

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

Caroline Amaral Franco Borges

**A DANÇA COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
uma experiência à luz da Pedagogia Crítico-Superadora**

Brasília-DF

2023

CAROLINE AMARAL FRANCO BORGES

**A DANÇA COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
uma experiência à luz da Pedagogia Crítico-Superadora**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Jonatas Maia da Costa

Brasília-DF

2023

CAROLINE AMARAL FRANCO BORGES

A DANÇA COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

uma experiência à luz da Pedagogia Crítico-Superadora

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de _____.

Banca examinadora:

Professor Dr. Jonatas Maia da Costa - Presidente
PPGEF/UnB

Professora Dra. Lívia Tenorio Brasileiro – Membro efetivo
ESEF/UPE

Professor Dra. Jaciara Oliveira Leite – Membro efetivo
FEF/UnB

Este trabalho é dedicado a todos os professores de
Educação Física que acreditam e lutam pela
valorização da nossa área e do trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa acadêmica parece ser um trabalho solitário, mas ninguém consegue construir uma pesquisa sozinho. Há uma rede de apoio que, sem ela, esse estudo se tornaria mais árduo. Por isso, é imprescindível agradecer àqueles que contribuíram de alguma forma com essa construção.

Inicialmente agradeço a Deus, pelo dom da vida, por ter permitido que chegasse até aqui com saúde e por ter me fortalecido, mesmo diante de momentos tão difíceis com os quais tivemos que lidar nos últimos anos.

Agradeço à minha família, por tudo que fazem por mim, especialmente aos meus pais, pelos ensinamentos que me formaram como pessoa e pela presença constante em todos os momentos.

Agradeço ao meu esposo, Ricardo, por não me deixar desistir nenhum segundo sequer e por me apoiar incondicionalmente nessa e em tantas outras caminhadas da nossa vida. E também por ter se tornado referência para meu filho, que hoje o tem como um pai. Agradeço a ele, também, pelos filhos de coração que eu recebi de presente.

Agradeço ao meu filho, o lindo João, que me inspira e me fortalece diariamente com sua doçura e obediência, e que me faz crescer cada dia mais para que eu possa continuar sendo um exemplo pra ele.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Jonatas Maia da Costa, que aceitou o desafio e traçou um caminho acadêmico saudável para a minha construção como pesquisadora, de forma humana e acolhedora.

Agradeço ao grupo Avante - Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer UnB, que por meio do Grupo de Orientação sobre Educação Física Escolar, me proporcionou tanto conhecimento em busca de uma educação emancipatória.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, Ediane, Isabelle, Alexandra, Beatriz, Marcella, Pablinne, Patrícia, Sharlene, Bruno, Elizuíta, Osvaldo, Mônica e Francisco, que compartilharam comigo os desafios de uma pós-graduação e que se tornaram amigos dentro e fora da Universidade. Em especial, quero agradecer a amizade da Ediane, minha companheira de orientação e amiga que levarei para a vida.

Agradeço à banca de qualificação formada pelas professoras Dra. Lívia e Dra. Jaciara que, com muita atenção, se dedicaram a leitura atenta do meu trabalho e carinhosamente fizeram suas considerações a fim de qualificar o projeto que estava em construção e esta dissertação.

Agradeço aos professores do ProEF/UnB, Alexandre Rezende, Alexandre Jackson, Alfredo Feres, Jaciara Leite, Rosana Amaro e Pedro Osmar pela competência e conhecimentos compartilhados e que certamente contribuíram para a minha formação.

Agradeço a Secretaria de Educação do Distrito Federal que, juntamente com a luta da categoria, permitiram meu afastamento remunerado, momento que foi indispensável para que esse trabalho fosse desenvolvido com a dedicação que merece.

Agradeço, também, à direção do CAIC Unesco, professora Heloísa, às supervisoras e às coordenadoras, por terem concordado com a participação da escola na pesquisa e por terem contribuído sempre que necessário. Um agradecimento especial à professora Juliana, professora participante da pesquisa, que gentilmente concordou em ser sujeito da pesquisa, mergulhando nos estudos, na elaboração e execução das aulas.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES).

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília, na área de concentração de Educação Física (EF) escolar, onde está inserido o estudo da dança como conteúdo da cultura corporal. O objetivo geral foi desenvolver e analisar os processos e os resultados de uma experiência pedagógica com o conteúdo dança a partir da Pedagogia Crítico-Superadora (PCS) realizada junto com uma turma de quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos consistiram em elaborar coletivamente, bem como experimentar, com a professora de EF participante, uma Unidade Didática (UD) que incentive e proporcione a participação dos estudantes, além de compreender os limites e possibilidades da abordagem do conteúdo dança numa proposta crítico-superadora. A preocupação em pesquisar a dança e seu desenvolvimento nas aulas de EF justifica-se pelo fato de que o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF) insere a dança como conteúdo da cultura corporal em todas as etapas de ensino da Educação Básica. Este trabalho compreende uma fundamentação teórica abordando três eixos temáticos: a EF escolar e as teorias críticas, a dança como conteúdo da cultura corporal e o CMDF, abrangendo o Programa Educação com Movimento. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi dividida em três etapas e foi realizada com delineamentos da pesquisa-ação, que tem como objetivo primordial permitir que os pesquisadores e participantes, de forma ativa, busquem resolver problemas encontrados com intuito de transformação da realidade. Na primeira etapa, realizamos a observação das aulas planejadas e desenvolvidas pela professora regente de EF, com registros em diário de campo; na segunda, fizemos um estudo conjunto com a professora a fim de aprimorar os conhecimentos e elaborar uma proposta de UD à luz da PCS; na terceira etapa, desenvolvemos tal proposta, tendo as rodas de conversa e as observações como instrumentos de avaliação. Todo o processo foi realizado tendo como base uma concepção crítica de ensino da EF (SOARES, *et al*, 2012). São apresentados e discutidos os resultados dessa experiência e também da construção coletiva, que proporcionou contribuições formativas aos professores participantes e que indicaram possibilidades e limites da sistematização do conteúdo dança nas aulas. Essa experiência a partir de uma proposta crítica também possibilitou o acesso do conteúdo dança aos estudantes de forma crítica e reflexiva, bem como ampliação da participação dos mesmos.

Palavras-chaves: Educação Física. Dança. Programa Educação com Movimento. Pedagogia Crítico-Superadora.

ABSTRACT

This research was carried out with the Professional Master's Program in Physical Education in the National Network of the University of Brasília, in the area of concentration of Physical Education (PE) at school, where the study of dance is inserted as a content of body culture. The general objective was to develop and analyze the processes and results of a pedagogical experience with dance content based on the Critical-Supercoming Pedagogy (PCS) carried out with a fifth grade class in the early years of Elementary School. The specific objectives consisted of collectively elaborating, as well as experimenting, with the participating PE teacher, a Didactic Unit (UD) that encourages and provides student participation, in addition to understanding the limits and possibilities of approaching dance content in a critical proposal overcoming. The concern with researching dance and its development in PE classes is justified by the fact that the Curriculum in Movement of the Federal District (CMDf) inserts dance as a content of body culture in all teaching stages of Basic Education. This work comprises a theoretical foundation addressing three thematic axes: school PE and critical theories, dance as a content of body culture and the CMDf, encompassing the Education with Movement Program. From a methodological point of view, the research was divided into three stages and was carried out with action-research outlines, whose primary objective is to allow researchers and participants to actively seek to solve problems encountered with the aim of transforming reality. In the first stage, we observed the classes planned and developed by the PE teacher, with records in a field diary; in the second, we carried out a joint study with the teacher in order to improve knowledge and elaborate a UD proposal in light of the PCS; in the third stage, we developed such a proposal, using conversation circles and observations as evaluation instruments. The entire process was carried out based on a critical conception of PE teaching (SOARES, et al, 2012). The results of this experience and also of the collective construction are presented and discussed, which provided formative contributions to the participating teachers and that indicated possibilities and limits of systematizing the dance content in the classes. This experience based on a critical proposal also enabled students to access dance content in a critical and reflective way, as well as expanding their participation.

