

# **A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NAS AULAS: A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Jonimar Silva Nascimento dos Santos**

**Linha de Pesquisa: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais**

**SEROPÉDICA / UFRRJ – RIO DE JANEIRO**

**2024**

# **A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NAS AULAS: A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada como critério  
para obtenção do título de Mestre junto ao  
Programa de Mestrado Profissional em  
Educação Física em Rede Nacional –  
ProEF, da Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro

Jonimar Silva Nascimento dos Santos

Orientador: Professor Dr. Ricardo de  
Almeida Pimenta

**SEROPÉDICA / UFRRJ – RIO DE JANEIRO**

**2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRRJ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE**  
**NACIONAL – PROEF/UFRRJ**

**JONIMAR SILVA NASCIMENTO DOS SANTOS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação Física Escolar.

**DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/02/2024**



Documento assinado digitalmente

**RICARDO DE ALMEIDA PIMENTA**

Data: 01/04/2024 12:33:48-0300

CPF: \*\*\*.732.208-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

**Ricardo de Almeida Pimenta. Dr. UFRRJ/UFSC**  
**(Orientador)**



Documento assinado digitalmente

**VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES**

Data: 31/03/2024 00:07:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Valéria Nascimento Lebeis Pires. Dra. UFRRJ**



Documento assinado digitalmente

**DINAH VASCONCELLOS TERRA**

Data: 01/04/2024 15:59:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dinah Vasconcelos Terra. Dra. UFF**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237r Santos, Jonimar Silva Nascimento dos, 1990-  
A relação entre os saberes docentes e a seleção de  
conteúdos nas aulas: a dança na Educação Física /  
Jonimar Silva Nascimento dos Santos. - SAO GONCALO -  
RJ, 2024.

142 f.: il.

Orientador: Ricardo de Almeida Pimenta.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Educação  
Física em Rede Nacional, 2024.

1. Saberes docentes. 2. Educação Física. 3. Dança. I.  
Pimenta, Ricardo de Almeida, 1983-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede  
Nacional III. Título.

Ao Deus da minha vida. Tudo que sou e tenho vem dEle!

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço à Deus, pois tenho certeza de que nada do hoje desfruto seria possível sem Ele!

Agradeço à minha esposa e ao meu filho. Seria impossível sem o apoio deles. Em todos os momentos em que a dedicação ao mestrado exigiu distanciamento, estando nos estudos em casa ou na Universidade, mais que pacientes e compreensivos, eles foram incentivadores. Obrigado aos meus maiores amores!

Aos meus pais, João Batista e Rosimar. Definitivamente devo essa conquista a vocês. Como sempre digo, não há o que eu faça que possa retribuir o que vocês me proporcionaram. Obrigado, sempre! Por tudo!

À minha irmã e amiga Juliana, com quem sempre posso contar e sei que se orgulha muito dessa conquista. Muito obrigado!

Ao meu orientador, Ricardo de Almeida Pimenta. Eu não teria conseguido desfrutar dessa fase tão desafiadora sem o seu suporte. Obrigado por ser muito mais que um acadêmico. Você fez toda diferença em uma das maiores conquistas da minha vida. Muito obrigado pela sua sensibilidade e pelas orientações!

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por ter aberto as portas para que eu pudesse vivenciar essa etapa de formação acadêmica, profissional e pessoal de maneira tão incrível. Ao ProEF e aos professores, muito obrigado por todas as aprendizagens. O sucesso do Programa é o resultado óbvio a partir da enormidade de capacidade percebida nos professores. Vocês foram imprescindíveis nessa caminhada.

Agradeço também a banca pela honra de ter o suporte, a avaliação e o respeito de vocês nesse momento tão importante e especial.

Emocionadamente, agradeço à melhor turma de todos os tempos. Turma 2022 do ProEF Rural, obrigado pela oportunidade única de dividir essa etapa da minha vida com vocês. É certo que os levarei para sempre no coração e na vida. Anderson Guerra, Denis Bastos, Éverton Silva, Flávio Monteiro, Leandro Miller, Luana Torquato,

Mariana Braz, Marila Silveira, Marina Boechat, Priscilla Nogueira, Rodrigo Lima, Tiago Siqueira, amo vocês! Obrigado por tudo!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



“Se na escola, a dança acontecer coerente em todas as suas ramificações, podemos ser esperançosos para um futuro mais promissor, com a cultura e a arte mais presente na vida das pessoas. Fazemos a nossa parte.”

Daisy Maria Victor



SANTOS, Jonimar Silva Nascimento dos Santos. **A relação entre os saberes docentes e a seleção de conteúdos nas aulas:** a dança na Educação Física. Orientador: Ricardo de Almeida Pimenta. 2024. 142 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

## RESUMO

A dança é apontada na Base Nacional Comum Curricular como uma das Unidades Temáticas da Educação Física a serem vivenciadas no Ensino Fundamental. Entretanto, estudos revelam que esse é um conteúdo consideravelmente negligenciado na organização do planejamento pedagógico. A cultura do esporte e a relação de pouca afinidade dos docentes com a dança são indicadas entre os responsáveis nessa análise. Essas afirmações nos levam a refletir sobre o quanto os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física estão atrelados às experiências sociocorporais dos professores e o quanto os saberes docentes influenciam na seleção dos conteúdos. O objetivo do trabalho é discutir sobre a prática docente e as possibilidades metodológicas da dança enquanto conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental. A estrutura do trabalho é dividida em três partes: uma revisão integrativa de literatura, que visa analisar a produção acadêmica voltada para a dança na Educação Física no Ensino Fundamental; Um estudo qualitativo descritivo com a utilização de um questionário organizado em quatro blocos de perguntas (1- Caracterização do sujeito; 2- Formação inicial/continuada; 3- Saberes sobre a dança; 4- Saberes docentes) aplicado para professores de Educação Física em exercício da docência no Ensino Fundamental das redes municipais do Rio de Janeiro/RJ e de Magé/RJ, considerando a relação com a dança e os saberes docentes; E por fim, a apresentação e análise de uma intervenção didático-pedagógica com a dança nas aulas, que, como método utiliza-se da pesquisa-ação e fundamenta-se nas Situações Didáticas descritas na abordagem da Educação Física Cultural. As intervenções foram realizadas com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal do Catumbi - Rio de Janeiro. Como considerações, a dissertação evidenciou a necessidade de ampliação do trabalho pedagógico com a dança nas aulas de Educação Física tendo em vista que muitos professores ainda não o fazem por relatarem falta de habilidade com a temática, mas apontou também, a partir da revisão integrativa de literatura, que as produções mais recentes, de certo modo, apresentam

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação Física. Dança

SANTOS, Jonimar Silva Nascimento dos Santos. **A relação entre os saberes docentes e a seleção de conteúdos nas aulas:** a dança na Educação Física. Orientador: Ricardo de Almeida Pimenta. 2024. 142 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

### **ABSTRACT**

Dance is described in the National Common Curricular Base as one of the Thematic Units of Physical Education in Elementary School. However, studies reveal that this is a considerably neglected subject in pedagogical planning. The sports culture and the lack of affinity between teachers and dance are indicated as responsible for this analysis. These statements lead us to reflect on how much the content covered in Physical Education classes is linked to teachers' socio-corporeal experiences and how much teacher knowledge influences the selection of subjects. This research aimed to discuss teaching practice and the methodological possibilities of dance as a content of Physical Education in Elementary School. The structure of the work is divided into three parts: a integrative literature review, which aims to analyze academic production focused on dance in Physical Education in Elementary School; A descriptive qualitative study using a questionnaire organized into four blocks of questions (1- Characterization of the participants; 2- Initial/continued training; 3- Dance knowledge; 4- Teaching knowledge) applied to Physical Education teachers in Elementary Education in the municipal schools of Rio de Janeiro and Magé. The questionnaire considered the relationship between dance and teaching knowledge; Finally, the presentation and analysis of a didactic-pedagogical intervention with dance in classes, which, as a method, uses the Research-Action-Participant and was based on the Didactic Situations described in the Cultural Physical Education approach. The interventions were carried out with a 5th-year elementary school class, at the Catumbi Municipal School - Rio de Janeiro. As considerations, the dissertation highlighted the need to expand pedagogical work with dance in Physical Education classes, considering that many teachers still do not use dance in classes because they report a lack of ability with the subject. On the other hand, based on the integrative review of literature, most recent productions show ways that can be considered in working with dance, especially in the methodological aspect and in the perception of cultural

elements and teaching knowledge in the construction of this process. The research carried out with teachers shows that most of them do not systematically work with dance, organized in a pedagogical plan, but recognize it as a content of Physical Education. Furthermore, teachers stated that they would consult pedagogical support material related to teaching dance in public schools. This work indicates reflections and paths that can help us see other paths for the development of dance teaching, considering the difficulties and strengths present in public schools in the research context and, possibly, in Brazil.

**Keywords:** Teaching knowledge. Physical education. Dance

## **LISTA DE TABELAS**

### **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

<b>Quadro 1 – Descritores – Base de dados .....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 2 – Organização dos blocos e fundamentação das perguntas do questionário .....</b>	<b>38</b>
<b>Quadro 3 - Descrição da intervenção: Proposta de organização didática .....</b>	<b>46</b>
<b>Tabela 1 – Descrição da seleção dos artigos e a quantidade encontrada em cada base de dados .....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 4 – Descrição dos artigos selecionados .....</b>	<b>53</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>BNCC</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular</b>
<b>CE</b>	<b>Comunidade Escolar</b>
<b>CEP</b>	<b>Comitê de Ética em Pesquisa</b>
<b>CRE</b>	<b>Coordenadoria Regional de Educação</b>
<b>EM</b>	<b>Escola Municipal</b>
<b>LILACS</b>	<b>Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde</b>
<b>PE</b>	<b>Produto Educacional</b>
<b>PROEF</b>	<b>Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional</b>
<b>SCIELO</b>	<b>Scientific Electronic Library Online</b>
<b>SME</b>	<b>Secretaria Municipal de Educação</b>
<b>TALE</b>	<b>Termo de Assentimento Livre e Esclarecido</b>
<b>TCLE</b>	<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>
<b>UE</b>	<b>Unidade Escolar</b>
<b>UFF</b>	<b>Universidade Federal Fluminense</b>
<b>UFRRJ</b>	<b>Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro</b>

## SUMÁRIO

<b>Apresentação – Formação Inicial.....</b>	<b>16</b>
<b>Trajetória na Pós-graduação .....</b>	<b>18</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Objetivo .....</b>	<b>30</b>
<b>1.1.1 Objetivo geral.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>30</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>31</b>
<b>3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.1 População .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.2 Amostra.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.3 Critérios de inclusão.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.4 Critérios de exclusão.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.5 Questionário.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.6 Procedimentos.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2.7 Análise de dados.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3 PLANO DE AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3.1 Universo da pesquisa.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3.2 Participantes .....</b>	<b>42</b>
<b>3.3.3 Critérios de inclusão.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3.4 Critérios de exclusão.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3.5 Procedimentos.....</b>	<b>45</b>

<b>3.4 Instrumentos de registro do pesquisador .....</b>	<b>49</b>
<b>3.4.1 Diário de campo .....</b>	<b>49</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Estrutura e apresentação dos resultados .....</b>	<b>50</b>
<b>4.2 Estudo de revisão .....</b>	<b>51</b>
<b>4.2.1 Resultados e discussão do estudo de revisão .....</b>	<b>53</b>
<b>4.2.2 Análise categórica .....</b>	<b>59</b>
<b>4.2.3 Discussão dos artigos de revisão.....</b>	<b>62</b>
<b>4.3 Análise da percepção sobre a dança enquanto conteúdo da Educação Física - Identificação dos Saberes docentes.....</b>	<b>76</b>
<b>4.3.1 Caracterização dos sujeitos, formação inicial e continuada .....</b>	<b>77</b>
<b>4.3.2 Saberes sobre a dança.....</b>	<b>83</b>
<b>4.3.3 Saberes docentes .....</b>	<b>91</b>
<b>4.3.4 Discussão dos dados: Saberes sobre a dança e saberes docentes .....</b>	<b>94</b>
<b>4.4 Projeto de Intervenção Didático-Pedagógica.....</b>	<b>112</b>
<b>4.4.1 Aspectos importantes acerca do contexto da intervenção didático- pedagógica.....</b>	<b>128</b>
<b>4.4.2 Limitações da pesquisa.....</b>	<b>131</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>



## **APRESENTAÇÃO**

### **Formação inicial**

No exercício de lembrar e refletir sobre a formação inicial, iniciada e concluída na Universidade Federal Fluminense - UFF (Niterói-RJ), vêm ao pensamento muitas lembranças que trazem, de maneira significativa, o sentimento desenvolvido durante aquele período. As vivências proporcionadas naquele espaço de formação objetivavam bem mais que uma carreira. O intuito ali sempre foi a construção de um modelo de sociedade que fosse desejável por nós, então graduandos. Todas as proposições do curso tinham uma intencionalidade, que muitos de nós não compreendíamos à época, mas que faziam total diferença na convivência das turmas de diferentes períodos, professores e funcionários do Departamento de Educação Física, que logo depois veio a ser o Instituto de Educação Física da UFF, e total diferença também no modo como passamos a enxergar e analisar os contextos sociais.

Por mais que identificássemos erros e necessidade de melhorias evidentes no curso, não há como negar que aquele contexto representava um ideal de vida. Momentos de produção (nas aulas ou nos projetos), interação indiscriminada, pois os intervalos eram longos e propositalmente organizados para que as turmas se encontrassem em um momento de socialização praticamente todos os dias. Era uma ideia de sociedade. As avaliações eram altamente significativas e buscavam mais que aferir uma pontuação. As conduções pedagógicas em aula sempre, ou quase sempre, consideravam a visão do corpo discente na tomada de decisões. As deliberações eram sempre pautadas no bem estar coletivo. Estava ali consolidado o tão falado “currículo oculto”. Logo entendemos que aqueles eram conhecimentos que, mesmo não sistematizados nas ementas e na grade curricular, eram valiosos.

Todo esse processo quase utópico vivido na graduação se alinhou bastante com a visão de mundo que já trazia de formação familiar, e essa sinergia me gerou muito cedo, no curso de formação inicial, a certeza de que a escola seria o local de atuação onde faria maior sentido o desenvolvimento e aplicação de todos aqueles conceitos. Acredito fortemente que o que somos hoje é fruto das experiências, acessos e informações a que fomos submetidos ou nos submetemos. Assim, o entendimento que tenho sobre vida, sociedade e, principalmente escola, molda-se na plataforma dessa formação inicial. Com isso, pensar a escola e mais especificamente a Educação Física

é também uma grande inquietação, por aquilo que somos e, principalmente, por aquilo que sabemos que podemos ser.

Essa marca da formação inicial, que converge com a minha formação familiar e até espiritual se mostra também na minha prática pedagógica. Falar sobre a dança nesse momento da formação continuada é, de uma maneira ou de outra, traço do processo de reflexão vivido na graduação, sobre a vida, o mundo, a sociedade, a escola e os sujeitos no contexto da escola pública brasileira. Portanto, é impossível não rever, não reavaliar, não repensar aquilo que tenho proposto na minha prática enquanto professor. Há muitos anos acreditei que existe uma potência na atuação docente que não pode ser minimizada. Essa capacidade deve se utilizar das ferramentas disponíveis para ampliar as experiências e os acessos dos estudantes. Assim, a dança é nesse momento alvo das minhas análises e intencionalidades pedagógicas. “Amanhã” buscarei ser melhor em outra área. Depois em outra. E essa busca será contínua, tal qual o desejo por aquela sociedade quase utópica. Também dessa maneira, percebem-se as marcas da formação inicial na realização desse trabalho.

Ao falar sobre a dança e apresentá-la como sendo muito distante das minhas vivências, faz-se necessário demarcar que essa relação se fez distante no que se refere às técnicas específicas dos estilos das danças. Porém, dentro da espontaneidade da que resulta um momento alegre, a dança fez e faz parte das minhas manifestações corporais. De modo bastante informal, mas faz. Some-se a isso a minha relação com a música. Dentro da minha formação religiosa, na igreja evangélica, estive sempre ligado à música, cantando e tocando diferentes instrumentos, principalmente os de percussão. Sendo assim, ainda que particularmente não me sinta (sentisse) apto a dançar ou a ensinar a dança de maneira sistematizada, sobretudo pela não vivência a partir desse caráter, não posso negar que sinto-me apto a expressar-me corporalmente, a partir dos meus sentimentos, com a música e com o ritmo. Talvez esse seja também um caminho possível para a proposição desse conteúdo nas aulas de Educação Física, pois parece clara a relação entre dança, música e ritmo.

Dançar sempre pareceu incrível, mas nunca pareceu acessível o bastante. O tempo, conforme se cresce e envelhece, afasta-nos daquilo que a desinibição da infância nos permitia arriscar, e a dança ficou só, e quando muito, nas brincadeiras despreziosas. Porém não se pode abrir mão de um compromisso profissional e

social que se apresenta com o magistério, e o chamado à obrigação quase que forçou-me a refletir e decidir: é importante “resolver”, fechar ou, ao menos, diminuir essa lacuna. As emoções trazidas logo a seguir na apresentação pessoal nesse texto, que traz a trajetória acadêmica no Mestrado, mostram um pouco do quanto as provocações do curso encaminham-me para o reforço desse sentimento de fazer do mestrado uma ferramenta de reconstrução de um perfil docente que, dessa vez, considerasse todas as manifestações corporais, mesmo as mais difíceis, mesmo as muito distantes do meu lugar de conforto e segurança. E a dança, dentre todas, sempre pareceu a mais difícil.

### **Trajetória na Pós-graduação**

O Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) foi (está sendo), sem dúvidas, um divisor de águas na minha vida profissional, acadêmica e pessoal. Cursar o mestrado sempre foi um desejo oculto. Eu queria, mas não admitia devido às muitas dificuldades anteriores na vida, que fizeram das conquistas obtidas até então, suficientemente grandes. Já era bom o bastante a graduação em uma Universidade Federal, a especialização e as matrículas públicas. O mestrado estava distante demais. Até que o ProEF apareceu e trouxe à realidade um sonho. O que vivenciamos a partir da primeira aula já foi o bastante para a compreensão de que aquele período de aprendizagens e dedicação valeria infinitamente mais do que “apenas” o diploma.

Ter o coração enraizado na Educação Física escolar trouxe total sinergia com cada momento de discussão, debate, aprendizagem e vivência. A primeira disciplina, “Problemáticas da Educação Física”, aprofundou e fundamentou nosso olhar para a realidade que vivemos há tantos anos. As leituras e debates fizeram-nos enxergar que temos, basicamente, os mesmos desafios, embora os contextos sejam incrivelmente diferentes. As trocas entre os pares foi nos conduzindo da identificação das deficiências e fragilidades do nosso campo à certeza da potência e ao vislumbrar de infinitas novas possibilidades. A sensação foi de estar exatamente onde precisava e queria estar há muitos anos. As primeiras aulas no ProEF ainda trouxeram-me profunda e sincera reflexão, cujo a resposta se tornou tema da dissertação: “Quais são as maiores fragilidades da minha prática pedagógica?” Essa pergunta é fruto do quanto a experiência inicial no mestrado nos fez repensar e avaliar o nosso trabalho na escola.

Logo na primeira disciplina entendi que esse período de dois anos precisar servir para “resolver”, pelo menos, um ponto frágil da minha prática. A partir disso defini que falaria sobre dança na dissertação, não porque domino o tema, pelo contrário, porque o Programa trouxe inquietações a ponto de me fazer buscar efetivamente qualificar a minha produção pedagógica no chão da escola com os meus alunos nas aulas de Educação Física.

A trajetória no ProEF foi a superação de todas as minhas expectativas quanto a aplicação dos conhecimentos na prática profissional, das possibilidades acadêmicas dentro da relação com os professores do curso e do nível de entrosamento com os colegas de turmas, que são também companheiros de profissão nas escolas públicas do Brasil. Certamente, hoje eu sou um professor muito mais capacitado para ampliar as possibilidades que a Educação Física tem condições de alcançar no contexto da escola e da vida dos alunos.

Além do entendimento contextual e afetivo sobre o que significa ser Professor, o mestrado trouxe conhecimentos, instrumentos e ferramentas didático-pedagógicas que já têm feito diferença na minha vivência profissional na escola. Os professores do curso foram para nós um claro ponto de equilíbrio na relação entre a Universidade e a Escola. Embora nós, mestrandos, fôssemos em alguns casos mais experientes quanto ao contexto escolar, era necessário ter professores que soubessem como nos “tirar” desse lugar e nos fazer enxergar a importância e significado de assuntos como técnicas de registro do trabalho pedagógico, publicação das nossas análises e discussões, o envolvimento em espaços de reflexão, a aplicação de estratégias e métodos de ensino a partir da literatura, entre tantas aprendizagens que nos retiraram do “senso comum” que o sistema da escola por vezes nos coloca.

E para consolidar com perfeição todo esse processo é impossível não ressaltar a importância da turma 2022 do ProEF-UFRRJ. Com toda a bagagem trazida pelos colegas pelas experiências e vivências acadêmicas e profissionais, foi consenso a frase de que “aquele grupo (a turma) era o grupo de professores de Educação Física escolar mais qualificado com o qual nós já tínhamos tido a oportunidade de conviver”. Em todos os aspectos que são fundamentais para a construção de uma turma de excelência em nível de um Mestrado Profissional em uma Universidade Federal, essa turma desempenha com sucesso. A capacidade profissional, a profundidade e qualidade dos

debates e proposições, o desempenho das obrigações acadêmicas, sejam técnicas ou burocráticas, a força das convicções de quem desempenha com compromisso e seriedade na educação pública há muitos anos, o interesse prioritário pelo que é coletivo, o senso de justiça, a solidariedade e companheirismo em todos os momentos e, por fim, o amor. Essas são as características que compõem o perfil da turma 2022 do ProEF-UFRRJ.

Sendo assim, para além dos tensionamentos, das cargas de leituras e tarefas, dos deslocamentos e estadias longe de casa e da pressão que esse nível de aprofundamento acadêmico propõe, com todas as letras eu definiria a experiência vivida no ProEF como incrível e marcante, em todos os aspectos.

## 1 INTRODUÇÃO

O componente curricular Educação Física é composto por uma gama bastante diversificada de práticas e manifestações corporais possíveis no contexto escolar, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da Educação Básica no Brasil (Brasil, 2017). Por mais que se busque contemplar a maior parte dos conteúdos, não parece simples abordar todas as práticas que envolvem o ensino da Educação Física na Educação Básica. Neira (2018) aponta, ao citar uma progressão pedagógica esperada para os dois primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental, prevista na BNCC, que de modo geral o tempo para a realização das aulas é insuficiente, considerando todas as demandas e estrutura da rotina escolar no Brasil.

A literatura aponta sobre a variedade de práticas corporais e, portanto, de conteúdos afins à Educação Física. “Verifica-se assim que diversos são os conteúdos possíveis de serem trabalhados ao longo da formação básica, a fim de contribuir para um maior leque de experiências e vivências da Cultura Corporal do Movimento.” (Da Silva e Sampaio, 2012, p.107). Sobre as práticas relacionadas à Educação Física Da Silva e Sampaio (2012) ainda vão pontuar que esses conteúdos são úteis à formação e desenvolvimento humano. Atribui-se então uma relevância que extrapola a ideia da Educação Física como tempo livre e momento esvaziado de intencionalidade pedagógica, pelo contrário, reforça a contribuição das vivências pelas práticas corporais na formação do indivíduo em suas diversas áreas.

[...] Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2017, p.214).

Apesar da grande demanda sob o guarda-chuva da Educação Física, ou seja, a quantidade quase incontável de manifestações e abordagens que se abrigam nesse componente curricular, a Base Nacional Comum Curricular traz a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados, e nessa organização define as unidades temáticas,

os objetos de conhecimento, as habilidades, as competências e toda a estrutura curricular como referência. Atestando essa diversificação, a BNCC traz em sua estruturação seis unidades temáticas, sendo cada uma delas desdobrada em vários objetos de conhecimento. Considerando os esportes e suas categorias (de marca, invasão, precisão, técnico-combinatórios, rede e parede, campo e taco, combate), as brincadeiras e jogos (populares, de rua, cooperativos, eletrônicos), as lutas (do Brasil e do mundo), as ginásticas (geral, de condicionamento físico e de consciência corporal), as danças (do contexto comunitário e regional, do Brasil e do mundo, de matriz africana e indígena, urbanas e de salão) e as práticas corporais de aventura (urbana e na natureza) (Brasil, 2017, p.214-219) é possível imaginar que o desenvolvimento efetivo de todas as práticas corporais indicadas na BNCC é uma tarefa árdua.

Para além dessa organização normativa e documental, diversos outros fatores impactam nas escolhas daquilo que será de fato ensinado nas salas/quadras de aula de Educação Física ao longo do período letivo. A dificuldade estrutural de parte das escolas brasileiras, a carência de recursos materiais, os imprevistos que ocorrem durante o período letivo, acabam influenciando para que determinadas práticas apontadas no documento curricular não sejam vivenciadas. Rosário e Darido (2005) falando sobre a sistematização dos conteúdos da Educação Física, apontam, a partir da sua pesquisa, que os professores definem as práticas de forma pouco organizada e partem das abordagens que lhes são mais favoráveis pelas suas experiências ou afinidades, deixando os temas considerados mais complexos para o final do ano letivo. Sendo assim, algumas propostas acabam sendo preteridas, sobretudo aquelas menos relacionadas aos esportes, evidenciando a cultura esportiva ainda presente na base da Educação Física escolar (Rosário e Darido, 2005).

Diante dessa problemática, os professores têm entre suas atribuições profissionais a realização do planejamento, que vai organizar de forma sistematizada suas intenções para o desenvolvimento dos conteúdos com os educandos nos diferentes níveis. Lopes et. al. (2016) apontam que as ações humanas, quase em sua totalidade, demandam o estabelecimento de um nível de organização. Essa organização implica em antever os meios necessários para alcançar um objetivo previamente determinado. Esse princípio não é diferente no âmbito educacional ao tratarmos das ações pedagógicas.

A construção de um planejamento pressupõe a existência de uma ideia ou intenção que se pretende colocar em prática. Planejar é organizar a maneira de tornar possível a concretização daquela ideia ou intenção. No âmbito educacional brasileiro, no que contempla os temas a serem propostos nas aulas, essa intenção ou objetivo parte de um material pedagógico e, sobretudo, normativo que estabelece um padrão acerca do que deverá ser trabalhado nas aulas de Educação Física na Educação Básica em todo o país. Esse documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Faz-se necessário também pontuar que o Projeto Político-Pedagógico da escola deve ser parte do processo de planejamento das ações pedagógicas para que todo o processo caminhe de forma coerente (Bossle, 2002).

Em que pese a existência de documentos como a BNCC e os orientadores curriculares das redes municipais e estaduais, a exigência do planejamento, quando há, esbarra em algumas questões: às coordenações pedagógicas das escolas, em muitos casos, falta competência específica para a avaliação da adequação do material apresentado pelo docente de Educação Física às orientações curriculares. Além disso, Bossle (2002) diz que a falta de um entendimento efetivo sobre a utilidade da entrega do plano de aula aos coordenadores/supervisores gerou uma cultura em que não é importante a sistematização das ações pedagógicas de maneira formal. Em alguns casos o ato de formalizar o planejamento era uma “tarefa mecânica, para cumprir um ritual de formalidade, completamente sem sentido” (p.07).

O planejamento das ações pedagógicas tem por razão sistematizar, a partir de um entendimento prévio do contexto em questão por parte do docente, a organização dos conteúdos, a definição da metodologia a ser utilizada e dos recursos necessários para o desenvolvimento das etapas do processo de ensino-aprendizagem. Essa sistematização, que deveria ser desenvolvida a partir da interlocução com outros atores da equipe pedagógica da escola, e associada ao Projeto Político-Pedagógico, geralmente acontece como uma tarefa exclusiva do professor de Educação Física Bossle (2002).

Com base na observação do contexto de vida profissional, em geral, a coordenação pedagógica é conduzida por profissionais que pouco conhecem a especificidade daquilo que se deve ensinar e aprender nas aulas de Educação Física. Nesses casos, o senso comum, ou uma expectativa pouco aprofundada sobre o que



se deve desenvolver nas aulas desse componente curricular norteia a supervisão do planejamento. Com isso, na prática, fica a critério do professor a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, tendo em vista que ele é o próprio regulador das suas ações pedagógicas na relação com a seleção dos temas (Lopes et al. 2016).

Há que se ressalte, compreendemos ser fundamental a autonomia docente para o desenvolvimento dos processos referentes a sua atuação com as turmas. O que está em questão nesse ponto são os fatores que afetam nas escolhas, que quando são feitas desconsiderando as orientações dos documentos pedagógicos normativos falta à supervisão ou coordenação pedagógica condições para intervenção. Esse fato acontece em virtude de a Educação Física ainda ser vista enquanto espaço em que se admitem práticas aleatórias desconectadas dos documentos orientadores e até mesmo a ausência de progressão ou variação de complexidade pedagógica em turmas de diferentes anos de escolaridade (Rosário e Darido, 2005).

Entendendo a necessidade e importância do trabalho coletivo no exercício do planejamento das ações pedagógicas encontramos mais um entrave nesse caminho: a dificuldade de uma organização pedagógica que preveja e garanta a participação de todos os agentes pedagógicos inseridos no contexto escolar nesse processo (Campos, 2002). O planejamento precisa fazer parte da cultura da estrutura pedagógica de uma unidade escolar, e a Educação Física na representatividade de seus docentes deve efetivamente fazer parte desse processo. Segundo Lopes et al (2016) há pouca adesão dos docentes de Educação Física nos espaços de construção da organização escolar. Ao longo do tempo, as fragilidades na sistematização pedagógica dos conteúdos da Educação Física influenciaram para que os professores, de modo geral, assumissem uma postura que os remete a um trabalho firmado na criatividade, no improviso e que dispensa o planejamento enquanto instrumento relevante da docência (Lopes et al. 2016). Faz-se importante aqui o apontamento de que a criatividade é uma característica importante para os professores de Educação Física, que, também por necessidade, desenvolveram esse atributo ao longo do tempo. Essa é uma marca legítima e de valor (Metzner, 2014).

Por meio da criatividade, o professor é capaz de transpor as dificuldades que o contexto educacional apresenta diariamente nas escolas e criar novas

oportunidades para que os alunos vivenciem espaços, materiais, atividades e situações diversas. (p.645)

A crítica aqui direciona-se à improvisação que por falta de planejamento minimiza a potência do processo de ensino-aprendizagem, investindo apenas em ideias que surgem na hora da aula, tendo em vista que “[...] o planejamento é um elemento importante na busca pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem.” (Lopes et al, 2016, p.01). Some-se ainda aos apontamentos feitos sobre o planejamento a dificuldade que algumas escolas demonstram em ter estruturado o seu projeto pedagógico. A sistematização do planejamento pedagógico do componente curricular Educação Física precisa estar conectado ao projeto pedagógico da unidade escolar, pois certamente será diretamente afetado por ele no seu funcionamento (Costa, Mendonça e Terra, 2010).

Embora tenhamos posse, pelo menos em tese, dos documentos norteadores e do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, parece comum o entendimento de que a definição dos conteúdos a serem abordados pelos professores de Educação Física passa muito pela decisão do professor (Rosário e Darido, 2005), e dessa forma selecionamos e excluímos atividades do conjunto de práticas a serem desenvolvidas com os alunos, tendo por base algumas motivações, que pretendemos detalhar mais à frente.

Referindo-se e refletindo sobre as influências inevitáveis na relação vida-trabalho causadas no ser humano, Tardif diz sobre as pessoas que “sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (Tardif, 2005 p. 56). Na expressão desse entendimento está posta a reflexão sobre o quanto somos afetados pelas situações que experienciamos, sobretudo pensando no grau de relevância que cada uma dessas situações gera em nós, sendo o trabalho como atividade de grande importância nesse processo reflexivo. Dessa forma também é possível considerar que, bem como o nosso trabalho, ou aquilo que produzimos na atuação profissional, afeta notoriamente a nossa vida na expressão daquilo que pensamos, sentimos e agimos, também a nossa atuação profissional no campo daquilo que produzimos é igualmente afetada pelas nossas vivências, pois somos agora, em parte ou no todo, fruto daquilo que vivemos e absorvemos anteriormente.

Tardif (2005) aponta que os docentes utilizam conhecimentos de diversas fontes para construir a dinâmica do que ensinam e como ensinam. Essas fontes não são necessariamente inerentes ao “ofício de ensinar” (p.64), pois precedem esse momento profissional. O autor descreve ainda alguns espaços pelos quais surgem as experiências que acabam por interferir nas decisões e nos caminhos traçados em âmbito profissional. Esses espaços, chamados de “lugares sociais” (p.64) são identificados na família, na escola, na cultura pessoal, na universidade, em outros espaços institucionais, na aprendizagem produzida a partir das interações com as pessoas e onde mais houver algum processo gerador de experiências e aprendizagens.

Outra contribuição importante da visão de Tardif (2005) é a reflexão sobre o impacto da vida estudantil do professor sobre sua prática docente. O professor vive imerso em seu local de trabalho durante muitos anos da sua vida, antes mesmo de ter a definição sobre qual caminho profissional vai trilhar. Segundo observação feita na América do Norte, as perspectivas dos professores acerca da escola e suas nuances se formam durante sua vida escolar enquanto estudante e não enquanto docente (Tardif, 2005). Então é possível, dentro desse contexto, supor que as práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física da geração passada afetam diretamente a prática da geração atual. Considera-se essa suposição não sendo necessariamente sobre a linha ideológica do professor no entendimento sobre o que é a Educação Física, mas sim em uma compreensão, a partir das vivências, sobre o que é a escola. Nessa linha, as representações que se tem da escola, seus espaços e seus lugares estão bastante presentes na formação do indivíduo que hoje atua nela como docente.

