança é compreendida como prática que envolve vivências sensíveis, lúdicas, estéticas e sociais, podendo contribuir significativamente para a interação

entre os estudantes, o enfrentamento da timidez e a promoção da coesão grupal (Betti, 1992; Cavalcanti, 2012).

A fala do docente AJ destaca exatamente essa dimensão: *“A dança faz parte do meu plano de ensino, pois proporciona aos estudantes interagirem, tirar timidez, coesão.”* Esse entendimento revela uma concepção ampliada da função educativa da dança, reconhecendo seu papel socioemocional e formativo, em consonância com os princípios da habilidade EF67EF11 da BNCC, a qual orienta para a experimentação e fruição da dança enquanto linguagem artística, lúdica e comunicativa, respeitando a diversidade de manifestações e promovendo a convivência (Brasil, 2018).

No planejamento acessado, observa-se uma clara convergência entre o discurso do docente e as intenções pedagógicas expressas formalmente. Os objetivos de aprendizagem reafirmam a proposta de utilizar a expressão corporal como recurso para a comunicação e o autoconhecimento, bem como para a redução da inibição e o favorecimento de um ambiente positivo e cooperativo entre os discentes. A escolha da metodologia baseada em atividades lúdicas — como dinâmicas de espelho, mímicas e jogos de estátua musical — confirma a intencionalidade do docente de criar um espaço onde o corpo seja vivenciado com liberdade, aceitação e criatividade, respeitando os limites e possibilidades de cada sujeito.

De acordo com Cavalcanti (2012), o trabalho com a afetividade e com a ludicidade na Educação Física é essencial para quebrar barreiras emocionais que limitam a participação, especialmente em faixas etárias como a do 6º ano, em que a construção da autoimagem e da segurança corporal está em pleno desenvolvimento. As atividades propostas pelo docente AJ parecem atender a essa necessidade, ao priorizar dinâmicas que evitam a exposição direta e oferecem interações mediadas pela brincadeira, favorecendo a aproximação progressiva com a linguagem da dança.

Outro aspecto positivo é a adequação da prática ao nível de desenvolvimento dos estudantes. Conforme os estudos de Freire (2006) sobre corporeidade, o corpo é a base da experiência educativa, e o movimento deve ser respeitado como construção subjetiva. Ao propor atividades sensíveis e contextualizadas, o docente AJ evita impor padrões coreográficos rígidos e abre espaço para que os discentes

se expressem de maneira autêntica, o que é fundamental para o fortalecimento da autonomia e da autoestima no ambiente escolar.

Apesar das convergências apontadas, é possível identificar uma pequena limitação no aprofundamento do conteúdo "dança" enquanto manifestação cultural, uma vez que o planejamento foca predominantemente na expressão corporal genérica e não contempla, ao menos inicialmente, referências a ritmos, estilos ou danças regionais ou populares. Embora a abordagem esteja coerente com os objetivos socioemocionais propostos, a ausência dessa dimensão cultural pode reduzir o potencial educativo do conteúdo, restringindo-o à função psicossocial. Nesse sentido, autores como Darido e Rangel (2005) defendem a importância de integrar a dimensão cultural, histórica e estética da dança à prática pedagógica, a fim de garantir que os alunos compreendam a dança como linguagem socialmente construída e marcada por identidades e pertencimentos.

A análise evidencia forte coerência entre a fala do docente AJ e seu planejamento pedagógico, revelando uma prática comprometida com a formação integral dos estudantes por meio da dança como forma de expressão, interação e superação da timidez. A ênfase em dinâmicas lúdicas e não expositivas está de acordo com os pressupostos da BNCC e com os referenciais que defendem a Educação Física como espaço de acolhimento e desenvolvimento afetivo. Ainda assim, a ausência de referências culturais mais explícitas indica uma oportunidade de aprofundamento futuro, no sentido de ampliar o repertório dos estudantes e promover também a valorização da diversidade de manifestações corporais presentes na sociedade brasileira.

O docente A registra no questionário que a dança faz parte do seu plano de ensino, por ser possível:

“Abordar a fundamentação teórica através de trabalhos e pesquisas”.

Ao acessar o plano podemos observar as informações a seguir:

Quadro 11 – Planejamento do Docente A

Tema: Dança: linguagem, cultura e expressão

Ano Escolar: 8º ano

Habilidade embasada na BNCC: EF89EF14 - Analisar, apreciar e discutir criticamente as danças como manifestações da cultura corporal, compreendendo seus sentidos, significados e valores em diferentes contextos.

Objetivos de Aprendizagem:

- Compreender a dança como manifestação artística, histórica e cultural.
- Analisar criticamente os diferentes estilos e funções da dança na sociedade.

Conteúdos:

- História da dança no Brasil e no mundo
- Dança e identidade cultural

Metodologia:

- Leitura e análise de trechos de artigos, reportagens e textos acadêmicos acessíveis
- Exibição de vídeos curtos sobre danças tradicionais, urbanas e contemporâneas

Aula	Atividade	Descrição
1	Leitura e análise de texto	Trecho de artigo sobre a história e funções sociais da dança, seguido de perguntas interpretativas
2	Apreciação de vídeos	Exibição de trechos de danças afro-brasileiras, indígenas, urbanas e contemporâneas com análise orientada
3	Produção teórica	Apresentação dos trabalhos em grupo, com síntese dos conhecimentos construídos

Instrumentos de Avaliação

- Participação nos trabalhos

Recursos Didáticos

- Projetor ou TV com acesso a vídeos
- Textos acessíveis (reportagens, trechos de livros e artigos)

Referências Sugeridas

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- Artigos e vídeos do canal "Corpo, Cultura e Movimento" (YouTube)

Fonte: Dados da pesquisa documental (2025).

A dança quando abordada com intencionalidade educativa, pode favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e expressivas, como defende

Betti (1992), contribuindo para uma leitura ampliada da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a fala do docente A — *“A dança faz parte do meu plano de ensino por ser possível abordar a fundamentação teórica através de trabalhos e pesquisas”* — revela uma compreensão do conteúdo como objeto de estudo e análise crítica, o que se alinha diretamente à habilidade EF89EF14 da BNCC, que orienta os estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental a analisar, discutir e apreciar criticamente as danças enquanto manifestações da cultura corporal (Brasil, 2018). Essa concepção já indica um importante deslocamento em relação a abordagens tradicionais da dança na Educação Física, muitas vezes limitadas à execução corporal descontextualizada.

O planejamento didático acessado confirma essa intenção. Os objetivos de aprendizagem formulados destacam a importância de compreender a dança em suas dimensões histórica, cultural e social, com ênfase na análise crítica e na interpretação de seus significados em diferentes contextos. As estratégias metodológicas adotadas — como leitura de textos, apreciação de vídeos e produção teórica em grupo — sustentam essa proposta e evidenciam a tentativa do docente de construir uma prática pedagógica reflexiva, interdisciplinar e culturalmente situada.

Do ponto de vista das convergências, portanto, há uma forte coerência entre o discurso e a prática planejada. O conteúdo da dança é tratado como fenômeno social e cultural, com apoio em fontes teóricas acessíveis, utilizando recursos didáticos diversificados e avaliação centrada na produção de conhecimento coletivo. Conforme apontam Darido e Rangel (2005), essa abordagem contribui para consolidar a Educação Física como componente curricular que dialoga com as ciências humanas e sociais, favorecendo a articulação entre corporeidade e criticidade.

No entanto, é necessário destacar algumas divergências e limitações. A principal delas refere-se à ausência de vivência corporal da dança no planejamento apresentado. Embora se proponha a análise e a apreciação da dança como linguagem cultural, não há nenhuma atividade que envolva experimentação prática, improvisação, criação ou movimentação corporal. Essa limitação empobrece a abordagem, pois a dança, enquanto manifestação da cultura corporal, é também

experiência vivida e sentida pelo corpo, e não apenas objeto de discurso teórico (Freire, 2006; Bracht, 2011).

Kunz (2021) adverte que, no contexto da Educação Física, a vivência motora é elemento estruturante do processo formativo. Quando se privilegia apenas a dimensão cognitiva, corre-se o risco de reduzir a complexidade do conteúdo e afastá-lo da experiência concreta dos estudantes. Nesse aspecto, o planejamento do docente apresenta um desequilíbrio epistemológico, ao enfatizar excessivamente a fundamentação teórica em detrimento da dimensão prática, o que pode limitar o potencial da dança como ferramenta de expressão, comunicação e autoconhecimento.

Ainda que o público-alvo do planejamento (8º ano) já tenha maturidade cognitiva para atividades analíticas, a articulação entre teoria e prática é essencial, conforme defendem Darido e Nascimento (2021), para garantir a integralidade da aprendizagem. A dança, como linguagem estética e simbólica, demanda ser experimentada para que seus significados possam ser compreendidos com maior profundidade. A exclusão da vivência corporal pode, inclusive, desmotivar estudantes que esperam da Educação Física uma proposta mais dinâmica e interativa.

A análise demonstra que há uma coerência substantiva entre o discurso do docente A e o seu planejamento pedagógico, ambos orientados para o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da abordagem teórica da dança. Tal alinhamento revela um avanço importante em relação à compreensão da dança como prática cultural complexa, situada histórica e socialmente, o que está em consonância com os princípios da BNCC e com autores que defendem uma Educação Física crítica e humanista. Contudo, a ausência da dimensão prática e corporal no planejamento configura uma divergência relevante em relação à concepção da dança como parte da cultura corporal de movimento, conforme delineada por Castellani Filho et. al. (2009). A superação dessa lacuna exige uma proposta pedagógica que integre teoria e prática, valorizando o corpo como sujeito do conhecimento e reconhecendo na dança não apenas um objeto de análise, mas também uma experiência estética, sensível e formadora.

O docente L registra no questionário que a dança faz parte do seu plano de ensino, pois:

“Todos os conhecimentos a serem tratados nas aulas aparecem no meu planejamento, logo a dança é um deles. Esta aparece na segunda unidade por facilitar pra mim a abordagem do conteúdo das danças folclóricas do Brasil, especialmente a quadrilha junina, onde os alunos se engajam bastante”.

Ao acessar o plano podemos observar os seguintes tópicos:

Quadro 12 – Planejamento do Docente L

Tema: Danças Folclóricas

Ano Escolar: 6º ao 9º ano (adaptável)

Habilidade embasada na BNCC: EF89EF14 – Analisar, apreciar e discutir criticamente as danças como manifestações da cultura corporal, compreendendo seus sentidos, significados e valores em diferentes contextos.

Objetivos Gerais

- Compreender as danças folclóricas como expressões da cultura popular brasileira.
- Valorizar a quadrilha junina como patrimônio cultural imaterial.