Keywords: Physical Education. Dance. Education with Movement Program. Critical-Overcoming Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atendimento Integrado da Criança
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFDE	Centro de Educação Física e Desporto Escolar
CEP-CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CMDF	Currículo em Movimento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
EAD	Educação à Distância
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPEF	Grupo de Pesquisa em Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PCS	Pedagogia Crítico-Superadora
PECM	Programa Educação com Movimento
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIGEP	Sistema de Gestão de Pessoas
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCB	Universidade Católica de Brasília
UD	Unidade Didática
UnB	Universidade de Brasília

TABELA

Tabela 1 – Quantidade de turmas do CAIC em 2022.....	73
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos e conteúdos relacionados à dança do CMDF.....	64
Quadro 2 – Cronograma de estudo conjunto	89

MAPA

Mapa 1 – Localização da escola CAIC UNESCO	72
--	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Entrada principal CAIC UNESCO	71
Fotografia 2 – Pátio coberto	74
Fotografia 3 – Ginásio	75
Fotografia 4 – Banheiros do ginásio.....	75
Fotografia 5 – Pátio descoberto	76
Fotografia 6 – Pátio descoberto	76
Fotografia 7 – Gramado.....	76
Fotografia 8 – Parquinho	77
Fotografia 9 – Parquinho	77
Fotografia 10 – Estudo conjunto	88
Fotografia 11 – Estudo conjunto	88
Fotografia 12 – Aula da professora regente de Educação Física.....	100
Fotografia 13 – Aula da professora regente de Educação Física.....	100
Fotografia 14 – Aula 1	104
Fotografia 15 – Aula 2.....	106
Fotografia 16 – Apresentação da aula 2	107
Fotografia 17 – Apresentação da aula 2	107
Fotografia 18 – Apresentação da aula 2	108
Fotografia 19 – Apresentação da aula 2	108
Fotografia 20 – Apresentação da aula 2	109
Fotografia 21 – Roda de conversa	109
Fotografia 22 – Apresentação do vídeo sobre batalha de <i>breakdance</i>	111
Fotografia 23 – Conhecendo passos do <i>breakdance</i>	111
Fotografia 24 – Conhecendo passos do <i>breakdance</i>	112
Fotografia 25 – Conhecendo passos do <i>breakdance</i>	112
Fotografia 26 – Ensaio para a batalha	113
Fotografia 27 – Ensaio para a batalha	114
Fotografia 28 – Ensaio para a batalha	114
Fotografia 29 – Batalha de <i>breakdance</i>	115
Fotografia 30 – Batalha de <i>breakdance</i>	115
Fotografia 31 – Batalha de <i>breakdance</i>	116
Fotografia 32 – Batalha de <i>breakdance</i>	116

Fotografia 33 – Batalha de <i>breakdance</i>	117
Fotografia 34 – Batalha de <i>breakdance</i>	117
Fotografia 35 – Batalha de <i>breakdance</i>	118
Fotografia 36 – Batalha de <i>breakdance</i>	118
Fotografia 37 – Batalha de <i>breakdance</i>	119
Fotografia 38 – Estudante caracterizada para a batalha de <i>breakdance</i>	120
Fotografia 39 – Encerramento do <i>breakdance</i>	120
Fotografia 40 – Aula de samba.....	121
Fotografia 41 – Aula de samba.....	122
Fotografia 42 – Aula de samba.....	122
Fotografia 43 – Aula de samba.....	123
Fotografia 44 – Sombrinhas de frevo	124
Fotografia 45 – Sombrinha de frevo alternativa.....	125
Fotografia 46 – Conhecendo os passos do frevo	126
Fotografia 47 – Conhecendo os passos do frevo	127
Fotografia 48 – Conhecendo os passos do frevo	127
Fotografia 49 – Conhecendo os passos do frevo	128
Fotografia 50 – Conhecendo os passos do frevo	128
Fotografia 51 – Conhecendo os passos do frevo	129
Fotografia 52 – Encerramento do frevo.....	130
Fotografia 53 - Encerramento da Intervenção	132
Fotografia 54 – Lembrança das aulas de dança para os estudantes.....	133

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO	23
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
1.1 A Educação Física escolar e as teorias críticas.....	29
1.1.2 Educação Física escolar e a Pedagogia Crítico-Superadora.....	39
1.2 A dança como conteúdo da cultura corporal	43
1.2.1 A dança	43
1.2.2 Dança na educação	47
1.2.3 Limites e possibilidades no ensino da dança nas aulas de Educação Física.....	52
1.2.4 Possibilidades de abordagem da dança pela Pedagogia Crítico-Superadora.....	58
1.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal e o Programa Educação com Movimento	60
1.3.1 O Currículo em Movimento do Distrito Federal	61
1.3.2 O Programa Educação com Movimento.....	65
1.3.2.1 A construção do PECM	66
2 METODOLOGIA	70
2.1 O local da pesquisa	70
2.2 Os sujeitos da pesquisa	78
2.3 Estratégias metodológicas	81
2.3.1 Aproximação com a realidade	85
2.3.2 Estudo conjunto	86
2.4 Planejamento e desenvolvimento da unidade didática	91
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	98
3.1 Pré-unidade didática	98
3.2 Durante a unidade didática	102
CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A – Termo de concordância de instituição coparticipante	144
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Estudantes	145
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - responsáveis	146
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professora	148
ANEXO A – Modelo de avaliação do PECM – Estudante	150

ANEXO B – Modelo de avaliação do PECM – Professor pedagogo regente (professor de atividades)	151
ANEXO C – Modelo de avaliação do PECM – Equipe gestora	152
ANEXO D – Modelo de avaliação do PECM – Professor de Educação Física	153
ANEXO E – Objetivos e conteúdos de dança para o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	154
ANEXO F – Unidade Didática	155

MEMORIAL

Meu nome é Caroline Amaral Franco Borges, nasci em 1981, em Brasília, no Distrito Federal (DF). Sou a primogênita de um casal que completou a família com mais duas filhas, Luciana e Letícia, nascidas em 1985 e 1987, respectivamente. Somos filhas da professora Rosa e do militar da reserva Geraldo. Hoje, ela, aposentada e apaixonada por plantas, e ele, Geraldo, taxista e comungante das paixões dela. Ao longo dos meus primeiros 23 anos, moramos no Cruzeiro Novo, em Brasília-DF, um bairro tranquilo naquela época, quando ainda podíamos brincar nos pilotis dos prédios e nas ruas sem perigo algum. Foram mais de 20 anos no mesmo apartamento, que era funcional. Esse apartamento ainda é a residência que habita meus sonhos. Permanecemos lá até a ida do meu pai para a reserva, quando fomos morar em Santa Maria, também no Distrito Federal, um pouco mais afastado do Plano Piloto.