A influência do período escolar sobre o caminho trilhado por professores de Educação Física é tratado também por Figueiredo (2004) ao discorrer sobre as experiências sociocorporais e formação docente. A autora produz um processo de investigação através de “memoriais” a fim de entender as influências das experiências escolares e não escolares referentes às práticas corporais na relação com a tomada de decisão pela formação inicial em Educação Física e, posteriormente, a carreira docente. São analisadas também as interferências dessas experiências nos interesses e valorização de determinados temas curriculares. No decorrer da investigação realizada com alunos do curso de graduação do 1º, 5º e 9º períodos

percebe-se que as memórias da trajetória escolar quanto às práticas corporais se dá a partir dos 6 anos de idade. A partir do Ensino Fundamental as memórias são de recreação e jogos tradicionais não indicando grandes inovações ou diversidade de práticas corporais. As memórias trazidas do contexto extraescolar estão associadas quase que totalmente às práticas esportivas em escolinhas.

A maior parte dos professores de Educação Física, ao ingressar na graduação já tem por hábito a prática de alguma atividade física e/ou esportiva (Figueiredo, 2004). Em geral, é a vivência nessa prática que os impulsiona a cursar Educação Física em nível superior. Não são incomuns os relatos de estudantes de Educação Física que optaram pelo curso por serem atletas, ex-atletas ou adeptos de determinada prática, em geral esportiva. A partir disso é possível supor que haja certa predileção dos professores de Educação Física por determinadas práticas e conteúdos para serem desenvolvidos na escola, em uma relação direta com suas “experiências sociocorporais” (Figueiredo, p.86, 2004). Então não seria contraditório concluir, ou pelo menos considerar, que assim como conteúdos escolares referentes a Educação Física são selecionados e tratados com maior frequência devido a vivência anterior do professor com eles, conteúdos escolares podem ser preteridos devido à pouca aptidão, afinidade ou vivência do professor também com eles, em uma relação proporcional.

Em muitos casos a seleção de conteúdos também se dá pela preferência demonstrada pelos estudantes, que influenciados pela monocultura do esporte nas aulas de Educação Física acabam se mostrando mais receptivos a prática esportiva, sobretudo o futebol/futsal. Essa “discreta imposição” por parte dos alunos quanto ao que esperam que seja desenvolvido nas aulas se sobrepõe até mesmo ao planejamento dos professores, que embora incorporem um discurso que preza pela organização coletiva e pela aplicação dos documentos norteadores, acabam produzindo na prática o reflexo daquilo que os alunos preferem, evidenciando assim a monocultura esportiva, mais especificamente o futebol/futsal, no espaço/tempo da aula de Educação Física (Araújo, Rocha, Bossle 2018).

A dança, por sua vez, parece estar distante da Educação Física escolar e parece surgir em destaque na escola quase sempre em eventos festivos, apresentações, festas culturais, formaturas e momentos semelhantes. Ela, a dança, é

lembrada como possibilidade na escola em diversas situações, mas ainda é esquecida considerando a rotina das aulas de Educação Física (Moura et al. 2020). Porém, assumindo a Cultura Corporal na Educação Física, é relevante afirmar que a dança tem um papel de grande relevância na identidade da cultura de um povo. De certa forma é possível compreender traços de uma população quanto a sua história e cultura a partir das suas danças e tradições, conforme apontam Gariba e Franzoni (2007)

O conhecimento de si mesmo e da dança, portanto, passa pela necessidade de conhecer sua própria história e as manifestações culturais de seu povo. Nesse sentido, a dança sempre visou acontecimentos importantes da própria vida, da saúde, da religião, da morte, da fertilidade, do vigor físico e sexual, também permeando os caminhos terapêuticos, artísticos e educacionais, estabelecendo assim, uma diversidade interessante para essa manifestação. Dessa forma, a dança se insere no universo cultural, expressando significados, simbolizando a existência humana. (p.156).

A dança ocupa um espaço tão marcante na identidade da cultura brasileira que podemos contar a história do país através dela. É possível ainda caracterizar as diferentes regiões do nosso território a partir das manifestações populares que se expressam na dança. Em um breve exercício de viagem pelo Brasil, podemos conhecê-lo citando as danças mais marcantes de cada parte do nosso território. Por exemplo, na região Norte se destaca a conhecida tradição do Boi-Bumbá. No Nordeste temos o frevo, o axé, o xaxado, o forró e outros estilos de dança. Descendo para o Sudeste destacamos o funk, o hip-hop e o samba. No Centro-Oeste encontramos, por exemplo, o sertanejo e a catira. Fechando no Sul encontramos o fandango gaúcho e a rancheira (Martins, 2017). Esses são exemplos de apenas alguns estilos de dança que destacam-se pela forte representação da região em que se originam, ou se mostram com mais força. Para além desses, há outros tipos de danças espalhadas por todo o país.

Considerando essa análise, podemos crer que o entendimento dos alunos sobre a relevância da dança no contexto cultural do país deixa de ter a contribuição da Educação Física quando esse conteúdo lhes é omitido. Parece-nos importante que a Educação Física assuma a sua função de contribuir, através das diferentes manifestações pelas práticas corporais, na formação cultural dos alunos nas escolas brasileiras, ressaltando, no contexto dessa pesquisa, a relação entre Educação Física, dança e cultura (França e Morales, 2021).

A Educação Física é um componente curricular situado na área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme apresentado na BNCC (Brasil, 2017). Nessa compreensão, Moura et al. (2020) apontam que a dança, por estar presente em manifestações sociais e culturais diversas e por ser também um instrumento potente de comunicação e expressão através da linguagem corporal, tem por função na escola a formação de sujeitos críticos e autônomos. Nesse sentido, a autonomia e a criticidade fazem parte de uma ideia que valoriza a capacidade do aluno de ler a realidade social, compreender seu próprio contexto e a partir disso ser capaz de transformá-lo, gerando assim novas práticas. Portanto, o ensino da dança não deve se propor apenas a uma reprodução de gestos, movimentos e técnicas, mas sim de gerar, compreensões, reflexões e produções de práticas que dialoguem com as demandas, desejos e interesses dos estudantes em um contexto próprio, pois a conexão do ensino da dança na escola com aquilo que faz sentido para aquela comunidade é essencial, inclusive para que possam recriar, inovar e produzir novas práticas a partir da criatividade e expressividade.

Ao considerarmos os apontamentos de Moura et al. (2020) sobre o quanto o ensino da dança na escola tem capacidade e potência para fomentar características importantes, e poderíamos dizer necessárias, para a formação crítica e social dos alunos no que se refere às várias abordagens possíveis, podemos supor que a negação dessa vivência diminui a margem de desenvolvimento crítico e autônomo dos alunos. Entendendo que cada conteúdo/unidade temática oferta níveis de desenvolvimento dentro da sua especificidade, podemos pensar que a falta de qualquer um deles deixa um vácuo naquilo que lhe é específico. Então a dança proporciona aprendizagens peculiares que não poderão ser supridas pelos esportes ou pela ginástica ou pelos jogos e etc. Desse modo, quando o(a) professor(a) de Educação Física, independentemente de quais sejam os motivos, deixa de proporcionar aquilo que está estabelecido pelo documento norteador de abrangência nacional, cria-se uma lacuna na formação que de algum modo vai se refletir nos espaços sociais ocupados por esses alunos no presente ou no futuro.

Considerando os pontos apresentados e o papel da Educação Física escolar de favorecer uma educação cidadã e democrática, na promoção e ressignificação das linguagens e expressões culturais, conforme Fensterseifer e González (2018)

[...]Logo, no interior da escola todos os componentes curriculares respondem pelo caráter republicano desta instituição no modo como lidam com o conhecimento e com as relações sociais que acontecem neste espaço público. Isso significa, entre outras coisas, não limitar-se a reproduzir os sentidos/significados encarnados pelas diferentes manifestações culturais, mas tematizando-os, desnaturalizá-los, evidenciando a pluralidade de sentidos/significados que os sujeitos podem produzir nos mais variados contextos (p.04).

Com essas reflexões e o entendimento da dança como possível protagonista nesse processo, o objetivo deste trabalho aponta para que a escola, e mais especificamente a Educação Física, compreenda a responsabilidade de ampliar o tanto quanto for possível a oferta de experiências corporais que fomentem a reflexão, o senso crítico e a formação de cidadãos conscientes (Darido, 2001).

## **1.1 Objetivo**

### **1.1.1 Objetivo geral**

- Discutir sobre a prática docente e as possibilidades metodológicas da dança enquanto conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- Mapear o apresentado na literatura científica a relação dança enquanto conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental
- Analisar a percepção de docentes sobre a dança enquanto conteúdo da Educação Física escolar
- Analisar as relações entre os saberes docentes e a dança nas aulas de Educação Física
- Apresentar uma análise crítico-reflexiva sobre um plano de ação didático-pedagógica desenvolvida em uma turma de 5º ano de Ensino Fundamental

## 2 MARCO TEÓRICO

É necessário entender de onde partimos ao tratar do tema da dança na Educação Física escolar. E, nesse sentido, compreendemos a dança enquanto conteúdo e/ou unidade temática do componente curricular Educação Física nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental com todas as fundamentações teóricas, acadêmicas e normativas que versam sobre a Educação Física e seu lugar no contexto da educação brasileira, assumindo como consolidada a sua posição nesse cenário abarcadas com fundamento especialmente na BNCC.

Contudo, como mostram as produções e pesquisas trazidas ao longo do presente trabalho, a dança passa ainda por um processo de afirmação no contexto da prática pedagógica dos professores e professoras em seus contextos escolares. Cabe ressaltar que nesta dissertação optou-se por apresentar como resultado para responder um dos objetivos específicos uma Revisão Integrativa de Literatura que irá de forma mais detalhada e ampliada explorar a relação da Dança e Educação Física. Assim, no tópico aqui apresentado, Marcos Teóricos, serão apresentadas resumidamente as referências teóricas que contribuem para o embasamento teórico das discussões e para o assentamento da dança no escopo da Educação Física escolar.

Nanni (1989) compreende a dança enquanto uma das formas de comunicação e expressão que se constitui como uma linguagem específica, sendo essa linguagem específica o movimento. Assim, a linguagem do movimento é o que permite a articulação das mensagens e o estabelecimento das relações referentes ao universo das ideias e dos sentimentos. A autora fala ainda sobre a dança pela perspectiva da expressão dos sentimentos pelo corpo, que nessa ótica é como uma extensão dos pensamentos. A junção dos sentimentos com o corpo na perspectiva da dança gera um movimento que é resultado dessa interação. Contudo, assim como é um processo cultural individual, a dança é também um fenômeno social no qual expressam-se marcas de um determinado contexto (Nanni, 1989).

A definição apresentada por Nanni (1989) além de posicionar historicamente uma possível definição e entendimento da dança, contribui para o entendimento contemporâneo da Educação Física Escolar enquanto área da linguagem. Nesse sentido, Brasileiro e Nascimento Filho (2017) trazem apontamentos de Isabel Marques



ao pensar a dança na escola, tais como a visão sobre o estudo da dança, no aspecto corporal e intelectual, para além do “ato de dançar” (p.225). Os autores afirmam que a forma estereotipada como ainda se percebe a dança tem relação com uma visão limitada que gera dificuldades na propagação e abrangência dessa arte, inclusive no campo escolar, e é fruto de pouco conhecimento sobre o assunto ou falta de aprofundamento. Segundo Brasileiro e Nascimento Filho (2017), Marques faz críticas ao modo como a dança é pensada na escola, pois em geral as abordagens propõem que seja uma espécie de calmante para alunos e turmas mais agitadas, para promoção do relaxamento e para a expressão de forma espontânea, sem a proposição de contextualizações, intencionalidades e métodos. Marques traz ainda a ideia de que a dança deve envolver-se interdisciplinarmente na escola contribuindo na aquisição de aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento a partir da sua inserção cultural que abrange diversas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. A autora ainda aponta para a necessidade de planejamento e organização dos docentes a fim que não repitam as práticas superficiais que há anos têm sido propostas no campo da educação.

Marques (2002) traz em seu trabalho “Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban” a concepção de dança na educação na perspectiva de Rudolf Laban, autor e artista importante na fundamentação teórica de vários intelectuais que se propuseram a tratar do tema dança e arte, principalmente no contexto educacional, que é o objeto de interesse mais direto dessa dissertação. Ela traz em seus relatos que Laban propunha uma dicotomia clara entre a dança enquanto arte e a dança na educação. “[...] a função da dança na escola não é formar artistas, ou mesmo ‘danças sensacionais’, mas pessoas livres e capazes de expressar em atitudes criativas e conscientes o fluxo natural do movimento humano” (Ullmann, 1990, p. 108-10 *apud* Marques, 2002. p.277).

Na sequência Marques traz uma preocupação sempre presente de Laban: Que o processo estivesse acima do produto. Essa reflexão trazida a partir da priorização de Laban para a construção do processo confronta-nos quanto a ideia da dança ser pensada sob a ótica do espetáculo e da apresentação e com isso o produto ganha mais ênfase que o percurso da construção do conhecimento. Percebemos, entretanto, que o discurso de Laban e até mesmo sua obra chamada “Dança Educativa Moderna” ganhou ressignificações que conduzem o processo do trabalho com a dança na escola

para um viés em que falta significado e profundidade (Marques, 2002). Em uma leitura de Marques (2002) sobre como a obra de Laban foi interpretada e conduzida, a autora faz críticas por acreditar que algumas ideias foram tratadas superficialmente, não contemplando a riqueza e relevância das suas contribuições.

Em complemento, ao repensar a dança na escola não como a arte do espetáculo, reforça-se a importância desta para alcançar os objetivos da Educação Física e da Educação como um todo. Gariba (2005, p.3) “a dança apresenta-se como uma ferramenta preciosa para o indivíduo lidar com suas necessidades, desejos, expectativas e também serve como instrumento para seu desenvolvimento individual e social”. Podemos assim, afirmar que a dança é componente essencial para o pensar de uma escola que se proponha a favorecer o desenvolvimento de uma educação comprometida com os ideais democráticos e republicanos.

Cabe lembrar, conforme Fensterseifer (2013), que se a educação está preocupada com a autonomia, estamos pressupondo, ainda que primeiramente, a liberdade republicana para seu exercício e que existe a demanda republicana de indivíduos autônomos. Logo, as questões didático-metodológicas não deveriam ser independentes das questões político-pedagógicas, ou seja, se imaginamos que uma sociedade democrática demanda sujeitos autônomos, esse propósito deve orientar nossas escolhas metodológicas. No sentido de aproximar esse pensamento orientador de uma escola mais autônoma e comprometida com a democracia, a dança em sua especificidade deverá favorecer para além da ampliação do repertório de movimentos e de conhecimentos sobre o corpo a significativa formação de um indivíduo crítico e atuante na sociedade em que vive (Santos Junior et al., 2020).

Santos Junior et al. (2020) também refletem sobre os resquícios de uma Educação Física pensada para o serviço de um ideal de construção de uma sociedade, sem que houvesse preocupação com a contextualização das informações e formação crítica dos estudantes. Por exemplo, autor sobre o histórico da dança no cenário da Educação Física cita que essa arte teve diferentes papéis e compreensões ao longo do tempo. Porém a introdução massiva dos esportes como o mais expressivo conteúdo da Educação Física escolar afastou consideravelmente a dança desse contexto. Esses resquícios, segundo os autores, ainda se mostram presentes

atualmente e exercem influência no desenvolvimento da Educação Física na escola confrontando os interesses de uma formação cidadã.

Para Santos Junior et al. (2020) A dança encontra-se na periferia do currículo da Educação Física escolar também por sofrer impactos de um longo processo que atribuía à esse componente curricular a responsabilidade do desenvolvimento das valências esportivas, pautadas na “promoção da individualização, produtividade, busca pela vitória, do regramento e da padronização, que tomam em muitos momentos a repetição como forma de aprendizagem” (p.171). A dança não baila no mesmo ritmo das construções edificadas na educação Física escolar pelo esporte. A dança, como pensada pelos teóricos trazidos, é também produto das experiências vivenciadas, na expressão dos sentimentos e emoções, portanto não deve exigir o domínio de uma técnica específica (Santos Junior et al., 2020).

Há ainda outros teóricos importantes trazidos ao longo dessa produção que firmaram ideias importantes para que a dança trazida do espetáculo para a escola tivesse sentido e significado. Ainda que possam haver espetáculos com a dança na escola, esses autores têm contribuído para um melhor entendimento dos contextos. Almeida, Gomes e Medeiros (2022) trazem em seu artigo os nomes de referência nesse sentido, assim como algumas de suas contribuições na trajetória da produção acerca da dança na escola a partir da Educação Física. Para além dos já citados, o artigo em questão traz os autores mais referenciados nos periódicos nacionais da Educação Física entre 1987 e 2020. Muitos desses autores, além de serem referência no tratamento do tema dança na escola, contribuem também com suas produções e influências no desenvolvimento dessa dissertação.

A relação dança e educação física será aprofundado como resultado da pesquisa na revisão integrativa de literatura, de acordo com os objetivos e critérios definidos.

### **3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa descritiva, na medida que visa fazer uma análise de percepções e saberes sobre a dança e das possibilidades metodológicas práticas aplicadas na educação física escolar.

A pesquisa qualitativa, conforme aponta Demo (1998), ganha uma nova expectativa com a evolução da pós-modernidade. Antes as pesquisas, quanto a caracterização, pautavam-se demasiadamente no método. As pesquisas qualitativas ganham força também como uma reivindicação das áreas de ciências sociais e humanas, com o método qualitativo. Apesar das dificuldades, com o tempo a pesquisa qualitativa foi agregando princípios mais sólidos e robustos quanto a sua essência.

A pesquisa descritiva tem por finalidade a análise dos fenômenos didáticos pedagógicos na Educação Física na escola, podendo estabelecer e analisar a relação entre as variáveis (Gil, 2002).

Em complemento, a pesquisa conta com uma etapa de aplicação de um plano didático pedagógico. Essa parte em questão caracteriza-se como pesquisa-ação, considerando o envolvimento do pesquisador e dos grupos interessados em diversos momentos e etapas da pesquisa (Gil, 2002). A pesquisa-ação se apresenta na intenção de suprir uma determinada necessidade a partir da intervenção e participação efetiva junto aos grupos envolvidos no contexto, no intuito de transformá-lo. “Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.” (Thiollent, 2022 p.8).

Apresenta-se a seguir detalhamentos sobre o percurso metodológico da pesquisa organizada em três fases que se referem aos três estudos realizados nesta dissertação, conforme:

3.1 A revisão integrativa de literatura

3.2 A identificação e discussão dos saberes sobre a dança

3.3 Intervenção didático-pedagógica

### **3.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA**

Para responder o primeiro objetivo específico desta dissertação, optou-se por realizar uma revisão integrativa de literatura.

O método definido para a pesquisa foi a revisão integrativa de literatura, tendo como objetivo mapear e analisar estudos já realizados acerca do tema. A opção por uma revisão integrativa justifica-se no objetivo de realizar uma síntese de conhecimentos e a apresentação caminhos para a aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. Esse tipo de revisão é de ampla abordagem metodológica, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado e incorpora leque ampliado de propósitos como: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

As buscas por artigos científicos foram realizadas nas bases de dados *SciELO*, *Lilacs* e *SCOPUS*. Os descritores e as estratégias de busca são apresentados no quadro 1.

<b>Descritores</b>	<b>Base de dados</b>
- (Dance OR Dancing OR "Dance Education") AND ("Teaching Methods" OR Teaching OR "Education, Primary and Secondary" OR Schools OR Education OR "physical education") - Dance AND Teaching - Dance AND Education - Dance AND "Physical Education" - Dancing AND Teaching - Dancing AND Education - Dancing AND "Physical Education"	Scielo (2017 – 2023) Título, resumo e assunto; Português, Inglês e Espanhol
	Lilacs (2017 – 2023) Título, resumo e assunto
	Scopus (2017 – 2023); Título, resumo e assunto; Português, Inglês e Espanhol

Como critérios de inclusão, foram considerados: artigos de intervenção ou observação que abordem os processos de ensino-aprendizagem da dança nas aulas de Educação Física na escola no Ensino Fundamental publicados em periódicos indexados, escritos em português, inglês e espanhol, publicados a partir do ano de 2017 até o ano de 2023. O recorte temporal no período citado acontece pelo interesse desta revisão em atualizar os dados encontrados no trabalho "Princípios metodológicos aplicados à dança in moura et al. dialogando sobre o ensino da Educação Física: dança na escola" (Moura et al., 2018). Outra razão que justifica o recorte temporal é o objetivo de identificar as possíveis influências exercidas no trabalho dos professores de Educação Física a partir da divulgação do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada no ano de 2017.

## 3.2 IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Nesta segunda etapa da pesquisa optou-se pela utilização de um questionário para a identificação dos saberes docentes. Os critérios metodológicos para a aplicação e análise do questionário são apresentados a seguir:

**3.2.1 População** – Professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental

**3.2.2 Amostra:** A seleção da amostra foi realizada de forma intencional não probabilística (por conveniência) considerando as redes de atuação profissional do pesquisador.

**3.2.3 Critérios de inclusão** – Professores de Educação Física atuantes, no momento de resposta da pesquisa, com turmas do 1º ao 9º do Ensino Fundamental nas redes municipais de educação dos municípios do Rio de Janeiro e Magé.

**3.2.4 Critérios de exclusão** – Professores que não estejam em efetivo exercício da docência; professores afastados por qualquer motivo; professores em cargos administrativos.

### 3.2.5 Questionário

O questionário é um instrumento de coleta de dados formado por uma sequência ordenada de perguntas e campos para serem preenchidos sem a presença do pesquisador. "Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado." (Gil, 2002 p. 114). O autor ainda aponta que "A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos." (p. 116).

A proposta com o questionário foi alcançar uma quantidade significativa de professores e simplificar o processo de envios, respostas, retornos e análise. O material foi enviado e recebido através de links em sistemas simplificados de diálogo *on line*. Com isso, alcançamos 62 professores de Educação Física. É possível que os dados apresentados nessa proporção nos encaminhem para um melhor entendimento

do posicionamento dos professores de Educação Física na relação com as danças e a influência dos saberes docentes.

Segue abaixo um quadro explicativo sobre o instrumento de pesquisa em questão.

## **Quadro 2 – Organização dos blocos e fundamentação das perguntas do questionário**

<b>TEMA:</b>	<b>PERGUNTAS</b>	<b>JUSTIFICATIVA PARA A ELABORAÇÃO DA PERGUNTA</b>
<b>Caracterização do sujeito</b>	1. Data de nascimento 2. Sexo 3. Professor(a) da rede municipal do Rio ou de Magé 4. Você é Professor efetivo ou contratado (temporário)? 5. Tempo de magistério	1- A idade dá indícios sobre o período da formação e a experiência, o que impacta as propostas de trabalho. 2- Há uma tendência de que as mulheres tenham maior envolvimento com a dança. 3- Informação para efeito de comparação posterior. 4- A rede municipal de Magé conta com uma quantidade expressiva de professores contratado. Busca-se identificar diferenças no posicionamento de professores efetivos e contratados (temporários). 5- A literatura aponta que a experiência profissional, representada no tempo de magistério, impacta na qualidade e na motivação dos docentes.
<b>Formação (inicial e continuada)</b>	6- Você é formado em Educação Física há quanto tempo? 7- Sua graduação em Educação Física foi concluída em Universidade Pública municipal, estadual, federal ou Privada? 8- Marque a qualificação que corresponde a sua maior formação acadêmica relacionada à Educação Física (concluída ou cursando). 9- Qual foi o ano de conclusão do seu último curso de formação continuada? 10- A rede de ensino em que você atua oferece cursos de formação? 11- Alguma das formações oferecidas pela rede teve relação com a dança?	6, 7, 8 e 9- É importante identificar o tempo de formação para relacionar com a tendência da formação em Educação Física na época (se esportivista, cultural, técnica...), além de perceber relações entre o engajamento na formação continuada ao longo do tempo e a prática pedagógica. 10 e 11- O objetivo é compreender o posicionamento da rede em relação a formação continuada dos professores a través da oferta de cursos também voltados para a dança.

	12- Você possui outra formação em nível superior, diferente da Educação Física?	12- Esse questionamento ajuda a entender o grau de prioridade da Educação Física na vida profissional do docente.
<b>Saberes sobre a dança</b>	<p>13- Você teve conteúdos sobre danças durante a graduação?</p> <p>14- Você teve alguma disciplina específica de dança em algum período da graduação?</p> <p>15- Você acredita que o ensino da dança na graduação te deu base para aplicar o conhecimento na escola?</p> <p>16- Para além dos aspectos pedagógicos envolvendo a Educação Física, você tem alguma relação com a dança?</p> <p>17- Você costuma se envolver em atividades referentes à dança em eventos festivos na escola (festa junina, show de talentos, festivais, datas comemorativas)?</p> <p>18- Com qual das unidades temáticas da Educação Física você tem maior afinidade e/ou experiência?</p> <p>19- Você conhece a unidade temática dança na Base Nacional Comum Curricular?</p> <p>20- O currículo da rede municipal em que você atua apresenta a dança como unidade temática ou conteúdo da Educação Física?</p> <p>21- Você trabalha sistematicamente a dança e suas manifestações com as suas turmas enquanto objeto de conhecimento do currículo regular?</p> <p>22- No Ensino Fundamental, em quais anos de escolaridade você desenvolve ou já desenvolveu o trabalho com dança?</p> <p>23- Você encontra dificuldade para propor o trabalho com a dança na escola?</p> <p>24- Quais são as maiores dificuldades que você encontra para realizar o trabalho com a dança nas suas turmas nas aulas de Educação Física?</p> <p>25- Sobre a metodologia, como você costuma desenvolver a proposta de ensino da</p>	<p>13, 14 e 15- A literatura mostra que a maior parte dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física ofertam uma disciplina obrigatória relacionada a dança.</p> <p>16- A literatura indica, a partir dos estudos sobre as experiências sociocorporais, que os professores se sentem mais seguros para desenvolver temas com os quais têm mais vivência.</p> <p>17- A literatura indica que a dança está mais presente na escola através dos eventos festivos do que pelo componente curricular Educação Física.</p> <p>18, 19 e 20- A Base Nacional Comum Curricular teve sua versão final publicada em 2017.</p> <p>21- O planejamento docente deve estar atrelado ao Projeto Político-Pedagógico e ao documento curricular da rede educacional ao qual está vinculado.</p> <p>22- A Base Nacional Comum Curricular aponta a dança como uma das Unidades Temáticas referentes a Educação Física na Educação Básica.</p> <p>23 e 24- Segundo a literatura os professores apontam dificuldades como recursos, falta de estrutura, aceitação dos alunos e a falta de experiência com a temática.</p> <p>25 e 26- Pretende-se identificar a percepção dos professores acerca dos métodos de ensino da dança utilizados por eles na rede pública de ensino.</p> <p>27- A literatura aponta que os docentes sentem-se mais seguros ao trabalharem práticas corporais com as quais têm vivência anterior.</p>



	<p>dança com as suas turmas nas aulas de Educação Física?</p> <p>26- Como você avalia seu método de ensino para trabalhar a dança nas aulas de Educação Física?</p> <p>27- Você acha que o professor precisa ter experiência com a dança para trabalhar com a temática nas aulas?</p> <p>28- Você consultaria um material com propostas metodológicas para o ensino da dança na escola pública?</p> <p>29- Você já trabalhou com a dança: Conte como foi (ou tem sido) a sua experiência.</p> <p>30- Caso não tenha trabalhado, gostaria de falar um pouco sobre as razões?</p>	<p>28- Pretende-se com esse trabalho a elaboração de uma Unidade Didática sobre o ensino da dança na Educação Física escolar.</p> <p>29 e 30- Espaço livre para registro do professor participante da pesquisa.</p>
<b>Saberes docentes</b>	<p>31- Percepção sobre a Educação Física enquanto aluno da Educação Básica</p> <p>32- Motivação para a escolha da Educação Física na graduação</p> <p>33- Você acha que suas experiências sociocorporais (práticas corporais relacionadas à atividade física) influenciam a sua prática pedagógica?</p> <p>34- Você acha que suas vivências enquanto aluno da Educação Física influenciam ou influenciaram em algum momento a sua prática como professor?</p> <p>35- Escreva um pouco sobre como você percebe a Educação Física, fazendo uma comparação com o seu período enquanto aluno no Ensino Fundamental e hoje enquanto professor. Quais semelhanças e diferenças que você identifica?</p> <p>36- Como você enxerga a importância do tempo de carreira atuando no magistério na sua maturidade e segurança profissional?</p>	<p>31, 32 e 34- A literatura mostra que as experiências (positivas ou negativas) que os professores tiveram ainda enquanto alunos na Educação Básica interferem na escolha da carreira profissional.</p> <p>A literatura aponta também que a maioria das pessoas que escolhem a Educação Física tem uma vivência esportiva anterior.</p> <p>33- A literatura também mostra que os docentes trabalham com mais tranquilidade, frequência e segurança os conteúdos com os quais têm maior afinidade e/ou vivência.</p> <p>35- A literatura indica que a Educação Física ainda é, em boa parte, esportivista e carente de sistematização didático-pedagógica.</p> <p>36- A literatura aponta que há relação direta entre tempo de atuação e maturidade profissional.</p>

Fontes para a elaboração das perguntas: Tardif (2002); Figueiredo (2004); Brasil (2017); França e Morales (2021); Alencar et al. (2022)

No link abaixo é possível ter acesso ao questionário on-line na forma ao qual foi apresentada aos participantes. Recomenda-se o acesso ao link para melhor compreensão da dinâmica do instrumento, sobretudo o modo de apresentação das perguntas e opções de respostas.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNjCHrU\\_H0QvOuj2NL9vsSeBCbWlp9Hsz\\_WSyYWso4e8LY3A/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNjCHrU_H0QvOuj2NL9vsSeBCbWlp9Hsz_WSyYWso4e8LY3A/viewform?usp=pp_url)

**3.2.6 Procedimentos** – Inicialmente o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos e aprovado com cadastro na Plataforma Brasil sob o nº 71710123.0.0000.0311, e parecer de aprovação nº 6.298.751; No mesmo período foram feitas as solicitações das autorizações das redes municipais de educação; Após isso, foram enviados o convite para participação na pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores que atendem aos critérios da pesquisa; Por fim, os questionários foram encaminhados.

**3.2.7 Análise dos dados** – A descrição e análise dos dados foi realizada a partir da transcrição das respostas para um arquivo de texto. Após, foram realizadas mais três etapas conforme proposto por Maia (2020): a) Descrição: apresenta os dados e relatos de modo fiel, com a transcrição e apresentação em gráficos, tabelas ou quadros; b) Análise: agrupa por temas buscando relações entre as partes, assim como organiza e categoriza por meio de uma técnica, podendo ser determinada a priori ou a posteriori (no caso desta pesquisa, as categorias são determinadas a priori conforme apresentado no quadro de organização dos blocos e fundamentação das perguntas do questionário); c) Interpretação: buscar sentido nas respostas e evidenciar a sua compreensão - relaciona e discute as categorias com a literatura para responder o problema de pesquisa.

### 3.3 PLANO DE AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Nesse ponto é apresentado o plano de ação (intervenção) didático-pedagógica realizada a partir da qual foi elaborado o Produto Educacional.

### 3.3.1 Universo da pesquisa

O projeto foi desenvolvido com base nas intervenções pedagógicas referentes a atuação do professor-pesquisador, no segundo semestre do ano letivo de 2023, na Escola Municipal Do Catumbi, situada no município do Rio de Janeiro/RJ, no bairro do Catumbi. As escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro são divididas em Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) de acordo com a localização de cada unidade, sendo no total 11 CREs. A EM Do Catumbi está sob a gerência da 1ª CRE. A escola atende o 1º segmento do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e conta com 6 turmas, totalizando 185 alunos matriculados. A unidade de ensino está entre as escolas chamadas “Escolas de Turno Único”, programa que faz parte de uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação/RJ (SME/RJ) que pretende estender a permanência dos estudantes da rede municipal na unidade de ensino durante o dia. Em virtude desse sistema, a matriz curricular prevê que as turmas tenham 3 tempos semanais de Educação Física, sendo 50 minutos cada. Além das aulas de Educação Física, os alunos ainda dispõem de 2 tempos de língua inglesa, 2 tempos de música e outras atividades extras como Sala de leitura e Xadrez.

### 3.3.2 Participantes

A intervenção pedagógica prevista desenvolveu-se com o 5º ano, que em 2023 era composto por apenas uma (1) turma, a 1501. Essa turma tinha, em sua maioria, alunos que estudavam na referida escola desde o 1º ano. Em um determinado período, há cerca de 15 anos, a escola era regida por um modelo da Secretaria Municipal de Educação (SME) chamado “Casa de alfabetização” e mantinha turmas do 1º ao 3º ano apenas. Esse modelo não está mais em vigência, mas o bom desenvolvimento das crianças na escola e os números positivos gerados a partir da transição de “Casa de Alfabetização” para “Escola de Turno Único” fizeram da escola uma referência no bairro do Catumbi. Esse panorama é importante porque as turmas de 5º ano geralmente são bastante engajadas e ativas. O processo de maturação alcançado nessa fase, a identificação com a escola, e o entendimento de que esse é o último ano da turma na escola interferem nessa postura. Também por esses fatores, a intervenção didática foi realizada com essa turma.