Conteúdos

- Conceito de danças folclóricas
- Origem e evolução da quadrilha junina
- Elementos culturais presentes nas festas juninas (figurino, música, narrativa, simbolismo)
- Estrutura e comandos da quadrilha (marcação, casais, figuras tradicionais)

Metodologia

- Exibição de vídeos e fotos de quadrilhas tradicionais e contemporâneas
- Criação coletiva da coreografia final

Aula	Tema	Atividades
1	Introdução às danças folclóricas	“O que é folclore?” + vídeo sobre a quadrilha junina + mapa das manifestações por região
2	A quadrilha como dança tradicional brasileira	Apresentação da história da quadrilha + análise dos elementos da dança (música, ritmo, vestimenta, símbolos)
3	Figuras e comandos tradicionais da quadrilha	Vivência prática: ensaio das formações, comandos e deslocamentos (ex: balance, anavantu, anarriê, túnel, grande roda)
4	Ensaio coreografia em grupo	Divisão em pares e formação da quadrilha da turma com músicas típicas + inserção de elementos criativos e regionais

Avaliação

- Participação nas vivências e ensaios
- Envolvimento na construção coletiva

Recursos Didáticos

- Aparelho de som
- Músicas de quadrilha (instrumental e cantada)
- Vídeos e imagens de apresentações de quadrilha
- Espaço amplo para ensaios (quadra, pátio ou sala multiuso)

Referências Sugeridas

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018.
- IPHAN. *Festas Juninas como patrimônio imaterial*.
- Vídeos de quadrilhas no YouTube: Quadrilha Asa Branca, Quadrilha Junina Luar do Sertão, entre outras.

Fonte: Dados da pesquisa documental (2025).

No contexto escolar, as danças folclóricas representam um importante eixo de articulação entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares, contribuindo para a valorização da diversidade cultural brasileira e para o reconhecimento do patrimônio imaterial das tradições regionais (Betti, 1992; Castellani Filho et.al., 2009; Brasil, 2018). Nesse sentido, a fala do docente L revela uma concepção sensível e intencional da dança como prática pedagógica significativa. Ao afirmar:

“Todos os conhecimentos a serem tratados nas aulas aparecem no meu planejamento, logo a dança é um deles. Esta aparece na segunda unidade por facilitar pra mim a abordagem do conteúdo das danças folclóricas do Brasil, especialmente a quadrilha junina, onde os alunos se engajam bastante”,

O docente reconhece a relevância do conteúdo no planejamento, vinculando-o à cultura popular brasileira e ao interesse dos estudantes, o que evidencia uma preocupação com a contextualização sociocultural do ensino.

Essa fala encontra ampla convergência com o plano de ensino elaborado, cujo tema é “Danças folclóricas”, direcionado a turmas do 6º ao 8º ano, e ancorado na habilidade EF89EF14 da BNCC, que orienta os professores a promoverem a análise crítica e a valorização das danças como expressões da cultura corporal em diferentes contextos. Os objetivos gerais indicam o propósito de compreender a quadrilha junina

enquanto patrimônio cultural imaterial, além de valorizar seus elementos simbólicos, musicais e estéticos.

A metodologia proposta contempla múltiplas dimensões da aprendizagem, articulando:

- A dimensão cognitiva, com a introdução de conceitos como *folclore, origem e evolução da quadrilha, elementos culturais*;
- A dimensão sensível e expressiva, por meio da vivência prática das formações tradicionais da dança (balance, anavantu, anarriê, túnel etc.);
- A dimensão estética e criativa, na criação coletiva de uma coreografia, incorporando variações regionais e elementos culturais do grupo.

Essa articulação metodológica reflete os princípios de um ensino multirreferencial e significativo, conforme defendido por Kunz (2021), que enfatiza a importância de considerar o movimento como linguagem e de oferecer experiências corporais que dialoguem com o contexto sociocultural dos estudantes. A inclusão da quadrilha, tradicionalmente associada às festas juninas e ao ambiente escolar, favorece uma identificação imediata dos discentes com o conteúdo, promovendo engajamento, pertencimento e reconhecimento de saberes comunitários, o que está em consonância com as propostas de Freire (2006) sobre a valorização dos conhecimentos populares no espaço da escola.

Outro ponto de convergência refere-se à avaliação formativa, centrada na participação nas vivências e no envolvimento na construção coletiva, o que reforça uma perspectiva processual e dialógica da aprendizagem, coerente com autores como Darido e Rangel (2005) e Moreira e Silva (2019), que defendem a superação de modelos tecnicistas e a valorização da autoria e da expressão dos estudantes na Educação Física.

Apesar das muitas convergências, pode-se apontar uma limitação pontual no plano: a ausência explícita de estratégias que promovam a reflexão crítica sobre aspectos como gênero, regionalismo, apropriações culturais ou desigualdades na visibilidade das tradições populares. Embora a quadrilha seja um elemento cultural amplamente aceito e celebrado, sua abordagem no contexto escolar pode (e deve) ir além do seu aspecto lúdico e celebrativo. Como indicam Bracht (2011) e Darido e Nascimento (2021), a Educação Física crítica busca problematizar as práticas

corporais, instigando os educandos a compreenderem as relações de poder, resistência e identidade presentes nas manifestações culturais.

Portanto, seria enriquecedor que o planejamento contemplasse, por exemplo, perguntas problematizadoras sobre: as diferentes formas que a quadrilha assume em regiões distintas do Brasil; os modos como ela pode ser transformada ou esvaziada por práticas comerciais ou escolares; ou ainda como as tradições podem dialogar com a contemporaneidade sem perder seu caráter identitário. Isso ampliaria o horizonte pedagógico do plano, promovendo não só o reconhecimento, mas também a compreensão crítica da cultura popular.

A comparação entre a fala do docente L e seu planejamento evidencia uma coerência significativa entre discurso e prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à valorização da cultura popular, à centralidade da dança no planejamento e à articulação entre teoria e prática. A abordagem da quadrilha junina como conteúdo escolar se mostra pertinente, sensível ao contexto dos discentes e alinhada às orientações da BNCC e dos estudos contemporâneos sobre cultura corporal.

Contudo, nota-se a oportunidade de aprofundar a abordagem crítica do conteúdo, ampliando o repertório analítico dos estudantes sobre os significados socioculturais das danças folclóricas. Tal ampliação contribuiria para consolidar uma Educação Física que não apenas celebra a cultura, mas também a compreende como processo histórico, dinâmico e dialógico, comprometido com a formação de sujeitos conscientes, expressivos e culturalmente engajados.

Ao fim desta análise documental podemos concluir que a presença da dança nos planejamentos dos docentes analisados demonstra que este conteúdo ocupa um lugar reconhecido e valorizado nos discursos pedagógicos, o que representa um avanço frente a um histórico de marginalização da dança nas aulas de Educação Física (Bracht, 2011). Os professores reconhecem o potencial da dança para favorecer aprendizagens significativas, desenvolver a consciência corporal e ampliar o repertório cultural dos estudantes, colocando-a em posição de conteúdo curricular legítimo.

5. FECHANDO AS CORTINAS

Ao longo deste estudo, busquei escutar atentamente as vozes dos docentes e os gestos que atravessam sua práxis, compreendendo como a dança — essa expressão pulsante da cultura corporal — encontra espaço, resistência e ressignificação nas aulas de Educação Física da rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador. A pergunta que guiou esta investigação, quase como um fio invisível costurando cada etapa do percurso, interrogava os desafios e as possibilidades de tematizar a dança nesse contexto específico. Ao fechar estas cortinas, percebo que as respostas emergiram em movimentos delicados, nem sempre lineares, mas profundamente reveladores.

Os desafios apresentados pelos docentes desenham um cenário marcado por hesitação e silêncios corporais: a timidez e a resistência inicial dos estudantes — sobretudo dos meninos —, a insegurança epistemológica e metodológica de alguns professores, a fragilidade da vivência corporal e da compreensão da diversidade cultural, além das tensões inerentes ao ambiente escolar militarizado. Somam-se ainda as marcas de uma formação inicial que, muitas vezes, oferece à dança apenas um lugar lateral, insuficiente para sustentar práticas seguras, criativas e criticamente situadas.

Como já alertava Kunz (2021), superar esse vazio formativo exige processos reflexivos permanentes, nos quais o professor possa revisitar sua própria relação com os conteúdos corporais, reinterpretá-los à luz de sua realidade e, sobretudo, reconhecer-se como sujeito de sua prática. Isso ecoa as observações de Moreira e Silva (2019), que evidenciam o lugar ainda marginal da dança nas licenciaturas, e dialoga com as ponderações de Darido e Rangel (2005), para quem trabalhar com a dança requer sensibilidade ao corpo que sente, narra, silencia e resiste. A ausência de experiências pessoais com a dança, como apontam Silva et al. (2022), reforça esse distanciamento e amplia o desafio de transformá-la em presença significativa no cotidiano escolar.

É nesse mesmo cenário que despontam as possibilidades. Entre gestos inseguros e tentativas ainda tímidas, surgem iniciativas que iluminam caminhos possíveis: atividades diagnósticas, discussões contextualizadas, uso de vídeos e leituras acessíveis, laboratórios de criação, jogos expressivos, pesquisas sobre

danças diversas e a presença de músicas que dialogam com o universo dos estudantes. Tais propostas demonstram que, quando o planejamento é intencional e o olhar docente se abre ao diálogo e à diversidade, a dança se torna um potente dispositivo pedagógico. Em consonância com Laban (1990), o professor assume o papel de quem cria condições para que os estudantes explorem o movimento como experiência significativa, ampliando sua expressão e seu repertório sensível.

À luz dos objetivos específicos: a) identificar o lugar do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na referida rede e b) evidenciar os desafios e as possibilidades de sua abordagem no contexto escolar, a análise realizada também permitiu reconhecer que a dança ocupa, no imaginário docente da rede CPM, um lugar de potencialidade pedagógica: conteúdo capaz de ampliar aprendizagens, fortalecer consciências corporais e promover experiências culturais ricas e pluralizadas. Sua presença no planejamento e na prática revela um avanço diante de um histórico de marginalização (Bracht, 2011), ainda que esse avanço esteja em processo e demande continuidade, coragem e formação.

Fecho esta dissertação com a compreensão de que, embora tenhamos encontrado respostas para a questão que orientou este estudo, cada uma delas carrega também a abertura para novos olhares. As considerações aqui apresentadas nascem de um contexto singular, de sujeitos específicos, em um tempo determinado, mediados pelos referenciais que conduziram este percurso investigativo. Assim, reconheço que outros estudos, guiados por outras mãos e outros olhos, poderão desvelar nuances distintas, ampliar debates ou mesmo tensionar interpretações.

A dança ensina que o conhecimento também se move, se dobra, se recria. Logo, ao fecharmos uma cortina abre-se a possibilidade de um novo palco, de novos passos, de novas coreografias investigativas a serem traçadas. As reflexões construídas permanecem abertas, convidando novos estudos a continuarem este debate e ampliarem a compreensão sobre a presença da dança na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. et al. **O ensino da dança no Ensino Fundamental II e Médio da Rede Estadual do Recife - Região Sul.** *Pensar a Prática*, v. 18, p. 350-367, 2015.

ALVES, F. S. (2016). **Exercícios qualitativos de avaliação com ritmo, expressão corporal e dança na formação em Educação Física.** *Movimento*, 22(1), 75-88. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56369/36519>> Acesso em 20 fev. 2025.