Minha infância foi simples, sempre ao lado da família. Pelo menos duas vezes por ano, nas férias, o destino era Ituiutaba, em Minas Gerais (MG). As viagens à terra do meu pai foram marcadas pelo amor e acolhida dos parentes, pelas temperaturas elevadas da cidade e pelas maravilhosas comidas mineiras. A cada visita na casa das tias, era um novo banquete, onde o cafezinho com pão de queijo não poderia faltar. Em todos os outros momentos, desde um final de semana ou até férias inteiras, o destino mais comum era a fazenda dos meus avós maternos, próximo à Formosa, no estado de Goiás (GO). Talvez tenham ocorrido lá as minhas primeiras aproximações com a Educação Física, nas partidas diárias de voleibol com a família.

Minha família é numerosa: são 13 tios maternos e 11 paternos. Isso contribuiu para que eu tivesse muitos primos, 46 no total. Na minha infância nessa fazenda, as primas eram maioria e com idade muito próximas à minha. Fazíamos um trio de primas muito amigas e, junto a nós, como uma líder, uma tia com pouca diferença de idade, um pouco mais velha. A nossa rotina de tarefas da roça era muito bem estabelecida: acordávamos cedo, junto com o nascer do sol e o canto dos galos. Arrumávamos as duas casas que ainda hoje existem lá e, depois, até a hora do almoço, jogávamos vôlei. Era a motivação para concluir qualquer atividade. Alguém ficava responsável por levar a bola, comprada na cidade, e marcávamos as linhas da quadra (que, na verdade, era de terra mesmo) com cinzas do fogão a lenha onde minha avó cozinhava brilhantemente. Eu adorava acompanhar minha avó na cozinha. E meu avô materno? Me chamava de Carola e me ensinou, entre outras coisas, a pular corda de costas nessa mesma fazenda. Que saudade eu tenho dos meus avós! Foi uma infância muito marcante para mim e ficaram muitas lembranças boas.

Além dessas brincadeiras (arrumar a casa também parecia brincadeira, a final, encerrar o chão sentada num pano e sendo puxada pelas primas era pura diversão!), brincávamos no rio, fazíamos “cozinhadinho” (brincar de fazer comida com comida de verdade num pequeno fogão a lenha improvisado com tijolos), ensaiávamos peça de teatro para os mais velhos e subíamos nos pés de amora, goiaba e manga.

A terra rachava os nossos pés, mas isso não nos impedia de brincar. Depois de muito tempo, compramos uma rede de voleibol, mas até que isso fosse possível, os lados da quadra eram divididos por qualquer coisa (barbante, corda, arame).

O jogo acontecia até o horário do almoço, que sempre aconteceu muito cedo na roça. Depois dessa refeição, a cozinha também era responsabilidade das meninas. Uma lavava a louça, a outra tirava o sabão, a terceira secava e a quarta guardava tudo. Não havia função fixa para essas tarefas, mas o jogo de vôlei, logo após essa missão, era certo. Até que horas? Enquanto fosse possível ver a bola, já que, por muito tempo, não havia energia elétrica nas terras dos meus avós, o que também me marcou muito. Lá era possível presenciar lindos nasceres e pores do sol. Não me canso de admirar o pôr do sol ainda hoje.

Algumas vezes, o futebol também acontecia, mas não me interessava tanto quanto o voleibol. Nossos jogos, em alguns momentos, recebiam a participação especial de tios, que também já haviam feito suas tarefas, como fazer a ordenha, apartar as vacas e tratar de os outros animais.

Em contraposição às férias, minha trajetória como estudante na educação básica se restringiu a duas escolas. Frequentei a mesma dos dois aos 14 anos: uma escola particular e administrada por freiras (Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em Brasília-DF), onde minha mãe lecionava Matemática e Ciências e, por isso, felizmente, minhas irmãs e eu tivemos o benefício da bolsa integral para estudar em uma instituição particular. Eu sempre acompanhei a vida da minha mãe como docente e fui, inclusive, aluna dela durante dois anos, nas antigas 3ª e 4ª séries. Talvez viver tão de perto esses momentos de uma mãe professora dentro e fora de casa, de alguma forma, tenha feito com que a profissão fosse entrando na minha vida.

Sobre minha relação com os esportes, durante o período escolar, frequentei a escolinha de voleibol da própria escola durante dois anos, se não me engano, nada muito profissional, mas eu amava. Voltava para casa de ônibus, sozinha, para poder frequentar as aulas. E foi somente isso, nunca fiz balé, dança, luta ou qualquer outro esporte.

Ao concluir minha 8ª série, precisei mudar para outra escola, pois no Perpétuo ainda não havia Ensino Médio. Com muito esforço e se desfazendo de uma casa em Santa Maria-DF,

meus pais conseguiram pagar meus estudos no Sigma, uma escola também particular e de muito renome na cidade naquela época.

Desde minha infância, quando ainda estava nos anos iniciais, sempre fui muito ativa e participativa. Assim como quase todas as crianças, amava as aulas de Educação Física. Foi na escola que tive algumas das melhores lembranças da minha infância. Como era bom!

Minha vivência de Educação Física escolar foi desfrutada, como para muitas crianças, de forma prazerosa, como um momento de lazer. A infância e a adolescência escolar foram marcadas por esses momentos. Eu sempre amei os esportes e foi isso que eu encontrei em minhas aulas de Educação Física até o Ensino Médio: esportes.

Nesse período da minha formação, meu contato com outros tipos de conteúdo da Educação Física aconteceu em momentos muito restritos, como a dança, que se restringia basicamente àqueles destinados às apresentações escolares (Festas Juninas e Feiras Culturais, por exemplo). Eu sempre participei das apresentações escolares, mas, apesar de gostar muito de dançar, essas foram minhas únicas experiências com dança na escola.

Durante o Ensino Médio, que se iniciou em 1996, os conteúdos das aulas de Educação Física se repetiram, com exceção das danças, quem nem para apresentações culturais eram utilizadas pois, na verdade, esses eventos não aconteciam mais.

Estava concluindo o Ensino Médio e, na tentativa de encontrar minha profissão, conversei muito com uma tia, que é fisioterapeuta. Como eu a admiro muito, admirava também sua profissão. Achei que havia encontrado o que tanto queria: seria fisioterapeuta. Entretanto, na Universidade de Brasília (UnB), não havia oferta desse curso e meus pais não poderiam bancar meus estudos mais uma vez. Eu tinha, necessariamente, que ser aprovada no vestibular da UnB. Imaginei que no curso de Educação Física eu teria algumas disciplinas que, num outro momento, poderiam ser aproveitadas para a Fisioterapia. Decidi, então, prestar o vestibular para Educação Física. Fui aprovada e entrei para a UnB no primeiro semestre de 1999. Eu fui a primeira neta dos meus avós a entrar na universidade.

A UnB é um lugar tão gostoso. A sensação de estar em uma universidade pública é sensacional. Aquelas salas, aquele pátio da Faculdade de Educação Física (FEF), o Centro Olímpico (CO), as quadras, a pista de atletismo, a vista para o Lago Paranoá, a Biblioteca Central, o Restaurante Universitário (RU). Cada pedacinho daquela universidade continua na minha memória.

Na graduação, me apaixonei pela área. Percebi que um professor de Educação Física pode fazer muita diferença na vida de uma criança. Durante o curso, percebi que aquilo ali era realmente a minha cara e fui descobrindo, também, que a fisioterapia não me agradaria ou que

não iria me satisfazer profissionalmente. As Oficinas Infantis, um projeto de extensão que acontecia na própria UnB, foram um caso à parte. Acredito que tenha sido nesse período que o interesse em ser professora despertou em mim definitivamente. Tive um excelente professor no estágio das oficinas, Juarez Sampaio, que fez com que eu me apaixonasse pela Psicomotricidade, apesar de saber que o que era abordado nesse projeto vai muito além disso. Ainda hoje me arrepio vendo as crianças brincarem em minhas aulas e a teoria acontecendo muitas vezes ali, na prática, na minha frente.