A proposta do trabalho com a dança, para além das argumentações trazidas acerca da sua relação com o histórico cultural brasileiro e os seus benefícios, justifica-

se também pela marcante presença nos documentos curriculares de orientação da prática pedagógica na rede municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, onde a intervenção aconteceu. O documento “Revisão das Orientações Curriculares de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro” (Rio de Janeiro, 2020), elaborado a partir da produção “Revisitando as Orientações Curriculares de Educação Física: documento teórico-metodológico” (Rio de Janeiro, 2016) e o diálogo com a BNCC (Brasil, 2017), está em vigência na educação municipal do Rio de Janeiro e prevê o ensino das danças da seguinte maneira:

**Componente curricular:**

- Educação Física

**Objeto de conhecimento:**

- Danças do Brasil e do mundo e de matrizes indígenas e africanas

**Ano de escolaridade:**

- 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

**Habilidades:**

- Diferenciar mímica de imitação, com expressões corporais.
- Constituir coreografias com apoio docente, participando de atividades rítmicas e expressivas, pela vivência livre de movimentos.
- Inferir origem, características e movimentos coreográficos das danças folclóricas de diferentes regiões do Brasil.
- Identificar características, vestimentas e significados de danças típicas de sua região, a partir de entrevistas com familiares e amigos em sua comunidade.
- Diferenciar ritmos e das mais variadas danças, a partir de diferentes passos, conduções e deslocamentos coreográficos.
- Praticar atividades rítmicas e expressivas, pela vivência de movimentos.
- Identificar a origem histórica, características e movimentos coreográficos de danças folclóricas de diferentes regiões das Américas. (Rio de Janeiro, 2020, p.42)

O fato de a proposta de aplicação do projeto estar pautada nas diretrizes do currículo municipal minimizou os riscos de não aceitação do conteúdo por parte dos responsáveis, pois independentemente do projeto, o tema em questão já estaria previsto pela proposta curricular, inclusive com base na BNCC.

A Unidade Escolar (UE) onde se desenvolveu a intervenção pedagógica é endereço profissional do pesquisador desde novembro de 2012, sendo, a partir de 2019 até o período atual, o único professor de Educação Física em atuação com as turmas. Fato esse que também contribuiu para minimização de possíveis resistências, tendo em vista o relacionamento cordial, amistoso e respeitoso desenvolvido com a Comunidade Escolar (CE) ao longo desse período.

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção do projeto foi selecionada a turma 1501 (5º ano) da EM Do Catumbi, sendo todos eles da faixa etária de 10 a 12 anos.

### **3.3.3 Critérios de inclusão**

Todos os alunos matriculados e frequentando as aulas de EF no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Do Catumbi no segundo semestre do ano de 2023.

**3.3.4 Critérios de exclusão:** Alunos que porventura não tenham autorização por meio de TCLE assinado pelos responsáveis ou que não concordem em participar e não assinem o TALE.

É importante observar que todos os alunos, indiscriminadamente, participarão das aulas e das atividades nelas realizadas, assim como acontece normalmente durante o ano letivo, considerando a pesquisa-ação (Gil, 2002) e que o pesquisador é o professor da turma. Os alunos cujo responsáveis não deem a autorização, apenas não terão registrados, para efeitos dessa pesquisa, possíveis relatos e/ou registros sobre a experiência com as aulas. Nenhuma distinção será produzida na abordagem com os alunos em nenhum momento das intervenções, independentemente da autorização dos responsáveis.

### 3.3.5 Procedimentos

As aulas que abordaram o tema da dança aconteceram no 4º bimestre do ano letivo de 2023. A unidade temática “dança” consta no currículo municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ, 2020) e foi desenvolvida de acordo com a ideia de “situações didáticas” da Educação Física Cultural (Neira, 2016), que explora itens específicos no processo de construção, desenvolvimento e apropriação do conhecimento.

Uma Carta de Apresentação do Projeto foi encaminhada à direção da Unidade Escolar e uma Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa foi encaminhada para a Assessoria Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, do Município do Rio de Janeiro. Após a aprovação da Secretaria Municipal de Educação, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Antes de iniciar as aulas na perspectiva da intervenção proposta no projeto, foi feito o encaminhamento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos responsáveis pelos estudantes, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos estudantes, detalhando como seria todo o processo da pesquisa.

Tendo definidas essas questões, deu-se início à realização das aulas, tendo por tema a unidade temática “dança”, conforme documento curricular municipal/RJ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A intervenção pedagógica aconteceu nas aulas de Educação Física ministradas pelo professor-pesquisador.

O aceite quanto a participação dos envolvidos foi feito por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), voltado para os pais, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) direcionado aos alunos, garantindo a participação voluntária e o sigilo das informações.

No que se refere aos aspectos éticos, por tratar-se de uma pesquisa envolvendo seres humanos, foram atendidas as normas preconizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 71710123.0.0000.0311, cujo parecer de aprovação é de nº 6.298.751.

A seguir, apresento a organização didática proposta a ser desenvolvida no projeto de intervenção. Na sessão de *resultados e discussão* serão apresentadas detalhadamente as ações que foram vivenciadas a partir das demandas que surgiram durante o processo com os alunos.

### Quadro 3 - Descrição da intervenção: Proposta de organização didática

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA				
	Descrição	Período	Observações	Aspectos gerais e recursos
<b>Primeiro momento</b>	<p>No primeiro momento será feito o <b>mapeamento</b>, que é, basicamente, compreender os interesses da turma e da comunidade escolar, dentro da temática “dança”, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estilos conhecidos e preferidos;</i></li> <li>- <i>A relação da dança com a música,</i></li> <li>- <i>Identificação dos tipos de dança mais comuns na região.</i></li> </ul> <p>As informações serão extraídas a partir de uma conversa com os alunos e com a realização de uma pesquisa com as famílias. A turma terá como tarefa colher informações com os responsáveis sobre os estilos de dança mais comuns quando eram mais jovens.</p> <p>Nesse momento serão feitas também abordagens referentes à <b>vivência</b> e a <b>leitura da prática corporal</b>, dentro das situações didáticas.</p>	Nesse momento a intervenção contará com 6 tempos de aula	É importante lembrar que são 3 tempos de aula, com 50 minutos cada, organizados em 2 encontros por semana. Um encontro de 1 tempo em um dia, e um encontro de 2 tempos em outro dia.	Em cada momento planejado serão utilizados recursos como filmes, documentários, pequenos vídeos, som, projetor e outros. Possivelmente, haverá apresentações de danças trazidas da comunidade escolar. Sendo assim, os períodos foram programados no objetivo de trabalhar a

	<p><b>Vivência</b> é a experimentação prática do tema em questão. É importante que o tema seja vivenciado a partir da prática corporal, em uma realidade concreta.</p> <p><b>Leitura da prática corporal</b> é a compreensão, somada a interpretação, da vivência e das percepções captadas nos diferentes momentos e espaços. Essa ação gera a significação das vivências.</p> <p>Ao final do primeiro momento teremos um espaço para a <b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>. Ou seja, daremos ênfase aos questionamentos, dúvidas e inquietações que possam surgir durante as primeiras aulas da intervenção. O objetivo é dar corpo às discussões para que ganhem mais qualidade no momento seguinte.</p>			temática de forma tranquila para a melhor compreensão dos alunos.
<b>Segundo momento</b>	<p>No segundo momento a intervenção terá continuidade com a <b>ressignificação</b>, <b>aprofundamento</b> e <b>ampliação</b>, de acordo com as situações didáticas. Nessa fase, o objetivo é construir pontes para outras dimensões referentes ao que envolve o ensino da dança na escola e os possíveis diálogos com diferentes temáticas sociais. Toda essa construção parte daquilo que foi apresentado pelos alunos no primeiro momento.</p> <p>O professor Marcos Neira diz que “normalmente, o exercício de leitura da prática corporal promove a <b>ressignificação</b>”.</p> <p>O <b>aprofundamento</b> é o entendimento mais detalhado de diversos aspectos de determinada prática corporal. A <b>ampliação</b> é um momento onde as fontes da informação são ampliadas, ou</p>	<p>Essa fase da intervenção contará, igualmente, com 2 semanas. Ou seja, 6 tempos de 50 minutos, sendo 3 encontros por semana.</p>		



	seja, o lugar de onde vem o conhecimento deixa de ser o professor, ou contexto da sala/quadra de aula, mas outros meios pelos quais também é possível aprender.			
<b>Terceiro momento</b>	<p>No terceiro momento destacam-se o <b>registro</b> e a <b>avaliação</b> da produção desenvolvida pela turma ao longo das 4 semanas anteriores. Esse será um período de reflexões acerca das aprendizagens, registros em variados formatos e de avaliação da turma a partir de uma experiência de dança. O objetivo é concluirmos esse período expandindo a visão acerca do lugar da dança na escola, na vida de cada aluno e na sociedade. Compreendendo a fase de maturação de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, a ideia é propor reflexões e vivências relevantes.</p> <p>Para concluir a fase de intervenção com uma produção dos alunos da turma 1501, será feita a proposta da gravação de um <b>podcast</b> que apresente a relevância das vivências com a dança nas aulas de Educação Física na perspectiva dos estudantes.</p>	O terceiro momento da intervenção terá período semelhante aos demais, 2 semanas de aula.	<p>Entendemos que registro e avaliação caminham juntos, e acontecem ao longo do processo. Porém, consideramos também como importante a ênfase nessas ações a fim de que as alunos percebam bem a relevância do processo.</p> <p>O podcast aparece como uma possibilidade, considerando que alguns alunos da referida turma compõem o grêmio estudantil, que tem proposto a realização de podcasts para apresentar e debater diferentes temas da escola.</p>	

Destaca-se que a apresentação da organização didática busca esboçar qual foi a intenção de intervenção proposta, que poderia ser alterada, dentro dos desdobramentos de cada momento, a partir do contato da turma com a proposta, a vivência diária e as problemáticas do contexto escolar. Entendemos o currículo e o planejamento das ações pedagógicas como algo vivo, que deve estar atento e flexível às reações dos estudantes (Fuzii, Souza Neto e Benites, 2009).

A partir das experiências produzidas na vivência com a dança, o plano didático e os planos de aula foram transformados em um material de consulta sobre possibilidades para o ensino da dança nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a sequência realizada e os resultados alcançados. Esse material será colocado à disposição de professores, escolas e da comunidade acadêmica a fim de que seja consultado, analisado e alterado para aplicação conforme interesse e adequação para cada contexto. Essa produção, com vistas a devolver um conhecimento de modo sistematizado para a sociedade, pelo privilégio da obtenção de uma titulação acadêmica em Universidade Pública, é o Produto Educacional (PE), requisito obrigatório para conclusão satisfatória do curso de mestrado acadêmico. O PE referente ao presente trabalho constitui-se em um material de consulta com a finalidade de ser um auxílio pedagógico, para que os professores utilizem a partir das suas necessidades.

### **3.4 Instrumentos de registro do pesquisador**

#### **3.4.1 Diário de campo**

A atuação de pesquisa em um contexto conhecido do pesquisador foi vista sempre como passível de subjetividades. É como se a pesquisa já sofresse automaticamente uma determinada tendência sob a influência de uma relação prévia existente entre pesquisador e o universo da sua pesquisa. Marques (2016) vai propor uma ampliação da compreensão desse tema ao apontar que o que se faz necessário é sistematizar a metodologia da pesquisa, de forma que o pesquisador possa utilizar a sua prévia experiência no lócus de pesquisa não como um fator que vai comprometer a “neutralidade”, mas sim como um fator que o ajudará a apreender melhor o ambiente da pesquisa e seus sujeitos. (Marques, 2016 p.265).

Sendo assim, para além da relação anterior com o campo de pesquisa, é importante estar atento à metodologia de registro da pesquisa no período em que se pretende estar no campo. Considerando o contexto da educação e a rotina estabelecida entre o professor-pesquisador e a turma, fez-se necessária a sistematização da observação a partir de registros, a fim de que não fossem perdidas nuances importantes talvez já naturalizadas nessa relação.

Ao debruçar-se sobre a ideia de “observação participante”, a partir de Malinowski (1978) e Whyte (2005), Marques (2016) traz alguns passos importantes a serem dados no processo de pesquisa que envolve a presença do pesquisador no contexto do campo de pesquisa. Um dos indicativos para esse processo é o registro em um diário de campo, pois para ele, considerando que a “observação participativa” demanda a interação do pesquisador com o grupo observado, que essa observação implica em um tempo mínimo de convivência, e que muitas questões podem surgir a partir dessa interação, é preciso que o pesquisador organize formas de registro desses dados em campo, para serem posteriormente analisados. Assim, é fundamental desenvolver uma rotina de observação. (Marques, 2016 p.281).

Portanto, conforme indica Ribeiro et al (2016), o diário de campo traz o registro *in loco* quase que ao mesmo tempo em que acontece a observação e é bastante útil para ajustar o processo de pesquisa a cada leitura dos registros.

No diário de campo foram também registrados impressões do pesquisador sobre os planos de aula, registros do professor, e outros materiais utilizados no processo.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 Estrutura e apresentação dos resultados**

Os resultados e discussão desta dissertação são apresentados em tópicos, que estão dispostos do seguinte modo:

O primeiro apresenta uma revisão integrativa de literatura. A revisão apresentada tem como tema central: Educação Física, Escola e Dança. O período de revisão foi determinado dos anos de 2017 a 2023. A revisão aqui desenvolvida visa contribuir para a sequência do processo investigativo sobre produções científicas nos últimos anos levando em conta especialmente a publicação da versão final Base Nacional Comum Curricular, em 2017.

O segundo tópico traz a apresentação dos resultados referentes a análise do questionário para a identificação das percepções dos professores e professoras sobre a dança enquanto conteúdo da educação física.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta a descrição e análise da intervenção. Esse tópico está subdividido em duas etapas. A primeira está estruturada a partir de um questionário aplicado para professores de Educação Física, em pleno exercício da docência no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), nas redes municipais do Rio de Janeiro e Magé. A segunda etapa consiste no plano de ação didático-pedagógica com a dança, realizado com a turma 1501 (5º ano) da Escola Municipal Do Catumbi-RJ. Os resultados dessa proposta de intervenção, bem como os processos desenvolvidos, posteriormente foram sistematizados em um material pedagógico, que resultou em um Produto Educacional, cuja elaboração é um dos requisitos para conclusão do Programa de Mestrado Profissional de Educação Física em rede (ProEF).

#### **4.2 ESTUDO DE REVISÃO**

O presente estudo encontra-se formatado nos moldes para submissão para a “Revista Movimento” conforme orientação disponíveis no link: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/about/submissions>

Cabe ressaltar que, apesar de se tratar do tópico resultados e discussão, faz-se necessário uma retomada dos critérios metodológicos utilizados nessa revisão. Assim, destaca-se que o método definido para a pesquisa foi a revisão integrativa de literatura, tendo como objetivo mapear e analisar estudos já realizados acerca do tema. As buscas por artigos científicos foram realizadas nas bases de dados SciELO, Lilacs e SCOPUS. Como critérios de inclusão, foram considerados: artigos de intervenção ou observação que abordem os processos de ensino-aprendizagem da dança nas aulas de Educação Física na escola no Ensino Fundamental publicados em periódicos indexados, escritos em português, inglês e espanhol, publicados a partir do ano de 2017 até o ano de 2023. O recorte temporal no período citado acontece pelo interesse desta revisão em atualizar os dados encontrados no trabalho “Princípios metodológicos aplicados à dança in moura et al. dialogando sobre o ensino da Educação Física: dança na escola” (Moura et al., 2018). Outra razão que justifica o recorte temporal é o objetivo de identificar as possíveis influências exercidas no trabalho dos professores de Educação Física a partir da divulgação do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada no ano de 2017.

A tabela 1 apresenta o processo de seleção dos artigos com a quantidade encontrada em cada indexador com todas as combinações formadas pelos descritores,

respeitando os critérios determinados.

Tabela 1 – Descrição da seleção dos artigos e a quantidade encontrada em cada base de dados.

Descritores	Base de dados			Total de artigos encontrados
	Scielo	Lilacs	Scopus	
	(2017 – 2023) Título, resumo e assunto; Português, Inglês e Espanhol	(2017 – 2023) Título, resumo e assunto	(2017 – 2023); Título, resumo e assunto; Português, Inglês e Espanhol	
(Dance OR Dancing OR "Dance Education") AND ("Teaching Methods" OR Teaching OR "Education, Primary and Secondary" OR Schools OR Education OR "physical education")	41	94	1714	1849
Dance AND Teaching	18	38	574	630
Dance AND Education	31	75	1014	1121
Dance AND "Physical Education"	13	44	186	243
Dancing AND Teaching	09	30	151	190
Dancing AND Education	12	46	374	432
Dancing AND "Physical Education"	07	31	89	127

A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), com a identificação e discussão por meio de categorias definidas a posteriori, ou seja, durante a leitura exaustiva do material, foram registrados os temas emergentes sinalizando o que aparece em comum até a formação de categorias. Essa pode ser considerada uma análise categorial semântica por acervo. Isso significa dizer que após o processo de pré-análise, exploração do material, leitura e interpretação dos dados, os mesmos foram organizados e estruturados em categorias emergidas a posteriori (Bardin, 2011). Ao fim, foi realizada a discussão de categorias de análises. Apesar do reconhecimento da dança como temática central dos estudos, a abordagem

em relação a essa revela diferentes manifestações. Sendo assim a categorização objetiva compreender as linhas de produção acadêmica e apontar caminhos para as diferentes discussões propostas nos artigos e na relação entre eles.

#### 4.2.1 Resultados e discussão do estudo de revisão

Foram encontrados 1849 artigos e após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 18 artigos foram considerados nesse estudo, conforme descritos no quadro 4

#### Quadro 4 – Descrição dos artigos selecionados

Descrição dos 18 artigos selecionados por autor, ano, título, objetivo, metodologia, resultados e conclusão.

Autor/ Ano	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados	Conclusão
Brasileiro e Souza  2019	Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança	Analisar os saberes docentes que os/as professores/as de Educação Física têm para ensinar o conteúdo de dança	Entrevista semiestruturada com análise através das reflexões ontológicas e epistemológicas	A constatação de que há uma valorização no saber experiencial. O saber curricular (que se desenvolve no espaço educativo) exerce grande influência no que se refere às vivências com as danças. Os saberes disciplinares também são identificados, apesar da não percepção dos sujeitos	Conclui-se no artigo que, de alguma forma, os três saberes que tiveram seus conceitos desenvolvidos no trabalho (experenciais, curriculares e disciplinares) estão presentes na docência dos professores participantes, tendo mais ênfase os saberes experenciais.
Godoi, Grando e Xavier  2018	Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de Educação Física	Compreender o ensino da cultura e das danças regionais mato-grossenses em um projeto pedagógico denominado “Beleza tem raízes”, bem como identificar a história de vida, de formação e de atuação profissional da professora responsável por desenvolvê-lo.	Formulário, entrevista semiestruturada e consulta de documentos	Os resultados não podem ser generalizados, pois se trata de um estudo de caso, de uma professora particular, com uma determinada história de vida e de formação, sendo que sua atuação profissional é idiossincrática. Ainda assim, entende-se que os resultados devem ser divulgados a fim de que	Conclui-se que positivamente o trabalho alcançou a visibilidade das experiências pedagógicas com a dança, ancoradas nas perspectivas críticas de educação, especialmente na perspectiva crítico-superadora e no multiculturalismo.

				possam inspirar outros trabalhos e projetos pedagógicos baseados numa perspectiva crítica e multicultural que valorizem a dança e as manifestações da cultura popular.	
Kropeniski e Kunz  2020	Dança: Caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar	Compreender, através de percepções das aulas e diário docente, a dança como caminho de possíveis (re) encontros com o brincar e se-movimentar.	Sistematização de Experiências	Dançar e brincar são verbos que movimentam sensibilidades e se entrelaçam desde suas raízes mais profundas, o que possibilita compreender a dança como um caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar.	No análise dos autores, e a partir das percepções das aulas, a dança é vista como uma possibilidade no caminho de retorno ao brincar e movimentar-se.
França e Morales  2021	A dança na prática pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville.	Analisar a oferta do conteúdo de Dança na prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville.	Pesquisa de cunho quanti-qualitativo. Utiliza processos mistos, sendo descritiva e explicativa.	Dados estatísticos e gráficos ilustrativos sobre questões como “A dança no planejamento anual dos docentes”, “Motivos para não ministrar o conteúdo de Dança na disciplina de Educação Física”, “Ensino do conteúdo da Dança.”, “Dificuldades para a realização do conteúdo da Dança”	Nesta pesquisa foi constatado que apenas a minoria dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville insere o conteúdo da Dança em sua prática pedagógica e, quando o fazem, não está de forma convergente com a proposta da Matriz Curricular.
Machado, Almeida e Gomes  2021	A relação do funk com a cultura escolar: Entre dilemas e tensões	Entender os elementos que dão visibilidade e invisibilidade ao funk dentro de um ambiente escolar.	Caráter etnográfico. Dados coletados através de observações diretas e indiretas, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas.	Os resultados mostraram a existência de conflitos e entraves dentro da escola investigada, no que se refere à sua relação com o funk.	A questão cultural entrelaçada ao funk gera interesse e possibilidades para que o trabalho se desenvolva na escola, o que contribui para sua visibilidade. Por outro lado, a associação a temas polêmicos como criminalidade e sexualidade exacerbada gera polêmicas e contribui para a invisibilidade do funk no ambiente escolar.
Sousa et al  2020	A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica	Relatar uma experiência pedagógica produzida em uma escola pública com o tema da dança sertaneja	Relato de experiência. A pesquisa foi realizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental no	As danças podem ser tematizadas nas aulas de Educação Física Escolar e os estudantes devem ser colocados em evidência na construção das experiências educativas, possibilitando a participação democrática	A experiência relatada se inspirou no círculo de cultura com o intuito de democratizar as discussões que permeiam e problematizam as aulas de Educação Física escolar, buscando reinventar o

			segundo trimestre de 2019	desses discentes no cotidiano escolar.	formato que Freire construiu, neste caso implementando as premissas principais de diálogo e conscientização, porém abordando os temas e conteúdos que são particulares da Educação Física.
Bravalheri  2020	Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento	A criação de um espetáculo de dança abordando o tema “afrofuturismo”.	Contextualização a partir de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados foram mensurados de forma qualitativa. A atividade foi desenvolvida com alunos do Ensino Médio do Colégio Sesi Internacional de Curitiba	O desenvolvimento do projeto foi bastante relevante para a tomada de consciência dos alunos sobre o tema. Além disso, evidenciou-se também a importância do trabalho interdisciplinar na contextualização dos processos pedagógicos.	A criação do espetáculo foi concretizada e, segundo o autor, após terem vivenciado e aprendido mais sobre a cultura negra através da Oficina de Aprendizagem “Black to the future”, os alunos estavam mais conscientes da importância da cultura negra na nossa história e pode-se perceber também que as atividades desenvolvidas proporcionaram vivências inesquecíveis e que contribuíram para a formação de cidadãos mais responsáveis e conscientes.
Vieira, Freire e Rodrigues  2018	Folguedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos	Ressignificar a prática pedagógica da dança, numa relação dialógica entre professor e aluno.	Relato de experiência	A proposta de abordagem do tema dentro da perspectiva da dimensão dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) mostrou-se exitosa.	Identificou-se a resignificação do conteúdo dança como uma vivência que transcende o “saber fazer”, e, uma oportunidade de refletir sobre os aspectos de gênero, sexualidade e diversidade religiosa.
Farias e Impolcetto  2020	Utilização das TIC nas aulas de Educação Física Escolar em unidades didáticas de atletismo e dança	Elaborar, implementar e avaliar unidades didáticas de atletismo e dança no 6º ano do ensino fundamental, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em uma escola pública.	Pesquisa qualitativa. Observação, entrevistas e grupo focal	As tecnologias podem ser aliadas na prática pedagógica do professor de Educação Física. Todavia, não basta apenas utilizar essas ferramentas de um modo instrumental ou tradicional, são necessárias metodologias inovadoras <sup>3</sup> em que docentes e discentes sejam construtores do conhecimento.	As unidades didáticas foram elaboradas, implementadas e avaliadas, atendendo o objetivo do trabalho.



Santos, Bona e Torriglia 2020	A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física Escolar	Analisar a abordagem ou não da cultura afro-brasileira, por meio da dança nas aulas de Educação Física, pelos professores do Ensino Fundamental I das quatro escolas municipais de Santa Rosa do Sul –SC que atendem este nível de ensino.	Pesquisa de campo, a partir de um questionário, com sete professores da rede	Evidencia-se a descontinuidade do planejamento, resultando em ações soltas e descontextualizadas durante as aulas. A abordagem da dança afro-brasileira como forma de conhecimento não foi evidenciada e os professores pouco compreendem sobre o conteúdo dança ou cultura afro-brasileira.	Constatou-se que há, em parte, a abordagem da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I
Florêncio e Gomes-da-Silva 2017	A Pesquisa Colaborativa na Educação Física Escolar	Analisar a contribuição da pesquisa colaborativa para a articulação entre o fazer cotidiano do professor de Educação Física ao tratar o conteúdo dança e o processo de reconhecimento e reconstrução de novos conhecimentos com rigor científico.	Pesquisa colaborativa com abordagem qualitativa. A hermenêutica foi utilizada para analisar as informações coletadas a partir da narrativa de formação, seminários temáticos, grupos focais, laboratórios, sessões reflexivas e vídeo etnográfico.	O método colaborativo possibilitou o diálogo entre as professoras e suas diferentes realidades educacionais, ofertando a troca de informação e, consequentemente, diminuição das fragilidades quanto aos embasamentos teóricos.	A pesquisa colaborativa permitiu o avanço no fazer ciência e nas ações pedagógicas das professoras e revelou a reflexão como elemento essencial para esta ressignificação.
Medina-Papst et al. 2021	Aprendizagem de uma sequência de passos do sapateado e seu efeito sobre a coordenação motora de alunos do Ensino Fundamental I	Investigar o efeito de aulas de sapateado na aprendizagem de uma sequência de passos e na coordenação motora de crianças.	O caminho metodológico utilizado foi a observação com registro em fichas com itens referentes à estruturação espacial e temporal das habilidades propostas	Os resultados demonstraram que, após o período de intervenção, as crianças aprenderam a sequência de passos do sapateado, melhorando significativamente a organização espacial e temporal.	As aulas de sapateado, inseridas no contexto da educação física escolar, foram benéficas para a aprendizagem motora dos passos, além de contribuir no desenvolvimento da coordenação motora
Gehres 2020	As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências	Analisar perspectivas para as danças nas escolas, numa rede de deslocamentos das danças e seu ensino.	Pesquisa bibliográfica	1) desafiar a ontologia da dança no movimento, aproximando-nos da sua axiologia e das possibilidades da contaminação e da	As danças nas escolas entendidas como corpos que contaminam e articulam relações, produzidas como travessia entre os contextos e as

				articulação como princípios geracionais e compositivos; 2) compreender a dança através de outras políticas de movimento que se estabelecem com e a partir das danças contemporâneas, ampliando os contextos das danças no ensino; 3) perscrutar propostas de educação que ampliam os riscos e os perigos dos nossos encontros com os outros e com as danças nos propõem.	experiências, por ora, é uma das possibilidades que vislumbramos.
Amado, Sánchez-Miguel e Pablo  2017	Creativity associated with the application of a motivational intervention programme for the teaching of dance at school and its effect on the both genders  Criatividade associada à aplicação de um programa de intervenção motivacional para o ensino da dança na escola e seu efeito em ambos os sexos	Conhecer o efeito do gênero do aluno no seu nível motivacional e as consequências psicológicas que podem surgir nos domínios cognitivo, afetivo e comportamental.		É importante continuar com a pesquisa e definir uma metodologia que atenda a essas diferenças, dedicando o tempo e o tratamento necessários para solucionar suas dúvidas e necessidades.	As meninas apresentaram maior motivação e consequências psicológicas positivas no ensino da dança em comparação com os participantes do sexo masculino
Orbaek e Engelsrud  2021	Teaching creative dance in school – a case study from physical education in Norway  Ensinando dança criativa na escola – um estudo de caso da educação física na Noruega	Responder às seguintes perguntas: Como os alunos vivenciam sua interação com seus alunos? Como os alunos interagem com seus alunos em seu ensino de dança criativa? Como essas experiências podem contribuir – e iluminar – o ensino de dança criativa na	Estudo de caso qualitativo	Os autores concluem que há necessidade de mais pesquisas sobre o que pode se tornar a dança criativa como disciplina em contexto escolar, e sobre como o ensino de dança criativa pode ser praticado. Os autores sugerem que mais pesquisas são necessárias sobre como a consciência de experiências intercorpóreas e interafetivas podem ser	Os alunos, a partir de instruir os movimentos definidos e facilitar a exploração expressiva, evoluíram para uma prática de ensino que englobou as conexões entre movimentos, emoções e linguagem para o ensino e a aprendizagem

		Educação Física de forma mais geral?		conceitos relevantes para entender o ensino e a aprendizagem da dança criativa.	
Gibbs, Quennerstedt e Larsson  2017	Teaching dance in physical education using exergames  Ensino de dança na Educação Física utilizando exergames	Explorar as diferentes formas como um exergame de dança é usado como recurso didático na prática de EF e explorar os processos de aprendizagem em que os alunos estão envolvidos quando um exergame de dança é usado como recurso didático	Observação, registro (vídeo) e análise	Categorização sobre as formas de aprendizagens identificadas no estudo: Os alunos aprenderam (1) imitando, (2) repetindo, (3) comunicando, (4) negociando, (5) instruindo, (6) modelando e (7) usando metáforas.	Embora os jogos de dança possam ser usados como recursos didáticos, os professores precisam refletir sobre por que o jogo é usado, para quem e em que contexto.  Os professores não devem usar os exergames de dança de forma acrítica, mas sim desenvolver estratégias de ensino e situações em que os alunos tenham a oportunidade de interagir com o avatar no exergame de dança e uns com os outros.
Mattsson e Larsson  2020	'There is no right or wrong way': exploring expressive dance assignments in physical education  'Não existe jeito certo ou errado': explorando atribuições expressivas de dança na educação física	Explorar como os professores de Educação Física abordam a questão do ensino da dança expressiva e em quais processos de aprendizagem os alunos estão envolvidos enquanto dançam.	Intervenção pedagógica. Uma unidade de educação em dança construída em torno da estrutura de movimento de Rudolf Laban foi gravada em vídeo.	A maioria das transações ocorridas durante a unidade de dança foram interpretadas como transações restritas, o que significa que as ações dos alunos seguiram respostas à iniciação dos professores de uma tarefa de dança.	Tarefas de dança expressiva podem levar o ensino de educação física em direções novas e ampliadas.  Tarefas de dança expressiva são bem adequadas a um método exploratório de ensino e essa interação pode desafiar as lógicas existentes de competição e classificação em educação física.
Masadis et al  2019	Traditional Dances as a Means of Teaching Social Skills to Elementary School Students  Danças tradicionais como meio de ensino de habilidades sociais para alunos do	Investigar o efeito de um programa interdisciplinar de dança tradicional grega por meio do método de trabalho em equipe de ensino de habilidades sociais aos alunos e se esse efeito foi semelhante para meninos e meninas.	Programa de intervenção com grupo experimental. O método em uso era o trabalho dividido em grupo ou o trabalho em equipe.	A avaliação do estudo sugere que o método de trabalho em equipe é o mais adequado para adotar na aprendizagem de habilidades sociais para as 3 últimas séries do ensino fundamental e a dança tradicional, a melhor escolha a ser feita.	Os resultados do presente inquérito vão ao encontro dos anteriores (Buss et al., 1980), segundo os quais, um programa bem estruturado de competências cinéticas contribui substancialmente para a redução de comportamentos indesejáveis, como a agressividade, o egoísmo e a distração. No entanto, este estudo contrasta com a

	Ensino Fundamental.				pesquisa de Malinauskas (2008), Emeljanovas (2013) e Margetts (2005), pois as alunas parecem possuir níveis mais elevados de habilidades sociais em comparação com os homens. Isso pode ser atribuído às diferentes faixas etárias.
--	---------------------	--	--	--	---

Com a identificação dos artigos, categorias de análises foram criadas a partir das aproximações entre os trabalhos. Apesar da existência de um tema central, que é a dança, a sua abordagem aparece de diferentes formatos. A variedade de manifestações do tema enriquece a aprendizagem. Sendo assim a categorização objetiva compreender as linhas de produção acadêmica dentro da presente revisão, bem como possibilitar aos leitores um acesso mais prático às diferentes discussões propostas nos artigos e na relação entre eles.

As categorias identificadas foram: Saberes docentes; Perspectiva da cultura; Dança como ferramenta; Perspectivas legais; Metodologia de ensino; Gênero.

#### 4.2.2 ANÁLISE CATEGÓRICA

**Saberes docentes:** Entre os 18 artigos caracterizados dentro das condições indicadas nos critérios de busca, 2 tratam de maneira mais direta dos aspectos relacionados aos saberes docentes. Por exemplo, itens como experiência profissional, tempo de atuação, influências das vivências anteriores na prática pedagógica e a própria reflexão sobre a prática pedagógica induzem à categorização dentro dos "Saberes docentes".

1. Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança
2. A dança na prática pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville.

**Perspectiva da cultura:** A palavra "cultura", ou outros termos derivados dela, aparece em 5 dentre os 18 selecionados. Sob uma perspectiva cultural, os trabalhos apresentam essa característica nos títulos, nos resumos, nos objetivos ou nas

palavras chave. Sendo assim, apresenta-se essa categoria no intuito de demonstrar uma abordagem clara no cruzamento das contribuições dos trabalhos.

1. Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de Educação Física
2. A relação do funk com a cultura escolar: Entre dilemas e tensões
3. A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica
4. Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento
5. A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física Escolar

**Dança como ferramenta:** A identificação dessa categoria dentro das produções acontece a partir do entendimento de que a dança está colocada nos artigos em questão como caminho para que se alcance um determinado propósito. Sendo assim, o encaminhamento proposto nas produções abordam a dança como meio para um objetivo destacado sem promover uma reflexão mais aprofundada sobre ela enquanto unidade temática no Ensino da Educação Física.

1. Dança: Caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar
2. Aprendizagem de uma sequência de passos do sapateado e seu efeito sobre a coordenação motora de alunos do Ensino Fundamental I
3. The Effect of an Authentic Acute Physical Education Session of Dance on Elementary Students' Selective Attention (O efeito de uma autêntica sessão de Educação Física aguda de dança na atenção seletiva dos alunos do Ensino Fundamental)
4. Traditional Dances as a Means of Teaching Social Skills to Elementary School Students (Danças tradicionais como meio de ensino de habilidades sociais para alunos do Ensino Fundamental.)

**Perspectivas legais:** O artigo incluído nessa categoria traz aspectos acerca dos documentos legais, das propostas curriculares e da maneira como e se essas diretrizes são de fato vivenciadas na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Nesse sentido compreende-se que os objetivos e desdobramentos do artigo

estabelece relações com os aspectos legais da relação entre documentos norteadores e a realidade prática das atividades docentes referentes às danças.

1. As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências

**Metodologia de ensino:** No contexto dos artigos considerados para a revisão de literatura, 5 fazem menção a estruturação, indicação ou utilização de sistematizações metodológicas para facilitação do ensino da dança na escola. Então, percebe-se como coerente a categoria que reúne artigos que apresentam possibilidades e caminhos para o ensino da dança.

1. Folguedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos
2. Utilização das TIC nas aulas de Educação Física Escolar em unidades didáticas de atletismo e dança
3. Teaching creative dance in school – a case study from physical education in Norway (Ensinando dança criativa na escola – um estudo de caso da educação física na Noruega)
4. Teaching dance in physical education using exergames (Ensino de dança na Educação Física utilizando exergames)
5. 'There is no right or wrong way': exploring expressive dance assignments in physical education ('Não existe jeito certo ou errado': explorando atribuições expressivas de dança na educação física)

**Gênero:** Apesar de ser apenas 1 artigo indicado, a criação dessa categoria faz sentido a partir do entendimento de que sua especificidade está no tratamento do tema ligado às questões de gênero, que apresentam grande relação com a dança, sobretudo na escola. O artigo em questão mostra diferenças de motivação relacionadas a dança fazendo uma clara distinção em relação a forma como isso se apresenta entre os participantes do sexo feminino e masculino.

1. Criatividade associada à aplicação de um programa de intervenção motivacional para o ensino da dança na escola e seu efeito em ambos os sexos.

### 4.2.3 Discussão dos artigos de revisão

Para a discussão acerca da revisão de literatura optamos por fazê-la entre os artigos selecionados dentro de cada categoria. Por entendermos a amplitude do tema, parece-nos mais coerente propor discussões que de alguma forma aproveitem os pontos em comum dos trabalhos, para além do fato de estarem pautados no tema “dança”. Portanto, analisaremos, dentro de cada categoria, o quanto os autores se aproximam e se distanciam ao pensar a dança no contexto da Educação Física escolar em cada eixo de proposição dos artigos. Acreditamos que esse formato pode proporcionar uma análise mais específica e ao mesmo tempo variada, em que os leitores podem buscar diretamente dentro de sua área de interesse e/ou necessidade.

A primeira categoria definida foi a dos “**Saberes docentes**”. Essa ideia, com base em Tardif (2005) é um dos temas centrais do trabalho como um todo, e aparece de maneira importante nesses dois artigos: “*Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança.*” e “*A dança na prática pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville.*” O primeiro, de Brasileiro e Souza (2019) tem por objetivo analisar os saberes docentes que os professores de Educação Física possuem para desenvolver o ensino da dança na escola.

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com duas professoras de Educação Física. Em sua análise esse questionário valeu-se de reflexões ontológicas e epistemológicas que buscavam compreender a relação das participantes da pesquisa com a dança tanto pelo ponto de vista mais abrangente, abordando tópicos como a experiência relacionada a profissão e a formação inicial (reflexão ontológica), como a partir das vivências relacionadas ao ensino da dança na escola e o modo de tratamento com o conteúdo dança (reflexão epistemológica).

A interdisciplinaridade e as questões de gênero surgem com peso no artigo. As discussões produzidas a partir dos questionários com as professoras participantes abordam sobre a interdisciplinaridade, no entendimento de que o trabalho com a dança possibilita o envolvimento de outros conhecimentos ligados a diferentes áreas. Já sobre as questões de gênero, surge um apontamento sobre uma dificuldade que uma das participantes tinha no trabalho com a dança: a participação livre e

espontânea dos meninos. Ela diz na sequência ter superado essa dificuldade, mas o tema é tratado no artigo pela compreensão de que esse continua sendo um ponto sensível no ensino da dança na escola.

A pesquisa ainda vai apontar 3 tipos de saberes relacionados a um determinado conteúdo, no caso a dança. Brasileiro e Souza, utilizam-se da visão de outros autores que falam sobre a necessidade de refletir sobre os saberes presentes na formação do professor. Esses autores apontam que o saber docente é composto a partir de diferentes saberes e fontes. Tardif (2000) é citado para indicar esses tipos de saberes. São eles: Saberes curriculares, saberes experienciais e saberes disciplinares. Dentre esses, os saberes experienciais destacam-se na análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física participantes da pesquisa no trabalho com a dança. Esses saberes, segundo o artigo, são aqueles que surgem da experiência, que pode ser individual e coletiva, transformando-se em habilidade para a execução dos movimentos propostos.

O segundo artigo da categoria “Saberes docentes” tem por título “*A dança na prática pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville.*”. O trabalho da França e Morales (2021) traz características do trabalho desenvolvido por professores de Educação Física na rede municipal da cidade de Joinville-SC com a dança. Nesse aspecto o artigo tem por objetivo analisar a oferta do conteúdo de dança na prática pedagógica dos professores.

Na metodologia foi aplicado um questionário com 73 professores, que mostrou que a dança está presente no planejamento de alguns deles, porém ainda de forma parcial e não exatamente em plena concordância com a matriz curricular do município. O artigo traz de forma contundente o entendimento sobre a Base Nacional Comum Curricular ser o documento norteador da Educação Básica no Brasil atualmente, e ele aponta a dança como uma das unidades temáticas da Educação Física. É interessante registrar que os autores apontam que não há nenhum estudo nesse sentido registrado na rede municipal de Joinville, mesmo a cidade sendo considerada a “Capital Nacional da Dança”. O artigo mostra várias informações relevantes que indicam a relação existente entre a dança e a cidade, possivelmente como razões para que o ensino da dança fosse massivo nas escolas a partir das práticas e propostas pedagógicas dos professores da rede municipal.



A produção se concentra em três objetivos a partir da aplicação do questionário: 1- Traçar o perfil dos professores; 2- Verificar se o conteúdo da dança é incluído no planejamento dos professores, bem como as metodologias utilizadas; 3- Identificar as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho nas aulas de Educação Física. Na discussão, França e Morales traçam o perfil dos professores a partir dos dados colhidos no questionário. Esses dados referem-se basicamente ao tempo de formação inicial, qualificação na formação continuada, predominância do sexo feminino ou masculino, a margem percentual de professores concursados efetivos ou contratados em caráter temporário e ainda apontam uma classificação dos docentes de acordo com Huberman (1995). Ao falar sobre a dança no planejamento pedagógico o artigo mostra que cerca de 30% dos professores incluem a dança no planejamento e aproximadamente 5% não o fazem. O dado que se mostra importante para reflexão é que cerca de 65% utilizam a dança associada a datas comemorativas e com alunos que se pré dispõem a participar. Nesses casos a dança não é abordada no contexto regular das aulas de Educação Física. O trabalho evidencia, a partir de gráficos gerados com a análise das respostas dos questionários, dados referentes: ao tipo de proposta de trabalho desenvolvido com as turmas; às razões pelas quais os professores não desenvolvem um trabalho com a dança; às dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física na aplicação do conteúdo dança nas aulas. Para cada uma dessas temáticas há um gráfico e dados que traduzem o cenário vivido no contexto da dança na Educação Física da rede municipal de Educação de Joinville.

Percebe-se na análise dos trabalhos apresentados que o desenvolvimento da dança nas aulas de Educação Física ainda está diretamente relacionado aos conhecimentos e vivências relativos a esse conteúdo. Esses conhecimentos e vivências não têm necessariamente relação com a formação inicial ou continuada, mas em geral com afinidades que podem ser oriundas da família, da infância ou de vivências escolares associadas a momentos festivos. Ambos os artigos colocam a dança como conteúdo da Educação Física a partir da visão dos participantes das pesquisas. Contudo ainda há uma disparidade entre esse entendimento e a aplicação efetiva da dança em conformidade com os documentos curriculares. Na escola, a dança ainda aparece mais em eventos festivos do que no contexto regular da Educação Física. No fechamento dos artigos, Brasileiro e Souza (2019) reforçam a importância das vivências com a dança citando comemorações, festivais e situações

voltadas para a coreografia. França e Morales (2021) posicionam-se de modo mais enfático apontando as fragilidades da prática docente relacionada a dança e entre suas observações apontam que

Quando a escola centraliza suas abordagens nos jogos pré-desportivos, o discente deixa de ter um conhecimento plural que lhe é assegurado pelo currículo escolar. É importante que os professores se preparem para enfrentar o desafio de trabalhar com a multiplicidade de situações que são propostas no processo curricular. Os alunos têm o direito de ter o conhecimento sobre o conteúdo da Dança, seus gêneros e ritmos, aprendendo as possibilidades de utilizá-la como forma de expressão e comunicação com o meio social. (p.19)

Desse modo, está reforçada a necessidade de que o trabalho docente seja cada vez mais amplo, no sentido de proporcionar aos alunos um conhecimento que seja o mais completo possível considerando o tanto de alternativas de práticas corporais que a Educação Física escolar possui enquanto área de conhecimento.

A segunda categoria da revisão é a “**Perspectiva cultural**”. Nessa categoria estão enquadrados 5 trabalhos que têm no seu eixo central discussões relacionadas a algum aspecto cultural. Basicamente os artigos cruzam a dança e a cultura, tendo como fator importante também características regionais de diferentes lugares do território brasileiro.

Entre os artigos selecionados, iniciamos com as abordagens trazidas nos trabalhos intitulados “*Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de Educação Física*” de Godoi, Grando e Xavier (2018); “*A relação do funk com a cultura escolar: Entre dilemas e tensões*” de Machado, Almeida e Gomes (2021) e “*A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica*” de Sousa et al (2020). Os três artigos citados apresentam como intenção a apresentação ou proposição de possibilidades de trabalho com a dança na Educação Física a partir do aspecto regional do Brasil, tendo como fio condutor um determinado estilo de música e dança, sendo citados nos resumos desses trabalhos o funk, o sertanejo, além de outras danças menos conhecidas no cenário nacional, mas de grande influência regional. Embora os artigos discorram de maneiras diferentes, ambos tratam a Educação Física escolar como espaço possível e importante para o ensino e desenvolvimento de conhecimentos ligados à dança como patrimônio cultural brasileiro. Para além do aspecto físico, motor, coreográfico, estético, rítmico os textos tratam do modo como o conhecimento

cultural está presente nas danças e como elas podem ser parte da vida dos estudantes, inclusive como ponto de partida para pensamentos mais complexos e críticos sobre a escola e a sociedade. Ao abordar a cultura, esses textos transcendem as questões técnicas que envolvem as danças. Embora consideradas, as técnicas não são o centro da condução dos processos, elas perpassam, mas não definem a proposta.

No processo metodológico, 2 dos 3 artigos analisados aqui utilizaram entrevistas e questionários a fim de mensurar, a partir da visão dos participantes, suas sensações e percepções decorrentes das experiências vividas com a temática da dança dentro de um aspecto cultural/regional brasileiro. No artigo *“Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de Educação Física”* o questionário tem como objetivo identificar características da professora em questão que tivessem relação com a dança enquanto saber docente, seja nas experiências anteriores, seja na formação inicial, seja na própria prática pedagógica. Inclusive, a partir dessa metodologia foi possível identificar características importantes da vida da professora que certamente afetam na sua postura pedagógica. Por exemplo, além de citar utilizar como fundamento no trabalho as perspectivas crítico-superadora e multicultural, a docente também afirma sua negritude, indicando, inclusive para os autores do artigo, a influência desse posicionamento na proposição de temáticas associadas ao povo negro e indígena, através das danças. Já no artigo *“A relação do funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões”* as entrevistas buscam compreender as marcações existentes na relação daquela comunidade de alunos com o funk. As entrevistas demonstram variadas visões e compreensões como o lugar dessa manifestação cultural na sociedade e, sobretudo, na escola. O terceiro artigo da sequência, *“A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica”* apresenta um relato de experiência do trabalho com o estilo (de dança e música) sertanejo que se desenvolve a partir do “círculo de cultura” em uma escola do município de São Bernardo do Campo – SP. Esse trabalho expõe situações específicas ocorridas durante as vivências que nos ajudam na construção de referências sobre as possibilidades de arguições e desafios que podem surgir no desenvolvimento de trabalhos com a dança sertaneja, mas que também estendem-se a outros ritmos e estilos.

Ao trazerem as considerações, os artigos apresentam um ponto pacífico: a promoção de debates e reflexões que aprofundem o entendimento dos estudantes quanto às questões culturais, bem como a intenção de desenvolver aspectos de criticidade na abordagem de diversos temas que emergem das danças. É importante pontuar que, apesar de os encaminhamentos das propostas e as metodologias não serem exatamente iguais, os três artigos alcançam, ao apontarem suas considerações, o objetivo de gerar análises e entendimentos mais profundos nos estudantes envolvidos.

Na sequência temos a análise da relação dos 2 últimos artigos da categoria “Perspectiva cultural”. Os dois trabalhos, *“Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento”* e *“A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física Escolar”* apontam na direção de compreender o trato pedagógico com a cultura afro-brasileira através das danças, porém caminham por vias diferentes. O primeiro, de Bravalheri (2020) fala sobre a cultura africana (de modo mais específico, sem relacionar tanto com a brasileira) dentro de uma proposta interdisciplinar. A ideia é a criação de um espetáculo de dança. Os diferentes professores de diferentes componentes curriculares contribuem dentro das ações mais relacionadas ao seu contexto, enquanto a Educação Física se encarrega dos processos com a dança, os passos, e a coreografia. O tema, dentro da cultura africana, foi o Afrofuturismo. Esse termo é destrinchado ao longo do trabalho, mas, em resumo, fala da cultura africana em relação às projeções para o futuro, considerando a importância da compreensão das origens e do que o autor chama de “bases culturais” para que seja possível idealizar o futuro com suporte em suas próprias características. Já o artigo denominado *“A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física Escolar”* de Santos, Bona e Torriglia (2020) traz de forma mais clara e aberta a relação entre cultura brasileira e africana, tendo por objetivo compreender o desenvolvimento ou não dessa perspectiva de ensino por meio da dança nas escolas municipais de Santa Rosa do Sul-SC, com alunos do Ensino Fundamental I.

Então, enquanto um trabalho foca na cultura africana pensando em suas projeções para o futuro, sendo isso a partir da dança, o outro artigo busca investigar as aulas de Educação Física durante um período de tempo para entender como, e se é feito um trabalho com a cultura afro-brasileira a partir das danças nas aulas de

Educação Física. As metodologias também são distintas. Enquanto um trabalho objetiva elaborar um relato de experiência, justamente sobre a vivência com o afrofuturismo, o outro propõe um diário de campo a partir da observação e um processo de questionário com os professores de Educação Física atuando no Ensino Fundamental I de Santa Rosa do Sul (SC).

Todas essas questões retratam as especificidades de cada pesquisa. Embora os trabalhos se aproximem devido a inserção da cultura africana no centro da produção, as intencionalidades caminham por espaços bastante diferentes. Tanto que as conclusões de cada artigo mostram isso. Enquanto a primeira produção, *“Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento”* traz retornos pontuais relacionados a realização do espetáculo proposto, a segunda *“A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física Escolar”* direciona-se para uma compreensão mais crítica da atual situação do conteúdo dança, dentro das questões ligadas a cultura afro-brasileira, nas aulas de Educação Física do município.

A categoria de análise a seguir é a **“Dança como ferramenta”**. Aqui temos quatro artigos destacados para discussão. São eles: *“Dança: Caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar”* (Kropenicki e Kuns, 2020); *“Aprendizagem de uma sequência de passos do sapateado e seu efeito sobre a coordenação motora de alunos do Ensino Fundamental I”* (Medina-Papst et al, 2021) e *“Traditional Dances as a Means of Teaching Social Skills to Elementary School Students”* (Danças tradicionais como meio de ensino de habilidades sociais para alunos do Ensino Fundamental.) (Masadis et al, 2018).

O primeiro trabalho, que fala sobre a dança apontando caminhos possíveis para o (re)encontro com o brincar, traz problematizações acerca da diminuição gradativa da espontaneidade e do interesse para o lúdico na medida em que as pessoas deixam a infância. Baseada na sistematização de experiências (Jara, 2012), os autores apresentam um processo de observação e intervenção em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, onde evidencia-se o afastamento dos adolescentes daquilo que é lúdico, no sentido da criação e imaginação. Em suposição, a dança é vista nesse trabalho como o brincar dos adultos (ou daqueles que não são mais crianças), pois mostra-se como capaz de atingir uma zona de ludicidade, o que é bastante característico da infância. A partir de então o texto apresenta o

desenvolvimento das ações propostas em uma escola com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Considerando esse contexto, a dança é tratada no artigo em questão como ferramenta, não para uma aprendizagem específica dela própria, mas para o alcance de uma perspectiva de um outro campo. É possível que haja convergências entre o dançar, o brincar e o movimentar-se. Essa não é a questão. O ponto trazido para discussão é que a dança é posta como meio para uma reaproximação do indivíduo adolescente com a ludicidade da brincadeira, assim como são as crianças. Sendo assim, ainda que não haja demérito, há de se reconhecer que a dança não é protagonista nesse processo, ao contrário, ela é convocada para o circuito como tentativa de gerar nos alunos uma reação diante das possibilidades de criação, invenção e imaginação que não estavam acontecendo a partir de outras ferramentas. E isso fica claro no artigo em questão. Parece-nos legítimo lançar mão da dança a fim de que se desenvolva habilidades de outra Unidade Temática, até porque a realidade das escolas brasileiras no componente curricular Educação Física nos impõe como necessária a capacidade (ou obrigação) de adaptação, tendo em vista os diversos desafios do nosso campo. Mas o fato é que mostra-se justa a admissão desse posicionamento, a fim de que não se minimize o lugar e a função da dança enquanto meio e fim de um processo educativo. Considerando a sistematização da Base Nacional Comum Curricular, cada conteúdo tem o seu lugar de destaque, e que deve se refletir no planejamento pedagógico, e isso não impede que, por exemplo, um jogo seja utilizado para desenvolver um determinado esporte, uma habilidade da ginástica ou até mesmo uma dança. Mas é importante que todos os envolvidos nos processos, sobretudo o professor, compreendam o posicionamento de cada conteúdo, ou objeto do conhecimento dentro da proposta.

Seguindo a mesma lógica, porém em uma linha mais específica de análise, o próximo texto dessa categoria *“Aprendizagem de uma sequência de passos do sapateado e seu efeito sobre a coordenação motora de alunos do Ensino Fundamental I”* tem por objetivo mostrar o progresso na coordenação motora de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental a partir de uma sequência de passos do sapateado. O contexto da pesquisa apresentada pelos autores indica uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em um colégio de aplicação de uma Universidade Pública do Paraná para a qual foi proposta, nas aulas de Educação Física, um período de aulas de dança, mais especificamente o sapateado, tendo por objetivo o aumento da capacidade de coordenação motora dos estudantes. O enquadramento desse

artigo na categoria de destaque se dá porque, embora a vivência que dá luz ao artigo tenha ocorrido no horário regular da aula de Educação Física, sobre a dança, que é uma unidade temática apontada na BNCC, e consequentemente dentro do espaço escolar, percebe-se que a dança, ou mesmo o sapateado, não é necessariamente o fim da atividade proposta. Há de se considerar que o texto do artigo indica as aprendizagens contidas no desenvolvimento da temática dentro dos aspectos sociais e culturais, o que é relevante. Aponta-se também os ganhos com as vivências próprias da dança. Porém, ainda com todo esse reconhecimento, evidencia-se no texto a intencionalidade de atingir como meta principal o avanço das habilidades referentes a coordenação motora que a experiência com o sapateado pode proporcionar.

Os autores se propõem ao desenvolvimento de um trabalho a partir de uma vivência que acontece dentro de uma aula de Educação Física. É natural que conceitos referentes a coordenação motora, noção espacial e temporal, equilíbrio, sejam propostos nas aulas, e nessa discussão esse ponto não é tratado como um problema, mas para indicar que a dança propriamente dita é utilizada como instrumento para obtenção de capacidades que, embora sejam úteis para o seu próprio desenvolvimento, não são essencialmente ligados a ela enquanto objetivo principal. Bem como o terceiro artigo dessa categoria, *“Traditional Dances as a Means of Teaching Social Skills to Elementary School Students”* (Danças tradicionais como meio de ensino de habilidades sociais para alunos do Ensino Fundamental.) (Masadis et al, 2018), que também apresenta a dança dentro de uma perspectiva de serviço a um outro fim. Esse trabalho tem por objetivo investigar o efeito de um programa interdisciplinar de dança tradicional grega utilizando-se do método de trabalho em equipe de ensino de habilidades sociais. O artigo traz de maneira ampla e clara o debate acerca das habilidades sociais. Todas as argumentações iniciais do texto cuidam de justificar a necessidade de um trato especial com o tema, tendo em vista que mostra-se importante para as crianças o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades sociais. Os autores trazem para o debate a ideia de que a família é a primeira a gerar nos indivíduos o trabalho com as habilidades sociais e a escola vai dar continuidade a esse trabalho.

Nesse entendimento a Educação Física é apontada como a principal fonte de desenvolvimento desses recursos na escola, pois a partir de suas propostas, que proporcionam um contexto diferenciado de interação entre os alunos, a progressão dessas habilidades torna-se mais favorável. Ao tratar diretamente sobre a dança, os

autores apontam as danças tradicionais gregas, evidenciando as potenciais capacidades que elas tem no que tange as habilidades sociais. Trata-se de danças circulares, que trabalham diversos aspectos relatados no texto como importantes para as interações em sociedade. De modo a enfatizar ainda mais a importância das habilidades trazidas como justificativa, os autores afirmam que a ausência dessas habilidades pode levar ao isolamento e à depressão. É verdade que são positivos os efeitos da autoestima, do senso de convivência comunitária, da interação entre os indivíduos, e o texto traz esses apontamentos. Contudo, semelhantemente a análise do artigo anterior, o enquadramento desse trabalho na categoria “Dança como ferramenta” justifica-se pela compreensão de que todas as bases de fundamentação dentro do artigo colocam a dança como instrumento para obtenção de algo. Acredita-se serem reais os ganhos com a dança, sobretudo os de âmbito social e emocional. Mas ainda assim, a proposta do trabalho traz a dança para um plano menos destacado, sendo um meio para um outro fim no processo de ensino-aprendizagem. Além do objetivo exposto, o artigo também se propôs a identificar variações nos resultados entre meninos e meninas.

Por fim, os resultados indicam que as ações desenvolvidas com 206 alunos na 4ª, 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental em um período de 16 aulas, sendo duas por semana, geraram diminuição nos padrões de comportamentos não desejáveis e um aumento significativo em posturas socialmente mais aceitáveis. Apesar do reconhecimento do quanto é relevante que sejam desenvolvidas nas crianças e adolescentes posturas e comportamentos desejáveis, trabalhados nas habilidades sociais, entende-se também que nessa proposta a dança assumiu uma função de menor protagonismo e esteve à serviço de uma outra finalidade, o desenvolvimento de habilidades sociais.

A categoria **Perspectivas legais** reúne artigos que trazem como tema central da sua produção aspectos relacionados ao tratamento da dança nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental a partir dos documentos curriculares e projetos político-pedagógicos. Esse ponto de vista acerca da produção é importante no sentido em que revela a parte organizacional no interesse de orientação da prática pedagógica dos professores ou de apontar as deficiências desse processo.

O artigo “*As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências*” (Gehres, 2020), traz registros interessantes sobre a dança e as relações moldadas pelas experiências nos novos contextos escolares. O texto inicia-se com a



colocação sobre a ampliação das possibilidades de registros proporcionadas pelas novas tecnologias que de certo modo potencializam a disseminação das diversas práticas, em especial a dança. O texto traz um pouco da contextualização histórica dos movimentos da dança contemporânea a partir do século XX. O objetivo da autora é analisar perspectivas para as danças em âmbito escolar considerando o movimento delas para o ensino. A autora se propõe a discutir a partir de uma pesquisa bibliográfica, as danças contemporâneas que se apresentam fora da ideia de dança enquanto movimento. Além disso o artigo propõe a sistematização e aponta caminhos para a educação como experiência.

Gehres (2020) cita Marques (1995, 1996, 1998a, 1998b, 1999, 2003, 2010, 2012, 2014) para indicar a fundamentação de um entendimento acerca da dança em diversos aspectos. O artigo indica bases para a construção de uma sistematização da dança escolar, como também considera nas suas bases a experiência como travessia, indicando que a experiência é única, singular, e promove avanços no fazer pedagógico.

A próxima categoria de análise é a de **Metodologia de ensino**, que tem por objetivo identificar nas produções as indicações de maneiras e caminhos para o trabalho com a dança nas aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino fundamental. A leitura das 5 (cinco) produções selecionadas na busca traz boas reflexões quanto ao que temos de desenvolvimento desse conteúdo, dentro do recorte proposto nas plataformas de busca. No contexto dos artigos considerados para a revisão de literatura, 5 fazem menção a estruturação, indicação ou utilização de sistematizações metodológicas para facilitação do ensino da dança na escola. Então, percebe-se como coerente a categoria que reúne artigos que apresentam possibilidades e caminhos para o ensino da dança.

O artigo *“Folguedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos”*, de Vieira, Freire e Rodrigues (2018), é um relato de experiência que aborda o ensino da dança considerando a dimensão dos conteúdos (conceitual, procedimental e conceitual). Os autores afirmam que a presença do conteúdo dança nas aulas de Educação Física é escassa. O artigo objetiva uma resignificação na prática pedagógica e relata uma experiência vivida em um projeto interdisciplinar que teve como foco o trabalho com a quadrilha e o carimbó. Entre as dimensões consideradas no estudo, percebe-se que o saber-fazer é extrapolado no

sentido em que o conteúdo da dança ganha novas significações. O texto apresenta a ocorrência de conflitos abarcando os temas gênero, sexualidade e diversidade religiosa, para os quais utilizou-se a estratégia da exibição de um filme e a leitura de alguns trechos bíblicos. O texto chama a atenção também pelo método desenvolvido para contornar as resistências voltadas para as questões de gênero e religiosas (exibição de um filme e leitura de trechos bíblicos). Não é necessariamente uma metodologia de ensino, mas as soluções encontradas para conflitos que possivelmente também teremos indica a riqueza e a funcionalidade da produção. Os autores afirmam que as intervenções, a partir dos temas citados e das soluções encontradas, geraram um envolvimento genuíno da turma com as propostas apresentadas.

Em ambas as ações o objetivo foi desmistificar conceitos que fugiam à proposta e à intencionalidade pedagógica naquele contexto. A associação entre dança e uma ação pecaminosa foi confrontada com passagens bíblicas em que a dança foi tratada na bíblia como ações de oferta e gratidão. Segundo os autores, a prática dialógica e a participação colaborativa proporcionaram a realização do trabalho, considerando os desafios que se apresentaram durante o percurso.

No artigo *“O uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino da dança. A associação das tecnologias com a intencionalidade pedagógica”*, de Farias e Impolcetto (2020), com a constatação de que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são úteis no processo de aprendizagem e, apesar disso, enfrenta resistências devido à falta de habilidade com as novas tecnologias e também por parte dos professores enxergar apenas a quadra como local de atuação, o objetivo do artigo foi a elaboração, implementação e avaliação de unidades didáticas de Atletismo e Dança no 6º ano do Ensino Fundamental, considerando as TICs. Por exemplo, a proposta utilizou-se de recursos como Datashow, TV, vídeo, Xbox 360 (Kinect sports, just dance), celular (youtube, Kahoot, filmagem, cronômetro, registro de fotos). Trata-se de uma pesquisa qualitativa. O trabalho desenvolvido promoveu resultados que foram identificados a partir da realização de um grupo focal com o objetivo de avaliar a intervenção realizada em uma escola municipal da cidade de Caucaia/CE. A avaliação dos participantes demonstrou que por diferentes ângulos, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação foi bastante eficiente no sentido em que aproximou os alunos dos conteúdos trabalhados e ampliou as possibilidades de

trabalho da professora a partir de que os recursos passaram a ser de domínio da docente, que a partir de então poderá utilizar a tecnologia, conforma a própria afirmou sentir segura a partir da experiência com a intervenção na escola.

O trabalho que tem por título *“Teaching creative dance in school – a case study from physical education in Norway”* (Ensinando dança criativa na escola – um estudo de caso da educação física na Noruega) trata da apresentação de um método para o ensino da dança nas aulas de Educação Física de uma escola na Noruega. Os autores, Orbæk e Engelsrud (2020), iniciam a produção assumindo a necessidade de avanços nas formas de trabalhar o ensino da dança e o fato de a dança ser complexa no que se refere ao seu processo de ensino-aprendizagem, pois a dificuldade apresenta-se, segundo o texto do artigo, para alunos e professores. Embora a aplicação da dança criativa tenha acontecido nas aulas regulares de Educação Física, a sua proposição parte da formação de professores. O artigo apresenta a dança criativa a partir de duas perspectivas: a dança “como uma forma de expressar experiências subjetivas” ou como uma forma de compor danças com movimentos definidos de várias formas de dança” (p.322). Essas maneiras de abordar a dança criativa seriam: a primeira centrada no aluno e a segunda voltada para o professor. Os autores indicam aspectos importantes a serem considerados no processo da dança criativa. Esses seriam: a ativação das experiências anteriores com a dança; a criação de um ambiente de aprendizagem seguro para o desenvolvimento da dança na universidade; a abertura de espaços de reflexão referente à compreensão de alunos e professores. O artigo traz por base teórica a ideia de interação social entre os sujeitos, o que vai ser definido como “interação intercorpórea” (p.323).

No apontamento dos resultados, Orbæk e Engelsrud (2020) tratam esse item em quatro temas, que são: *“Medo da desconexão”*, que é o modo como os alunos baseiam suas próprias experiências em dança. *“Criação de confiança”*, que se relaciona a um ambiente de aprendizagem seguro. *“Dar tempo e espaço”*, modo de desenvolvimento no ensino e interação com os alunos no processo de criação. *“Desdobramento livre”*, a apresentação da dança criativa como um fenômeno intercorpóreo e intersubjetivo, a partir do arcabouço teórico. Um trecho interessante demonstrado no trabalho é que

Os resultados mostram que começar a ensinar dança criativa foi desafiador. Para desenvolver a competência no ensino da disciplina, foi necessária uma mudança de ideias sobre o que é criar dança no contexto da EF e de como um professor de educação física deve atuar em sala de aula. Este processo

foi um processo intercorpóreo e interafetivo em que os alunos transformaram a si mesmos e sua compreensão do assunto e do ensino por meio da interação com os alunos de maneiras novas e diferentes do que antes (p.331).

No campo da abordagem da dança criativa, boa parte dos estudos partem de visões mais tradicionais. Segundo os autores, a fundamentação que sustenta a ênfase nos aspectos de “criação de sentido participativo, afetividade incorporada e interafetividade incorporada” (p.332) são diferenciais desse estudo.

Apesar de ter apenas 1 artigo indicado, a criação da categoria **Gênero** faz sentido a partir do entendimento de que sua especificidade está no tratamento do tema ligado às questões de gênero, que apresentam grande relação com a dança, sobretudo na escola. O artigo em questão mostra diferenças de motivação relacionadas a dança fazendo uma clara distinção em relação a forma como isso se apresenta entre os participantes do sexo feminino e masculino.

O artigo *“Criatividade associada à aplicação de um programa de intervenção motivacional para o ensino da dança na escola e seu efeito em ambos os sexos”* fala sobre processo de ensino-aprendizagem e diferença entre meninos e meninas em aspectos psicológicos em termos de motivação, domínio cognitivo, afetivo e comportamental. Na utilização da dança para os procedimentos identificou-se que as meninas responderam melhor no que diz respeito à motivação e positividade no ensino da dança se comparado à resposta dos meninos. Os autores apresentam a utilização de metodologia criativa para o desenvolvimento dos procedimentos, contudo apontam também que faz-se necessária uma continuidade na aplicação do método para a eficácia da intervenção. Vários fatores são apontados no estudo para explicar essa diferença no posicionamento de meninos e meninas, entretanto os autores concluem indicando a necessidade de mais estudos e pesquisas para que os fenômenos sejam devidamente compreendidos.