ADRIÃO, T. et al. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016.

ADRIÃO, T. **A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica.** In: MARINGONI, G. et al. (org.) *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco.* São Paulo: Olho d'Água, 2017.

AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014–2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>>. Acesso em 27 fev. 2025

AMADO, João da Silva. **A Técnica da Análise de Conteúdo.** *In Revista Referência*. nº. 05, novembro, 2000.

ANDRÉ, M. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARAÚJO, Cláudia. **História da Educação Física no Brasil: De Rumo e Sentido.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, 1977.

BARROS, Aildil J. S. & LEHFELD, Neide A. S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica.** 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. **Educação Física e cultura: interfaces e conflitos.** São Paulo: Edusp, 1992.

BOURCIER, Paul. **A história da dança no ocidente**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____, Paul. **A história da dança no ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRACHT, V. **Esporte-estado-sociedade**. Campinas: Revista Brasileira de ciências do esporte, v. 10, n. 2, p. 69 – 73, jan. 1989.

_____, V. **A Educação Física: Contribuições e Limitações da Ciência**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____, Valter. **Educação Física e aprendizagem: uma abordagem crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Valter. **Educação Física escolar: uma proposta crítico-superadora**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (1987, 10 de setembro). Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (bacharelado e/ou licenciatura plena)**. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1(172)*, 14682.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm>. Acesso em Ago. 2024.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Talis: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem: relatório nacional**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. (2018, 19 de dezembro). Resolução nº 06, de 18 de dezembro de 2018. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências**. Diário Oficial da União, seção 1(243), 48.

BRASILEIRO, L. T. – **O conteúdo “dança” nas aulas de Educação Física: temos o que ensinar?** Pensar a Prática 6: 45-58, jul./jun. 2002-2003.

_____, L. T. **O conhecimento curricular escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica**. Revista Movimento, v. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez. 2002.

_____, L. T. (2009). **Dança-educação física: (In)tensas relações**. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251781>>. Acesso em 25 fev. 2025.

_____, L. T., de Farias Fragoso, A. R., & de Faria Gehres, A. (2020). **Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: Analisando artigos científicos**. *Pro-Posições*, 31, e20180113-e20180113. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v31/1980-6248-pp-31-e20180113.pdf>> Acesso em 25 fev. 2025.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Lino Castellani Filho. **Educação Física e cultura corporal**. São Paulo: EdUSP, 2017.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. **A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001.

CARDOSO, A. A., da Silva, J., & da Silva, R. M. C. R. (2021). **Corpos que dançam: A significação do corpo no dançar a dois**. *Corpoconsciência*, 25(1) 74-89. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/11604>>. Acesso em 10 mar. 2025.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: INEP, 2018. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, n. 41).

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física e Ciências: Contribuições para a Formação Profissional**. São Paulo: Editora Manole, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino., SOARES, Carmen. L., TAFFAREL, Celi. N. Z., VARJAL, Elisabeth, ESCOBAR, Micheli. O., BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

CAVALCANTI, Cláudia. **Educação Física e afetividade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295.

CHAVES, E. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925 – 1937)**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSELHO Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016 – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF. 2013.

DANTAS, Mônica. **O corpo natural de Isadora Duncan e o natural do corpo em educação somática: apontamentos para uma história do “corpo natural” em dança**. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; JAEGER, Angelita Alice (org.). Garimpando Memórias: Esporte, Educação Física, Lazer e Dança. Porto Alegre– Editora da UFRGS, 2007.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e Cultura. Corpoconsciência**. Santo André, n.1, 1998a.

DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya C.; NASCIMENTO, José V. do. **Educação Física escolar: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2021.

DIEESE DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Nota técnica nº 141 de outubro de 2014: **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. São Paulo, 2014a. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DOS SANTOS, R. C.; CHAVES FIGUEIREDO, V. M. **Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 6, p. 107–116, 2006.

FERREIRA, Cláudia. **Dança na Escola: O Movimento como Fonte de Inclusão e Expressão**. São Paulo: Cortez, 2013.

FOSTER, Susan Leigh. **Choreographing Empathy: Kinesthesia in Performance**. New York: Routledge, 2011.

FRANÇA, S.; MORALES, P. **A dança na prática pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville**. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 264-275, abr./jun. 2018.

FREIRE, Ida Mara. **Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 53, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100003&script=sci_arttex> Acesso em: 20 abril 2023

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2006.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GASPARI, T. C. Dança. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005b. p. 199-226

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GAYA, Maria Alice. **Dança e Educação: Desafios e Perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 287-303, 2012.

GEHRES, A. F. – **Avaliação em dança nas aulas de educação física: 3º ciclo das escolas básicas 2,3 do conselho de Oeiras-Portugal – Anais do X Congresso de Ciências do Esporte**. Goiânia-GO, v. 1, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, José. **Metamorfoses do Corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIMENEZ, Sérgio. **A Educação Física no Brasil: Práticas e Paradigmas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. **A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa?** In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (orgs.). *Algumas perguntas sobre Dança e Educação*. Joinville: Nova Letra, 2010.

GOMES JÚNIOR, L. M.; LIMA, L. M. **Educação Estética e Educação Física: a dança na formação de professores**. *Pensar a Prática*. Goiânia, v. 6, p. 31-44, jul./jun. 2001- 2002.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP> Alinea, 2001.

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOODSON, I. **Context, curriculum and professional knowledge, History of Education.** Journal of the History of Education Society, Tavistock, v. 43, n. 6, p. 768-776, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.943813>>. Acesso em 28 fev. 2025.

GOODSON, I.; PETRUCCI-ROSA, M. I. **The journey of school knowledge in High School and the concept of refraction.** Revista Pró-posições, Campinas, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0052>>. Acesso em 28 fev. 2025

JOSÉ, A. M. de S. **Dança Contemporânea: um conceito possível?** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 5., 2011, São Cristóvão, SE. Anais... São Cristóvão, SE: UFS, 2011.

KRENAK, Ailton. **Encontros.** Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático: pedagógico do esporte.** 3. Ed.. Ijuí: Editora UNIJUI, 1994.

_____. **Transformação didático-pedagógica do conteúdo da Educação Física.** Ijuí: UNIJUI, 2021.

LABAN, R.V. **Domínio do Movimento.** São Paulo: summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

LELTÃO, F. C. V.; SOUSA, I. S. **O Homem que dança...** Motrivivência, Florianópolis, ano 7, n. 8, p. 250-259, dez. 1995.

LEPECKI, André. **Exhausting Dance: Performance and the Politics of Movement.** New York: Routledge, 2010.

LIMA, Ana Lúcia de. **A Dança como Linguagem no Ensino Fundamental.** Campinas: Papirus, 2015.

LODY, Raul. **Corpos da Diáspora.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

LUCCA, I. L., Rosa, M. K. F., Alvarenga, P. L., & Rabelo, P. C. R. (2019). **A contribuição das vivências em dança na formação dos docentes em Educação Física.** *Pensar a Prática*, 22, 1-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v22.49360>>. Acesso em: 26 fev. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade.** Produzindo Sentidos para Educação. e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

_____. **O que é a base? E o currículo o que é?** In: AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MADELA, A., Dal-Cin, J., Rezende, S. B., & Rezer, R. (2017). **Formação de professores e hermenêutica: Reflexões para o campo da Educação Física**. *Pensar a Prática*, 20(2), 257-267. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/40792>>. Acesso em 26 fev. 2025.

MARANI, V. H., & SBORQUIA, S. P. (2019). **A dança na formação e desenvolvimento profissional em educação física: Dimensões ético-estéticas em foco**. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 17(1), 265-271. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/21604>> Acesso em 20 fev. 2025.

MARCATO, Célio Tiago; CONTI, Celso Luiz Aparecido. **Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia**. *Devir Educação*, v.1, n.1, p. 66-74, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, I. A. **Dança e Educação**. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol. 16, n. 1-2, p. 5-22, jan. - dez. 1990.

_____, I. A. **A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1996.

_____. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel; URRUTIGARAY, Marina. **Dança na escola: saberes, fazeres e reflexões**. Campinas: Papyrus, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORAIS, José. **Dança e Matemática: Ritmo e Geometria na Educação**. Revista de Ensino de Artes, v. 28, n. 1, p. 45-59, 2018.

MORANDI, C. S. D. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000359070>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MOREIRA, A. F. **A qualidade e o currículo da educação básica brasileira**. In: PARAÍSO, M. Antônio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, Wagner; SILVA, Tânia G. da. **Dança e escola: práticas pedagógicas e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2019.

MOURA, Milton Araújo. **Entre marés e memórias: a trajetória da Cidade Baixa**. A Tarde, 22 out. 2025.

NASCIMENTO, C. **Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física**. Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. 2018.

NANNI, Denise; FERREIRA, Vera Lúcia Lopes. **A dança e a formação de professores de Educação Física: reflexões sobre a prática pedagógica**. *Motrivivência*, n. 35, p. 126-136, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1518-6379.2010v22n35p126>> Acesso em: 2 maio. 2025.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. G. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. Rio de Janeiro, Editora: Melhoramentos, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações**. Revista e-Curriculum, v. 16, n. 1, p. 4-16, 2018.

NEVES, LMW. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez; 1994.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação militar no Brasil: um breve histórico**. 08/01/2014. Disponível em: <<http://www.historiamilitar.com.br/artigo4rbhm12.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

NOGUEIRA, Valéria. **Dança e Ancestralidade: epistemologias em movimento**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PACHECO, A. J. P. **A Dança na Educação Física: uma revisão da literatura**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 117-124, set./1999.

PEREIRA, Ana Lúcia. **A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões e Perspectivas**. Campinas: Papirus, 2019.

PORPINO, K. O; TIBÚRCIO, L. K. O. M. – **Cenas urbanas e cenas da dança: compondo novos repertórios pedagógicos no contexto do ensino superior**. – Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas-SP, v. 28, n. 2, p. 141-154, jan.2007.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RANGEL. N. B. C. **Dança, educação, educação física: proposta de ensino da dança e o universo da educação física**. Jundiaí: Fontoura, 2002.

RANGEL, J. **A cientificidade da Educação Física e a formação de professores**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 32(2), 65-79, 2010.

RANGEL, Júlia. **A Formação do Professor de Dança nas Escolas Públicas**. Educação e Pesquisa, v. 42, n. 3, p. 535-551, 2016.

RENGEL, Lenira. **O Corpo e Possíveis Formas de Manifestação em Movimento**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação-Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências i, ii, iii, iv, v, vi, vii e viii**. São Paulo: Annablume, 2008.

RINALDI, I. P. B. **A dança na Educação Física escolar e a metodologia crítico-superadora**, 2011. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/238-4.pdf>>. Acesso em: 26 fev.2024.

RIZZATTI, I. M. et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

RODRIGUES, Maria Helena. **Corpo e Cultura: A Dança como Ação Pedagógica na Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SALLES, Raquel; FREITAS, Fernanda. **Corpo e Movimento: A Dança como Elemento Pedagógico**. São Paulo: Summus, 2011.