Porém, mesmo na graduação, meu relacionamento com a dança ainda tinha sido muito restrito: uma disciplina relacionada à dança, apenas uma, durante todo o curso, foi ofertada como obrigatória: Formação Rítmica do Movimento. Talvez a juventude e falta de maturidade não me fizeram perceber todas as implicações e a importância que aquela disciplina poderia ter na minha carreira profissional. E, assim, no início do curso, encerrou-se a minha formação acadêmica para o conteúdo dança.

Até a minha primeira atuação como professora de Educação Física na escola, se passaram quase 10 anos. Minha formatura, celebrada em 2004 não foi suficiente para docência imediata, visto que já estava trabalhando desde o quarto semestre da graduação e me afastei completamente da área escolar. Durante esse período, trabalhei durante 10 anos no Ministério da Saúde e por quase dois anos em uma academia só para mulheres. Foram boas experiências, especialmente pelas pessoas que conheci e amizades que fiz, mas a área *fitness* nunca foi meu forte.

Depois de um ano de formada, me casei e tive um filho em 2011, o lindo João Victor. Que orgulho eu tenho do homem que ele está se tornando. Honesto, verdadeiro e extremamente emotivo! Depois do Ministério da Saúde, trabalhei em dois órgãos: Ministério da Educação - MEC e Hospital das Forças Armadas (HFA). No mesmo ano do nascimento do João, me separei e voltei para a casa dos meus pais, em Santa Maria-DF (sim, depois de um tempo, eles conseguiram comprar outra casa por lá).

Em 2014, decidi retornar os estudos e, apoiada e incentivada pelo então namorado, Ricardo, passei no concurso para professora efetiva de Educação Física na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde continuo exercendo minha profissão até os dias de hoje.

Fui me construindo como professora, utilizando as experiências e os relatos da minha mãe, as minhas próprias experiências como estudante e as contribuições dos professores com os quais trabalhei. Fiz cursos em praticamente todos os semestres após meu ingresso na SEEDF, procurando me atualizar e trocar experiências com outras colegas. Atuei como professora dos

anos finais do Ensino Fundamental em 2014 e 2015, e atuo desde 2016 nos anos iniciais, que é a minha paixão.

Comecei a ser professora em agosto de 2014. Com nenhuma experiência profissional nessa área, me limitei a lecionar baseada em minhas memórias como estudante e em vivências que aprendi com os professores que dividiam o chão da quadra comigo. Eu trabalhava no Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont de Santa Maria-DF. Minhas primeiras turmas eram sextos e sétimos anos. Já no meu primeiro dia, recebi do vice-diretor, que inclusive é professor de Educação Física, um livro bem antigo que ensinava como treinar basquete, suas técnicas, táticas etc., mas também recebi o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf) referente aos anos finais do Ensino Fundamental, um dos documentos da SEEDF. Tive a sensação de que ele queria que eu utilizasse aquele livro de basquete para dar aulas, mas confesso que nunca o fiz.

Nesse caminho, fui me construindo como professora com base nas próprias experiências discentes da infância e adolescência, e reproduzindo a prática pedagógica dos outros professores de Educação Física mais próximos.

Compreendendo que o professor de Educação Física deve objetivar o desenvolvimento integral dos estudantes, apreciando o CMDf e conversando com a professora que atuava com os oitavos e nonos anos, escolhemos e planejamos ensinar a dança durante um determinado período de um bimestre, já que ela faz parte dos conteúdos da Educação Física. Naquele momento, me senti totalmente despreparada para aquelas aulas, que precisavam ser teóricas e práticas, o que me deixou ainda mais apreensiva. Percebi que aquele conteúdo era um problema para mim. Fiquei acanhada em dizer à minha colega que não estava preparada para ensinar dança, afinal, eu nunca fiz aula de dança, não tinha dança nas minhas aulas da escola e fiz apenas uma disciplina de dança na graduação.

Precisei mergulhar no assunto, pois lecionar exige domínio de muitos conteúdos e, obviamente, não há como inseri-los em sua totalidade na graduação. Acabei ofertando aulas teóricas aos estudantes, contando a história de determinados estilos de danças e permitindo que eles apreciassem esses mesmos estilos em vídeos levados para a sala de aula. Nas aulas práticas, grupos foram formados a partir dos estilos de preferência e os estudantes criaram apresentações. As aulas, na minha opinião, atingiram o objetivo, mas minha pouca experiência como professora fez com que a minha insegurança com esse conteúdo permanecesse até os dias de hoje.

Mesmo com pouco tempo de regência, sempre havia uma preocupação da minha parte para que as aulas não ficassem restritas ao “quarteto fantástico” voleibol, handebol, futebol e basquetebol, causando uma repetição dos conteúdos. Percebi que isso seria ainda mais importante, pois, em 2016, comecei a atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Programa Educação com Movimento (PECM). Lembro-me de conversar com colegas de profissão e de eles relatarem que eu iria amar trabalhar com os pequenos. Eles diziam: você vai ser famosa na escola! Os alunos vão te adorar! Eles se juntam em volta de você para te abraçar!

Que sensação maravilhosa! Trabalhar com os anos iniciais realmente me trouxe satisfação e prazer. Minha primeira escolha do PECM foi Escola Classe 116 de Santa Maria-DF, uma escola pequena, sem quadra coberta, mas, das escolas que atendiam os anos iniciais, era a mais próxima da minha casa. Meu turno de regência era vespertino e o sol me desgastou bastante naquela época. Fiquei lá por dois anos e, devido à construção do meu novo lar, mudei de escola. Nos mudamos, meu marido, Ricardo, me filho, João, e eu para o Jardim Botânico, em 2018. A nova escola escolhida foi o Centro de Atendimento Integrado da Criança CAIC Unesco), em São Sebastião, outra região administrativa do DF, onde atuo até hoje. Formalizamos nosso casamento, eu e Ricardo, em 2019 e logo meus mais novos filhos vieram morar com a gente, Ricardinho e Davi, grandes homens e de corações cheios de bondade.

Voltando à dança, minha dificuldade ainda permanecia. A fim de sanar esse problema, participei de cursos da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF (EAPE) e também de oficinas oferecidas pelas Regionais de Ensino, e percebi que poderia me aventurar um pouco mais no assunto com os estudantes, mas ainda com muita insegurança, afinal, nunca tive contato tão estreito com a dança como havia tido com os esportes. Era necessário construir uma prática que proporcionasse a cultura corporal em minhas aulas, mas isso parecia obscuro para mim, já que não vivenciei aulas com esse conteúdo.

Comecei a perceber que muitos colegas de profissão tinham as mesmas dificuldades, sentiam esse mesmo medo, e, por vezes, acabam deixando o conteúdo dança de lado e atuando com os conteúdos mais tradicionais.

Voltando à vida pessoal, resolvi retirar uma pendência da minha vida: estudar inglês. Uma terapeuta me disse que eu precisava de objetivos na minha vida e, depois de algumas sessões, descobri que estudar inglês era um deles. Fiz um curso até o nível intermediário, mas ainda quero concluí-lo.