A revisão indica caminhos para o desenvolvimento do ensino da dança na escola nas aulas de Educação Física, com ênfase nos aspectos culturais e também a partir da assunção de métodos que dialoguem com o contexto. Como podemos perceber, o entendimento sobre a dança e consequentemente a produção acadêmica acerca do tema nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental caminha para a ênfase na cultura. A dança trabalhada nas aulas, de modo geral, está bastante atrelada aos contextos culturais e ganham nessa identificação maior relevância e

abrangência entre os estudantes. Há também a indicação de caminhos metodológicos que podem favorecer a estruturação do trabalho com a dança na escola. A grande questão nesse sentido é a especificidade dos contextos escolares. É importante que as estratégias de ensino considerem essa variante. Contudo, o estudo apresenta possibilidades e exemplos de como a dança tem sido pensada e desenvolvida em diferentes situações escolares.

A discussão aberta acerca das questões de gênero na relação com a dança são relevantes e indicam maior abrangência entre as meninas, sobretudo no quesito da motivação. Ao longo do trabalho, o assunto referente às questões de gênero será pontuado já considerando as vivências com os alunos na intervenção didático-pedagógica.

#### **4.3 ANÁLISE DA PERCEPÇÃO SOBRE A DANÇA ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES**

Neste tópico serão apresentados e discutidos os resultados referentes aos saberes docentes na relação entre Educação Física e Danças.

No interesse de compreender e analisar o grau de envolvimento e entendimento sobre o desenvolvimento do trabalho com a dança nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental na visão dos professores, foi aplicado um questionário que teve por objetivo analisar a percepção de docentes sobre a prática na Educação Física escolar tendo a dança como conteúdo na relação com os saberes docentes. O material foi enviado a professores de Educação Física atuantes nos anos escolares do Ensino Fundamental das redes municipais de Educação do Rio de Janeiro e Magé por meio de um link divulgado em canais de transmissão de mensagens eletrônicas. Ao final do período de divulgação do questionário, 67 respostas foram recebidas, das quais 62 foram consideradas no presente estudo.

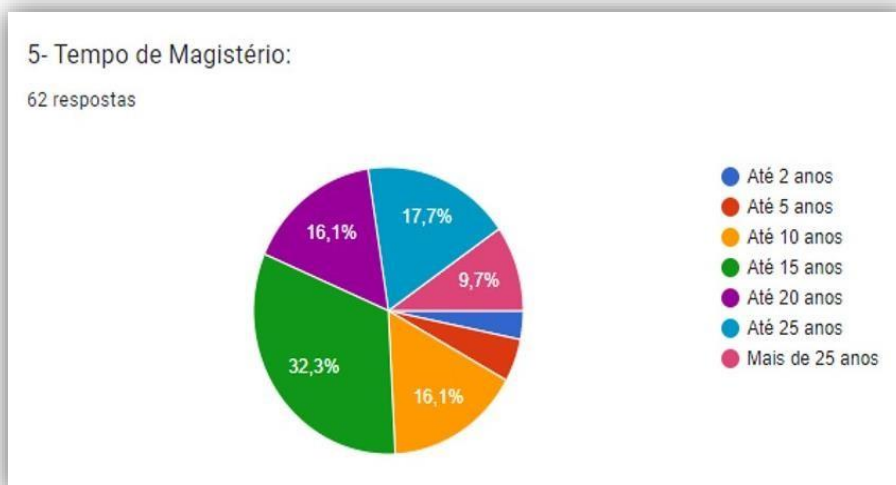
A diferença entre as respostas recebidas e aproveitadas se dá pela necessidade de ajuste quanto aos critérios de inclusão e exclusão para participação no questionário. Duas respostas estavam duplicadas e três foram respondidas por professores que não são parte do corpo docente em nenhuma das redes municipais de educação compreendidas nessa pesquisa.

#### 4.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Os professores e professoras aqui considerados pertencem as redes municipais do Rio de Janeiro e Magé, dos quais 53,2% (33) dos professores que responderam à pesquisa são homens e 46,8% (29) são mulheres.

A maior parte dos professores trabalha na rede municipal do Rio de Janeiro (n=36, representado 58,1%). Já 26 professores (37,1%) trabalham em Magé e 4 (4,8%) estão em atuação nas duas redes. Do total, 93,5% (58) dos professores são efetivos em suas redes.

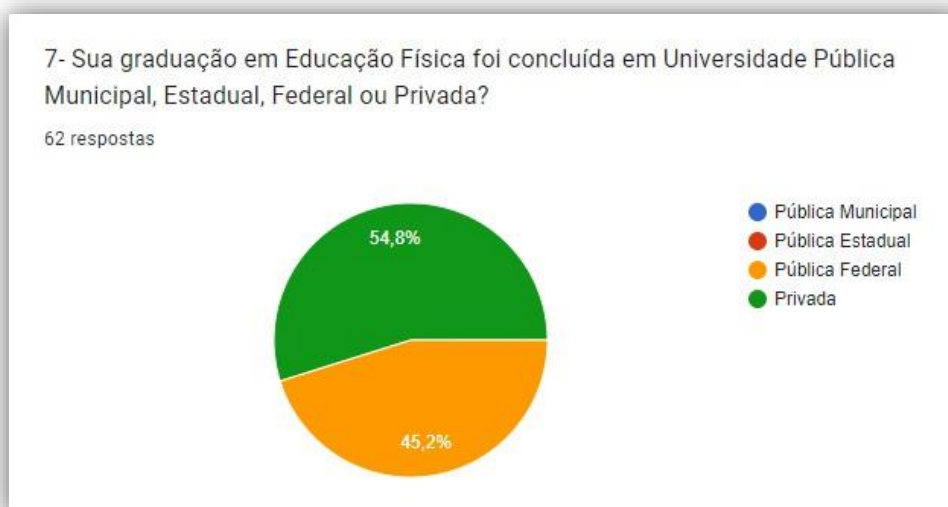
##### Quanto ao tempo de magistério:



##### Quanto ao tempo de formação:



### Quanto ao local da formação:



### Quanto a formação acadêmica atual:

Sobre essa questão, 31 professores concluíram uma especialização (50%). 17 professores obtiveram certificação em nível de mestrado (27,4%). 10 professores possuem o título de graduação (16,1%). 2 professores tem o doutorado (3,2%). 1 professor possui pós-doutorado (1,6%) e, também, 1 professor possui curso de extensão (1,6%).

### Quanto ao ano de conclusão do último curso de formação continuada:

Aqui, 60<sup>1</sup> participantes responderam sobre esse tema. 18 professores concluíram seu último curso de formação continuada entre 2020 e 2022, o que corresponde a 30%. 13 professores concluíram entre 2015 e 2019 (21,7%). 10 professores estavam cursando em 2023 (16,7%). 9 professores concluíram sua última formação entre 2010 e 2014 (15%). 7 professores concluíram entre 2000 e 2009, equivalente a 11,7% dos que responderam. 3 professores concluíam antes dos anos 2000 (5%).

<sup>1</sup> Em algumas questões, a diferença entre o total de professores participantes da pesquisa (62) e o número dos que responderam se dá pela não obrigatoriedade de que os participantes respondessem a todas as perguntas. Os professores tiveram a liberdade de escolher não responder a alguma(s) pergunta(s) que não quisessem.

### **Quanto a oferta de formação continuada da rede de ensino:**

Nesse ponto 34 professores afirmaram que a rede municipal de educação do Rio de Janeiro oferece cursos de formação continuada (54,8%). Entre os participantes, 18 afirmaram que há oferta de cursos de formação na rede municipal de Magé (29%). Apenas 13 professores disseram não terem acesso a cursos de formação na rede em que trabalham (21%).

### **Quanto a relação da formação continuada oferecida pela rede com a dança:**

Um total de 12 professores disseram que houve curso de formação relacionado a dança na rede municipal de Educação do Rio de Janeiro (19,4%). Um professor afirmou ter curso de formação relacionado a dança na rede municipal de educação de Magé. A maior parte, 50 professores, respondeu que os cursos de formação oferecidos pela rede não tem relação com a dança (80,6%).

### **Quanto a formação em nível superior em outra área:**

Neste tópico, 49 professores disseram não ter formação e nível superior em outra área, para além da Educação Física (79%), porém 9 professores possuem formação superior em outra área (14,5%) e 4 professores estão cursando outra área em nível superior atualmente (6,5%).

Os dados descritivos das respostas relativas ao primeiro bloco de perguntas, referentes a caracterização dos professores que participaram da pesquisa, indica que não há uma disparidade considerável em nenhum dos quantitativos entre as redes de ensino, com exceção da diferença na quantidade de professores efetivos e contratados. De algum modo esse dado já era esperado em razão de a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde está a maior parte dos professores participantes, não ter por hábito a realização de processos seletivos para admissão de professores temporários.

Nos resultados desse questionário é possível perceber que a maior parte dos professores, 50% dos participantes, possui curso em nível de especialização concluído. A quantidade de professores com mestrado ou doutorado equivale a 30,5%. Considerando que 54 professores (87%) têm mais de 10 anos de formação e



47 (75,8%) estão em atuação no magistério há mais de 10 anos é sugestivo pensar que à medida em que os professores estão formados em nível de graduação e iniciam a vida profissional, o ritmo de avanços na qualificação acadêmica diminui. Porém os dados também indicam que entre os 60 professores que responderam a essa pergunta, 19 (31,6%) concluíram seu último curso de formação antes de 2014. Isso significa que 41 professores (68,3%) concluíram algum curso de formação a partir do ano de 2014. Ou seja, nos últimos 10 anos mais professores buscaram algum tipo de formação continuada, que pode ter por objetivo uma maior qualificação profissional e/ou a busca por uma melhor remuneração.

Quanto a oferta de possibilidade de formação continuada, de acordo com Sousa (2016), é possível perceber o contínuo progresso do oferecimento de cursos de formação continuada promovidas pelos diversos segmentos da educação no cenário nacional. Instituições públicas e privadas de ensino básico em parcerias com universidades e Secretarias municipais e estaduais de educação tem promovido nos últimos anos movimentos referentes a promoção da formação continuada para os seus docentes. No leque de opções estão cursos com diferentes períodos de formação, seminários, conferências, encontros e afins, sempre no intuito de renovar os conhecimentos e experiências docentes (Souza, 2006). De fato, acredita-se que as participações em eventos de formação do profissional da educação contribuem para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dentro do contexto atual de globalização e universalização do conhecimento.

De qualquer modo, os dados desse bloco de perguntas indicam uma realidade que preocupa do ponto de vista de que a vida profissional parece impactar na diminuição da busca por qualificação em nível acadêmico Mas, em contrapartida, os dados indicam também uma tendência que anima, no sentido em que parece que os professores, tanto os que possuem mais tempo de formação quanto os formados há menos tempo, estão compreendendo a formação continuada como um caminho necessário na construção da carreira docente.

É importante ressaltar que

[...] a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação” (Brasil, 2002, p. 34), bem como para a atualização constante diante das rápidas mudanças da sociedade. Assim sendo, além da formação inicial, a formação continuada é uma necessidade intrínseca na área educacional e deve

fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, assegurado a todos os profissionais da educação. (Rossi e Hunger, 2012, p.918)

Rossi e Hunger (2012) apontam perspectivas interessantes com base em um estudo que identifica as fases de necessidades na relação do professor com a formação continuada. Nesse sentido percebem-se etapas do desenvolvimento profissional docente que geram as perspectivas em relação ao processo de formação continuada. Os professores são enquadrados em categorias de acordo com o tempo de docência, e assim compreende-se como as sensações e expectativas afetam o posicionamento profissional e conseqüentemente o nível de engajamento na formação continuada, ou seja, existem momentos em que o professor pode estar mais ou menos disposto a se engajar na qualificação da prática, de acordo com o processo de amadurecimento profissional.

Os cursos de formação oferecidos pelas Secretarias de Educação são uma maneira de proporcionar ao professor maior capacitação profissional para lidar com as constantes transformações do contexto escolar. Por diferentes aspectos percebe-se que as mudanças no comportamento das crianças e adolescentes são rápidas e frequentes. Embora a experiência docente, conforme o próprio questionário aponta, apareça como um fator importante para a segurança na prática pedagógica, faz-se necessário também o envolvimento em processos de qualificação profissional a fim de que o professor tenha mais abrangência de conhecimento, domínio e vivência sobre variados temas da Educação Física escolar. Nesse sentido, da segurança para a prática pedagógica citamos Freire (2014) para dizer que

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (Freire, 2014, p. 45)

Sendo assim, 83,8% dos professores envolvidos na pesquisa a partir do questionário disseram que as redes municipais de educação do Rio de Janeiro e de Magé oferecem cursos de formação. Cabe afirmar que a formação continuada é contemplada por ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente (Libâneo, 2013).

Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores e é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor,

porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si, o interesse pela própria formação (Sousa, 2016, p.87).

Esse dado parece positivo na consideração sobre a importância da formação continuada e na compreensão de que a especificidade de necessidade das redes será contemplada a partir de quando a própria gestão oferta a formação (Rossi e Hunger, 2012). Entretanto, no que se trata da oferta de cursos ou momentos formativos referentes ao ensino da dança para professores de Educação Física, 80,6% dos 62 docentes que responderam a pergunta sobre a oferta de cursos de formação sobre a dança, apontam que não houve oferta de formação para essa área em específico em nenhuma das redes de ensino consideradas nessa pesquisa. Sendo assim, em que pese a grande quantidade de temas a serem abordados pelos professores de Educação Física em apontamento aos documentos curriculares e à BNCC, a dança aparece como uma área ainda carente de mais frequentes intervenções pedagógicas à nível de formação continuada do docente, ao menos nas redes de ensino pontuadas no trabalho. Sobre isso Sousa (2016) indica que “Essa temática tem sido pouca explorada pelos órgãos públicos e instituições de ensino superior, o que pode auxiliar a formação e atuação docentes.” (p.27)

É presente a discussão sobre o quanto a formação inicial em Educação Física proporciona ou não base suficiente para o desenvolvimento das práticas corporais nas aulas de Educação Física já na prática pedagógica em âmbito profissional (Sousa, 2016). A gama de abordagens e possibilidades, conforme já pontuamos, é tão diversa e complexa que algumas áreas dentro da própria Educação Física escolar são mais desenvolvidas do que outras (Araújo, Rocha e Bossle, 2017). Inclusive esses autores dizem, sobre a variedade de alternativas na Educação Física que aquilo que envolve a Educação Física, enquanto manifestação da cultura corporal de movimento humano é bastante amplo, de modo a não ser possível a contemplar a todas no contexto das aulas. Mas é necessário contemplar saberes e manifestações que estão presentes na cultura escolar. Assim, podemos pensar que ao mesmo tempo em que se poderia propor diversas práticas corporais enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, faz-se necessário identificar aquelas vivências pertencentes e relevantes a partir da cultura escolar para serem parte do componente curricular Educação Física em uma determinada situação ou contexto.

A grande questão é que em escolas onde a Educação Física acontece de maneira comum, regular, onde não há o direcionamento de modalidades específicas nas quais os alunos se candidatam à participação a partir do interesse próprio, as aulas são coletivas para alunos de uma mesma turma. Nesses casos não há necessariamente um interesse unânime pela proposta de aula, que deve inclusive ser direcionada por um documento de orientação curricular. As aulas de Educação Física devem ser ministradas para todos os alunos, compreendendo e contemplando o conteúdo programático proposto para aquela turma, a partir do currículo. Diante disso, como mensurar o grau de fundamento propiciado pelo curso de Educação Física na formação inicial para que os professores percebam-se capazes de aplicar e desenvolver os tão variados temas?

#### **4.3.2 SABERES SOBRE A DANÇA**

Aqui são apresentados e discutidos os dados do bloco de perguntas sobre os saberes docentes sobre a dança

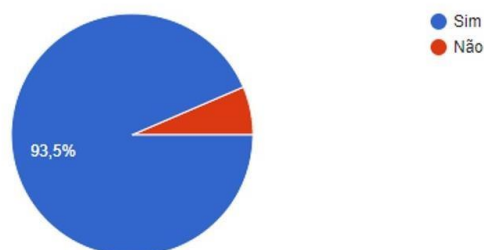
##### **Sobre a oferta de conteúdos e de disciplina específica de dança na graduação:**

Nessa questão 61 professores afirmaram que tiveram conteúdos sobre dança na graduação (98,4%). Um professor disse não ter tido esse conteúdo na graduação.

Entre os 62 professores, 58 responderam positivamente sobre disciplinas específicas de dança na graduação, ou seja, 93,5% dos professores tiveram disciplina específica sobre a dança na formação inicial em Educação Física, enquanto 4 docentes disseram não terem tido essa vivência na formação inicial (6,5%)

14- Você teve alguma disciplina específica de dança em algum período da graduação?

62 respostas

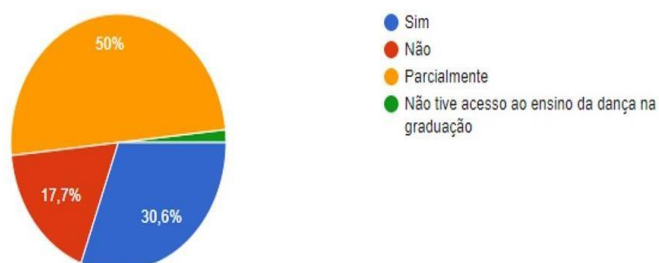


**Percepção dos professores referente a quanto o ensino da dança, oferecido na formação inicial, deu base para aplicarem os conhecimentos na escola:**

15- Você acredita que o ensino da dança ao que teve acesso na graduação te deu base para aplicar o conhecimento na escola?

 Copiar

62 respostas



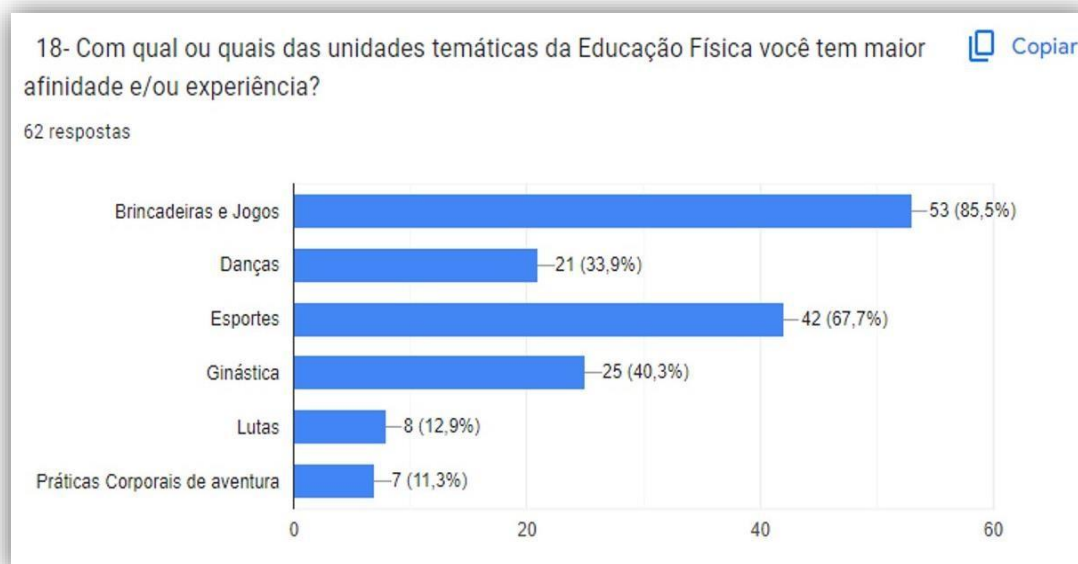
**Quanto a relação com a dança, para além dos aspectos pedagógicos:**

Nesse item 38 professores afirmaram não ter uma relação com a dança, o que corresponde a 61,3% das respostas. 24 professores responderam positivamente sobre esse tema (38,7%).

**Sobre o envolvimento com atividades festivas referentes às danças na escola (festa junina, show de talentos, festivais, datas comemorativas...):**



**Sobre o nível de afinidade com as unidades temáticas da Educação Física**



**Sobre o nível de conhecimento da dança como unidade temática da Base Nacional Comum Curricular:**

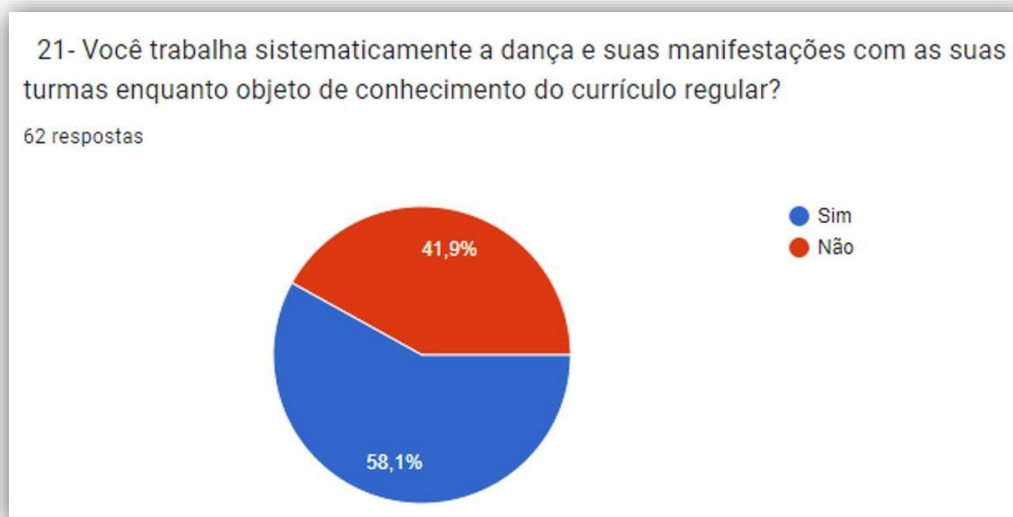
Entre as 61 respostas, 21 professores conhecem parcialmente e sentem-se seguros para trabalhar com a dança até onde têm conhecimento (34,4%), 14

professores conhecem e sentem-se seguros para trabalharem com a temática (23%), 13 professores conhecem a dança como unidade temática, mas não se sentem seguros para trabalhar com esse conteúdo (21,3%), 8 professores conhecem parcialmente e não se sentem seguros para trabalhar com essa temática (13,1%), 3 professores não conhecem a dança como unidade temática da BNCC, mas trabalham com o tema a partir dos próprios conhecimentos (4,9%) e 2 professores não conhecem e também não se sentem seguros para trabalhar com a temática (3,3%).

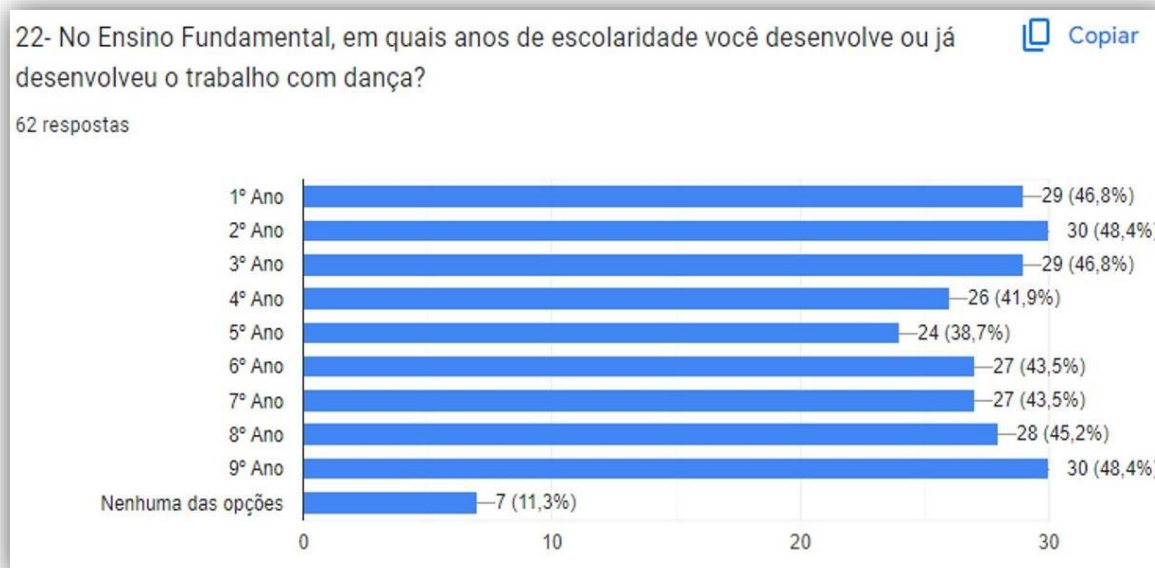
**Sobre a dança ser apresentada no currículo da rede municipal como uma unidade temática ou como conteúdo:**

Nessa pauta 51 professores afirmaram que a dança é apresentada como unidade temática ou conteúdo (82,3%), 4 professores afirmaram que a dança não aparece desse modo no currículo da rede municipal em que atua (6,5%) e 7 professores não souberam responder (11,3%).

**Sobre o trabalho com a dança ser realizado sistematicamente como objeto do conhecimento do currículo regular:**



**Sobre os anos de escolaridade com os quais os professores já desenvolveram trabalho com a dança:**



**Sobre encontrar ou não dificuldades para propor o trabalho com a dança nas aulas de Educação Física na escola:**

Foram obtidas 61 respostas, das quais 39 professores afirmaram encontrar dificuldade (63,9%) e 22 professores disseram não encontrar dificuldades para propor o trabalho com a dança nas aulas de Educação Física (36,1%)

**Sobre os tipos de dificuldades encontradas:**

Nesse tema específico optou-se pela utilização de questões abertas, de forma que para essas questões discursivas, as respostas foram sistematizadas em categorias, a fim de organizar a apresentação e facilitar a compreensão da análise.

Nesse ponto 58 professores falaram sobre suas dificuldades na proposição da dança nas aulas de Educação Física. Dentre as respostas, foi possível identificar maior prevalência de alguns temas, o que gerou as categorias, que assim apresentamos:

- Participação/Aceitação dos alunos ou da família (25) 43,1%
- Materiais e estrutura (18) 31,0%



- Questões de gênero (07) 12,0%
- Restrição de estilo de dança (05) 8,6%
- Autopercepção de inabilidade ou falta de afinidade por parte do professor (11) 18,9%
- Questões religiosas (03) 5,1%

### **Sobre a metodologia adotada para o ensino da dança nas aulas de Educação Física:**

Assim como no item anterior, nesse tema específico optou-se pela utilização de questões abertas, de forma que para essas questões discursivas, as respostas foram sistematizadas em categorias, a fim de organizar a apresentação e facilitar a compreensão da análise.

Nesse item 59 professores falaram sobre as metodologias adotadas para o desenvolvimento da dança nas aulas de Educação Física. Dentre as respostas, foi possível identificar maior prevalência de alguns temas, o que gerou as categorias, que assim apresentamos:

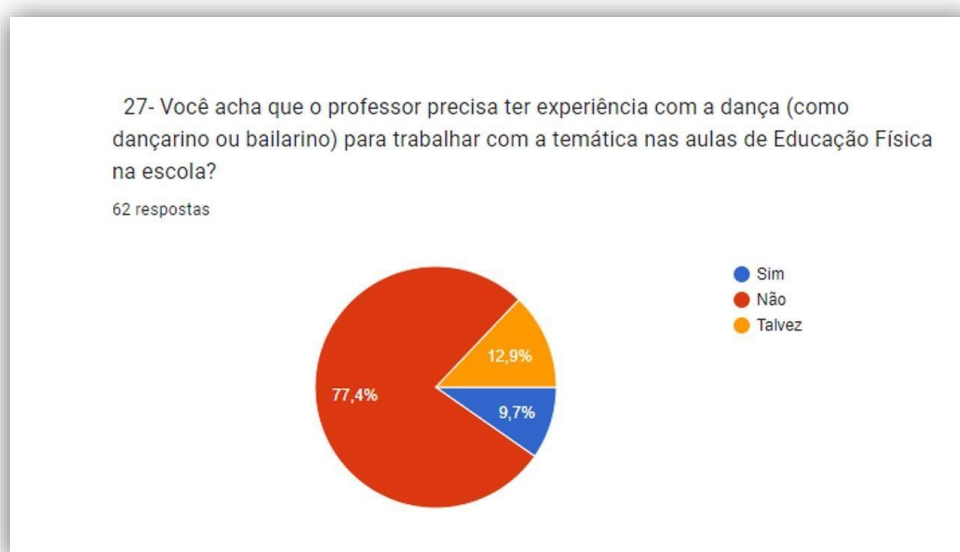
- Dança criativa, sensibilização rítmica e musical (08) 13,5%
- Contextualização e vivência prática (24) 40,6%
- Sistematização de coreografias (10) 16,9%
- Metodologia de jogos e projetos (05) 8,4%
- Participação ativa e ludicidade (08) 13,5%
- Não utilizam nenhuma metodologia (08) 13,5%
- Outros (10) 16,9%

### **Quanto a eficiência do método definido:**

Nessa temática 26 professores analisaram o método que utilizam no ensino da dança nas aulas de Educação Física como regular (41,9%), 21 professores consideram seu método como bom (33,9%), 7 docentes afirmam que o método

de ensino é inexistente, ou seja, não utilizam nenhum método de ensino da dança nas aulas de Educação Física (11,3%), 6 professores apontam a metodologia utilizada como insuficiente (9,7%) e 2 professores avaliam o método utilizado como muito bom (3,2%)

**Quanto a necessidade do professor ter experiência com dança (como dançarino ou bailarino) para ensinar a dança na escola:**



**Sobre o interesse pela consulta de materiais pedagógico que apresentem metodologias de ensino de dança nas aulas de Educação Física na escola pública:**

Acerca desse ponto, 56 professores afirmaram que consultariam um material com esse perfil, o que corresponde a 90,3% dos participantes e 6 professores disseram que não consultariam esse tipo de material (9,7%).

**Sobre a experiência dos professores que trabalharam com a dança nas aulas de Educação Física na escola:**

Nesse tema específico optou-se pela utilização de questões abertas, de forma que para essas questões discursivas, as respostas foram sistematizadas em categorias, a fim de organizar a apresentação e facilitar a compreensão da análise.

Sobre isso, 57 professores falaram sobre as experiências vivenciadas a partir da proposição do conteúdo dança nas aulas de Educação Física nos anos de escolaridade do Ensino Fundamental. Desses, 49 professores afirmaram terem trabalhado com a dança em algum momento na prática pedagógica nas aulas de Educação Física (85,9%). E praticamente todos relatam experiências positivas em relação ao processo e/ou ao resultado obtido com os alunos.

### **Sobre a razão de não terem trabalhado com a dança enquanto objeto do conhecimento nas aulas de Educação Física na escola:**

Esta também era uma questão discursiva e 13 professores responderam a essa pergunta. Cabe afirmar que, apesar da questão ser discursiva, em razão da quantidade de resposta ser baixa, na comparação com o total de professores participantes, as respostas serão apresentadas na íntegra.

- “Timidez dos alunos, falta de espaço e material”
- “Trabalho muito pouco com esse conteúdo. Razões: não domino práticas de dança; não aceitação por parte dos alunos, principalmente a partir do 7º ano;”
- “Foco no jogo”
- “Atuo atualmente como treinador desportivo de basquete e de atletismo.”<sup>2</sup>
- “Falta de habilidade para desenvolver os estilos”
- “Prefiro atuar com formação de equipes esportivas de competição e participação em torneios e Jogos Estudantis.”
- “A dança sempre foi uma atividade praticada por mim, antes mesmo da graduação. Na graduação fazia parte do corpo de ballet e do grupo de pesquisa. Ao entrar no campo profissional, sempre desenvolvi a temática da dança em minhas aulas. Como professora de uma universidade também me vi atuando na área, montando cursos presenciais, orientando trabalhos de conclusão de curso, produzindo artigos... Através da dança podemos refletir sobre o significado da expressão corporal para

---

<sup>2</sup> Nessa resposta cabe o esclarecimento de que na rede municipal de educação do Rio de Janeiro existe um modelo de escola chamado GEO (Ginásio Experimental Olímpico). Nessas unidades a prática esportiva é bastante expressiva e valorizada, de modo que a Educação Física é organizada em modalidades específicas. Então o professor que respondeu a essa questão, embora seja professor de Educação Física em pleno exercício da função, atua especificamente nas modalidades esportivas apontadas na resposta, em função do modelo de escola em que está inserido.

além da reprodução de gestos, refletir sobre os preconceitos na dança, o machismo, homofobia...”

- “Tenho trabalhado.”
- “Poderia trabalhar mais, porém não me sinto seguro o suficiente para desenvolver essa temática”
- “Não atende”
- “Iniciando a desenvolver meu trabalho. Pretendo trabalhar com dança. Mas ainda estou estruturando minha metodologia e conteúdos.”
- “Já descrevi acima.”
- “Preconceito.”

### **4.3.3 SABERES DOCENTES**

Nesse tópico são apresentados os dados descritivos quanto aos saberes docentes de forma ampla, sem a especificidade da dança.