SANTANA, Douglas Freire. **O ensino militar estadual além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 33-41, 2014

SANTOS, C. A. F., & ANDRADE, W. A. G. (2020). **Formação docente em Educação Física: Saberes propostos para o ensino da dança na escola**. *Corpoconsciência*, 24(1), 57-70. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/9833>>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Elementos para uma concepção do ensino da dança na escola: a perspectiva da educação estética.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 30, nº 03, p. 157-171, 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br>>. Acesso em: 10 abril 2023

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. – **As danças na mídia e as danças na escola.** – Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas-SP, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan., 2002.

SILVA, Ana Cristina. **Dança Moderna e Contemporânea: rupturas e continuidades.** São Paulo: Annablume, 2005.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **O discurso dos professores sobre a formação continuada.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24. Anais, Caxambu, 2001. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/24/textos>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, E. R. **Dança e pós modernidade.** Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, J., Alencar, A., Salles, W. N., & Resende, R. (2022). **O ensino da dança na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz.** *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 148-166.

SILVA, Tânia G.; DARIDO, Suraya C. **A dança na escola: corpo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2020.

SOARES C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, A. S. **A dança como conteúdo da educação física escolar nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) da rede municipal de ensino de Florianópolis.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 124-130, set. 1999.

SOARES, C. E. S. – **Realidade e possibilidades do trato com o conhecimento da dança na formação de professores de educação física: uma análise do currículo da UEFS.** 47 f. Monografia – Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

SOUZA, A. R. **O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho.** Educar em Revista, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013

SOUZA, A. A. A., & Brasileiro, L. T. (2019). **Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança.** *Motrivivência*, 31(59), 1-18. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2019e5732>> Acesso em 20 fev. 2025.

SOUZA, N. C. P. de; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. **O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 28, n. 3, p. 505-520, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300505>> Acesso em 02 maio. 2025.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas**. Revista Pensar a Prática, 6: 76-85, 2002.

_____, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

TADRA, Débora Siqueira Arzua et al. **Metodologia do ensino de artes: linguagem da dança**. Curitiba: ibpex, 2009.

ULLMANN, L. Posfácio. In: LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo, Ícone, 1990.

SITES ACESSADOS

Conheça o Colégio da Polícia Militar. Disponível em:
<http://www.pm.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1751&Itemid=706>. Acesso em outubro de 2024.

Conheça o Colégio da Polícia Militar. Disponível em:
<<http://www.pm.ba.gov.br/colégio-da-polícia-militar/#1645650490291-5251d12f-cbce>>.
Acesso em novembro de 2024.

Conheça o Colégio da Polícia Militar. Disponível em:
<<http://www.pm.ba.gov.br/colégio-da-polícia-militar/#1645650490291-5251d12f-cbce>>.
Acesso em novembro de 2024.

O CPM Dendezeiros. Disponível em:
<<https://contatos.pm.ba.gov.br/unidades-pm/cpm-dendezeiros/>>.
Acesso em novembro de 2024.

O CPM Lobato. Disponível em:
<<https://contatos.pm.ba.gov.br/unidades-pm/cpm-lobato/>>.
Acesso em novembro de 2024.

O CPM Ribeira. Disponível em:
<<https://contatos.pm.ba.gov.br/unidades-pm/cpm-ribeira/>>.
Acesso em novembro de 2024.

Atividade Complementar - SEC Ba. Disponível em:
<[https://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar#:~:text=A%20Atividade%20Complementar%20\(AC\)%20se,de%20forma%20individual%20ou%20coletiva](https://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar#:~:text=A%20Atividade%20Complementar%20(AC)%20se,de%20forma%20individual%20ou%20coletiva)>
Acesso em novembro de 2024.

Educadores SEC Ba. Disponível em:
<[de%20Complementar%20\(AC\)%20se,de%20forma%20individual%20ou%20coletiva](de%20Complementar%20(AC)%20se,de%20forma%20individual%20ou%20coletiva)>. Acesso em novembro de 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Instrumento de coleta de dados – Questionário



Título da pesquisa: Dança nas aulas de educação física escolar: desafios e possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador - Bahia.

Mestranda: Quéssia Lorena Nascimento Amaral

Orientador: Profº Drº Leonardo de Carvalho Duarte

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar o tratamento dispensado ao conteúdo dança nas aulas de educação física, na rede de ensino na qual estou inserida, para entender se este conhecimento é abordado, de que forma é trabalhado e como se dá o seu trato pedagógico.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

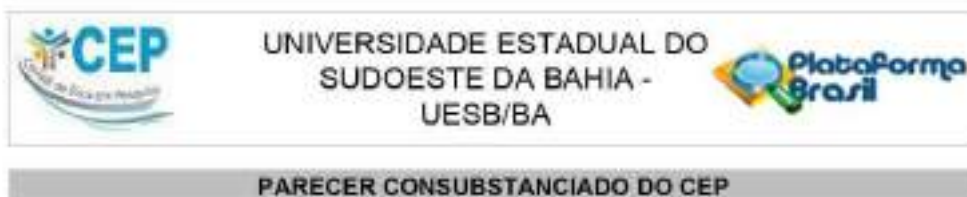
Data do preenchimento:

Unidade CPM: () Dendezeiros () Lobato () Ribeira

1. Você teve acesso aos conhecimentos sobre a dança em sua formação profissional inicial ou continuada? Relate como e quando.
2. Você considera a dança como conteúdo que deve ser abordado nas aulas de Educação Física? Por quê?
3. Você aborda a dança nas suas aulas de Educação Física? Justifique sua resposta.
4. Você já tentou realizar alguma atividade relacionada com a dança nas suas aulas de Educação Física? Caso positivo, quais foram os desafios enfrentados para desenvolver o conteúdo? Caso negativo, por quê?
5. Você visualiza alguma possibilidade de trabalhar com a dança nas aulas de Educação Física? Se sim, cite exemplos de atividades ou estratégias para trabalhar a dança nas suas aulas de Educação Física. Se não, justifique.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dança nas aulas de educação física escolar: desafios e possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador - Bahia

Pesquisador: Quessia Lorena Nascimento Amaral

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77746224.1.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.737.305

Apresentação do Projeto:

Texto retirado do PB de Informações Básicas:

Segundo a autora: “O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota no aspecto metodológico a pesquisa de campo. O enfoque qualitativo do estudo será dado através do diálogo com aproximadamente vinte docentes, que lecionam o componente curricular educação física na rede de Colégios da Polícia Militar (CPM) de Salvador-BA. A escolha do método visa analisar o tratamento dispensado ao conteúdo dança nas aulas de educação física propostas por esse grupo de docentes. A pesquisadora optou pela pesquisa de campo por compreender, em consonância com o pensamento de Gonsalves (2001) a busca pela informação diretamente com a população pesquisada, exigindo um encontro mais direto. Nesse sentido, tratar-se-á de um estudo em contexto específico, imbuído de singularidades, já que faço parte da rede CPM. O delineamento do objeto- a dança como conteúdo da educação física- para o projeto de mestrado vinculado ao programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Campus UESB, surgiu em decorrência da minha dupla formação acadêmica em Dança e em Educação Física; por estar entre os docentes da área que oportunizam aos educandos acesso a este conhecimento nas aulas, podendo fomentar discussões a partir da minha práxis pedagógica; e por conta das inquietações dos colegas docentes quando o assunto é dança e seu trato pedagógico no universo da educação física escolar. E é dentro desse universo que tomo como pergunta de investigação: Quais os desafios

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jacarécinho **CEP:** 45.208-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cep@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 0.737.585.

e possibilidades de tematizar a dança nas aulas de educação física escolar da rede CPM? Para compreender essa problemática, serão realizados encontros nos momentos de Atividades Complementares (AC), de Linguagens, com a população da pesquisa, tendo diálogos e aplicação de questionário, com questões abertas, possibilitando maior aprofundamento e aproximação com o grupo da pesquisa. Esta população terá sua participação voluntária, confirmada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando assim a ética e o respeito com esses sujeitos. A partir deste estudo pretende-se também contribuir com a produção acadêmica da área, no que se refere ao ensino da dança nas aulas de educação física escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar o tratamento dispensado ao conteúdo dança nas aulas de educação física da rede de Colégios da Polícia Militar (CPM) de Salvador-BA.

Objetivo Secundário:

- Identificar o lugar do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na rede de colégios da polícia militar de Salvador-BA.

- Mostrar os desafios e as possibilidades de abordagem do conteúdo dança nas aulas de educação física escolar, da rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador-BA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

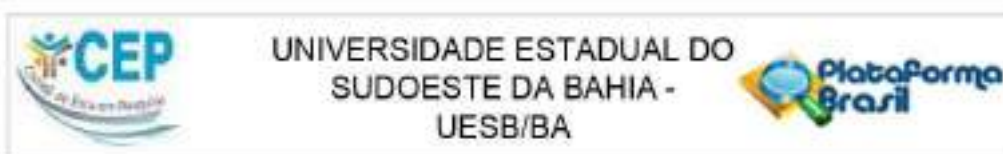
Riscos:

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos aos participantes. Os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrentes da abordagem. Em caso de algum problema dessa natureza detectado no momento da assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento do objetivo do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa. Caso o sujeito aceite participar da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sinta-se desconfortável ou constrangido, este poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento.

Benefícios:

- Impacto científico: A partir da conclusão da pesquisa pretende-se escrever um artigo científico e/ou participar de seminários para contribuição na área.- Impacto pedagógico: A produção de um produto educacional com contribuições de como abordar a dança nas aulas de educação

Endereço: Avenida José Manoel Sabrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiázinho CEP: 45.200-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6983 E-mail: cep@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.737.305

física escolar da rede CPM de Salvador-BA.- Impacto Social: Através da publicação da dissertação de mestrado será possível ampliar o alcance a outros docentes da área, que poderão repensar sua práxis pedagógica, tendo benefícios diretos aos estudantes uma vez que terão a oportunidade de acesso a outros objetos do conhecimento nas aulas de educação física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de mestrado na área de Ciências Humanas vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional e ProEF, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié e Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2271263.pdf ok

carta_resposta.pdf ok

AutorizacaoodeColetaDeDados.pdf ok

Questionario.pdf ok

TCLE_corrigido.pdf ok

Projeto_corrigido.pdf ok

Cronograma_corrigido.pdf ok

Folhaderosta_corrigida.pdf ok

Orcamento_corrigido.pdf ok

Compromisso_corrigido.pdf ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

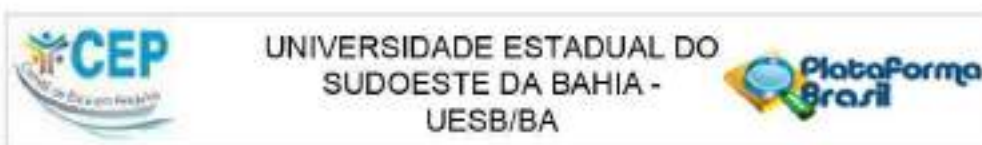
O projeto apresentado pela pesquisadora Quêssia Lorena Nascimento Amaral não mais apresenta pendências éticas. Desta forma, este Colegiado é favorável à execução do mesmo.