Pensando profissionalmente, o estudo do inglês despertou em mim o desejo de ser professora universitária, pois achei que poderia contribuir com os estudantes de Educação Física mostrando a eles a importância que nós temos na vida das crianças. Mas, para isso, eu precisaria retomar os estudos na área e fazer um mestrado seria o próximo passo.

Como se alguém tivesse me escutado, no dia 25 de novembro de 2020, o professor Pedro, colega da SEEDF, encaminhou o edital do Mestrado Profissional de Educação Física em Rede (ProEF) da UnB para um grupo de professores no aplicativo de troca de mensagens do celular. Encaminhei para o meu marido e ele me deu total apoio para me candidatar. Uma das exigências do edital era o inglês e parece que, mais uma vez, as coisas estavam se encaixando e me levando para mais um objetivo. Meus problemas agora seriam os estudos e a falta de confiança em mim mesma.

Passei as férias estudando e contei com apoio de muitos. Além de confiarem em mim, meu marido, meu filho e enteados, meus pais e minhas irmãs compreenderam meus momentos de ausência. Foram alguns dias de dedicação quase que exclusiva, e no dia 26 de fevereiro de 2020 saiu o resultado do processo seletivo do mestrado: aprovada! Chorei naquele momento, e me veio à cabeça a aprovação no vestibular. Novamente, a primeira neta, agora no mestrado.

No mestrado, vislumbrei a oportunidade de pesquisar e poder observar se essas dificuldades com a dança realmente existem e o porquê de elas existirem. Poderia, assim, perceber suas causas e contribuir para as aulas de outros professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando aos estudantes o contato e a vivência de um conteúdo tão relevante para nossa cultura corporal, a dança.

Minha participação da turma do mestrado me trouxe, ganhos valiosos, como as contribuições do grupo Avante - Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer da UnB e do Grupo de Orientação liderado pelo professor, e meu orientador, Jonatas Maia da Costa. A troca de experiências entre os pesquisadores certamente me incentivou para chegar até aqui e um novo contato com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Pedagogia Crítico-Superadora me fizeram entender que a Educação Física pode, e deve, ser muito mais na vida dos nossos estudantes.

INTRODUÇÃO

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente desenvolvida foi a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.(SAVIANI, 2021b, n. p.).

A cultura corporal é o objeto de estudo da Educação Física (EF) escolar e nela estão reunidas as manifestações ou práticas corporais que contribuirão para o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Soares *et al.* (2012), os conteúdos que fazem parte dessa área do conhecimento são os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes, entre outros, e eles devem ser sistematizados nas aulas de tal forma que permitam que os estudantes se apropriem deles de forma consciente, crítica e contextualizada. Apesar de alguns conteúdos não terem sido abordados diretamente por Soares *et al.* (2012) em virtude do período em que foi publicado, atualmente eles também são compreendidos como parte da cultura corporal, tal como as práticas corporais de aventura, jogos eletrônicos, por exemplo.

A leitura e estudo da obra de Soares *et al.* (2012), Metodologia do Ensino de Educação Física, são necessários e imprescindíveis para iniciar e dar os primeiros passos em busca da construção da Pedagogia Crítico-Superadora. Dessa forma, compreendendo a obra como alicerce. Em suma, nosso trabalho surge como um aceite ao convite feito pelos autores: “[b]em... aí está nosso trabalho. Fiquem com ele, ou melhor, aceitem nosso convite e venham participar conosco dessa construção.” (SOARES *et al.*, 2012, p. 17).

A fim de se aproximar dessa finalidade, a apropriação crítica dos conteúdos da EF escolar, o intuito da presente pesquisa foi construir e experimentar uma proposta pedagógica com o conteúdo de ensino dança realizada junto a uma turma de quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em aulas de EF, desenvolvida e aplicada à luz da Pedagogia Crítico-Superadora (PCS) (SOARES *et al.*, 2012), pois acreditamos que essa concepção crítica, que traz consigo fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), está implicada com as mudanças necessárias na nossa realidade socialmente tão desigual.

É na prática diária de sala de aula que surgem as situações-problema, que nos fazem refletir e, conseqüentemente, despertam a necessidade de pesquisar e aprimorar a prática pedagógica. Tal “centelha”, então, decorreu do distanciamento do conteúdo dança da prática docente da pesquisadora e da observação de que essa dificuldade ocorre com outros professores,

de acordo tanto com as literaturas pesquisadas quanto com a troca de experiências no convívio docente.

A preocupação de pesquisar a dança e seu desenvolvimento nas aulas de EF justifica-se pelo fato de que o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDDF)¹ insere a dança como conteúdo da cultura corporal em todas as etapas de ensino da Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Segundo Laban (1978), dançar é uma atividade típica dos seres humanos, há uma relação estreita entre dança e sociedade. Entendida como uma prática artística, a dança é significativamente influenciada por mudanças ocorridas na cultura. Gariba e Franzoni (2007, p. 155) reforçam essa ideia afirmando que “a dança e a sociedade estão sempre imbricadas. Não há como falar da dança sem percorrer a grandeza de sua trajetória ao longo dos anos, nem deixar de falar do homem, da sua corporeidade e necessidades.”

Ao falar sobre sociedade, cabe também destacar a luta desleal entre classes, marcada pelo domínio de uma sobre a outra com o objetivo de atender os interesses da classe dominante. O objetivo das classes populares nessa batalha é lutar pelo direito de ter condições decentes de vida e ir em busca da hegemonia popular. Já a classe proprietária, se interessa em manter o *status quo* de dominância e enriquecimento baseado no domínio sobre classe trabalhadora (SOARES *et al.*, 2012).

Percebemos, na prática pedagógica da pesquisadora e de alguns professores de EF, a dificuldade em abordar tal assunto e que o ensino da dança, da forma como encontramos na literatura, está restrito a apresentações e festividades. Podemos observar que a dança, quando faz parte dos conteúdos escolares, ocorre por meio das danças populares e das apresentações em festas nas escolas (BRASILEIRO, 2009).

Dessa forma, o presente estudo tem relevância acadêmica e social. Acadêmica pois abordou um conteúdo da EF pouco desenvolvido em aulas e, muitas vezes, restrito às festividades escolares; relevância social pois traz a PCS como concepção crítica que alicerça a prática pedagógica, permitindo que os estudantes compreendam as incoerências existentes na sociedade criadas pelo próprio ser humano, atingindo, além do conteúdo clássico, o processo histórico e cultural que permeia tal conteúdo.

¹O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF tem como fundamentos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, fazendo com que o contexto social e cultural dos estudantes seja considerado no ambiente escolar. Seu processo de construção foi iniciado em 2011, a partir de uma organização coletiva de vários segmentos dos profissionais de educação e também dos estudantes, e implementado a partir de 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Com efeito, essa adversidade relacionada ao conteúdo dança nos fez refletir sobre alguns aspectos. Como a EF precisa sistematizar o conteúdo danças nas escolas, especialmente nas instituições que são fundamentadas pela PHC? O que contribui e o que dificulta a abordagem do conteúdo dança pelos professores de EF nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, após uma necessária revisão de literatura, este trabalho teve como objetivo principal desenvolver e analisar o processo e os resultados de uma experiência pedagógica com o conteúdo de ensino dança a partir da PCS realizada junto com uma turma de quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De forma específica, objetivou-se elaborar coletivamente, bem como experimentar, com a professora de EF participante da pesquisa, um produto educacional em forma de Unidade Didática (UD) que incentive e proporcione a participação dos estudantes nas aulas, possibilitando acesso ao conteúdo dança por meio de uma proposta crítico-superadora. Além disso, almejamos compreender (experimentar, vivenciar) os limites e possibilidades da abordagem do conteúdo dança numa proposta crítico-superadora nas aulas de EF em uma turma de quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, este estudo está estruturado nos termos de uma dissertação. Inicialmente, após esta Introdução, para fins de fundamentação teórica, foi necessário compreender as teorias críticas, situando como a EF se relaciona com elas, além disso, buscamos esclarecer o processo de escolarização da dança e contextualizá-lo na EF, inserindo o conteúdo dança nessa área do conhecimento. Cabe salientar que há diversas literaturas que tratam da dança, mas procuramos nos aproximar daquelas em que tal conteúdo esteja atrelado com a EF escolar.