#### **Questão sobre a percepção dos professores acerca da Educação Física ainda enquanto alunos da educação básica:**

- 34 professores consideravam a Educação Física como disciplina preferida, tinham participação ativa em todas as atividades e entendiam a disciplina como muito importante (54,8%)
- 18 professores gostavam da disciplina, participavam de quase todas as atividades e a consideravam importante (29%)
- 5 professores gostavam apenas de algumas atividades e consideravam a disciplina razoavelmente importante (8,1%)
- 3 professores participavam das aulas, mas não faziam questão. Eles achavam a disciplina razoavelmente importante (4,8%)
- 2 professores participaram da Educação Física apenas durante uma fase da vida escolar (3,2%)

**Sobre a motivação para a escolha da Educação Física como curso na graduação<sup>3</sup>:**

- 28 professores disseram ter escolhido a Educação Física pelos seus interesses esportivos (45,2%)
- 26 professores escolheram a Educação Física pelos seus interesses na área da educação, tendo a licenciatura como objetivo (41,9%)
- 09 professores escolheram a Educação Física pelos seus interesses em treinamentos, em diferentes aspectos (14,5%)
- 08 professores escolheram a Educação Física pelos seus interesses em estética e saúde do corpo (12,9)
- 06 professores escolheram a Educação Física como curso de nível superior pelos seus interesses em danças (9,7%)
- 09 professores disseram ter tido outros motivos para escolherem a Educação Física na graduação (14,5%)

**Sobre as experiências sociocorporais e a influência na prática pedagógica no que se refere à seleção de conteúdos:**

- 44 professores acreditam que suas experiências sociocorporais influenciam na prática pedagógica no que se refere a seleção de conteúdos (71%)
- 12 professores disseram que talvez aconteça essa influência (19,4%)
- 06 professores acreditam que não existe essa influência (9,7%)

**Sobre a influência das vivências ainda enquanto aluno da Educação Física no Ensino Fundamental na prática pedagógica como professor:**

- 50 professores afirmam que suas vivências registradas ainda enquanto alunos influenciaram ou influenciam na sua prática pedagógica como professor de Educação Física (80,6%)

---

<sup>3</sup> Nessa questão os professores tiveram a opção de selecionar mais de uma opção.

- 07 professores acreditam que talvez haja influência (11,3%)
- 05 professores disseram que essas vivências não influenciam em sua prática pedagógica (8,1%)

**Quanto a percepção sobre a Educação Física na comparação com o período de estudante e a visão atual enquanto professor(a):**

As respostas foram bastante diferentes a partir da compreensão de cada professor sobre por quais aspectos deveria dissertar nessa resposta. Alguns falaram mais acerca do componente curricular, outros sobre a postura pedagógica do professor. Alguns docentes falaram sobre a (des)valorização do profissional docente, outros dissertaram acerca as diferenças no trato pedagógico, sobretudo no que diz respeito às propostas para a Educação Física. Assim, houve uma diversidade de compreensões e posicionamentos. O que chama a atenção é a identificação de que a proposição de atividades ligadas aos esportes era uma marca da Educação Física escolar e apesar de continuar marcando presença como um dos principais conteúdos da Educação Física, percebe-se uma preocupação mais acentuada por promover práticas alternativas e menos fundamentadas no esporte que esses professores conheceram nos tempos de estudantes da educação básica. As ideias desenvolvidas por Vago (1996) sobre a necessidade do tratamento pedagógico do esporte pensando na escola faz muito sentido na percepção do quanto os professores se mostram mais capazes de extrapolar a visão reducionista do esporte pensado para o ambiente escolar. Ainda assim, apesar de muitos professores apontarem também outras questões, a associação aos esportes, seja no passado, quando esses professores eram alunos, ou no tempo atual, é um ponto presente na identificação de características da Educação Física no passado e na atualidade.

**Sobre a importância do tempo de magistério na maturidade e segurança profissional:**

Dentre as 56 respostas dessa questão, a maior parte dos professores apontou o tempo de magistério como fator importante no desenvolvimento da maturidade e segurança na prática pedagógica. 72,3% das respostas tiveram menção às palavras “maturidade” e “segurança” como aspectos positivamente desenvolvidos a partir do tempo de magistério, considerando-as importantes

na prática pedagógica. Apenas 7,1% dos professores não consideraram a maturidade e a segurança como aspectos importantes desenvolvidos com o tempo de magistério. Para alguns desses professores não há uma relação exata entre o tempo e as virtudes apresentadas. Uma outra parte dos professores, cerca de 21,4%, apontou outros fatores que impactam na qualidade do trabalho pedagógico, como por exemplo, a motivação e o interesse do professor para o desenvolvimento das suas atribuições e a busca por qualificação profissional através da formação continuada.

#### **4.3.4 Discussão dos dados: Saberes sobre a Dança e Saberes Docentes**

Os dados descritivos das respostas relativas ao segundo e terceiro blocos de perguntas serão discutidos de forma conjunta na expectativa de aproximação dos temas propostos.

No que refere à dança, buscamos nesse trabalho identificar como os professores, a partir da própria percepção, enxergam a base adquirida na universidade para o desdobramento de um trabalho pedagógico na escola. Grande parte dos professores participantes da pesquisa responderam positivamente sobre terem tido contato com conteúdos relacionados a dança (98,4%) e sobre vivências com disciplinas específicas de danças durante a graduação (93,5%). Dentro da amostragem, é possível afirmar que os professores de Educação Física tiveram tanto conteúdos quanto disciplinas específicas sobre dança na graduação, que foram propostos com vistas a alicerçar um conhecimento que deveria ser desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental posteriormente.

A partir de então, cabe aqui a busca pela compreensão, a partir da ótica dos próprios professores, sobre o quão eficiente essa formação inicial é percebida nos aspectos referentes ao ensino da dança.

Marques (1999) indica que parece haver um distanciamento entre a prática e a teoria, e entre o que é artístico e o que é educativo no que trata da formação dos profissionais de licenciatura e isso tem gerado prejuízo ao desenvolvimento dos processos criativos, críticos e conscientes no ensino básico. A autora fala também que as danças têm sido ensinadas apenas a partir das vivências dançantes dos

professores na formação inicial, que foi a vivência da maior parte desses professores. Ou seja, não há experiência prático-teóricas suficientes.

Quanto ao questionário, temos o retorno de que 19 professores, o que corresponde a 30,6% dos participantes, avaliam como positiva a formação que tiveram e a transposição desses conhecimentos para a sala de aula enquanto docentes. Esses professores afirmaram acreditar que o ensino da dança na formação inicial ofereceu base suficiente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com essa temática nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

O ponto de reflexão e análise é que os professores que julgam a base que tiveram na graduação com os conteúdos e disciplinas sobre a dança como insuficiente ou parcialmente suficiente para a aplicação desse tema nas aulas de Educação Física somam 42, dentre os 62 que responderam a esse questionamento, um percentual de 67,7%. Além disso, nesse grupo, 11 professores declaradamente não se sentem aptos para a realização do trabalho com a dança na escola. Observando o grau de relevância do tema, em adição ao aspecto legal referente a sistematização dos conteúdos propostos pelos documentos norteadores, a quantidade de professores que avaliam a formação inicial apresentando ressalvas sobre o ensino da dança (insuficiente ou parcialmente suficiente) entendendo que os participantes da pesquisa já possuem o olhar da prática profissional, é considerável.

De certo modo, por mais que sejam observadas problemáticas na formação inicial e possíveis dificuldades no trabalho futuro com a dança enquanto unidade temática do componente curricular Educação Física, atividades referentes à dança acontecem o tempo todo na escola e em vários desses momentos é o professor de Educação Física um dos mais solicitados para dar maior suporte (Pieroni, 2020). Alguns movimentos que tradicionalmente acontecem nas escolas são historicamente atrelados à Educação Física ou ao professor(a) no sentido de que sugerem a sua participação quase que de forma orgânica (Sousa, 2016). A Festa Junina, Desfile Cívico, Festa do dia das crianças e outros momentos de organização coletiva que envolvem áreas artísticas e culturais que marcam as formas de expressão do povo brasileiro na sua cultura popular como, por exemplo as festas referentes às datas comemorativas (Dia das mães, Dia dos pais, Dia dos avós, Dia da família), o show de



talentos, o baile de carnaval (Brasileiro, 2010). Geralmente nesses momentos a Educação Física é solicitada e se aproxima contribuindo na construção e organização desses movimentos (Sousa, 2016). Segundo a literatura esse conjunto de atividades, de algum modo, termina compondo as vivências dos docentes com a dança na escola. Conforme Nilza Sousa:

Esse grupo de docentes vivenciou a dança, na educação formal, apenas como produto para as festividades escolares, o que reforça a ideia de reprodução e ensaios de danças, sem contextualização e um trabalho visando o processo de ensino e aprendizagem, isto é, uma vivência empobrecida de todos os elementos que a dança pode proporcionar para o desenvolvimento integral do indivíduo (Sousa, 2016, p.320)

Ao fazer uma breve análise sobre o que compõe essas agendas, é possível reparar que várias dessas atividades fazem referência à música/dança ou se utilizam dela. Ainda que reconhecidas as dificuldades que se apresentam em determinados momentos, por outro ângulo parece haver constantemente na rotina das unidades escolares estímulos para que os professores de Educação Física aproximem-se dessa temática. Em alguns casos utilizamos como argumento a não obrigatoriedade de assumir responsabilidades relativas às temáticas com dança na escola, o que de fato não é uma obrigação dentro das atribuições do cargo de professor, mas parece válido considerar que esses são estímulos bastante frequentes, que podem ser úteis para quem pretender avançar e qualificar o desenvolvimento de intervenções com a dança no contexto escolar. Contudo, parece interessante pensar na quantidade de estímulos que podemos encontrar em um outro espaço que, sendo aproveitado, provavelmente produzirá experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento do conteúdo nas aulas regulares. Brasileiro (2003) compartilha suas reflexões dizendo que:

Essa questão é amplamente reconhecida, pois é de conhecimento público o papel das danças nas festividades escolares, incluindo todas as séries. As danças, nesses eventos, são, normalmente, orientadas por professores de Educação Física, o que nos permite afirmar que, apesar de a dança estar presente no espaço escolar, ela é apenas um elemento decorativo. Não se reflete sobre a importância de seu conhecimento para a formação dos alunos (Brasileiro, 2003, p.51)

No questionário, ao abordarmos a participação dos professores em atividades festivas referentes às danças na escola (festa junina, show de talentos, festivais, datas comemorativas), 66,1% dos professores afirmaram que se envolvem nesses tipos de atividades e 19,4% disseram que se envolvem as vezes, o que gera uma reflexão ao

considerarmos que 41,9% dos professores participantes da pesquisa afirmaram não trabalhar com a dança de forma sistematizada como conteúdo da Educação Física. Então estamos falando de 85,5% dos professores do universo da pesquisa que de alguma maneira participam de atividades referentes às danças na escola, mas 41,9% não desenvolvem a temática no contexto das aulas de Educação Física.

Talvez haja ainda no imaginário docente na Educação Física escolar que a aptidão para o trabalho com a dança nas aulas regulares deveria ser precedido de vivências mais próximas a uma aprendizagem técnica por parte do professor (Rangel-Betti, 1995). Sobre o domínio da técnica, Maria Inês Galvão Souza (2011) fala sobre a diferença e a busca por um equilíbrio entre a valorização e domínio da técnica e o processo de livre criação. Se por um lado não é aconselhável que a aquisição de habilidades seja menosprezada a fim de que se supervalorize a subjetividade expressada na livre criação, por vezes sem critério, também não é interessante tornarmos essa prática “estática e mecânica” de modo que venha “tolir a criatividade” (p.33). Percebe-se que o equilíbrio e entendimento docente das questões que perpassam o ensino da dança é a melhor combinação para que se considere adequadamente todas as possibilidades desse processo.

Dentro de uma compreensão dos princípios dos fundamentos dos movimentos da dança em seus diferentes estilos é de se considerar a necessidade do domínio básico dessas técnicas. Independentemente do conceito teórico utilizado, o entendimento sobre os padrões básicos e característicos de uma dança deve ser compreendido pelo docente. Essa é uma questão de preparação e fundamentação para a ministração de uma aula, assim como acontece com qualquer objeto do conhecimento de qualquer unidade temática. O que propomo-nos a pensar é se não há outros caminhos e compreensões sobre a maneira de tratar o ensino da dança nas aulas regulares de Educação Física na escola. Nesse ponto Souza (2011) também vai contribuir dizendo:

Se por um lado o exagerado empreendimento na técnica pode levar a um preocupante processo de mecanização de gestos, (considerando a realidade escolar), por outro lado, um espontaneísmo no uso de estratégias de improvisação e livre criação pode levar a nenhum tipo de formação, conhecimento ou conscientização do corpo que dança (Souza, 2011, p.33)

Ao diminuir a necessidade da profunda relação entre conhecimento técnico e experiência para propor a dança abre-se espaço para outras compreensões sobre

formas de atuação como, por exemplo: Mais participação e criação do aluno; ampliação da contextualização; tematização do conteúdo ou estilo de dança; identificação de alunos que tenham experiência e possam contribuir com destaque no auxílio aos demais e na construção da aula. Ao pensar na dança a partir da ideia de movimento e expressão corporal através da música, abre-se espaço para manifestações que não estejam estritamente fincadas na fundamentação técnica, pois a dança propriamente dita é a expressão do corpo em um movimento rítmico. Sousa (2016), se apoiando na obra de Rudolf Laban, ressalta a importância da valorização do processo para além do produto. Nesse caso, a parte estética continua tendo o seu lugar a partir do domínio do movimento pela técnica, contudo na projeção do ensino da arte, valoriza-se mais os benefícios da criatividade pela dança e pelo desenvolvimento e imposição da personalidade do aluno do que a perfeição artística pela execução das danças (Souza, 2016).

Parece importante ponderar mais uma vez que a noção de contextos é fundamental para a compreensão do encaixe e da medida correta no que se refere às técnicas e o que seria um processo um pouco menos elaborado no ensino da dança na escola. E, considerando isso, o certo e o errado são sobrepostos pela representatividade emocional e sentimental do dançar. Quanto mais se desmistifica a extrema necessidade de uma técnica específica mais são abertas possibilidades e condições para todos dançarem. É verdade que o passo seguinte é pensar nas características imprescindíveis em cada estilo de dança de acordo com a origem, história, contexto e desenvolvimento. Nesse momento haverá maior necessidade de entendimento sobre as movimentações e os seus porquês. Mas à essa altura a dança já não será um temor ou uma incerteza assustadora nem para o aluno, nem para o professor. Ao contrário, estará naturalizada na ideia de expressão do corpo a partir do movimento com música e/ou ritmo.

Conforme aponta Figueiredo (2004), há uma certa relação entre as experiências sociocorporais, que são as vivências relacionadas a atividade física, a tomada de decisão pela formação em nível superior em Educação Física e a seleção de conteúdos nas aulas de Educação Física. O retorno dos professores que participaram da pesquisa no questionamento sobre suas afinidades no que se refere às unidades temáticas demonstra que a Dança supera somente as práticas Corporais de Aventura, que é uma área que começou a ser abordada de forma sistematizada

recentemente a partir da BNCC (Brasil, 2017), e as lutas, uma área onde há também incógnitas e debates sobre a maneira como se deve trabalhar e sobre a experiência e conhecimentos necessários para a sua aplicação na escola (Rosário e Darido, 2005).

Em uma entrevista realizada com professores de Educação Física, Rosário e Darido (2005) pontuaram algumas questões sobre o ensino de atividades não convencionais na Educação Física escolar. Os docentes foram questionados sobre as práticas propostas para os seus alunos nas aulas. “O conteúdo lutas teve apenas duas indicações, as justificativas também se referem à falta de habilidade e/ou preparo dos professores; e a falta de espaços e materiais adequados.” (Rosário e Darido, 2005, p.172). Não obstante, observou-se que as Brincadeiras e Jogos e os Esportes tomam as rédeas na Educação Física escolar, ao menos na amostragem da pesquisa aqui apresentada. Em uma questão em que os professores poderiam selecionar mais de uma opção como unidades temáticas com as quais têm afinidade, 33,9% dos 62 professores, indicaram a dança entre suas preferências. Sendo assim, 66,1% dos docentes não citaram a dança dentre essa escolha, indicando que como unidade temática para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física, não possuem afinidade alguma com esse conteúdo. As ginásticas aparecem na 3ª posição. É bem verdade que o questionamento nesse ponto foi sobre a afinidade com os temas, e a resposta não indica e muito menos define se o professor trabalha ou não com a temática. Porém a análise das respostas ajuda a compreender o cenário sobre o tipo de atividades de maior preferência dos professores e, de acordo com a literatura, essa predileção indica possivelmente maior frequência na proposição das atividades nas aulas de Educação Física. Sobre as dificuldades dos professores para implementarem novas práticas nas aulas de Educação Física, Rosário e Darido (2005) vão dizer que a resistência dos alunos a uma atividade pesa mais que a pouca aptidão do professor com aquela prática. Um exemplo citado pelos autores é que:

um professor pode ser um jogador de basquete medíocre, mas pode ser capaz de ensinar qualquer aluno a jogá-lo muito bem. Isso rompeu com os antigos cursos de graduação cuja formação valorizava muito mais o saber fazer do que o saber ensinar.” (2005, p.172).

Os autores apontam ainda que o fator da motivação dos discentes frente a outras possibilidades da Educação Física escolar interfere na iniciativa docente e age na manutenção de práticas esportivas tradicionais (Rosário e Darido, 2005).

Ao tratar do modo como os professores compreendem a dança na sua relação com a Base Nacional Comum Curricular e com o currículo da rede municipal em que atuam, a maior parte dos docentes afirma identificar a dança como unidade temática. Somando os que afirmam identificarem total ou parcialmente a dança nesse contexto, temos 91,8% dos docentes. Isso indica que, em sua maioria, os professores enxergam a dança como conteúdo da Educação Física e, conseqüentemente, sabem que as atividades referentes ao ensino da dança devem ser ministradas nas aulas regulares de Educação Física nas turmas dos anos de escolaridades correspondentes ao Ensino Fundamental.

A grande questão é no sentido da segurança pedagógica para o desenvolvimento das atividades, pois dentre os professores participantes da pesquisa apenas 23% conhecem a dança enquanto unidade temática da BNCC e sentem-se seguros para trabalhar com a temática. Todas as outras respostas incluem opções que envolvem desconhecimento e/ou falta de segurança para aplicação do trabalho com a dança. Ou seja, segundo o apontamento da pesquisa poucos professores lidam com a dança como conteúdo da Educação Física de forma consciente e segura.

Há um contraponto interessante no sentido de que os professores foram questionados se para trabalhar com dança seria necessário ter experiência como dançarino ou bailarino, e a maior parte dos professores disse que não seria. De forma mais específica, 48 professores não acreditam que seja necessário ter esse tipo de experiência para ensinar a dança na escola, o que equivale a 77,4% dos participantes. É interessante observar que, de modo geral, os professores entendem que a experiência prévia como dançarino(a) não é necessária e ainda assim percebemos dificuldades na implementação desse trabalho. Dificuldades essas que os professores apresentam no questionário e que falaremos a seguir. Antes, porém, é importante compreender a maneira como a dança é apresentada pelas redes municipais.

No questionamento sobre o formato de apresentação da dança de acordo com o currículo da rede, 51 professores afirmaram que a dança é apresentada como unidade temática ou como conteúdo. Então 82,3% dos professores identificam a dança, a partir do documento curricular, como conteúdo da Educação Física. Entretanto 36 professores (58,1%) afirmaram trabalhar sistematicamente com a dança enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física. 26 professores não propõem a

temática de forma sistematizada como conteúdo (41,9%). Percebe-se um hiato entre a compreensão de algo (a dança enquanto unidade temática da Educação Física escolar) e a realização do que se compreende (a sistematização e o efetivo desenvolvimento do trabalho com a dança nas aulas).

Um total de 58 professores responderam ao questionamento sobre as maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento da dança enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física. As mais relatadas foram: Participação/Aceitação dos alunos ou da família (25) 43,1%; Materiais e estrutura (18) 31,0%; Auto percepção de inabilidade ou falta de afinidade por parte do professor (11) 18,9%; Questões de gênero (07) 12,0%; Restrição de estilo de dança (05) 8,6% e Questões religiosas (03) 5,1%.

Sobre isso, um estudo realizado por Sousa, Hunger e Caramashi (2014), que teve como finalidade analisar o ensino da dança a partir da visão dos Professores de Educação Física e de Artes, mostrou que, apesar de considerarem o ensino da dança importante, encontram barreiras na aplicação e desenvolvimento por causa da timidez dos alunos para a proposta, principalmente os meninos. Segundo os autores, eles demonstram “resistência, desinteresse e preconceito em relação à dança” (2014, p. 513). Conforme Pieroni (2020)

[...] O estudo também identificou que não existe um trabalho sistematizado e contínuo com o ensino da dança, sendo mais corriqueiro ela ser utilizada em momentos específicos, como nas apresentações em festas e nos encerramentos de projetos e/ou do ano letivo. (p.30)

Entre as dificuldades citadas pelos professores que responderam às perguntas do questionário, a número 1 no ranking é a “Participação/aceitação dos alunos”. Esse dado chama a atenção no sentido de que parece comum existirem diversos tipos de conteúdos que são mais ou menos aceitos pelos alunos em todos os componentes curriculares. Essa aceitação ou rejeição pode estar associada a muitas questões. O modo como o professor explica e contextualiza o tema, o grau de complexidade do conteúdo, o histórico e aptidão do aluno naquela área de conhecimento (Ciências humanas, Ciências exatas, Ciências da natureza, por exemplo), além de outros fatores. Contudo, ainda que em algum caso haja uma recusa por parte do aluno em realizar alguma tarefa, não é comum ver no professor uma alteração do seu

planejamento no intuito de não promover uma aprendizagem já destacada como necessária no currículo daquele componente naquele ano de escolaridade. Não parece normal a supressão de uma unidade temática em virtude daquilo que pensam os discentes sobre a temática em questão. Por mais democrático que seja o processo de construção de qualquer disciplina escolar, em geral não se abre mão de aprendizagens relevantes. Possivelmente, identifica-se aqui uma cultura em que a proposição de conteúdos nas aulas de Educação Física também está atrelada a aceitação dos estudantes, o que nos leva também a uma reflexão histórica sobre a razão pela qual a Educação Física, na relação docente-discente, apresenta essa característica que indica pouca elaboração e sistematização dos temas a serem trabalhados com as turmas, conforme apontam Rosário e Darido (2005)

Em muitos casos também, estes conteúdos são distribuídos sem nenhuma sistematização e são apresentados de forma desordenada ou aleatória, ou seja, estes são organizados ou sequenciados sem critérios mais consistentes.” (p.167,168).

Apesar de estimular uma comparação, há nessa reflexão um entendimento sobre o quanto a Educação Física difere dos demais componentes curriculares, e é de se esperar que muitos processos também se deem de modos diferentes. Porém mostra-se importante o exercício de pensar que de alguma forma, na Educação Física deve haver, ou deve-se estabelecer, uma cultura de cumprimento do conteúdo programático, para além do que sugerem ou impõem os estudantes. Por vezes a compreensão da relevância de uma prática ou experiência vem a partir da necessidade de executá-la, cumpri-la ou desenvolvê-la, e gerar essas condições, até mesmo de convencimento em alguns casos, continua sendo uma atribuição docente, considerando a Educação Física na sua diversidade e “permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (Brasil, 2017, p.213).

Entre as atribuições docentes está também fundamentar a prática a fim de que todo tipo de argumentação processada por qualquer pessoa da comunidade escolar tenha como retorno uma contra argumentação processada pedagógica e tecnicamente. Além da não aceitação dos alunos, alguns professores que responderam o questionário pontuaram também a família nesse movimento. A questão das danças por vezes envolve também fatores relacionados às famílias por algumas associações religiosas e esse é um debate para ser feito com muitos critérios

pedagógicos e também a partir de um diálogo respeitoso de ambas as partes (Da Silva e da Silva, 2009).

A segunda principal causa entre as dificuldades encontradas pelos professores para desempenharem o trabalho com a dança é a questão sobre materiais e estrutura (18) 31,0%. Não é simples discorrer sobre as condições estruturais que os próprios professores dizem ter, mas é possível recorrer à literatura no entendimento de que uma boa estrutura e viabilidade de recursos são importantes para o progresso qualitativo de um processo de ensino (Bendrath e Malagutti, 2020). Então é preciso que a estrutura geral para as aulas de Educação Física seja adequada. Sendo assim, percebemos que essa segue sendo uma das nossas demandas, pois para cumprir qualitativamente o currículo proposto pelas redes de ensino é importante que os materiais, recursos e estrutura necessários estejam disponíveis (Da Silva e Sampaio, 2012). Os autores citados apontam em seu estudo que foram observadas práticas diferenciadas e interessantes envolvendo danças, ginástica rítmica e atividades motoras, contudo, além das estratégias para qualificação do processo pedagógico fez-se necessária também a observação “de que o espaço físico muitas vezes é inadequado para a ampliação do repertório a ser trabalhado nas aulas de Educação Física.” (p.110).

Ao serem perguntados sobre a metodologia adotada para o ensino da dança nas aulas de Educação Física, 59 professores responderam. Os dados encontrados são interessantes na medida em que apontam o caminho pelo qual os professores alvos da pesquisa estão caminhando no que trata das estratégias adotadas para o desenvolvimento da dança nas aulas de Educação Física. Nesse ponto, no contexto da pesquisa que busca o entendimento de como as situações que envolvem a dança no cotidiano da Educação Física escolar, entende-se como metodologia um caminho, uma ideia, uma proposta de percurso, uma maneira como se pretende desenvolver um trabalho na prática diária das aulas de Educação Física. A literatura mostra a metodologia como

[...] uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. (Demo, 1985, p.19)



Nessa perspectiva nos propomos a considerar aquilo que os professores fazem para atingir uma determinada finalidade, que nesse contexto é trabalhar atividades ligadas ao conteúdo ou unidade temática dança nas aulas de Educação Física para turmas do Ensino Fundamental. Nos dados descritivos acerca dessas metodologias adotadas pelos professores, apresentamos categorias, e a mais utilizada foi a que chamamos de “Contextualização e vivência prática”. 24 dos 59 professores (40,6%) indicaram considerar como caminho metodológico o investimento em contextualização, que seria a abordagem histórica, social, sentimental, cultural da dança em questão e a relação com a experimentação prática daquela aprendizagem, e a vivência prática que seria a experimentação das propostas de dança que foram contextualizadas, mas a partir do movimento.

A “Sistematização de coreografias” e a “Dança criativa, sensibilização rítmica e musical” também são estratégias de desenvolvimento do ensino da Dança utilizadas pelos professores. Por “Sistematização de coreografias”, nesse trabalho, entende-se como o direcionamento do trabalho pedagógico com a dança para a criação de expressões corporais coreográficas. E por “Dança criativa, sensibilização rítmica e musical” entende-se o fomento ao processo criativo da dança associada às questões do ritmo e da música, que são ferramentas importantes no trabalho com a dança, podendo ser, como no caso da intervenção didático-pedagógica desse trabalho, ferramentas iniciais para o trabalho com a dança na escola. É importante pontuar que o termo “dança criativa”, em referência ao livro intitulado “Dança criativa moderna”, publicado na Inglaterra foi assim nomeado por Laban (Strazzacappa, 2010).

Dentro do contexto particular de cada professor participante da pesquisa foram pontuadas outras possibilidades metodológicas, e a partir do que disseram os professores, entendemos que a “metodologia de projetos”, a “Participação ativa e ludicidade” também tiveram representação. Por “metodologia de projetos” entendemos como a proposta que se baseia na elaboração de projetos envolvendo a temática da dança. Por “participação ativa e ludicidade” entendemos a proposta voltada para uma mobilização dos alunos por meio da ludicidade de forma a mantê-los bastante ativos e participativos durante todo o processo.

A questão é que o assunto sobre metodologia do ensino da dança na escola não é simples. Vieira, Freire e Rodrigues (2018), por exemplo, apresentaram uma

metodologia que se pautou nos Folguedos Juninos por meio das dimensões dos conteúdos. Através de uma atividade festiva cultural propôs-se o desenvolvimento de um método de aula com vistas a tornar a participação mais abrangente considerando as dimensões do conhecimento nesse processo. Já Farias e Impolcetto (2020) apresentam as Tecnologias de Informação e Comunicação como metodologia para o desenvolvimento das unidades didáticas de dança e do atletismo em um determinado contexto com uma turma de 6º ano. Aliás, a conclusão da experiência relatada aponta a metodologia utilizada como aliada importante na prática pedagógica tanto para os alunos quanto para a professora. Gibbs, Quennerstedt e Larsson (2017), falando sobre os jogos de exercícios de dança, dizem que

[...] Quando os jogos de dança são usados nessas diferentes formas, o professor não precisa saber todos os movimentos de cor e se concentrar em torná-los rítmicos. Em vez disso, ele ou ela pode assumir um papel pedagógico mais amplo e complexo” (Gibbs, Quennerstedt e Larsson, 2017, p.254)

Ou seja, essa é uma metodologia em que o professor pode dedicar mais atenção aos processos pedagógicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do que propriamente em dominar um estilo de movimento para que os alunos reproduzam (Gibbs, Quennerstedt e Larsson, 2017).

Os estudos citados são algumas das diversas possibilidades de abordagem da dança no contexto escolar. Os dados da pesquisa indicam que talvez a plena noção de uma metodologia a partir de uma sistematização fundamentada seja um ponto de necessidade de um grupo de docentes ao pensarmos no ensino da dança na escola, porém percebem-se também maneiras de desenvolvimento dos conteúdos, o que indica uma organização, ainda que em estágio menos aprofundado, a partir de um caminho que se entende viável.

Na sequência da pesquisa os professores demonstraram interesse em inserir ou aperfeiçoar os métodos a partir da resposta sobre a possibilidade de consultarem um material com propostas metodológicas para o ensino da dança nas aulas de Educação Física na escola pública. 90,3% dos docentes afirmaram que consultariam um material desse tipo. Esse posicionamento reforça a intenção desse trabalho em disponibilizar estratégias utilizadas na intervenção didático-pedagógica com uma turma do 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, tendo em vista que, com as devidas adaptações e contextualizações, podem ser úteis para o desenvolvimento da

prática pedagógica de professores que se percebiam com dificuldades para desempenhar nessa temática. Algumas das respostas ao longo do questionário e, sobretudo, essa sobre o interesse por um material pedagógico relativo a dança, demonstram uma compreensão da necessidade de se fazer um movimento a fim de qualificar a prática pedagógica em áreas de maiores dificuldades, ou de menores aptidões.

A ideia da tematização apontada pela própria BNCC (Brasil, 2017 p.213) flexibiliza esse caminho, no sentido de que existem diversas maneiras de se abordar um determinado conteúdo e é muito importante que os professores identifiquem no seu contexto a forma mais eficiente de apresentar uma aprendizagem significativa. Se considerarmos um único caminho para a abordagem de um tema, essa ação será possível para uns em alguns contextos e inviável para outros em outros contextos, tanto de prática e vivência pessoal quanto por questões estruturais, de recursos ou culturais dos seus locais de trabalho. Então faz-se necessária a abertura de caminhos diversos que tratem do conteúdo, que valorizem e de fato abordem a temática. Apesar dos apontamentos sobre a relevância da temática em questão, Böhm e Toigo (2012) pontuam que “acredita-se que a dança ainda não esteja sendo efetivamente colocada em prática como parte do conteúdo das aulas de Educação Física nas escolas” (p. 159).

Desse modo, ao encarar de maneira consciente sobre a importância do trabalho com a dança na escola compreendendo a demanda de cada contexto, minimiza-se a possibilidade de que se justifique a ausência de um determinado objeto do conhecimento em razão de fatores associados aos interesses e aptidões pessoais do professor, assim como por razões pertinentes ao espaço e afins. É certo que as dificuldades do desdobramento do trabalho com a Educação Física nas escolas públicas no Ensino Fundamental não cessam apenas a partir dessa visão. Sousa aponta que

[...] Todavia, percebe-se que a dança ainda tem inúmeros caminhos e obstáculos a serem ultrapassados. Muitos professores relatam que ficaram apenas com os conteúdos fornecidos na graduação e enfocam a necessidade de um aprofundamento que pode ser conseguido através de programas de formação continuada, destinados ao ensino da dança na escola, privilegiando o processo de ensino e aprendizagem e não somente o produto final, para apresentações em eventos culturais esporádicos, descontextualizados e sem significado para os alunos. (Sousa, 2016, p.27)

Há ainda uma série de temas, subtemas e demandas que afetam a prática, pois algumas peças da engrenagem da educação não estão nas mãos do professor. Contudo, considerando aquilo que consta na atribuição docente, podemos ampliar os horizontes. Olhar o domínio pleno da técnica como único meio possível para trabalhar com a dança nas aulas de Educação Física pode ser restringir as alternativas, assim como envolver-se com a temática esporadicamente para eventos festivos e comemorativos na escola possivelmente não produzirá o efeito desejado, considerando a relevância da dança enquanto unidade temática da Educação Física.

A questão envolvendo o relato dos professores sobre suas experiências com a dança na prática pedagógica nos direciona para um caminho interessante de reflexão sobre as diversas problemáticas relacionadas a esse tema. A maior parte dos professores já desenvolveu em algum momento da carreira pelo menos uma prática com dança nas aulas de Educação Física e, além dessa amostragem, há ainda a indicação, mediante retorno dos próprios professores, de que essas experiências foram majoritariamente positivas. O problema é que, em geral, essas vivências aconteceram por motivações diversas e que não produziram um efeito de constância. Vide que

[...] A inserção da dança no ambiente escolar enfrenta ainda muitas dificuldades. Embora faça parte tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (Brasil, 1997b), por meio das linguagens artísticas e de Educação Física (Brasil, 1997c) através da cultura corporal de movimento, como um dos conteúdos a ser trabalhado nas aulas regulares das respectivas disciplinas e considerada componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, acontece raramente nas escolas e somente nos dias festivos, com a finalidade única de apresentar espetáculo (Sousa, 2016, p.23).