A autora deverá estar atenta às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequié/Jequié **CEP:** 45.205-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)526-9727 **Fax:** (73)3525-6980 **E-mail:** cepq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.737.306

2) Emendas

- Para realizar alterações de qualquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

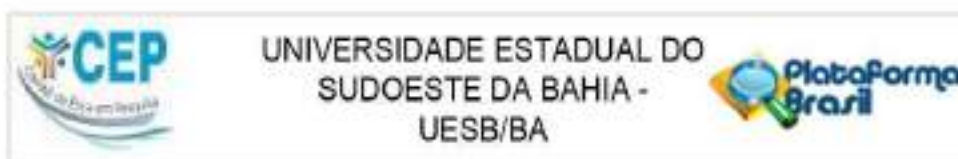
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2271263.pdf	10/03/2024 18:45:04		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	10/03/2024 18:42:31	Quessia Lorena Nascimento Amaral	Aceito
Outros	AutorizacaoColetaDeDados.pdf	10/03/2024 18:37:58	Quessia Lorena Nascimento Amaral	Aceito
Outros	Questionario.pdf	10/03/2024 18:26:30	Quessia Lorena Nascimento Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	10/03/2024 17:34:32	Quessia Lorena Nascimento Amaral	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_corrigido.pdf	10/03/2024 17:34:14	Quessia Lorena Nascimento Amaral	Aceito
Cronograma	Cronograma_corrigido.pdf	10/03/2024 17:31:51	Quessia Lorena Nascimento Amaral	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderoasto_corrigida.pdf	10/03/2024 17:15:59	Quessia Lorena Nascimento Amaral	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiá
 CEP: 45.208-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3526-6727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cep@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.717.306.

Orçamento	Orcamento_corrigido.pdf	09/02/2024 09:27:38	Quessia Lorena Nascimento Amaral	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_corrigido.pdf	09/02/2024 09:27:22	Quessia Lorena Nascimento Amaral	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEUQIE, 01 de Abril de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
 (Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequié **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepq@uesb.edu.br

ANEXO B – Autorização da Coleta de Dados

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa de UESB em 14/02/2020)*

Eu Ana Caroline Araújo dos Santos Morais,
 ocupante do cargo de Dirigente SEC do Colégio da Polícia Militar
João Florêncio Gomes, **AUTORIZO** a coleta de dados do
 projeto de pesquisa intitulado Dança nas aulas de educação física escolar: desafios e
 possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador - Bahia, da
 pesquisadora Quêssia Lorena Nascimento Amaral, após a aprovação do referido projeto
 pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para
 viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento
 à alínea "h" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma
 Operacional CNS nº 001/2013.

SALVADOR, 05 de fevereiro de 2024.

<u>Ana Caroline Morais</u>	
Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta	
Carimbo:	Impressão Digital (Se for o caso)
Ana Caroline A. dos Santos Morais Dirigente SEC - CPM Bahia Aut. NTE 35 - 022/22 Port. 182/19 D.O. 05/02/22	

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/lequiê

(73) 3528-8727 | cepq@uesb.edu.br

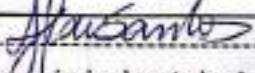
AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu Maria do Carmo Costa de Jesus Santos,
 ocupante do cargo de Diretor do Colégio da Polícia Militar
Dendezeiros, AUTORIZO a coleta de dados do
 projeto de pesquisa intitulado Dança nas aulas de educação física escolar: desafios e
 possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador - Bahia, da
 pesquisadora Quêssia Lorena Nascimento Amaral, após a aprovação do referido projeto
 pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para
 viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento
 à alínea "h" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma
 Operacional CNS nº 001/2013.

SALVADOR, 05 de fevereiro de 2024.

 Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta Carimbo:	Maria do Carmo Costa de Jesus Diretora / SEC C.P.M Dendezeiros NTE - 26 Aut. 246/23	Impressão Digital (Se for o caso)
---	--	--------------------------------------

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, Isa dos Santos Barbosa,
 ocupante do cargo de Vice-diretora do Colégio da Polícia Militar
CPM - Lalato, AUTORIZO a coleta de dados do
 projeto de pesquisa intitulado *Dança nas aulas de educação física escolar: desafios e
 possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador - Bahia*, da
 pesquisadora Quêssia Lorena Nascimento Amaral, após a aprovação do referido projeto
 pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para
 viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento
 à alínea "b" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma
 Operacional CNS nº 001/2013.

SALVADOR, 05 de fevereiro de 2024.

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo: Isa dos Santos Barbosa

Isa dos Santos Barbosa
 Vice - Diretora
 Port. 585016/2023 D.O. 01/02/2023
 NTE- 26 176/2023
 cpmlobato2@yahoo.com.br

Impressão Digital
 (Se for o caso)

ANEXO C – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 516/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou a pessoa pela qual o(a) Sr(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricar as primeiras páginas e assinar na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Quêzia Lorena Nascimento Araujo
 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Prof. Dr. Leonardo de Carvalho Duarte

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA
Dança nas aulas de educação física escolar: desafios e possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador – Bahia.
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):
Partindo do pressuposto de que a dança possui vasta inserção no currículo da Educação Física Escolar, surge o interesse de desenvolver a presente pesquisa para analisar o tratamento dispensado ao conteúdo dança nas aulas de Educação Física, na rede de ensino na qual estou inserido, para entender se este conhecimento é abordado, de que forma é trabalhado e como se dá o seu trato pedagógico.
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):
<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar o tratamento dispensado ao conteúdo dança nas aulas de educação física da rede de Colégios da Polícia Militar (CPM) de Salvador-BA. ● Identificar o lugar do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na rede de colégios da polícia militar de Salvador-BA: palco ou bordões? ● Mostrar os desafios e as possibilidades de abordagens do conteúdo dança nas aulas de educação física escolar, da rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador-BA.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:
Você responderá um questionário, desenvolvido especificamente para esse estudo, com cinco questões abertas.
3.2 ONDE E QUANDO FAZEMOS ISSO:
Na sua unidade escolar, no momento de Atividade Complementar (AC) de Linguagem, às quartas-feiras.

Página

de 1

Centro de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Inepq
 (71) 3526-8727 | www.cep@uesb.edu.br

Rubricar:

no seu turno de trabalho. Serão necessários apenas dois encontros: um para apresentação da pesquisa juntamente com este termo e outro para aplicação do questionário.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO?

Aproximadamente 30 min.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos, no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, não há riscos físicos aos participantes. Os possíveis riscos aos participantes da pesquisa são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrentes da abordagem ou no momento de responder ao questionário.

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER? (detalhamento dos riscos)

Desconforto ao responder o questionário pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de fato privado ou estejam remetidas/sensações desagradáveis.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os participantes não serão identificados por nomes verdadeiros, mas serão atribuídos nomes fictícios ou códigos conforme escolha ou acordo com os mesmos. Por exemplo: Participante 1, Participante 2, etc. para garantir o anonimato. Caso o participante aceite participar da pesquisa e, no decorrer de coleta de dados, sinta-se desconfortável ou constrangido, ele poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Impacto pedagógico: A produção de um produto educacional com contribuições de como abordar a dança nas aulas de educação física escolar da rede CPM de Salvador-BA.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (a comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Impacto científico: A partir da conclusão da pesquisa pretende-se escrever um artigo científico ou participar de seminários para contribuição na área.

Impacto Social: Através da publicação da dissertação de mestrado será possível ampliar o alcance a outros docentes da área, que poderão repensar sua prática pedagógica, tendo benefícios diretos aos estudantes uma vez que terão a oportunidade de acesso a outros objetos de conhecimento nas aulas de educação física.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE (O(A) SENHORIA) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebo-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável providenciará liberar estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e assistência ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário,

Página

na 2

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/InepqE
(71) 3528-8727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:

participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.1. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.2. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.3. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.4. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.5. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.6. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também, uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.7. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Quêssia Lorena Nascimento Amatal

Endereço: Rua dos Laços, nº211-Altantes, Camaçari-Ba.

Fone: (71)98796-5231 / E-mail: quelovamatal@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequié-BA, CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjg@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

Página

na 3

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjg@uesb.edu.br

Rubricas:

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

SALVADOR, _____ de 2024

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

SALVADOR, _____ de 2024

Assinatura do(a) pesquisador

Página
na 4

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Inspat
(71) 3520-9727 | cep@uesb.edu.br

Rúbricas:

--

MOVIMENTOS QUE
EDUCAM:

DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



Quéssia Lorena Nascimento Amaral

JEQUIÉ - BAHIA
2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
TEMÁTICAS.....	09
SUGESTÕES DE ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS.....	22
REFERÊNCIAS.....	52



APRESENTAÇÃO

O Produto Educacional (PE) resulta de um processo investigativo, concebido com a finalidade de responder a uma problemática advinda do campo da prática profissional. Conforme afirmam Rizzatti et al. (2020, p. 2), “a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”.

Como produto da pesquisa intitulada *Dança nas aulas de Educação Física escolar: desafios e possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador - Bahia* elaborou-se um material didático digital que reúne sugestões de temáticas, atividades e estratégias apresentadas pelos docentes participantes da pesquisa,

a partir das contribuições registradas na questão 5 do questionário, a qual indagava: *“Você visualiza alguma possibilidade de trabalhar com a dança nas aulas de Educação Física? Se sim, cite exemplos de atividades ou estratégias para trabalhar a dança nas suas aulas de Educação Física.”*

Vejamos os registros no quadro abaixo:

Atividades/Estratégias

- Vídeos sobre danças
- Leituras de artigos
- Debates sobre a dança no contexto dos alunos
- Coreografia desenvolvida por eles
- Expressão corporal como forma de comunicação (mímica e outras atividades lúdicas)
- Atividade diagnóstica
- Vivências
- Pesquisar os tipos de dança que os discentes gostam ou conhecem
- Pesquisar sobre tipos de dança no Brasil e no mundo
- Acho que um bom início para as aulas de dança é trabalhar com as músicas atuais e depois que os alunos estejam mais à vontade, inserir o que foi programado
- Aeróbica localizada com fins de coordenação motora
- Acredito que o trabalho com música e ritmo possa ser a porta de entrada para esse trabalho com a dança.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A pesquisadora alinhou as sugestões acima dos docentes com seu conhecimento e concepção sobre o ensino da dança no contexto da Educação Física escolar objetivando oferecer a nós docentes de Educação Física um material que promova aos educandos uma formação que valorize a expressão, o corpo, a cultura e a diversidade. A dança, enquanto linguagem expressiva, configura-se como uma possibilidade singular de experiência corporal e pedagógica, capaz de articular dimensões afetivas, sociais e culturais no ambiente escolar. Ao favorecer o movimento criativo, ela amplia os horizontes de aprendizagem e contribui para a formação integral dos estudantes.



Com este material, espera-se contribuir para a efetiva inserção da dança nas aulas de Educação Física escolar da rede CPM e de outros contextos escolares de modo significativo, prazeroso e reflexivo.