Ainda na etapa de fundamentação teórica, foi fundamental nos aproximarmos do CMDF e do Programa Educação com Movimento (PECM), que foi responsável por inserir o professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal.

Em seguida, há a apresentação da metodologia do trabalho, esclarecendo e justificando os métodos da pesquisa, que ocorreu com delineamentos de elementos da pesquisa-ação. Segundo Severino (2016, p. 127), a pesquisa-ação auxilia não somente na compreensão da situação encontrada, mas serve também para “intervir na situação, com vistas a modificá-la.” A pesquisa foi dividida, então, em três fases. Na primeira fase, ocorreu a observação de atividades e rodas de conversa em aulas de EF cujo conteúdo fora a dança. A segunda etapa compreendeu o estudo conjunto, que ocorreu junto à professora regente de EF, participante da pesquisa, e, em seguida, a construção de estratégias mais adequadas para aqueles sujeitos da pesquisa e com o objetivo aprimorar as práticas observadas em busca de uma abordagem baseada na PCS.

Em seguida, elaboramos uma Unidade Didática (UD)², que foi aplicada na terceira etapa. Juntamente à execução da UD, a observação das aulas e as rodas de conversa permaneceram como instrumentos de avaliação, procurando compreender se as aulas atingiram o objetivo proposto.

Outrossim, apresentamos os resultados da pesquisa, correlacionando às observações, a partir de um olhar atento da pesquisadora, e as intervenções pedagógicas à literatura estudada, procurando contribuir para a formação acadêmica dos professores de EF, que têm o compromisso de permitir o acesso à experimentação e à crítica do conteúdo dança e sua história, pois trata-se de parte da cultura humana.

Por fim, apresentamos as Conclusões, enaltecendo a importância da figura do(a) professor(a) de EF, que, além de ampliar novas possibilidades aos estudantes, deve permitir a associação da prática pedagógica aos aspectos críticos, reflexão e autonomia dos estudantes.

² A Unidade Didática elaborada trata-se de um elemento obrigatório para obtenção de título de mestre de acordo com o Artigo 21, inciso II do Regimento interno do ProEF que está assim descrito: “Para a obtenção do título de mestre o aluno deverá integralizar os seguintes créditos: II - créditos na elaboração da dissertação de mestrado ou de trabalho equivalente e do produto educacional, a critério do colegiado do curso das IES associadas”.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2021b, p. 45).

O objetivo deste capítulo é, de forma sintética, refletir sobre o ato educativo e relacioná-lo com a Educação Física (EF) escolar, estabelecendo como fundamentos uma teoria crítica, qual seja a PCS. Tal pedagogia da EF tem uma forte influência dos referenciais epistemológicos na PHC e na teoria social construída a partir de Karl Marx.

A EF, para Oliveira (1983, p. 106), é Educação, visto que “reconhece o homem como o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana.” Para o autor, a EF tem como característica básica o movimento e é isso que a diferencia das demais componentes curriculares. Entretanto, realizar o movimento, seja através do esporte, dança, jogo, não significa que aquela prática é EF.

Portanto, antes de abordarmos mais a fundo a EF, é fundamental compreendermos melhor o sentido do trabalho educativo, e, para tal, nos orientaremos nas definições e teorias trazidas pela Pedagogia Histórico-Crítica, elaboradas pelo professor Dermeval Saviani, que integram nossas referências.

O ser humano, diferente de outros animais, precisa modificar a natureza, o mundo onde vive, para garantir sua existência e ele o faz por meio do trabalho³, que é iniciado desde o momento em que o homem planeja até chegar em uma ação intencional para executá-lo. Esse trabalho pode ser material, onde ele produz algo necessário para sua subsistência, ou não-material, onde há a produção de ideias, valores, atitudes, ou seja, produção de saber. A educação está aí, caracterizada nesta segunda opção, a de trabalho não-material, e nele há uma simultaneidade na produção (ensinar) e no consumo (aprender). Ou seja, não há afastamento entre os dois atos. Portanto, o processo de educar é um trabalho, o trabalho educativo (SAVIANI, 2021b).

Para o autor, a educação é própria dos seres humanos e a educação escolar é imprescindível para uma sociedade que luta contra a hegemonia burguesa e tem no horizonte a superação do capitalismo. Educar significa selecionar aqueles elementos culturais que precisam ser disseminados para os demais a fim de que eles se tornem humanos (SAVIANI, 2021b).

³ Marx em sua obra “O Capital” defende que o trabalho é um ato necessário ao homem para produzir e se reproduzir, transformando a natureza de forma intencional para existir como humanos.

Segundo Saviani (2021b, p. 6), é imperioso aprender, é aí reside o ato de educar e, como todo trabalho, o trabalho educativo também produz algo: educar “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Duarte (2001, p. 23) complementa: “a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal.”

Isso significa que o ser humano não nasce pronto, ele necessita do aprendizado advindo da relação com o outro (informal) e também do aprendizado fruto do trabalho educativo (formal), que é o foco deste trabalho.

Para Saviani (2021b, p. 13-14), “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, sendo que, além de identificar os conteúdos a serem ensinados, precisa, também, descobrir as “formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” Segundo o autor, esse saber compartilhado na escola precisa ser sistematizado e não fragmentado. Porém, muitas vezes, o saber compartilhado na escola apenas reproduz o cotidiano, o saber popular, o saber fragmentado.

Cabe destacar que, para Duarte (2001, p.56), “a objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando”, ou seja, é preciso garantir que se concretize, além do ensino, a mudança de comportamento das pessoas, cujo condicionante é a apropriação dos conhecimentos científicos pedagogizados na escola.

Acreditamos que a avaliação, aspecto que trataremos mais a diante, é uma das formas de se observar se houve realmente a apropriação do conteúdo por parte do educando. Tal avaliação pode e deve ocorrer durante todo o processo, e não somente ao final.

Como todo trabalho, espera-se que o resultado seja um produto. O produto do trabalho educativo está relacionado tanto à reprodução do indivíduo quanto à reprodução da sociedade. (DUARTE, 2001).

De acordo com Heller (1977, *apud* Duarte, 2001), as atividades direcionadas para a reprodução do indivíduo em si são aquelas consideradas cotidianas, necessárias para continuidade do ser humano singular, mas que certamente acabam contribuindo para a sociedade. Essas atividades cotidianas não são sinônimos de atividades realizadas todos os dias; já as atividades relacionadas à reprodução da sociedade, atividades para-si, são consideradas não cotidianas e estão no campo das artes e das ciências, por exemplo. Aqui também cabe o caminho inverso, pois tais atividades não cotidianas também contribuem para a formação do indivíduo em si.

Entretanto, na sociedade capitalista, a educação escolar passa a reproduzir tal sociedade, a capitalista e, por isso, cada vez mais, os indivíduos precisam de uma formação que seja capaz de permitir que os seres humanos enfrentem os problemas dessa sociedade (DUARTE, 2001).