Ao pensar sobre esse ponto percebe-se que as intervenções com dança na escola promovidas por professores de Educação Física deve ter motivações para além das festividades, conforme apontado por Sousa (2016), Pieroni (2020) e Brasileiro (2003), visto que há também as motivações oriundas do senso de dever pedagógico (em cumprimento aos documentos pedagógicos curriculares), da demanda nascida na própria turma, a partir dos alunos, e, possivelmente, de inspirações que o professor possa ter tido com a dança em algum grau ou contexto. Essas também são percebidas nos relatos como razões que justificam a elevada quantidade de professores que já desempenharam alguma ação com a dança no contexto das aulas de Educação Física. Porém a proporção muda drasticamente

quando observamos o número de professores que trabalham a dança sistematicamente em suas aulas, ou seja, com constância na prática docente em vista dos conteúdos propostos para o componente curricular.

Os poucos professores que responderam sobre as razões pelas quais não trabalharam a dança enquanto objeto do conhecimento apontaram principalmente a pouca habilidade com o tema e citaram interesse em outras unidades temáticas. Nesse grupo de respostas saltam aos olhos duas questões importantes: A primeira é que alguns professores ainda associam a proposta de aula a ser desenvolvida com a sua própria capacidade corporal de executá-la, o que parece ser um problema, tendo em vista que, conforme diversos autores contribuíram ao longo do trabalho, como Brasil (2017), Neira (2018) e Da silva e Sampaio (2012), a Educação Física abrange uma variedade bastante ampla de práticas corporais e o condicionamento das aulas às capacidades de execução do professor provavelmente resultará em menor quantidade de experiências práticas a serem vivenciadas pelos discentes.

E a segunda é que os interesses e aptidões pessoais do professor passam a ter papel preponderante na seleção dos conteúdos, conforme diz também Figueiredo (2004).

Os dados resultantes do questionamento sobre a influência das experiências sociocorporais na prática pedagógica dos professores no que se refere a seleção de conteúdos são pertinentes. Eles mostram, por exemplo, que no contexto dessa pesquisa aquilo que os professores têm por vivência prática relacionada a atividade física tem impacto importante na maneira como seleciona os conteúdos das aulas de Educação Física na escola. Cabe reforçar que as experiências sociocorporais, conforme Figueiredo (2004), são as experiências, ou seja, as vivências, as aprendizagens, a realidade construída. Dubet (1994) diz que “a experiência social é uma maneira de construir o mundo” (p. 95) No entendimento que as experiências corporais também são sociais, Figueiredo (2004) utiliza “experiências sociocorporais” (p.86).

Diante disso, buscou-se entender quais são essas experiências práticas vivenciadas pelos professores, ainda em um tempo anterior à docência. Figueiredo (2004) percebe, em uma análise com alunos em formação no curso de Educação

Física, que, em geral, eles inclusive escolhem essa área como curso de nível superior pelas vivências anteriores relacionadas ao esporte.

Existe, em todas as situações que levam a(o) aluna(o) à escolha da Educação Física, uma relação comum. Quer seja como primeira opção, quer seja como segunda, terceira ou quarta opção, a escolha esteve, de alguma maneira, em algum momento, relacionada às experiências com esporte e/ou outra atividade corporal de forma positiva ou negativa dentro ou fora da disciplina. Significa dizer, então, que as experiências construídas na Educação Física e fora dela são referências fundamentais para os alunos que ingressam no curso. (Figueiredo, 2004, p.106)

Conforme observamos na literatura, as experiências sociocorporais interferem, na vida dos estudantes de Educação Física a ponte de estarem entre as principais causas que os levam optarem por esse curso no Ensino Superior. Por exemplo, no questionário dessa pesquisa, conforme apresentado nos dados descritivos, 45,2% dos professores afirmaram que escolheram a Educação Física pelos interesses esportivos. De algum modo percebemos também que essa influência se estende para a vida profissional desse não mais estudante de Educação Física, mas agora docente. 71% dos professores participantes dessa pesquisa, que tem como alvo professores de Educação Física da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e Magé, acreditam que suas experiências sociocorporais influenciam na prática pedagógica no que se refere a seleção de conteúdos, e outros 19,4% dizem que é possível que haja essa influência.

Por esse prisma, se em geral a escolha pela graduação em Educação Física está associada a uma prática corporal anterior relacionada aos esportes e essa influência afeta a seleção de conteúdos nas aulas, parece natural concluir que, a despeito dos documentos curriculares, essa seleção na maior parte das vezes resulta em conteúdos vinculados às práticas esportivas. Talvez também por essa razão notoriamente percebe-se conteúdos da Educação Física vivenciados com menos (ou nenhuma) frequência na comparação com esportes.

Da Silva e Sampaio (2012) apresentam um estudo, por meio de uma revisão descritiva de literatura, que identifica a prevalência da prática esportiva em sobreposição às outras diversas possibilidades de práticas corporais nas aulas de Educação Física em um recorte temporal de 10 anos, entre janeiro de 1997 e junho de 2010. Araújo, Rocha e Boslle (2017) mais adiante afirmaram que a educação Física pouco avançou no entendimento da sua função pedagógica e social, considerando a

maneira como trata sua inserção na escola ainda priorizando conteúdos esportivos, inclusive vazios na proposição de maiores reflexões críticas.

Aqui faz-se uma crítica não direcionada simplesmente à presença dos esportes nas aulas, compreendendo que os esportes são conteúdos da Educação Física com o apontamento de uma unidade temática e diversos objetos do conhecimento pontuados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), mas também ao modo como esse tema vem sendo tratado em alguns contextos de aulas. De acordo com Araújo, Rocha e Bossle (2017)

[...] Com isso, queremos dizer que não basta justificar a presença dos esportes na educação física, tampouco apenas inserir práticas corporais diversificadas nas aulas. Conforme evidenciado por Molina Neto (1996), é fundamental que a prática do esporte na escola tenha caráter crítico, seja contextualizada e capaz de contribuir para a transformação da sociedade com o objetivo de romper com a lógica dominante da reprodução de desigualdades sociais e da concentração de renda em favor de uma minoria. (p.217)

De qualquer modo, independente do histórico do tratamento da Educação Física com os esportes, a questão é que o resultado da pesquisa indica uma sobreposição dos esportes aos outros conteúdos em razão de a escolha desses conteúdos estar associada a uma prática corporal do professor. Em alguns casos pode não ser necessariamente uma prática, mas uma afinidade maior com um determinado tema.

Penso que ter preferências e afinidades é comum ao ser humano. O ponto crítico nessa discussão é que as preferências pessoais e particulares de um grupo de docentes estão restringindo as oportunidades de vivências e experiências relacionadas a uma outra área na Educação Física escolar, como por exemplo, a dança. Souza (2016) diz que “A dança sempre esteve pouco presente nas escolas, apesar do ensino de Educação Física e de Arte, alcançar cada vez mais espaço no âmbito escolar” (p.23). A pretensa relação entre saber jogar e saber ensinar compete contra as atividades menos vivenciadas pelos professores de Educação Física tanto na formação inicial quanto antes dela. E quanto a isso, “Simplificando, acreditamos que muitos professores de EF dedicam pouco tempo à dança porque não sabem dançar e, conseqüentemente, são pedagogicamente limitados em seu ensino” (Gibbs, Quennerstedt e Larson, 2017, p.238).

Em resumo, é importante ampliar a ideia de que o professor deve ser o melhor executor de todos os movimentos referentes aos conteúdos mais diversos do componente curricular Educação Física. “Mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos obtenham uma contextualização das informações e também que aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas” (Darido, 2007, p.17)

Na reflexão sobre o quanto a capacidade docente e as experiências pedagógicas no sentido do tempo de atuação interferem no sentimento de segurança profissional, é possível perceber que a maior parte dos professores (72,3%) compartilham da ideia de que esse é um fator importante no desenvolvimento da maturidade e segurança na prática docente.

Existem outros pontos que impactam o desempenho na carreira profissional, que inclusive foram citados pelos professores nessa pesquisa, como a motivação e o interesse do professor para o desenvolvimento das suas atribuições e a busca por qualificação profissional através da formação continuada. Contudo, o tempo é apontado como o principal dos fatores. Tardif e Raymond (2000) falam sobre a importância do tempo na construção dos saberes e do domínio acerca do que se faz no trabalho.

De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (Tardif e Raymond, 2000, p. 210)

A pesquisa traduz nas palavras dos professores essa compreensão. Quando perguntados sobre como enxergavam a importância do tempo de carreira atuando no magistério na maturidade e na segurança profissional, alguns professores responderam:

“É notório que o tempo é a experiência facilita e muito a atuação e é claro, dá mais segurança.”

“A cada ano que passa vou aperfeiçoando meus métodos e trazendo uma aula de qualidade para meus alunos.”

“Ter domínio e manejo de turma é fundamental para que o aluno perceba a importância da sua prática e conteúdo. Saber negociar e não impor, também acredito ser alcançado com o tempo.”

“Dá uma segurança a mais. A experiência é um plus.”



“Quanto mais experiência você tem, melhor você se organizar e menos se frustra. Você percebe com mais facilidade o que será possível ou não de realizar e adapta conforme a necessidade.”

“Muito importante, pois me sinto mais preparado para os desafios do dia a dia da profissão.”

Assim, à medida em que se trabalha mais se aprende sobre as formas mais adequadas e eficientes de realizar uma tarefa no âmbito profissional. Os saberes docentes se constituem e se consolidam conforme o tempo no trabalho (Tardif e Raymond, 2000). É bem verdade que em um tempo de muitas transformações o contexto escolar é logo afetado, pois reflete ou expressa a sociedade com suas tensões e transformações, mas ainda assim o tempo continua sendo um fator de influência no desenvolvimento do professor e na capacidade dele para assimilar as transformações sociais e a heterogeneidade de uma turma na escola.

A partir do observado nas respostas podemos entender que os professores têm ainda dificuldades relacionadas ao domínio das técnicas da dança, embora entendam que ser dançarino ou bailarino não é requisito fundamental para ministrar aulas de dança na escola. Os professores demonstram facilidade no engajamento com as atividades que acontecem na escola e muitas dessas atividades envolvem danças e apresentações teatrais ou coreografadas. Pelos relatos, o que impede que esses professores levem essa dinâmica empregada em eventos festivos nas aulas de Educação Física de forma sistemática também tem relação com os interesses dos alunos, que parecem estar mais propícios e receptivos para abordagens esportivas. Outras questões também são apontadas, mas aparecem em menor grau. Com isso, entendemos que pensar em uma proposta metodológica que valorize a tematização e a ressignificação das práticas corporais como necessária para a área. A apresentação dessa proposta e os possíveis impactos na prática diária do professor estão apresentadas no tópico seguinte.

#### **4.4 PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

O projeto de intervenção teve por base metodológica as situações didáticas, conforme dispõe a “Educação Física Cultural” (Neira, 2016; 2019). As situações didáticas são compostas pelo que poderíamos chamar de passos (mesmo que esses não representem necessariamente uma sequência ou uma receita). Cada passo

expressa uma intencionalidade pedagógica que se move no objetivo de proporcionar uma progressão do processo de ensino-aprendizagem acerca de determinado conteúdo de modo que nesse processo o aluno seja considerado como parte importante, a partir do entendimento de que muitas das situações preveem o aproveitamento daquilo que os alunos, dentro do seu contexto, trazem como significado de valor e de vivência.

A escolha por esse conceito se dá pelas seguintes razões: conforme apontado nesse trabalho, o professor-pesquisador não se apresenta como alguém que domina as técnicas e metodologias do ensino da dança, no sentido do que estamos tratando em associação às experiências sociocorporais, conforme Figueiredo (2004), ou seja, uma vivência anterior com a dança e seus fundamentos. Entretanto o professor-pesquisador tem o domínio dos conhecimentos da Educação Física enquanto área e mais, reconhece a dança como parte essencial da cultura corporal. Essa pesquisa nasce exatamente pela identificação que essa área, a dança, é o ponto de principal necessidade de investimento de estudo e formação para qualificação da prática pedagógica desse professor-pesquisador. Sendo assim, mais que propor a partir de um conhecimento previamente adquirido, essa metodologia visa a construção de uma progressão pedagógica sobre um conhecimento ou conteúdo que, com a mediação do professor, vai se utilizar bastante das experiências que o grupo traz na bagagem e daquilo que surge durante o percurso do ensino e da aprendizagem. Ou seja, o professor sabe onde quer chegar, no sentido em que ele planeja as ações, porém há a disposição para que esse caminho seja traçado em função daquilo que os estudantes vão apontando. O currículo não é fechado, mas sim flexível e intencionalmente favorecedor das problematizações e ressignificações. Neira (2011) discorre sobre a construção de uma trajetória curricular que abarque e considere as múltiplas características e culturas na experiência vivenciada na escola.

Além do apontamento anterior, uma razão também importante para a escolha dessa proposta é o fato dela estar estruturada e sistematizada dentro daquilo que consideramos importante em um processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos tempos atuais e na escola pública. Acreditamos que a disseminação do conhecimento, dos fatos e tendências da sociedade deve colocar os alunos no centro dos interesses pedagógicos. Portanto, tê-los como parceiros no percurso educacional converge com a visão de escola e Educação Física impregnada nesse trabalho. Esse entendimento

caminha na direção do que Neira (2011) vai tratar como descolonização do currículo, que dá sentido aos movimentos de valorização das produções e conhecimentos gerados no interior de um determinado contexto sem que essa compreensão esteja atrelada ou submetida a conceitos frutos da dominação e colonização europeia. Ou seja, entende-se que nossas ações no que se refere aos processos escolares ainda são muito marcadas pelos padrões de um determinado perfil, que imediatamente tende a excluir e subjugar os que não se adequam nele. É a ideia da sobreposição do colonizador sobre os colonizados. De algum modo, reproduzimos essa lógica nos nossos processos escolares e isso ao longo dos anos trouxe prejuízos na construção das identidades, na relação de respeito e integração entre os diferentes perfis.

A Educação Física Cultural, em aproximação com os princípios de Freire (2005) explica bem essa relação. Ao aproximar do contexto estamos reconhecendo conhecimento, valores, costumes, etc, e, além disso, possibilitando o surgimento de problematizações e ressignificações.

A descolonização do currículo viabiliza um leque de oportunidades “diferentes”, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal por parte de todos os seus frequentadores. (Neira, 2011, p. 106)

Nesse sentido, fato de não dominar a dança faz com que haja maior conforto para o desenvolvimento do trabalho a partir de uma metodologia não específica da dança, nem de outra unidade temática. As situações didáticas podem ser aplicadas a qualquer conteúdo da Educação Física, considerando que é possível desenvolver um conhecimento em associação entre as propostas docentes e as experiências e expectativas discentes.

É importante deixar claro que o processo de construção deste trabalho de pesquisa considera e valoriza os autores precursores da dança. É inimaginável desconsiderar a contribuição de, por exemplo, Vanja Ferreira, Dionísia Nanni, Rudolf Laban, Isabel Marques e Erica Verderi no processo de estudos sobre a dança. Sem dúvidas, esses autores têm uma importância fundamental, assim como no desenvolvimento das metodologias de ensino. É notório para os estudiosos da dança e que trabalham no processo de construção do ensino da dança, que essas são contribuições bastante valiosas e que balizam o que se entende por ensino de dança em diversos espaços. Contudo, a intenção na realização desse trabalho é pensar a

dança a partir da ideia comumente difundida na escola e que é reforçada por um sentimento próprio do autor dessa dissertação, de que professores se percebem inaptos para a intervenção pedagógica com a dança no contexto da escola pública. Essa identificação ou percepção de inaptidão se dá por variadas razões, conforme essa produção tem apontado. Sendo assim, para além do debate específico sobre essas razões, o que também é muito importante, destaca-se um ponto: uma quantidade importante de professores de Educação Física não trabalha a dança de maneira regular nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e de Magé, e boa parte desses professores sente-se inapta para a proposição desse trabalho. Na contramão disso, os currículos municipais das Secretarias de educação das cidades em questão, conforme a Base Nacional Comum Curricular, apontam a dança como conteúdo da Educação Física nos anos de escolaridade do Ensino Fundamental. Então a busca por material de apoio à prática pedagógica se dá nesse contexto e, assim, não há qualquer diminuição da relevância das produções que se apresentam como metodologia de ensino da dança. Aqui, apenas ressalta-se a necessidade de produções mais específicas, que surjam e direcionem-se para o contexto das aulas de Educação Física na escola pública, para professores que não se percebem capazes de desenvolver esse trabalho.

Em um processo pouco mais consolidado e compreendido sobre as possibilidades básicas para o ensino da dança na escola, nas aulas de Educação Física na realidade da escola pública, que é o que se pretende nesse trabalho, certamente metodologias sistematizadas da dança a partir das referências que temos na área devem ser utilizadas a fim de que se qualifique definitivamente a produção da Educação Física escolar, considerando que quanto mais se vivencia, maior necessidade há de aprofundamentos específicos, e aí faz-se fundamental que os expoentes da área sejam trazidos para as produções que tratam de dança e metodologia de ensino dessa arte.

Diante desses apontamentos, a intervenção didático-pedagógica referente ao Produto Educacional do Programa de Mestrado Profissional em Rede (ProEF) relativa a pesquisa que tem por título “A relação entre os saberes docentes e a seleção de conteúdos: a dança na Educação Física” teve início no dia 10 de outubro de 2023 com a turma 1501, 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Do Catumbi.

**Aula 1- (1 tempo de aula<sup>4</sup>)** Para iniciar o professor fez a seguinte pergunta: “O que vem à mente de vocês quando escutam a palavra ‘dança’?”. A partir dessa pergunta os alunos deram o retorno daquilo que pensam. Vieram então várias falas interessantes a partir das associações que os alunos fazem com a palavra em questão, como por exemplo: música, ritmo, coreografia, dança de aplicativo, cultura, diversidade, arte, dança como forma de expressão, entre outras. Houve nessa aula o desdobramento de diferentes visões acerca do que é dança. Não do conceito da dança, mas do que vem à mente dos alunos quando falamos em dança. Foram apresentados também pela turma conceitos na ideia daquilo que podemos considerar mais técnico, como alguns estilos de dança, por exemplo, a valsa, coreografias. Assim como foram apresentadas ideias em âmbito mais abrangente, como a arte, a cultura, a diversidade e o entendimento da dança no sentido da expressão dos sentimentos.

A troca com a turma e a escuta sensível sobre o que eles traziam para aquele momento resultaram em uma avaliação positiva sobre o quanto é plural o entendimento sobre a dança. Não houve um padrão ou homogeneidade nas opiniões. Houve, na verdade, uma pluralidade de ideias e visões, o que é interessante do ponto de vista que na proposição do conteúdo percebem-se níveis variados de predisposição e interesse para a participação na aula. Contudo, na emissão das opiniões ficou claro o engajamento da turma para refletir sobre o que representa a dança no seu imaginário mais imediato.

A proposta para essa aula pauta-se no que Neira (2016) vai chamar de **mapeamento**, termo trazido na Educação Física Cultural. “Mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo.” (Neira, 2016 p.13). Nesse sentido, os alunos trouxeram suas visões a partir do que conhecem e/ou vivenciam, ou seja, de alguma forma aquele conhecimento compartilhado faz parte do universo dos estudantes.

Faz-se necessário aqui sinalizar que a Escola Municipal Do Catumbi, escola em que leciono e foco desse projeto de intervenção, tem um envolvimento com uma parceira da comunidade escolar, que é amiga da escola e está sempre presente na

---

<sup>4</sup> A grade de horários é organizada por períodos de aulas que duram 50 minutos cada. É o que chamamos de tempo de aula.

escola desenvolvendo eventos. Essa parceria sempre se reforça e intensifica no momento da festa junina e da formatura do 5º ano com as danças da quadrilha e na apresentação que a turma do 5º ano, os formandos, fazem para os responsáveis no dia da formatura. Então esse envolvimento estava em plena atividade no período da intervenção devido aos ensaios e reuniões para organização da apresentação de final de ano. Sendo assim, a expectativa dos alunos para as aulas de Educação Física estava mais ligada às atividades pertencentes às outras unidades temáticas, assim como vínhamos desenvolvendo ao decorrer do ano letivo. De alguma forma, no entendimento dos alunos, com esses marcos festivos, a dança já estava sendo contemplada. Então trazê-la como foco gerou alguns posicionamentos contrários pelo entendimento de que já estavam trabalhando a dança. Há de se considerar aqui que essa dança trabalhada para as datas comemorativas citadas possui um caráter mais de performance do que propriamente pedagógico, e essa diferença não era captada por alguns alunos da turma logo que houve a apresentação da proposta do bimestre. Em contrapartida, percebeu-se que essa situação era tranquilamente superável à medida em que o trabalho teve início.

Dado esse contexto, foi feita a opção de que a dança fosse introduzida sem grandes rupturas com o que estávamos desenvolvendo nas aulas de Educação Física, e assim a primeira atividade prática com a dança foi proposta da seguinte maneira: a turma foi estimulada a praticar um jogo já conhecido em suas diversas variações, o jogo do “Queimado”, mas, antes disso, as duas equipes deveriam pensar em uma música para que dançassem livremente ou em formato de coreografia após o jogo. A dança deveria ser feita pelos dois grupos independentemente de vitória ou derrota no jogo. Essa proposta inclusive gerou brincadeiras no sentido de que era importante pensar bem em qual seria a música escolhida porque quem perdesse o jogo deveria dançar na mesma euforia e animação da equipe vencedora.

A espontaneidade do brincar e movimentar são importantes no ensino da dança. É possível que a dança também possa ser utilizada como ferramenta para o alcance de objetivos voltados ao lúdico (Kropenicki e Kuns, 2020). Cientes de que o lúdico e o espontâneo, segundo Marques (2016), não devam ser focos principais das propostas com a dança na escola também pelo fato de haver saber específico nessa unidade temática, a opção em utilizar a dança no formato descrito deu-se por uma

série de fatores referentes ao contexto do universo da intervenção didático-pedagógica.

Feita a atividade, a turma colocou em prática o combinado. Colocamos para tocar a música que as equipes previamente informaram e eles dançaram de maneira a cumprir a proposta e utilizar a dança como recurso para a comemoração da equipe vencedora do jogo. Para a equipe que perdeu o jogo, foi um momento de descontração e brincadeira, diferente do clima de chateação e provocação que geralmente acontece ao desenvolvermos alguma atividade competitiva. As escolhas das músicas foram feitas a partir daquilo que os alunos já conhecem e já dançam, então a proposta se desenvolveu de maneira natural, inclusive deixou mais leve e acessível a introdução do tema dança, que foi para além das questões técnicas, que inclusive diferenciou a aula da proposta dos ensaios com a nossa parceira da escola, citada anteriormente, que já encaminha a turma para um estilo específico, com passos específicos, preparando-os para uma apresentação, e com cobrança de desempenho à altura.

Observa-se aqui que as danças coreografadas em estilos específicos e voltadas para apresentações têm o seu lugar no contexto escolar. Inclusive sou um admirador das apresentações nesses momentos festivos. A Base Nacional Comum Curricular mostra que “...Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil, 2017, p.218). As colocações sobre essas questões são apenas para contextualizar o relato no cenário particular dessa pesquisa.

**Aula 2- (2 tempos de aula)** A proposta se desenvolveu da seguinte forma: a turma ficou na sala de aula e nós iniciamos uma conversa acerca da relação existente entre ritmo, música e dança. A turma foi estimulada a pensar sobre o que compõem a dança. Então os alunos pontuaram a música. Ao citarem a música, os alunos foram provocados a pensarem sobre um elemento que poderia vir ainda antes da música na relação com a dança. Então a turma falou sobre o ritmo. A partir de então abordamos diversos pontos, por exemplo, sobre onde é possível a percepção de um ritmo, para além da música. Os alunos citaram a marcha, a fala, os ponteiros do relógio, o coração na sua pulsação... O interessante é que o tema ritmo, que em teoria não tinha relação com frequência cardíaca trouxe vários desdobramentos no processo de reflexão com

a turma. Um deles foi a partir da pulsação do coração, que deu margem para uma breve explicação sobre frequência cardíaca, batimentos por minuto, formas de aferição, cálculos para a obtenção desse dado e por aí em diante. A associação do ritmo com a frequência cardíaca abriu margem para outros aprendizados. Na sequência tratamos do ritmo de fala, identificando que cada um tem um ritmo na fala, e isso pode ser natural e/ou intencional. A forma como atraímos a atenção de quem houve, por vezes, também está relacionada ao ritmo e entonação da fala. Nas entrelinhas, esses parênteses também contribuiu para uma sensibilização quanto a uma aluna com disfemia (distúrbio que se apresenta característico a partir de interrupções na fluência verbal). Observamos que em tudo as pessoas imprimem ritmos diferentes e que essas são características importantes que devemos respeitar nas pessoas.

Mapear também tem o sentido de reconhecer os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido; durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades: contato direto com as turmas, pesquisa do entorno, conversa aberta com os alunos etc. As informações recolhidas constituem-se em elementos fundamentais para dimensionar o tema de estudo e as possibilidades pedagógicas que o mesmo apresenta. (NEIRA; NUNES, 2009b) (Neira, 2016 p.13)

A ideia de pensar os momentos das aulas como oportunidades para abordar outros temas de relevância social e de impacto direto ou indireto no contexto de vida e convivência dos alunos é bastante importante e significativo. No processo do ensino da dança que envolve os aspectos culturais alguns autores apontam claramente a importância dessa percepção (Godoi, Grando e Xavier, 2018; Machado, Almeida e Gomes, 2021; Sousa et al, 2020).

Brasileiro e Souza (2019) falam sobre as possibilidades de abrangência com outros assuntos a partir do tema dança a partir de conhecimentos ligados a diferentes áreas. Nessa experiência com a turma foi possível “viajar” por áreas que inicialmente pareciam não ter relação com a dança, mas através da reflexão enxergamos as conexões relevantes.

Então, nesse processo reflexivo na introdução acerca do que é ritmo a turma compreendeu tanto a importância do ritmo quanto a identificá-lo em diferentes contextos do cotidiano, no sentido de organização e estruturação de uma determinada sequência, e, conseqüentemente, na Educação Física e na dança.



Essa intervenção a partir do ritmo foi bastante interessante. Na sequência, ainda em sala, o professor fez uma batida ritmada com as mãos tocando na mesa e solicitou que os alunos que reproduzissem aquele ritmo. Em sequência cada aluno foi orientado a criar livremente uma batida com um ritmo diferente e os colegas deveriam reproduzir. Os alunos desenvolveram a atividade com bastante naturalidade na compreensão do que é ritmo e de como podemos nos integrar ao ritmo que está sendo proposto através da atenção, da percepção, e da concentração. Nesse momento todos agiram de maneira convergente com a proposta rítmica do aluno que estava em evidência naquele momento. Também nessa aula foi possível identificar que as batidas poderiam ter o mesmo ritmo, mas sonoridades diferentes dependendo da maneira como cada aluno que propunha o ritmo fazia o toque na mesa (mão aberta, ou mão fechada, por exemplo).

A **vivência, a leitura e a ressignificação** são partes das situações didáticas trazidas por Neira (2011). Elas acontecem simultaneamente no processo de aprendizagem. Embora nesse momento ainda tivessem acontecido especificamente com a dança, os alunos vivenciaram uma experiência individual e coletiva acerca do ritmo, fizeram a leitura a partir das demonstrações e explanações tanto do professor quanto dos próprios colegas e puderam ressignificar ideias e conceitos a partir das experiências e das novas informações sobre o tema, o que certamente contribuiu para a sequência das aulas sobre a dança.

Então um ponto alto dessa aula foi a revelação de que um dos alunos da turma é baterista, e ele tem a noção teórica do ritmo, dos compassos, dos tempos... Ele falou um pouco sobre as notas, colcheia, semicolcheia, mínima, semínima... ele deu uma aula sobre os tempos, a quantidade de batidas dentro de um compasso, a questão da marcação dos tempos... Enfim, foi um nível de envolvimento e protagonismo que trouxe riqueza à aula pelo fato de que o aprofundamento dos apontamentos se deu pela participação e contribuição dos próprios alunos. Ainda que as discussões tenham sido propostas pelo professor, o aprofundamento foi produzido pelos alunos da turma. Nessa aula em que a proposta pedagógica foi abordar ritmo na ideia de progressão para a música e para a dança, esse caminho pedagógico se mostrou interessante e positiva, pois simplificou a abordagem e propiciou a participação de toda a turma. Vários alunos foram expoentes na aula de maneira a contribuir para o alcance do que era a proposta inicial.

**Aula 3- (2 tempos de aula)** Seguindo para a próxima aula, ainda trabalhando a ideia de ritmo, nós buscamos introduzir uma ideia de ritmo com movimentos sincronizados dentro de uma música. Essa aula aconteceu no pátio, onde acontecem as aulas de Educação Física, visto que a escola não possui quadra. A turma ficou organizada em blocos de maneira que conseguíssemos fazer movimentos para as quatro direções (frente, atrás, direita e esquerda). Dentro das marcações de cada tempo em um compasso quaternário (que é formado pelo conjunto de 4 tempos) os alunos fariam as mudanças de direção. Dentro dessa proposta, toda a turma conseguiu entrar no ritmo da movimentação e das mudanças de direção e velocidade, inclusive com variações, a partir dos comandos dos mais simples aos mais complexos. Então toda a reflexão acerca das questões rítmicas ganharam vida durante essa atividade com a expressão do corpo em movimento. Nesse ponto Neira (2011) fala sobre o compartilhamento de sentidos e significados no interesse de que as aprendizagens e vivências tenham relevância para os estudantes. Ausubel (1973) fala sobre a teoria da aprendizagem significativa, que implica, entre outras coisas, em promover sentidos a partir da aprendizagem a fim de que o conhecimento seja valorizado também pela percepção da sua utilidade.

O **aprofundamento**, dentro das situações didáticas consiste em enriquecer os níveis de conhecimento dos alunos a respeito de um determinado tema (Neira, 2011). No que se refere a essa proposição, essa aula produziu avanços no entendimento da turma sobre o ritmo e suas implicações em diversos outros do cotidiano e da vida de modo mais amplo.

Na experiência dessa aula, embora cada um do seu jeito e à sua maneira, todos participaram da movimentação dentro do ritmo e ao som de uma música. A resposta foi positiva e a consolidação final da proposta da aula, ainda que não tenha sido explicitada em termos técnicos, como por exemplo uma coreografia, foi percebida ali a execução de uma dança, compreendida também no processo das situações didáticas enquanto **vivência**.

**Aula 4- (1 tempo de aula)** Na aula seguinte a proposta foi um pouco diferente. Os alunos da turma se organizaram em duplas e cada um da dupla deveria se expressar corporalmente na atividade que chamamos de “Mímica musical”. Nessa brincadeira um aluno da dupla deveria escolher uma música e fazer uma dança que a

representasse sem revelar qual era a música e sem a utilização de áudio para que o colega pudesse acertar qual era a música representada. E o desenvolvimento da atividade foi muito interessante porque os alunos fizeram desde reproduções coreográficas, que facilitavam a descoberta, até gestos corporais que remetiam à ideia de uma música, o que deixava a descoberta mais difícil. Não houve uma limitação sobre como deveria ser o movimento, foi de acordo com o entendimento de cada aluno. Fato é que os alunos, dentro de suas características, se expressaram pensando e reproduzindo gestos relativos à música e os colegas que assistiam tentando acertar precisavam fazer a leitura corporal e buscar na imaginação qual poderia ser a música representada pelo colega. Foi uma experiência bem legal, inclusive no final da aula foi possível reproduzir em áudio algumas das músicas escolhidas pelos alunos, o que proporcionou um momento de descontração com eles. Conforme diz a BNCC (2017):

As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (Brasil, 2017, p.218).

Neira (2020) discorre sobre a relação entre o corpo e o movimento, sendo o corpo a forma de agir e manifestar no mundo, e o movimento a maneira como esse corpo se expressa pelas suas emoções e pensamentos. Houve ainda na vivência relatada o envolvimento entre os alunos a partir da observação que precisavam fazer um dos outros, retomando o que diz Nanni (1989) sobre a dança ser um processo cultural individual, mas também um fenômeno social.

**Aula 5- (2 tempos de aula)** Nessa aula a proposta foi a seguinte: o professor perguntou para a turma qual seria o estilo musical preferido, caso eles pudessem escolher um para dançar, e porquê. Então os alunos registraram as respostas e as justificativas em uma folha. Entre as respostas dos alunos, separei algumas para registrar aqui.

Por exemplo, uma aluna disse:

“Quadrilha. Porque foi a dança que me marcou e eu consigo lembrar dos momentos mais importantes da minha vida.”

Outra aluna respondeu:

“Samba. Porque é muito bom e muito cultural.”

Um aluno respondeu:

“Reggae. Porque me deixa tranquilo.”

Outro aluno pontuou assim:

“Pagode. Eu gosto do pagode porque me faz relaxar e me expressar. Eu canto no chuveiro, lavando a louça e jogando bola.”

Uma aluna respondeu:

“K-Pop. Porque todos dançam em grupo, e as coreografias são bem personalizadas.”

Outra aluna disse:

“Forró. Porque é fácil dançar e legal, e as danças são divertidas.”

Uma aluna pontuou:

“MPB. Porque é uma cultura. É uma forma de se expressar.”

Há outros relatos, mas esses foram separados para pontuar nesse registro que os alunos buscaram estilos alternativos e nas justificativas eles apresentam uma ideia do perfil musical, mas, sobretudo, expressam nessa resposta o que dançar esse determinado estilo musical gera neles em termos de sentido ou experiência. Essa proposta de aula mostrou a diversidade de visões dentro da turma, de gostos na maneira como percebem e são afetados pela dança em suas diversas possibilidades. A fruição é uma das dimensões do conhecimento trazidas na BNCC e indica a

importância do prazer no sentido de que o processo de aprendizagem também é facilitado quando o aluno aprecia e desfruta da vivência (Brasil, 2017).