Nesse sentido, Rodrigues (2010) ressalta que a dança, ao possibilitar a expressão criativa, constitui-se em um espaço privilegiado de autoafirmação e de construção da identidade discente, reforçando seu potencial como prática educativa que transcende o simples aspecto técnico para assumir um papel formador e emancipador.



TEMÁTICAS



A definição de temas para o trabalho com o conteúdo dança nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental constitui uma estratégia pedagógica essencial para ampliar a relevância e a intencionalidade desse componente curricular. A dança, por sua natureza plural e expressiva, possibilita múltiplas formas de abordagem, desde o reconhecimento das manifestações culturais brasileiras até reflexões críticas sobre a corporeidade na contemporaneidade. Ao elencar temas, o professor organiza e direciona o processo de ensino, garantindo que a aprendizagem não se reduza a práticas descontextualizadas, mas que esteja vinculada a objetivos formativos, alinhados à promoção da autonomia, da criatividade e da criticidade dos estudantes (MARQUES, 2010).



Além disso, os temas favorecem a diversificação de experiências corporais, assegurando que os educandos tenham contato tanto com manifestações tradicionais quanto com expressões midiáticas ou contemporâneas, ampliando o repertório cultural. Essa diversidade contribui para que os discentes compreendam a dança como prática social que dialoga com diferentes realidades e contextos, rompendo com visões estereotipadas que a restringem a determinados corpos, gêneros ou estilos (STRAZZACAPPA, 2001). Tematizar o ensino da dança, portanto, amplia a possibilidade de inclusão, valorizando as identidades e experiências de cada sujeito.

Outro aspecto relevante é que trabalhar com temáticas permite ao docente estabelecer conexões interdisciplinares, discutindo a dança não apenas como movimento, mas também como linguagem artística, fenômeno histórico e expressão sociocultural.

Ao fazê-lo, contribui-se para o desenvolvimento de competências previstas na educação básica, como a valorização da diversidade, a compreensão crítica da cultura corporal e a capacidade de expressão criativa (DARIDO; RANGEL, 2005).

Dessa forma, elencar temas para o ensino da dança nos anos finais do Ensino Fundamental não apenas qualifica a prática docente, mas também potencializa a formação integral dos estudantes, preparando-os para compreender e vivenciar a dança em diferentes dimensões de sua vida: no lazer, na saúde, na cultura, na vida.

A seguir, serão apresentados temas sugestivos para o trabalho com a dança nas aulas de Educação Física, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta busca oferecer ao professor um conjunto de possibilidades pedagógicas que favoreçam a diversidade de experiências corporais, culturais e expressivas, contribuindo para ampliar o repertório dos estudantes e fortalecer a presença da dança como componente significativo da cultura corporal na escola.



- **Expressão Corporal e Comunicação** – uso do corpo como linguagem, explorando gestos, posturas e mímicas.
- **Ritmo e Movimento** – vivências rítmicas explorando sons do próprio corpo e sons do cotidiano.
- **Dança e Cultura Popular Brasileira** – danças folclóricas e tradicionais (Ex.:cirandas)
- **Danças Urbanas** – introdução ao hip hop, street dance e/ou outras manifestações contemporâneas juvenis.
- **Criação e Improvisação** – jogos de movimento que incentivam a criatividade e a autoria coreográfica.
- **Dança e Inclusão** – propostas que valorizem a participação de todos, respeitando as diferenças.
- **Coreografias Coletivas** – construção de sequências em grupo para estimular a cooperação e socialização.
- **Dança e Tecnologia** – uso de vídeos, tutoriais ou aplicativos para explorar diferentes estilos e registrar produções dos alunos.



- **Dança como Linguagem Corporal – compreensão do corpo como meio de expressão e comunicação não verbal. (mímica, jogos teatrais)**
- **Ritmos Brasileiros – valorizando a diversidade cultural do país (samba, maracatu, carimbó, forró, entre outros)**
- **Danças Afro-brasileiras – manifestações culturais de matriz africana (capoeira, maculelê).**
- **Danças Urbanas e Contemporâneas – introdução ao break dance, funk, hip hop e/ou outras manifestações contemporâneas juvenis.**
- **Dança e Identidade – a dança como forma de valorização das culturas locais e das experiências individuais dos estudantes.**
- **Improvisação e Criação Coreográfica – propostas de autoria e experimentação de movimentos em grupo ou individualmente.**
- **Dança e Inclusão Social – atividades que enfatizem respeito às diferenças, integração e cooperação entre os educandos..**
- **Dança e Interculturalidade – conhecer e experimentar danças de diferentes locais e tradições.**



- **Corpo e Identidade na Dança** – explorar como o movimento expressa individualidade e pertencimento cultural.
- **Dança e Consciência Corporal** – exercícios de ritmo, equilíbrio, coordenação e expressividade.
- **Dança Contemporânea** – valorização da liberdade de movimento, experimentação e criação coletiva.
- **Danças Midiáticas** – análise crítica e vivência de danças populares nas redes sociais e na mídia (TikTok, clipes musicais, etc.).
- **Relações de Gênero na Dança** – desconstruindo estereótipos e discutindo o papel da dança na valorização da diversidade.
- **Dança e Cidadania Cultural** – a dança como manifestação de resistência, identidade e inclusão social.
- **Improvisação e Composição Coreográfica** – experimentação de movimentos individuais e coletivos, com autoria dos estudantes.
- **Dança e Performance Escolar** – preparação e apresentação de pequenas performances ou coreografias no espaço escolar.



- **Dança e Juventude – reflexão sobre as danças que circulam entre os jovens (funk, hip hop, k-pop, danças virais) e sua influência cultural.**
- **Dança e Identidade Cultural Brasileira – aprofundamento crítico sobre danças populares e regionais como patrimônio imaterial.**
- **Dança, Gênero e Diversidade – problematizando preconceitos e valorizando a expressão livre de todos os corpos.**
- **Dança e Sociedade – a dança como forma de protesto, resistência e transformação social.**
- **Dança e Mídia – análise da representação da dança em vídeos, comerciais, redes sociais e espetáculos.**
- **Danças do Mundo Globalizado – estudo de influências e ressignificações culturais.**

- **Dança e Interdisciplinaridade – articulação com artes, história e literatura para compreender a dança em seus contextos históricos e simbólicos.**
- **Dança e Performance Escolar – organização de mostras culturais ou festivais internos de dança.**
- **Dança, Corpo e Futuro – reflexão sobre como a dança pode acompanhar a vida adulta como lazer, saúde, profissão ou prática cultural.**





SUGESTÕES DE ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS

Com o intuito de contribuir para o fortalecimento da presença da dança nas aulas de Educação Física, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, apresentaremos a seguir um conjunto de sugestões de atividades e estratégias pedagógicas voltadas à sua abordagem no contexto escolar. Essas propostas não pretendem esgotar as possibilidades existentes, mas oferecer caminhos que possam auxiliar o professor na organização de práticas que dialoguem com os interesses dos estudantes, valorizem a diversidade cultural e promovam aprendizagens significativas.

Ao sistematizar tais sugestões, busca-se ampliar o repertório docente e incentivar a inserção da dança como experiência estética, expressiva e formativa no cotidiano escolar, em consonância com a perspectiva de Strazzacappa (2001), que compreende a dança como prática pedagógica capaz de promover sensibilidade, criatividade e consciência crítica, bem como com as contribuições de Laban (1978), que ressalta a importância do movimento como forma de expressão, comunicação e compreensão do mundo.

Tema: Expressão Corporal e Comunicação

Uso do corpo como linguagem, explorando gestos, posturas e mímicas.

Ano Escolar: 6º ano do Ensino Fundamental II.

Duração: 5 a 8 aulas

Objetivos:

- **Compreender a expressão corporal como forma de comunicação não verbal.**
- **Desenvolver habilidades de improvisação e interpretação por meio da mímica e de jogos lúdicos.**
- **Estimular a criatividade, a empatia e o trabalho coletivo.**
- **Valorizar diferentes formas de expressão e culturas corporais.**

Conteúdos:

- **Expressão corporal (conceito e vivência)**
- **Comunicação não verbal**
- **Mímica**

Atividades:

- 1. Roda de conversa introdutória**
- 2. Aquecimento com “espelho”**
- 3. Jogo da mímica temática**
- 4. História corporal coletiva**
- 5. Relaxamento criativo**

Metodologia:

Atividade 1- Diálogo: “O que é expressão corporal?” Ver sugestão de vídeos.

Atividade 2- Duplas se observam e reproduzem gestos cotidianos, desenvolvendo consciência corporal e atenção. (ex: escovar os dentes, esperar o ônibus, etc.)

Atividade 3- Em grupos, os discentes representam situações do dia a dia, sem uso da fala e os demais tentam adivinhar. Sugestão de uso de cartões temáticos.

Atividade 4- Cada estudante cria um gesto e o próximo continua com outro, formando uma narrativa corporal.

Atividade 5- Exercícios leves com música suave, explorando a expressão corporal em diferentes planos (alto, médio e baixo).

Avaliação:

- **Observação da participação, envolvimento e criatividade durante as atividades.**
- **Avaliação formativa: diálogo reflexivo ao final da aula sobre o que foi sentido, aprendido e como a expressão corporal pode ser útil no cotidiano.**

Recursos:

- **Espaço amplo (sala ou quadra).**
- **Cartões com temas para mímica.**
- **Caixa de som com músicas instrumentais ou relaxantes.**
- **Tapetes ou colchonetes para o momento final de relaxamento.**



Tema: Dança como Linguagem Corporal

Compreensão do corpo como meio de expressão e comunicação não verbal (Mímica, jogos teatrais).

Ano Escolar: 7º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 6 a 10 aulas

Objetivos:

- **Ampliar a compreensão da linguagem corporal como forma de comunicação e expressão artística.**
- **Desenvolver a autonomia expressiva por meio da improvisação e da mímica.**
- **Estimular a escuta sensível, o respeito às diferenças e o trabalho colaborativo.**
- **Reconhecer diferentes manifestações expressivas da cultura corporal.**

Conteúdos:

- **Linguagem não verbal e comunicação corporal**
- **Técnicas básicas de mímica e improvisação**
- **Jogos de representação e expressão simbólica**
- **Consciência corporal e emocional**

Atividades:

- 1.Introdução e sensibilização.**
- 2.Aquecimento expressivo com música.**
- 3.Jogo da mímica em duplas.**
- 4.Cena sem fala em grupo.**
- 5.Rodada de apreciação.**
- 6.Descompressão corporal.**

Metodologia:

Atividade 1- Diálogo sobre formas de se comunicar sem palavras (emoções, gestos, posturas). Ver sugestão de vídeos.

Atividade 2- Movimentos livres estimulados por diferentes estilos musicais e comandos verbais (expressando emoções, sensações, ações cotidianas).

Atividade 3- Um estudante se expressa corporalmente e o colega interpreta, depois troca.

Atividade 4- Os grupos criam uma pequena cena teatral silenciosa sobre um tema proposto (ex: amizade, rotina escolar, conflito).