Concordamos com Silva (2021, p. 31), quando diz que

[p]ara a escola se tornar um espaço institucional de prática humanizadora, passível das objetivações humanas, é preciso defender um projeto de educação escolar inspirado nos ideais de emancipação humana. Entretanto, sabemos que as forças dominantes defendem perspectivas educacionais que visam uma formação para garantir a constituição de trabalhadores disciplinados e comprometidos com a produtividade nos termos do modo de produção capitalista.

Assim, a fundamentação teórica deste trabalho tem como escopo o entendimento sobre o ato educativo humanizador e preocupado com a emancipação humana. Para tal, faz-se necessário um aprofundamento sobre as teorias comprometidas com esses objetivos e a relação das mesmas com o Currículo em Movimento do DF e o conteúdo dança nas aulas de EF.

Por isso, tal fundamentação está organizada em três subdivisões: a primeira trará um breve histórico da EF escolar e suas abordagens teóricas, dando destaque às teorias críticas. Em seguida, faremos uma aproximação com a dança, buscando abordar sua inclusão na escola e sua importância como conteúdo da cultura corporal, discorrendo sobre algumas dificuldades da abordagem desse conteúdo nas aulas de EF escolar. No terceiro tópico, trataremos a dança como conteúdo dos anos iniciais e sua abordagem no CMDF e no Programa Educação com Movimento (PECM), abordando a dança a partir das contribuições da pedagogia crítico-superadora.

1.1 A Educação Física escolar e as teorias críticas

Inicialmente, faremos uma síntese do percurso histórico da EF e algumas de suas teorias, que, ao longo de um período recente da história, fundamentaram os professores nas suas atuações na EF escolar.

O movimento citado por Oliveira (1983), no início da seção anterior, que diferencia a EF das demais disciplinas trata do movimento corporal humano, que é dotado de significado advindo do contexto histórico e cultural (BRACHT, 1997).

Entretanto, as teorias que abordam o conhecimento e a aprendizagem na educação, em sua maioria, negligenciam o corpo, ou seja, para elas, o aspecto cognitivo é o único capaz de aprender. Assim, o corpo apenas suporta a ação das determinações sociais, entre elas, a

necessidade de educação corporal para educação do comportamento humano. Essa necessidade de educar o corpo levou a EF para as escolas, mas o tratamento pedagógico foi, especialmente no início, muito influenciado pela medicina e pelo militarismo, com o objetivo de educar os corpos para promoção da saúde (BRACHT, 1999), no caso, de uma determinada concepção de saúde, qual seja aquela comprometida com os ideários burgueses.

De acordo com Soares (2017), no século XIX, a Europa consolidava o estado burguês e a EF foi importante para alcançar uma necessidade da burguesia: a construção de um ser humano capaz de suportar a nova ordem política que privilegiava a classe burguesa. A EF foi utilizada como meio para tratar a preguiça ou imoralidades dos corpos humanos, fazendo com que a disciplina fizesse parte do discurso dos médicos, pedagogos e da família, sendo introduzida em diversos espaços, como no campo, fábricas, família e na escola.

Para a burguesia europeia, um corpo forte contribui para a prosperidade de uma nação e, conseqüentemente, para o avanço do capital. Por isso, era necessário que tal classe investisse nesse corpo trabalhador. Entretanto, esse desenvolvimento precisava ser no sentido de adestrá-lo para que não pudesse ir além da função produtiva. Para cumprir tal função, uma das instituições que contribuíram foram as escolas, vinculando a ideia de saúde ao corpo biológico. Havia ainda o discurso de justiça social atrelada a capacidades individuais, podendo o indivíduo participar da sociedade na proporção dos seus talentos e méritos (SOARES, 2017).

Soares *et al.* (2012, p. 51) também cita essa introdução dos exercícios físicos na escola, quando o sistema de ensino era caracterizado pela burguesia com o propósito de formar um ser humano “mais forte, mais ágil, mais empreendedor.” Dessa forma, a burguesia conseguiria dilatar sua riqueza às custas dos fortes corpos alheios como força de trabalho. Nesse período, fica claro o papel da EF na escola: fortalecer e manter os cuidados com o físico.

Corpos resistentes e vigorosos eram interessantes para a classe dominante, conseqüentemente, a EF e a promoção dos cuidados com a estrutura física humana também eram, pois, “desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, por tanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência.” (SOARES *et al.*, 2012, p. 52). As aulas de EF, totalmente práticas, eram comandadas pelos “professores” da época (instrutores físicos do Exército) e objetivavam, além do fortalecimento do corpo, desenvolver seres humanos disciplinados e obedientes (SOARES *et al.*, 2012, p. 52).

De acordo com Soares (2017), o pedagogo alemão Johan Bernard Basedow introduziu a ginástica nas escolas, mas de forma distinta para pobres e filhos de cidadãos privilegiados,

alegando diferença de hábitos e condições, sugerindo ainda que a necessidade de instrução deveria ser diferente, favorecendo os filhos das classes superiores.

Sob o olhar do conhecimento da medicina e da prática militar, os exercícios eram utilizados para manter o corpo saudável, bem como para ressignificar o sentido de patriotismo. Com essa abordagem, a EF manteve o caráter higienista e fisiológico, além da necessidade de formação disciplinar e moral de uma classe social determinada, nesse caso, a classe dominada. Esse tipo de abordagem advém das teorias positivistas do método científico, onde “o corpo ou a dimensão corpórea do homem aparece como um elemento perturbador a ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento rigoroso” (BRACHT, 1999, p. 70).

Essa associação da EF com a preparação dos corpos aparece na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que previa: “[s]erá obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961, n. p.).

O fato de limitar a idade em 18 anos, por exemplo, sugere que, a partir dessa idade, já no mercado de trabalho, os exercícios causariam desgaste ao trabalhador e, dessa forma, reduziria sua produtividade. Alertamos, também, que a legislação retirou, dificultou ou diminuiu a possibilidade de acesso do trabalhador às manifestações da cultura corporal e à formação omnilateral⁴, sugerindo, também, que o trabalhador não tem o direito a esse acesso.

Percebemos, dessa forma, o aproveitamento abusivo da força de trabalho da classe dominada pela classe dominante, típica de uma sociedade capitalista, utilizando a EF como meio de atingir seus objetivos de dominação.

Após a Segunda Guerra mundial, países como o Brasil, sob influência europeia, receberam a cultura do esporte de forma enfática, como se a escola fosse uma instituição esportiva. Assim, o “professor-instrutor e aluno-recruta” passam a ser “professor-treinador e aluno-atleta” e a pedagogia tecnicista modulava a EF escolar desse período (SOARES *et al.*, 2012, p. 54).

Nessa fase, a EF passou a ser mais aceita que a ginástica, e o esporte passou a ser ensinado na escola, tendo a técnica esportiva como conteúdo quase que único nas aulas de Educação Física (SOUZA JUNIOR, 1999).

Dessa forma, a EF escolar passou a substituir a ginástica pelos esportes, que também desenvolviam capacidades técnicas, de forma indireta, e preparavam futuros atletas para

⁴ A omnilateralidade se relaciona ao desenvolvimento “total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade” da satisfação do ser humano, especialmente diante da realidade em que o ser humano aliena outro” (MANACORDA, 2007, p. 87).

representar o país nas olimpíadas, cujos resultados também afetavam o aspecto político (BRACHT, 1999).