Na sequência, ainda na aula 5, a proposta foi um pouco parecida com a do dia da mímica musical, porém dessa vez o objetivo foi formar grupos para que cada grupo fizesse a coreografia de uma música que os próprios componentes escolhessem, mas essa música não deveria ser revelada para os outros colegas dos outros grupos porque eles deveriam identificar a música. Então a turma foi dividida em quatro grupos e fizeram a coreografia, a dança ou os movimentos referentes àquela música para que os colegas acertassem. Um dos pontos interessantes dessa proposta foi que eles precisaram trabalhar e discutir coletivamente, diferentemente da primeira atividade da mímica musical onde as ações para escolha da música e para a representação corporal eram individuais. Dessa vez as decisões, tanto sobre o estilo, a música e a definição dos movimentos, deveriam ser tomadas coletivamente.

As crianças têm interesses diversos e, a partir daí, só o movimento de tomada de decisão coletiva já seria um ganho. Era importante que elas entendessem que para terem êxito na atividade era importante o exercício da construção coletiva porque o objetivo na atividade era desenvolver movimentos que facilitassem o entendimento dos outros alunos que estavam assistindo. Não era interessante fazer movimentos descoordenados que ninguém entenderia. Então o entendimento sobre a construção do processo coletivo, a partir da ideia de expressão corporal pela dança marcou uma aprendizagem interessante. Esse tipo de atividade, em que se preza pelo princípio de respeito e valorização da ideia e do modo de pensar do outro são comuns durante as aulas de Educação Física na E.M Do Catumbi, esse tipo de reflexão sempre é estimulado. No contexto da dança foi ainda mais desafiador, e igualmente proveitoso, considerando toda a diversidade de ideias sobre e a partir da dança, já apresentadas nas aulas anteriores.

Um ponto interessante a ser pontuado é que a dificuldade de inserção dos meninos nas aulas que têm a dança como conteúdo é frequentemente pontuada nos trabalhos acadêmicos que tratam do assunto dança nas aulas de Educação Física (Brasileiro e Souza, 2019). Entretanto, no caso desse projeto de intervenção, as questões ligadas ao gênero, sobretudo no posicionamento dos meninos diante das propostas para as aulas, sempre foram tranquilas. A dança não foi tratada pelos

meninos como atividade de menina. O discurso e a compreensão do desenvolvimento do tema sempre abrangeram a turma de maneira igualitária.

Uma percepção particular é que as danças de *Tik Tok* (aplicativo para criação e compartilhamento de vídeos de curta duração) parecem extrapolar essas questões de gênero. É comum ver também os meninos fazendo gestos e coreografias das danças disseminadas nesse aplicativo. Como lidamos com uma geração bastante tecnológica e atenta às tendências, parece que, no que se refere às danças mais “viralizadas”, como se diz na internet sobre algo que repercute intensa e rapidamente, esse demonstra ser um tipo de conteúdo que os meninos também consomem bastante. Isso pode estar produzindo interferência na aceitação do conteúdo dança nas aulas de Educação Física. É importante sinalizar que se faz necessária uma análise mais densa e específica sobre essa questão para afirmar categoricamente que a grande disseminação das danças de *Tik Tok* (ou plataformas sociais virtuais em geral) tem produzido a redução da rejeição dos meninos na proposição do trabalho com a dança na escola. Mas é um caminho a se considerar dentro da observação feita no contexto dos alunos da turma 1501 da E.M Do Catumbi do ano de 2023.

Durante as aulas todas as atividades e jogos estavam relacionados com a execução de danças. A turma compreendeu que a música e a dança fariam parte das nossas aulas durante aquele período. Então, para além das atividades em que a movimentação pela dança era uma finalidade em si, as aulas desse período eram como um filme com trilha sonora. Praticamente tudo acontecia ao som de uma música e as movimentações dançantes em atividades comuns da Educação Física eram recorrentes.

**Aula 6- (2 tempos de aula)** Nessa oportunidade retomamos a ideia de movimentação em bloco de maneira coletiva em uma dança envolvendo toda a turma. Aproveitamos o grande envolvimento de boa parte dos alunos com os movimentos relacionados às festas tradicionais que ocorrem nos meses de junho e julho e fizemos as movimentações no compasso quaternário no ritmo das músicas de festa junina. Assim os alunos puderam se movimentar dançando e reproduzindo passos característicos dessa dança. Na comparação com a aula 3, em que os alunos realizaram as movimentações com passos mais marcados, já na aula 6, embora todos fizessem movimentos nas mesmas direções, de acordo com a marcação do tempo,

os passos foram mais dançados e soltos, considerando que os ritmos aproximados aos embalos das festas juninas também são muito disseminados na comunidade escolar.

Cabe aqui o relato de que a região do Catumbi e as comunidades ao redor, de onde vêm nossos alunos, é habitada por muitas famílias vindas do nordeste do país. Vários dos nossos alunos têm ligação com a região nordeste do Brasil por meio dos avós e/ou pais que em algum momento migraram para o Rio de Janeiro e se instalaram na área que circunda o bairro do Catumbi. Também por esse fato, as festas tradicionais juninas são parte da construção cultural de muitas famílias.

O **aprofundamento** e **ampliação** são importantes nas etapas das Situações Didáticas. Elas abrangem a ideia de avanço naquilo que se propõe ao longo do processo de ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo, desde a compreensão de maiores detalhes a ampliação das fontes de consulta e aprendizagem sobre um tema. Assim o professor deixa de ser a única fonte de consulta para o aluno, mas abrem-se novas percepções sobre a questão (Neira, 2011).

Percebo-me nesse processo, para além dos outros saberes, produzindo os saberes experienciais, conforme Tardif (2000) que fala sobre os saberes curriculares, experienciais e disciplinares. Brasileiro e Souza (2019) afirmam que “...os saberes experienciais surgem da experiência e são por ela avaliados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábito e habilidade, de saber-fazer e de saber-ser” (p.04). As inseguranças no campo profissional docente existem e estão associadas a vários fatores. O trabalho de pesquisa dessa produção, de algum modo explorou essa questão. Porém em determinando ponto uma insegurança pode levar-nos a redução da oferta de possibilidades nas aulas, e com isso o processo de ensino-aprendizagem pode ser comprometido. Os primeiros passos são difíceis, mas necessários para o desenvolvimento desse tipo de saberes, os experienciais, que são gerados a partir das vivências, da exposição, das tentativas e da reflexão sobre aquilo que foi produzido.

É importante pontuar também que durante o período de intervenção didático-pedagógica algumas aulas aconteceram sem que fosse possível colocar em prática a proposta de intervenção com a dança. Sendo assim, os 06 encontros descritos não

aconteceram de maneira sequenciada e consecutiva. Em alguns encontros nos intervalos dos que estão relatados, não foi possível executar o planejamento. Ora pela dificuldade com o espaço na aula que aconteceria na sala de atividades, ora pela agitação incomum da turma que interferiu no aspecto disciplinar e, conseqüentemente, inviabilizou a realização da aula.

Pelo calendário pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro as aulas iriam até o dia 18 de dezembro. Entretanto, devido a onda de calor extremo na cidade do Rio de Janeiro, a dispensa dos alunos com bom rendimento foi antecipada para o dia 04 de dezembro. O último encontro com toda a turma 1501 foi no dia 30 de novembro. Com isso o planejamento do projeto de intervenção didático-pedagógica precisou ser interrompido antes do previsto inicialmente.

Desse modo, a proposta de intervenção didático-pedagógica com a dança ocorreu em um quantitativo de 06 encontros com a turma em um total de 10 tempos de aula, com 50 minutos cada.

### **Podcast<sup>5</sup> – Proposta de avaliação do projeto de intervenção**

A realização de um podcast se deu pela necessidade de haver uma **avaliação** do projeto de intervenção, assim como está previsto nas situações didáticas (Neira, 2016). Desse modo seria interessante pensar em um modo de avaliação que pudesse realmente contemplar a compreensão da turma sobre o processo vivenciado com a dança e que acontecesse de uma maneira leve e agradável, como a dança sugere que as coisas sejam. Então, veio à lembrança que o Grêmio Estudantil propôs ao longo do ano a realização de podcasts para debates de temas relevantes ao contexto escolar com diferentes personagens da escola. Assim, pensou-se que seria bastante positivo aproveitar a ideia dos próprios alunos, considerando que a maior parte dos alunos participantes da diretoria do Grêmio Estudantil eram alunos da turma 1501, para finalizar o projeto de intervenção.

A antecipação das férias escolares da maior parte dos alunos impactou a organização desse momento de avaliação. Entretanto foi possível marcar com um grupo de alunos da turma para que estivessem na Unidade Escolar na data combinada

---

<sup>5</sup> Basicamente, podcast é um arquivo digital em que consta um conteúdo em formato de áudio. Em geral, são conversas sobre temas de determinados ou não gravados e disponibilizados para o público interessado.



(14/12/2023) para que então fizéssemos a gravação. Foi uma experiência muito legal e produtiva na qual foi possível, além de avaliar o processo das aulas com a dança, conforme era a proposta, também abordar novas situações e perceber novas aprendizagens.

#### **4.4.1 Aspectos importantes acerca do contexto da intervenção didático-pedagógica**

A pesquisa, junto a intervenção didático-pedagógica, aconteceu na realidade de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. A realidade é o combustível dos sonhos porque a partir dela projetamos o que poderia ser diferente e, principalmente, melhor. Entretanto, de qualquer modo, a realidade continua lá sendo vivenciada todos dias e dando o tom de como as coisas verdadeiramente são. Parece pessimista, mas não. A realidade é o que nos dá a base para os avanços e só buscamos esses avanços e melhoramos tanto porque, além de termos comprometimento, a realidade é difícil. Isso, no campo profissional, molda o nosso ser pedagógico para sermos melhores. Essa realidade, sobre a qual falamos, por vezes frustra as idealizações e mostra que modificá-la quando há insatisfação é tão difícil quanto necessário.

Assim, a realidade da Escola Municipal Do Catumbi, local do desenvolvimento da proposta de intervenção, possui na sua composição física, estrutural e de rotina e funcionamento, particularidades que contribuem, as vezes positiva e as vezes negativamente, no desenvolvimento das diversas ações. Na E.M. Do Catumbi, como em qualquer espaço, existem marcas específicas que só podem ser encontradas, sentidas, experimentadas ali. A fim de facilitar ao máximo a possibilidade de visualizarem esse contexto farei algumas descrições não mais como feito na contextualização do universo da pesquisa, mas agora de modo a ilustrar melhor tudo o que envolve a realização de um trabalho em uma Unidade Escolar.

A Escola possui cerca de 185 alunos matriculados, organizados em 6 turmas, sendo atualmente (2024) uma de cada ano de escolaridade, com exceção do terceiro ano que contará com duas turmas diferentes. Essa escola, há cerca de 15 anos, era denominada “Casa de Alfabetização” e recebia alunos até o 3º ano do Ensino

Fundamental em turnos parciais. Atualmente a escola recebe alunos até o 5º ano, em regime de ensino integral, chamado Turno Único, com entrada às 07:30h e saídas às 14:30h.

Na sua fundação, em 1976, a escola era ainda uma casa que ficava na comunidade Morro do Catumbi-RJ. Anos mais tarde, em 1998, a escola foi construída e transferida para o endereço atual. Assim, há uma relação bastante afetiva da comunidade para com a escola. Assim, em geral, a procura por vagas é intensa e o relacionamento das famílias com a escola é muito boa, tendo em vista que a escola se tornou uma grande referência positiva para aquelas pessoas.

A participação dos pais é ativa e nos eventos e festividades sempre há o envolvimento da comunidade. Assim, dentro do contexto da pesquisa há alguns pontos importantes para serem destacados, pois interferem nas dinâmicas desenvolvidas na escola. Não há uma ideia de julgamento quanto a serem bons ou ruins. São apenas especificidades do contexto da pesquisa a partir do projeto de intervenção.

Entre aqueles membros da comunidade do Catumbi que se envolvem no cotidiano da escola a fim de contribuir está uma senhora, sobre quem já discorri um pouco na introdução da discussão do projeto de intervenção, que há muitos anos participa da organização de eventos já tradicionais na escola. Os principais são a festa junina e a cerimônia de formatura do 5º ano. Nessas duas ocasiões essa senhora, a quem vou chamar ficticiamente de “dona Maria”, prepara coreografias típicas da festa junina, no caso a quadrilha, e a dança de salão em alusão a um baile de gala em que participam os formandos do 5º ano na cerimônia de formatura. Esses movimentos já são tradicionais e fazem parte da cultura da escola.

O momento de apresentação da proposta de trabalho com a dança com a turma do 5º ano, com a qual foi desenvolvida a pesquisa, coincidiu com o início dos ensaios para a formatura com a dona Maria. Assim, em um primeiro momento, houve uma certa dificuldade na adesão à ideia de trabalharmos com a dança, pois já havia um trabalho sendo iniciado com a turma, sob responsabilidade da dona Maria. As aulas de Educação Física na visão da turma eram um tempo precioso para o desenvolvimento das práticas associadas aos jogos, brincadeira, esportes, ginásticas, como vínhamos fazendo desde o início do ano. Então a proposta de um trabalho com

a dança naquele momento parecia significar a perda de um momento mais prazeroso, na opinião de parte dos estudantes. Essa contextualização se dá no intuito de facilitar a compreensão das questões reais que envolvem a dinâmica de uma unidade escolar.

Já havia a ciência de que esse processo de ensaios para a formatura aconteceria, contudo, enquanto professor e pesquisador, sabia que a metodologia desenvolvida para as apresentações, seja na festa junina ou na cerimônia de formatura, era baseada nos passos marcados, nas movimentações coreografadas e em determinadas técnicas e gestos característicos daqueles estilos de dança. O modelo de condução desse processo, embora sempre gerasse apresentações vistosas, era também fruto de alguns desgastes. O modelo de preparação, apesar de eficiente, não era necessariamente pedagógico. Não se faz aqui uma crítica. Ao contrário, dona Maria sempre foi muito importante no desenvolvimento e realização de várias dessas festividades, inclusive mobilizando a comunidade escolar conseguindo doações, equipamentos, grupos artísticos locais e afins. A explanação das situações é para que identifique-se claramente que o projeto de intervenção assumiu uma janela de ausência pedagógica no processo com a dança e que por essa razão obteve êxito na proposta, no sentido em que houve aprendizagens, reflexões, debates e experiências por conta da intervenção pedagógica.

Ao utilizar as situações didáticas (Neira, 2016) fazendo o mapeamento na busca de entender o lugar da dança na vida daqueles estudantes, propondo a vivência de modo a respeitar o modo de cada um nessa experimentação, prosseguindo com a leitura da prática corporal e os demais itens das situações didáticas até a avaliação ficou claro para a turma de que aquela era uma abordagem pedagógica da dança e que a Educação Física era o componente curricular responsável por aquela vivência e aprendizagem. Então, a partir disso, o caminho foi “facilitado”, pois não era preciso seguir um padrão rígido de movimentos, não era necessária a pressão por conta daquele ser um momento de preparação para uma apresentação (que embora seja interessante, gera também certa tensão), não havia ameaça de exclusão e não remetia a um processo de repetição exaustiva de passos e gestos. Conhecíamos ali uma forma de considerar a dança que tinha muito mais relação com o conhecimento acerca de si do que com as imposições externas. Esse caminho mais aberto para pensar a dança, suas possibilidades e as maneiras de experimentá-la considerando e

valorizando um contexto próprio trouxe a turma para as vivências, sem que esse representasse um processo desgastante.

Os alunos perceberam que poderíamos ter uma aula muito legal, cheia de aprendizagens sobre movimentações ritmadas, com jogos e música, e que produziram uma experiência com a dança, independentemente das “aptidões”. Não era necessário saber dançar. É bem verdade que muitos alunos sabiam e gostavam de dançar, porém havia também uma preocupação com os mais contidos e aparentemente menos desenvolvidos. Então a forma como o trabalho foi proposto gerou tranquilidade para que todos se arriscassem, improvisassem e se expressassem do seu modo. Então fizemos os passos combinados com toda a turma, propus danças em grupos, duplas e individuais sem que os mais tímidos fossem o centro das atenções. Eles estavam no meio da aula, participando, dançando. Genuinamente, era o que importava.

#### **4.4.2 Limitações da pesquisa**

No embalo das questões particulares e peculiares de cada contexto escolar, o período letivo, de acordo com o calendário pedagógico de 2023 da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, iria até o dia 18 de dezembro. Entretanto, entre outubro e novembro, antes mesmo do início oficial da estação verão, o Rio de Janeiro registrou temperaturas bastante elevadas. De fato, percebeu-se uma onda de calor quase insuportável e bastante preocupante. Com as previsões de que as semanas seguintes seguiriam no mesmo fluxo de intensidade de calor, uma orientação da Secretaria Municipal de Educação antecipou a possibilidade de dispensa dos alunos com bom rendimento escolar para o dia 04 de dezembro. Assim, faltando duas semanas para o encerramento oficial do ano letivo, até onde estavam programadas as aulas e, conseqüentemente, o projeto de intervenção, os alunos foram liberados.

Ainda que um ou outro aluno tenha permanecido frequente pela necessidade de reforço escolar ou por uma questão familiar em que não era possível que essa criança ficasse em casa, o fato era que não tínhamos mais a turma. Com esforço, eram 3 ou 4 alunos dessa turma, que passou a fazer as aulas de Educação Física e das outras disciplinas, chamadas extras (Inglês, música e as atividades da sala de

leitura) juntamente com outras turmas a fim de que tivéssemos um quantitativo mais adequado. A citada antecipação das férias escolares devido à forte onda de calor que assolou a cidade do Rio de Janeiro antecipou também o encerramento do projeto de intervenção didático-pedagógica com a dança na turma 1501. Essa foi notoriamente uma situação que reforça a ideia de que os contextos escolares são extremamente específicos e, dificilmente as receitas padronizadas de processos e métodos produzirão os mesmos resultados se aplicados sem as devidas adequações.

Contudo, o que por um tempo gerou certa sensação de frustração por um trabalho que pareceu não ter sido finalizado como se previa logo ganhou outros vários significados recompensadores. Citando alguns deles pode-se dizer que um professor, este pesquisador, desenvolveu um trabalho com a dança. Além disso, a turma 1501 ampliou, e muito, seu entendimento acerca da Educação Física e passou a entender e considerar a dança como conteúdo legítimo desse componente curricular. Avançando, marcou-se uma referência do que é o trabalho pedagógico com a dança. É diferente do processo de preparação para uma apresentação, ainda que essa ideia também seja legítima e tenha o seu lugar. Porém, hoje os alunos sabem a diferença. O trabalho com a dança nas aulas de Educação Física é agora um lugar acessível, possível e já realizado por mim, a partir da compreensão de que não se trata do que eu sei tecnicamente, mas trata-se das necessidades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, considerando a relevância dos conteúdos ou unidades temáticas, sobretudo, nesse caso, a dança e os seus diversos formatos na apresentação para os alunos e na vivência com eles.

E, por fim, a experiência da intervenção finalizada antes do previsto não é exclusivamente frustrante porque essa pesquisa e seus desdobramentos não se encerram com a obtenção de um diploma. As aprendizagens demonstradas e as reflexões absorvidas em todo o processo do curso são agora parte da minha vida e das minhas expectativas e projeções profissionais. Ainda que a turma do 5º ano da E.M Do Catumbi do ano de 2023 não tenha podido concluir todas as aulas programadas, ela está preparada para vivenciar a dança em outros espaços, e eu estou apto para lançar mão dessas aprendizagens ao longo da carreira docente que, ao que tudo indica, ainda será longa. Sendo assim, digo, confiantemente, que a missão foi cumprida.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre a prática docente e as possibilidades metodológicas da dança enquanto conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental foi o objetivo desse trabalho e, nesse sentido, nessas considerações faz-se mais que necessário ressaltar que as motivações que conduzem essa reflexão não partem de uma vivência, afinidade e experiência com a dança. Tanto que o posicionamento ante a dissertação não tem a menor pretensão de propor soluções ou apresentar métodos como certeza absoluta. Ao contrário disso, a grande motivação para o desenvolvimento dessa temática é justamente a identificação de uma carência particular na prática pedagógica no que se refere ao ensino da dança.

Assim como boa parte dos professores evidenciados nos estudos trazidos ao longo do trabalho e também nos resultados do questionário respondido por 62 professores atuantes nas redes municipais de educação do Rio de Janeiro e de Magé, minhas experiências sociocorporais não estão ligadas às danças. Tanto pelas experiências escolares, familiares, religiosas, sociais como também em outras esferas, a relação com a dança nunca foi de grande entrosamento técnico.

Ao concluir essa produção é relevante abordar alguns pontos. Primeiramente, é salutar compreender que o processo de elaboração de leituras, pesquisas, análises, reflexões e registros de um tema tão denso e com tantas ramificações, motivações e encaminhamentos possíveis sempre deixará a sensação de que haveria ainda algo a acrescentar. Contudo, os processos iniciam-se e concluem-se, não as reflexões. Esse processo de qualificação no mestrado conclui-se, mas a vivência das aprendizagens e as reflexões acerca das questões que envolvem o ensino da dança nas aulas de Educação Física na escola certamente continuarão.

Outro ponto importante a ser trazido aqui é que, assim como supúnhamos, inicialmente a partir de uma análise particular e empírica, de fato há uma diferenciação no trato com a dança no contexto da Educação Física escolar. Essa é uma questão que, conforme os diversos estudos apontaram, abrange muitos professores de Educação Física no Brasil.

Na oportunidade de aprofundar os conhecimentos, como foi com o curso de mestrado, sobretudo em um mestrado profissional, parece interessante que as questões observadas na raiz, no chão da escola, sejam trazidas para o contexto acadêmico. Há muito o que se explorar dos conhecimentos que a escola e seus atores produzem. A questão é que na maior parte das vezes esses conhecimentos não estão sistematizados. A relação de valorização mútua entre os conhecimentos produzidos na Escola e na Universidade pode gerar maior sistematização e fundamentação para o que se propõe no contexto escolar e uma referência mais fidedigna da realidade para que a Universidade produza reflexões e conceitos mais palpáveis em se tratando de escola.

O terceiro ponto é que o não domínio das técnicas de dança a partir da não vivência se mostrou como um dos principais fatores para que professores não desenvolvam a dança e suas manifestações de forma sistemática nas aulas de Educação Física. Esse estudo, com suas potências e limitações, apresentou caminhos que, ao mesmo tempo não desconsideram a importância das técnicas e fundamentos das danças, bem como das metodologias de ensino, sobretudo por acreditar que os próximos passos, a partir da iniciação, precisam ser mais bem fundamentados, o que é uma obrigação do trabalho profissional: a busca pelo aprimoramento das ferramentas do nosso trabalho e do manuseio das mesmas, mas traz também um outro prisma que, no contexto da escola pública, com suas potências e limitações, parece ser bastante interessante.

Esse caminho parte da consideração daquilo que os alunos gostam, sabem e conhecem. Gostar, saber e conhecer não necessariamente abrangem uma mesma situação, ou uma única dança. É possível, por exemplo, que um aluno goste de funk, mas não conheça (contextualização); Conheça o frevo, mas não saiba (execução); Saiba o balé, mas não goste (apreciação). Apenas dentro dessas combinações é possível abordar diversas temáticas relativas às danças que poderão ampliar consideravelmente o grau de conhecimento dos alunos. A partir de então pode-se trazer as danças associadas ao que eles de alguma forma conhecem ou passaram a conhecer após a abordagem inicial para que então amplie-se o conhecimento e repertório. Há ainda o contexto cultural e as reflexões sobre temas socialmente relevantes que surgem dessas abordagens.

Nessa movimentação ainda não falamos sobre técnicas. Nesse contexto, abre-se um ponto também para pensarmos na naturalização da dança no sentido em que saber dançar um determinado estilo musical com passos marcados e historicamente e socialmente construídos em um padrão, sim, envolve alguma técnica. Porém a dança na expressão dos sentimentos, na movimentação corporal de acordo com uma situação qualquer do ambiente e/ou do contexto é natural e não envolve técnica. Não é preciso saber dançar para movimentar o corpo em um momento de alegria, por exemplo. É preciso sentir a liberdade para assim fazê-lo, e por toda a produção desse trabalho, podemos supor que esse caminho, da espontaneidade, pode ser uma possibilidade para tratar da dança na escola.

Por fim, a conclusão dessa pesquisa demanda que entreguemos uma produção com encaminhamentos que possam ser utilizados na prática pedagógica de outros professores. Seria pretensão demasiada sugerir um material como solução para o ensino da dança na escola a partir da ótica de quem se reconhece com pouca aptidão, ou até mesmo para professores que já tenham esse processo mais amadurecido. Contudo, o trabalho mostra que é possível trabalhar a dança nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental a partir de fundamentações teóricas e metodologias que se apliquem no contexto da intervenção. O ensino da dança na Educação Física deve ser compreendido como parte do trabalho docente em consonância com os documentos orientadores dos conteúdos e os caminhos metodológicos devem ser bem pensados, de modo a contemplar as necessidades do processo de ensino-aprendizagem.

A partir das proposições feitas no trabalho, esperamos que a dança seja considerada pelos professores enquanto unidade temática apontada na BNCC, tendo seus objetos de conhecimento abordados e valorizados dentro dos diferentes contextos escolares. Esperamos também contribuir para um processo de construção da segurança docente na atuação com a dança, a partir da indicação de um caminho metodológico para o ensino da dança nas aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental. Caminho esse, fruto da experiência prática, pautada em fundamentos e princípios teóricos, mas que está totalmente alinhada com o desejo de oferecer mais enquanto docente. E se há uma prática corporal capaz de envolver tanto o coração e a alma quanto o corpo (com a permissão da momentânea dicotomia), essa é a dança.



O desfecho do trabalho tende a ser o início de um novo tempo da minha prática pedagógica. Mas agora, enquanto professor que ensina e aprende dançando.

## 6. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Allana et al. **Passos e descompassos: a dança nos currículos de formação inicial em educação física**. *Pro-Posições*, v. 33, 2022.

ALMEIDA, Duilio Queiroz de; GOMES, Leonardo do Couto; MEDEIROS, Cristina Carta. O estado da produção do conhecimento científico sobre Dança: um recenseamento em periódicos da Educação Física (1987-2020). *Pro-Posições*, v. 33, 2022.

ARAÚJO, S. N. de; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. **Sobre a monocultura esportiva no ensino da Educação Física na escola**. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 21, n. 4, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i4.50175. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/50175>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. *Motrivivência*, [S. l.], v. 29, n. 51, p. 205–221, 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017v29n51p205. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p205>. Acesso em: 16 jan. 2024.

AUSUBEL, D. P. Alguns aspectos psicológicos da estrutura do conhecimento. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

BARBOSA, E. A.; MOREIRA, E. C. A dança na Educação Física: **saberes propostos na formação inicial**. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i2.45582. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/45582>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BENDRATH, Eduard Angelo; MALAGUTTI, João Paulo Melleiro. O fator infraestrutura em projetos de esporte e lazer em escolas públicas. *Pensar a Prática*, v. 23, 2020.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente**. *Movimento*, vol. 8, núm. 1, enero-abril, 2002, pp. 31-39 Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASILEIRO, L. T. **O conteúdo "dança" em aulas de Educação Física: temos o que ensinar?**. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 6, p. 45–58, 2003. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.56. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/56>. Acesso em: 16 jun. 2022.

Brasileiro, L. T., & Nascimento Filho, M. J. do. (2017). A contribuição de Isabel Marques nas produções sobre “dança” e “ensino de dança” na Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(1), 223–233.

BRASILEIRO, Livia Tenório. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135-153, set./dez. 2010.

BRASILEIRO, Livia Tenorio; FRAGOSO, Aline Renata de Farias; GEHRES, Adriana de Faria. **Produção de conhecimento sobre dança e Educação Física no Brasil: analisando artigos científicos.** Pro-Posições, v. 31, 2020.

Campos AP. **O Planejamento Estratégico e as Competências de Perrenoud para o Ofício Docente: Considerações para a Educação Física.** Rev Bras Ciênc Esporte 2002;23(2):149- 163.

Costa MCS, Mendonça MSS, Terra DV. **A Prática Pedagógica de Uma professora de Educação Física: mergulhando no Universo de uma Escola Pública no Estado do Amapá.** Rev Bras Ciênc Esporte 2010;31(2):215-230.

DA ROSA, Marcelo Victor et al. **“Porque eu gosto e principalmente funk, mas a professora não permite”: uma análise da percepção de alunos/as em relação a dança na Educação Física escolar.** Educação Online, v. 15, n. 33, p. 26-46, 2020.

DA SILVA, José Edmilson; DA SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. Educação física, folclore e religião: relações e interferências. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, p. 555-567, 2009.

DA SILVA, Junior Vagner Pereira; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Os conteúdos das aulas de educação física no ensino fundamental: o que mostram os estudos?. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 2, p. 106-118, 2012.

DA SILVEIRA BÖHM, Natália Vasconcelos; TOIGO, Adriana Marques. A dança nas aulas de educação física: a visão de alunos e professores das 5ª e 6ª séries de uma escola municipal de Canoas, RS. **Cippus**, v. 1, n. 2, p. 158-169, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais.** 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física.** Papirus Editora, 2007.

DE FRANÇA, Silvana; MORALES, Pedro Jorge Cortes. A dança na prática pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Joinville. **Pensar a Prática**, v. 24, 2021.

DEMO, Pedro. Introdução da metodologia. **São Paulo: Atlas**, 1985.

DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo.** Revista Latino-americana de enfermagem, v. 6, p. 89-104, 1998.

DOS SANTOS JUNIOR, Nei Jorge et al. A DANÇA DA ESCOLA: reflexões necessárias à Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 16, n. 1, p. 167-178, 2020.

DUBET, François. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física.** Movimento, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 85–110, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.2395.

Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2395>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. **Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber**. Movimento, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. A escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. **São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec]**, 2018.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n. 2, v. 1, p. 33-42, julho a dezembro de 2013. Disponível em: Acesso em: 13 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUZII, Fábio Tomio; DE SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni. Teoria da formação e avaliação no currículo de educação física. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 13-24, 2009.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. **Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física**. Movimento, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 155–171, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3553. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3553>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GARIBA, Chames Maria S. Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. Revista Digital-Buenos Aires, v. 10, n. 85, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. **Diálogos sobre o ensino dos esportes na Educação Física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada**. Motrivivência, v. 27, n. 45, p. 172-188, 2015.

LABAN, Rudolf. Dança educativa moderna. Tradução de Maria da Conceição P. Campos. **São Paulo: Ícone**, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, v. 5, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001

LUCCA, Iula Lamounier et al. A contribuição das vivências em dança na formação dos docentes em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.

MAGÉ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Magé, 2022. Acessado em 21/06/2023

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo. **São Paulo: Pedro e João**, 2020.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 20-28, 1997.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. Cortez, 1999.

MARQUES, Janote Pires. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação**. *Educação em Foco*, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Dançando pelo Brasil. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, p. 100-4, 2017.

MOURA et al. **Princípios metodológicos aplicados à dança in moura et al. dialogando sobre o ensino da Educação Física: dança na escola**. Curitiba: CRV, v. 6, 2018.

NANNI, Dionísia. A dança como veículo de expressão e comunicação: uma visão holística. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 3, n. 1, p. 41-45, 1989.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: carta de navegação**. *Arquivos em Movimento*, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos**. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Paco Editorial. 2019.

ØRBÆK, Trine; ENGELSRUD, Gunn. Teaching creative dance in school—a case study from physical education in Norway. **Research in Dance Education**, v. 22, n. 3, p. 321-335, 2021.

PEREIRA, Mariana Lolato. **A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da dança**. 2007. x, 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96087>.

PEREIRA, Mariana Lolato; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física**. *Motriz-revista de Educação Física*. Rio Claro: Univ Estadual Paulista-unesp, Inst Biociencias, v. 15, n. 4, p. 768-780, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/8366>.

PIERONI, Camila Bloise. **Danças tradicionais brasileiras: uma experiência no ensino médio de tempo integral**. 2020.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição Andrade. Esporte na escola: mas é só isso, professor?. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 25-31, 1995.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Física - Currículo**. Rio de Janeiro, 2020. Acessado em 20/06/2023.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Revisitando as Orientações de Educação Física: documento teórico-metodológico**. Rio de Janeiro, 2016.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. **A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes**. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, p. 167-178, 2005.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE O REAL E O "IDEAL". **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, 2012. DOI: 10.5216/rpp.v15i4.15564. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/15564>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 02, p. 323-338, 2012.

SOARES, Carla Elisa Santana; DA SILVA, Jaqueline Rodrigues. **Dança como conteúdo da Educação Física escolar**. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de. Pesquisa-ação de formação continuada em Educação física no âmbito da dança: as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática pedagógica de Educação física, Arte e Pedagogia. 2016.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. 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, p. 505-520, 2014.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça; MELO, Marcelo Soares Tavares; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 29-47, mai. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11546>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SOUZA, Maria Inês Galvão. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade?. **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 1, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Maurice Tardif. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5ª edição, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2022.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

VIEIRA, Pollyane Barros Albuquerque; DOS SANTOS FREIRE, Elisabete; RODRIGUES, Graciele Massoli. Folguedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos. **Motrivivência**, v. 30, n. 55, p. 248-257, 2018.