Atividade 5- Os grupos apresentam suas cenas para a turma, seguidas de comentários coletivos (o que observaram, entenderam, sentiram).

Atividade 6- Alongamentos e respiração consciente com foco no corpo e nas emoções vividas.

Avaliação:

- **Avaliação diagnóstica durante a roda de conversa; formativa durante a execução das cenas e mímicas.**
- **Critérios: participação ativa, criatividade, respeito ao grupo, capacidade de se expressar corporalmente.**
- **Reflexão final sobre os desafios e possibilidades da expressão não verbal no cotidiano.**

Recursos:

- **Cartões com temas e emoções.**
- **Aparelho de som ou caixa de som com playlist variada.**
- **Espaço amplo para encenações.**
- **Roupas confortáveis.**
- **Painel para registro coletivo (opcional).**



Tema: Danças midiáticas

Análise crítica e vivência de danças populares nas redes sociais e na mídia (TikTok, clipes musicais, etc.).

Ano escolar: 8º ano

Duração: 4 a 5 aulas

Objetivos:

- **Reconhecer as danças midiáticas como manifestações culturais contemporâneas presentes no cotidiano dos jovens.**
- **Refletir criticamente sobre a influência das mídias digitais na difusão de estilos e tendências de dança.**
- **Vivenciar movimentos coreográficos de diferentes danças midiáticas (TikTok, clipes musicais, danças urbanas).**
- **Criar produções autorais a partir de elementos observados nessas danças.**

Conteúdos:

- **Dança midiática: TikTok, videocliques, danças virais e redes sociais.**
- **Cultura digital e juventude.**
- **Elementos técnicos básicos de coreografias midiáticas.**
- **Crítica à padronização de corpos e estereótipos na mídia.**
- **Criação coletiva e autoria.**

Atividades:

- 1. Introdução e análise crítica**
- 2. Vivência prática I**
- 3. Vivência prática II**
- 4. Produção autoral e apresentação**
- 5. Síntese e avaliação crítica**



Metodologia:

Atividade 1

- **Conversa inicial: “Quais danças das redes sociais vocês conhecem ou já praticaram?”**
- **Exibição de trechos de vídeos curtos de danças virais (TikTok, clipes).**
- **Debate orientado: O que essas danças transmitem? Quem geralmente aparece nesses vídeos? Que corpos e estilos são valorizados?**
- **Registro coletivo no quadro das percepções (positivas e negativas).**

Atividade 2

- **Aquecimento lúdico com passos simples de danças midiáticas escolhidas pelos estudantes.**
- **Em grupos, os educandos ensaiam coreografias virais curtas (com apoio de vídeos).**
- **Discussão rápida: dificuldades, facilidades e impressões ao experimentar os movimentos.**

Atividade 3

- **Proposição de desconstrução: cada grupo deve modificar a coreografia original, incluindo elementos criativos próprios (gestos, ritmos diferentes, variação espacial).**
- **Socialização das versões criadas.**
- **Reflexão: “O que mudou quando colocamos nossa identidade na dança?”**

Atividade 4

➤ **Orientação para que cada grupo crie uma pequena coreografia (30–60 segundos), inspirada nas danças midiáticas, mas com autoria coletiva.**

➤ **Ensaios e ajustes.**

➤ **Apresentação dos grupos para a turma.**

Atividade 5

➤ **Roda de conversa: O que aprendemos sobre as danças midiáticas? Como a mídia influencia o modo como dançamos e percebemos os corpos?**

➤ **Produção de um mural (digital ou físico) com frases, desenhos ou palavras-chave que expressem a visão dos alunos sobre a dança nas redes sociais.**

Avaliação:

➤ **Participação ativa nos debates e nas vivências.**

➤ **Criatividade e cooperação na produção das coreografias.**

Respeito às diferenças e valorização da diversidade de movimentos e corpos

Recursos:

- Caixa de som ou aparelho multimídia.
- Projetor ou TV para exibição de vídeos.
- Celulares dos estudantes (caso permitido pela escola) para consulta de coreografias.
- Papel metro/cartolina para registro coletivo.



Tema: Dança, corpo e futuro

Reflexão sobre como a dança pode acompanhar a vida adulta como lazer, saúde, profissão ou prática cultural.

Ano escolar: 9º ano

Duração: 4 a 5 aulas

Objetivos:

- Refletir sobre o papel da dança ao longo da vida, para além da escola.
- Reconhecer a dança como prática de lazer, promoção de saúde, expressão cultural e possibilidade profissional.
- Vivenciar diferentes propostas de dança (tradicional, recreativa, artística, de academia, etc.).
- Estimular o protagonismo juvenil na elaboração de reflexões sobre projeto de vida.

Conteúdos:

- Dança como prática de lazer.
- Dança e saúde: benefícios físicos, emocionais e sociais.

- **Dança como profissão: possibilidades no ensino, na arte, na mídia e no mercado fitness.**
- **Dança como expressão cultural e identidade.**
- **Reflexão sobre projeto de vida.**

Atividades:

- 1. Introdução e debate inicial**
- 2. Vivência prática: Dança e lazer/saúde**
- 3. Vivência prática: Dança como cultura e profissão**
- 4. Projeto de vida e dança**
- 5. Síntese e socialização**

Metodologia:

Atividade 1

- **Dinâmica: roda de conversa sobre experiências pessoais com dança (“Onde vocês já dançaram fora da escola?”).**
- **Exibição de trechos curtos de diferentes contextos: aula de zumba/academia, espetáculo profissional, festa cultural, TikTok, dança terapêutica.**
- **Debate guiado: O que cada exemplo representa? Para que serve a dança em cada contexto?**

Atividade 2

- **Aquecimento lúdico com passos básicos de danças recreativas (zumba, fitdance, dança circular).**
- **Prática coletiva: sequência curta com foco em gasto energético, diversão e integração.**
- **Roda final: Que benefícios físicos e emocionais vocês perceberam?**

Atividade 3

- **Divisão em grupos: cada grupo pesquisa e apresenta (com vídeos, músicas e dramatizações) exemplos de dança como manifestação cultural (ex.: frevo, hip hop, samba) ou como profissão (professor de dança, bailarino, coreógrafo, influencer).**
- **Vivência prática curta dos estilos apresentados pelos grupos.**
- **Debate: Quais habilidades são exigidas em cada contexto? A dança pode ser profissão?**

Atividade 4

- **Atividade escrita/reflexiva: cada aluno responde individualmente à questão: “De que forma a dança pode fazer parte da minha vida no futuro?”**

- **Produção em cartaz ou mural coletivo com frases, desenhos ou palavras-chave.**
- **Compartilhamento dos registros e conversa sobre autonomia, escolhas e autocuidado.**

Atividade 5

- **Revisão das aprendizagens: lazer, saúde, cultura e profissão.**
- **Dinâmica final: os grupos criam uma pequena performance (30 segundos) que represente um desses sentidos da dança (ex.: dança pela saúde, pela cultura, pelo lazer ou pela profissão).**
- **Apresentação das performances e fechamento coletivo destacando a importância da dança ao longo da vida.**

Avaliação:

- **Participação nas práticas e discussões.**
- **Capacidade de relacionar dança com diferentes dimensões da vida.**
- **Criatividade e criticidade nas produções coletivas.**
- **Reflexão individual sobre o papel da dança no futuro.**

Recursos:

- **Aparelho de som ou caixa de som.**
- **Projektor/TV para vídeos.**
- **Músicas de diferentes estilos (dança recreativa, cultural, artística, midiática).**
- **Cartolinas/papel metro e marcadores para produção coletiva.**



SUGESTÕES DE VÍDEOS



ELEMENTOS DA DANÇA - MOVIMENTO, ESPAÇO E TEMPO

Sara Moraes • 117 mil visualizações

A DANÇA É UMA LINGUAGEM CORPORAL QUE EXPRESSA IDÉIAS SENTIMENTOS, SABERES E INFORMAÇÕES. ASSIM COMO A...



10 Benefícios de Dançar

10 Benefícios • 40 mil visualizações

Além de divertido, dançar seja a dança de salão, balada ou dança artísticas promovem uma série de benefícios para sua saúde física...



Psicólogo explica quais os benefícios da dança para a saúde...

WebjornalismoUFRR Editoria Poder • 838 visualizações



Aparência e Realidade - Linguagem do corpo

René Schubert (Psicologia) • 133 mil visualizações

No dia a dia utilizamos diversas expressões de comunicação não verbal - comportamento...



Benefícios da Dança para mente e para o corpo!



Leia os sinais! • 4,2 mil visualizações

Benefícios de dançar são inúmeros! Para mente e corpo. Bem est físico e mental. "Os benefícios da dança para sua saúde física e...



Conceitos e História da Dança



Pensando o Movimento • 394 mil visualizações

"Antes do ser humano falar, ele dançou". A Dança é uma das manifestações da cultura corporal que necessita grande cuidado...



MÍMICA AULA 2



123 CORTINA! • 2,7 mil visualizações

Venha aprender a fazer mímica! Divirta-se e divirta os amigos e familiares! Na aula de hoje vc vai contracenar com a atriz e...



MÍMICA AULA 1 - O muro e o gromelô



123 CORTINA! • 8,7 mil visualizações

A professora Rosa irá aplicar as cinco dicas básicas da mímica, desenvolvida pelo mímico Luis Lois (https://youtu.be/V9h_LfOCToU...



BNCC: Elementos da Linguagem na DANÇA



Circularte Educação • 8,7 mil visualizações

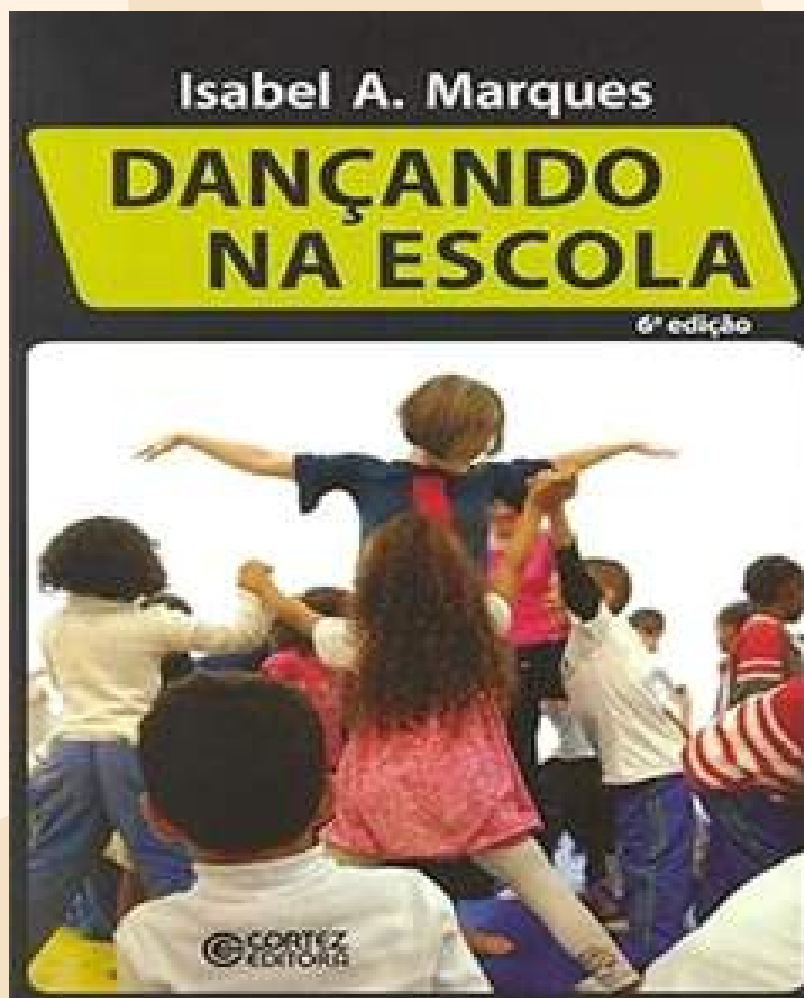
Neste vídeo você encontrará uma explicação sobre uma das habilidades propostas pela BNCC para o Ensino de Dança. Esta...

SUGESTÕES DE LEITURA

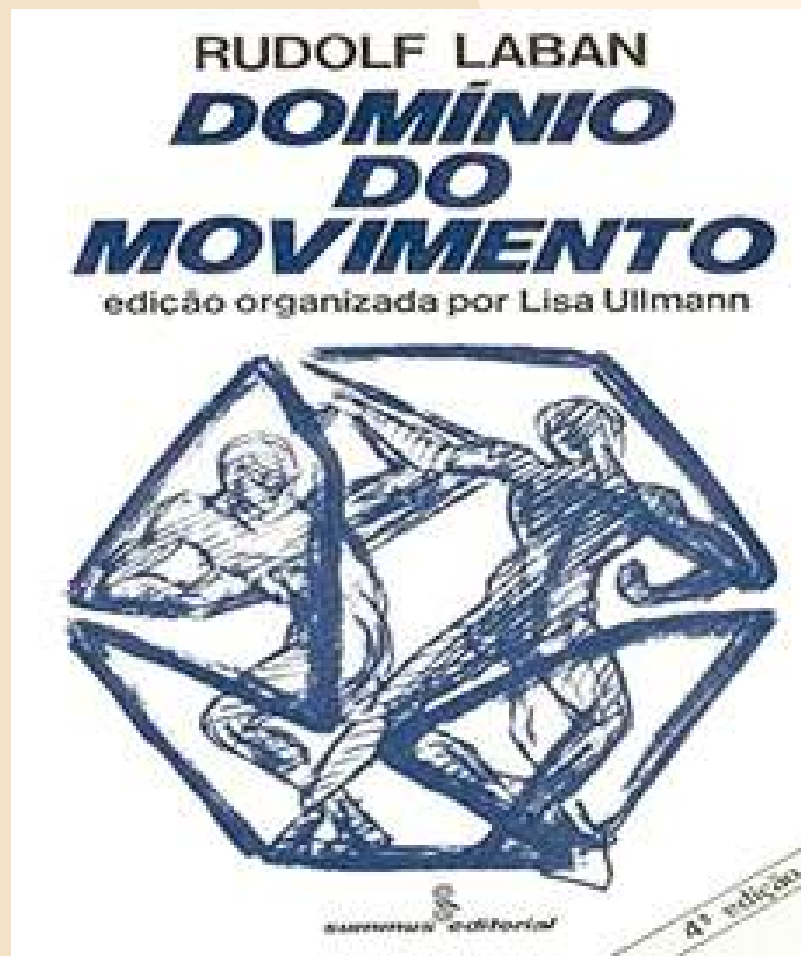




Indico esta leitura por apresentar uma metodologia que compreende a Educação Física como campo de conhecimento articulado à Cultura Corporal, abordando tanto a especificidade de cada tema quanto a expressão corporal em sua dimensão social e histórica. A obra oferece orientações sobre seleção, sistematização e organização do trabalho pedagógico em diferentes níveis de ensino, além de propor reflexões instigantes sobre as práticas avaliativas.



Considero uma boa sugestão de leitura por articular teoria e prática ao discutir currículo, corpo, história e formação docente, oferecendo subsídios para a construção de um ensino de dança crítico, reflexivo e transformador.



Indico esta obra por explorar a relação entre as motivações internas do movimento e a expressão corporal externa, oferecendo exercícios e cenas mímicas que desenvolvem a sensibilidade intelectual, emocional e física.



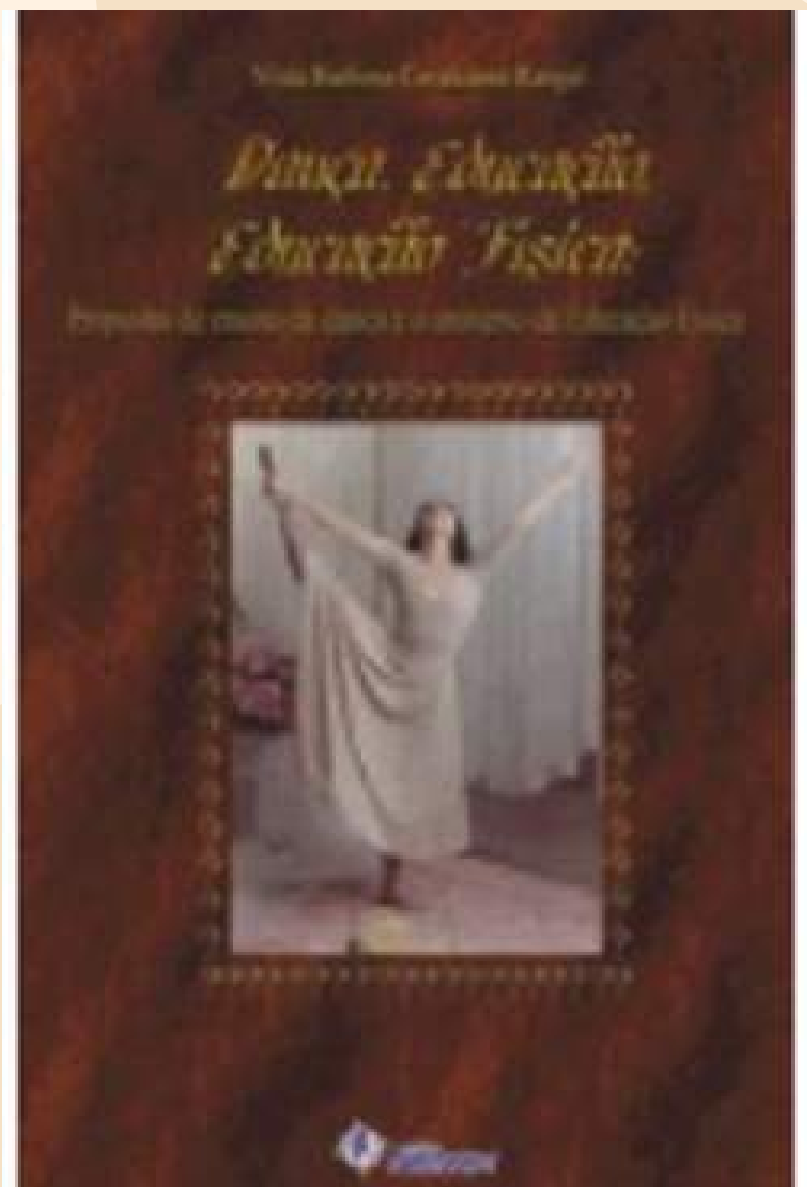
Sugiro esta leitura por seu enfoque na liberdade de movimento e expressão pessoal, contribuindo para a formação de professores e o desenvolvimento integral das crianças, buscando democratizar o ensino da dança como linguagem artística e cultural, estimulando criatividade e integração por meio do movimento.



Indico a Revista Pensar a Prática por publicar artigos relevantes ao campo acadêmico-científico da Educação Física, articulando aspectos pedagógicos, históricos, socioculturais e filosóficos. A revista oferece subsídios teóricos consistentes para reflexão e aprimoramento das práticas docentes, sendo editada pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.



Compartilho esta obra por oferecer uma abordagem cultural das atividades físicas no Ensino Fundamental I, combinando teoria e relatos vivos de experiências docentes que evidenciam dificuldades, superações e a evolução das práticas. O livro fornece orientações práticas para o planejamento de atividades em diferentes modalidades — brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas — e inclui sugestões de filmes, sites e bibliografia específica, apoiando a reflexão e a prática pedagógica do professor.



Indicação: “Dança, educação, educação física: proposta de ensino da dança e o universo da educação física” - Rangel.



Lenira Peral Rengel

O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento

Autores: Lenira Rengel

Data de publicação: 2004

Publicações: São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação-Diretoria de Projetos Especiais

Descrição Caro professor, cara professora, este texto de fundamentação traz um entendimento do corpo, do movimento e da dança de uma maneira ampla. Sugiro que você o leia sabendo que ele não prescinde da prática, tudo que está nele contido é para ser aplicado, percebido, sentido, refletido no seu, no meu, no nosso corpo, nos corpos de seus alunos.

É importante ficar claro que uma noção dualista de corpo, isto é, a idéia de que mente é uma "coisa" e corpo, outra "coisa", não faz parte do nosso entendimento. Vamos sempre tratar de corpomente, com a intenção de demonstrar a importância do aparato sensório-motor no aprendizado do movimento, da dança e de qualquer outra área de conhecimento e sua relação com a experiência subjetiva, as expressões de percepções, de emoções, de pensamentos.

O artigo “O Corpo e Possíveis Formas de Manifestação em Movimento - Lenira Rengel propõe uma compreensão ampla do corpo, do movimento e da dança, ressaltando que tais conceitos devem ser vivenciados na prática, pelos professores e educandos. Afasta-se de uma visão dualista, adotando a noção de corpomente, para evidenciar a importância do aparato sensório-motor no aprendizado e sua relação com a experiência subjetiva, envolvendo percepções, emoções e pensamentos.



REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO, Lino., SOARES, Carmen. L., TAFFAREL, Celi. N. Z., VARJAL, Elisabeth, ESCOBAR, Micheli. O., BRACHT, Valter. Metodologia do ensino de educação física. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

LABAN, R.V. Domínio do Movimento. São Paulo: summus, 1978.

LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, I. A. Dançando na Escola. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação somática: diálogos com a educação, a saúde e as artes cênicas. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

RANGEL. N. B. C. Dança, educação, educação física: proposta de ensino da dança e o universo da educação física. Jundiaí: Fontoura, 2002.

RENGEL, Lenira. O Corpo e Possíveis Formas de Manifestação em Movimento. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação-Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.



RODRIGUES, Maria Helena. Corpo e Cultura: A Dança como Ação Pedagógica na Escola. Porto Alegre: Artmed, 2010.

STRAZZACAPPA, M. A dança na escola. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

ILUSTRAÇÕES:

**Disponível em: <istockphoto.com.br>.
Acesso em 03/09/2025.**

**Disponível em: <canva.com>.
Acesso em 03/09/2025.**