Essa foi exatamente a experiência de EF que vivenciamos, voltada exclusivamente para os esportes e a prática da técnica de forma repetitiva e sem contextualização. Havia muita comparação entre aqueles que sabiam e aqueles que ainda precisavam aprender as técnicas esportivas. Era comum um ambiente de exclusão diante das diferenças de aptidão física entre os estudantes.

Essa exclusão também se dava pela diferença entre sexos, quando alguns esportes eram exclusivos do sexo masculino. De acordo com Castellani Filho (1988), essa diferenciação no oferecimento de práticas corporais obteve apoio da própria legislação brasileira, a exemplo do Decreto-Lei nº 3.199 (BRASIL, 1941), proibindo a prática de desportos que não fossem compatíveis com as condições da natureza da mulher. Outras legislações também corroboram essa prática, facultando a prática da EF à mulher com prole.

Uma forma de exclusão esteve consagrada – e talvez ainda esteja – nos momentos de organização de prática esportiva, quando os menos habilidosos são os últimos a serem escolhidos para os times. A associação das aulas de EF ao higienismo ocorria, ainda nas minhas aulas como discente da Educação Básica, com aferição de peso e altura dos estudantes, provocando até certo constrangimento, especialmente por parte das meninas. Percebemos que a EF escolar continuava em busca de corpos fortes, em busca do desenvolvimento e do aprimoramento físico dos estudantes.

A preocupação com o rendimento físico deve ser parte da EF escolar, mas não o “rendimento máximo” e sim o “rendimento ótimo” (OLIVEIRA, 1983, p. 105-106), ou seja, deve proporcionar ao estudante a descoberta do que ele capaz de fazer, sem se comparar ou lutar contra o condicionamento ou contra o desempenho dos demais.

Segundo Medina (2013), essa visão biológica do corpo e a preocupação com a mera repetição ou execução de movimentos o reduz a um objeto semelhante a uma máquina. Tal visão, limitada ao aspecto biológico e sem relação com a própria realidade do ser humano, elimina todas as outras possibilidades e dimensões corporais (mental, espiritual, emocional, social, cultural; etc.). Entretanto, o autor deixa clara a sua consideração em relação ao esforço e trabalho daqueles que inicialmente lutaram pela EF: “toda manifestação humana é movida por valores que determinam certas ideias, certas finalidades e certos objetivos. Evidentemente, esses valores são culturalmente moldados e modificam-se de acordo com as variáveis que o momento histórico lhes impõe.” (MEDINA, 2013, p. 62).

A EF precisava entrar em crise de identidade e romper com essa visão restrita. Essa mudança sobre o entendimento do corpo e seus movimentos, na EF, de acordo com Medina (2013, p. 18-19), se fazia necessária para que o “sentido humano do corpo” fosse recuperado e, para isso, os professores de EF precisariam ampliar as “possibilidades como agentes de renovação e transformação do meio em que vivemos” em busca de exercer seu papel social. O autor utiliza-se de referenciais de cunho social e político para embasar seus estudos, o que permitiu o advento de novas tendências que enfatizam outros fatores, não apenas o biológico. Dessa forma, contribuiu para a compreensão do corpo em todas as suas dimensões.

Acadêmicos críticos aos modelos tradicionais de ensino procuram se qualificar em outras áreas, especialmente nas ciências humanas, tornando a academia um lugar de disputa por espaço científico. Assim, houve uma abertura para o surgimento de novas formas de abordagens e concepções da EF, inclusive com mudança nas temáticas das produções científicas de uma dos espaços acadêmico da área - o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)⁵, antes restritas às concepções técnicas ou biológicas (DAÓLIO, 1980).

No final dos anos de 1970, alguns movimentos surgiram, entre eles, a psicomotricidade, que começou a despertar o interesse dos professores de EF (NEGRINI, 1998). Segundo o autor, o discurso que defende a psicomotricidade utiliza-se da melhoria de valências físicas e, conseqüentemente, essas auxiliariam na escrita e na leitura, por exemplo. Entretanto, tal perspectiva não se consolidou na EF, pois, para Daólio (1980), a psicomotricidade não é exclusiva da EF e essa forma de abordagem confere ao componente curricular papel secundário. Para a psicomotricidade, a EF é meio para aquisição de conhecimentos de outras disciplinas, sendo assim, desvalorizada como área do conhecimento.

Na década de 1980, nesse mesmo sentido de pensar em uma EF não tradicional, produções teóricas foram publicadas a fim de superar a responsabilidade imputada à EF de aprimorar ou desenvolver o físico dos estudantes na escola. Entre essas produções, podemos elencar os estudos de Go Tani, precursor de uma abordagem desenvolvimentista. O objetivo dessa proposta é possibilitar que a criança adquira experiências necessárias para o desenvolvimento motor. Além dessas concepções, mas muito próximas a elas, destacamos também, as ideias de aluno integral de João Batista Freire (BRACHT, 1999).

Logo depois, surge a concepção sistêmica de Mauro Betti, integrando o estudante à cultura corporal de movimento e, dessa forma, relacionando o corpo sem se distanciar das ações

⁵ O CBCE foi fundado em setembro de 1978 e, depois de tensões internas, o resultado foi uma instituição focada em desenvolver pesquisas implicadas politicamente a fim de construir uma Educação Física “crítica e criativa” (DAMASCENO, 2013, p. 63).

pedagógicas, pois objetiva formar um estudante cidadão que vai “usufruir, produzir e reproduzir as formas” (SOUZA JUNIOR, 1999, p. 143) da esfera da cultura corporal.

Também nesse período, após a década de 1980, surgiram os movimentos renovadores, amparados na psicologia comportamentalista e fundamentados em princípios filosóficos “em torno do ser humano, sua identidade e valor”, e que teciam críticas aos movimentos anteriores. Um exemplo desse período foi o movimento do “Esporte para Todos”, que se contrapôs ao esporte de rendimento com intuito de “desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade” (SOARES *et al.*, 2012, p.55).

Todos esses movimentos foram fundamentais para o surgimento de novas teorias sobre a EF escolar, buscando definir os conhecimentos próprios do componente escolar.

Nesse período pós-década de 1980, a sociedade brasileira passava por um processo de redemocratização que contribuiu significativamente para esse movimento de mudança de modelo tradicional para uma perspectiva crítica (DAÓLIO, 1980). Esse momento foi fundamental para a EF escolar no Brasil, permitindo romper com as perspectivas pedagógicas tradicionais existentes.

Esses movimentos de redemocratização, juntamente com o engajamento da área da EF, dos debates entre acadêmicos, de diversos setores da sociedade e com os estudos mais aproximados às ciências humanas e sociais, contribuíram para o chamado Movimento Renovador (MENDONÇA; RODRIGUES; DA SILVA, 2021).

Entretanto, era necessária uma pedagogia crítica que pudesse superar esses modelos tradicionais de ensino e contribuir para o novo momento pelo qual a sociedade passava. Para que haja uma pedagogia crítica, necessariamente, deve haver uma teoria crítica, que são “aquelas que, partindo da visão da sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade.” (DUARTE, 2001, p.16).

Com o objetivo de romper com o paradigma da aptidão física na EF escolar e de se aproximar das teorias críticas, surgiu uma nova concepção denominada Pedagogia Crítico-Superadora, que estamos denominando PCS, teorizada pela primeira vez no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, que ficou amplamente e popularmente conhecido por “Coletivo de Autores” (SOARES *et al.*, 2012). Tal pedagogia traz um novo sentido para o componente curricular e almeja “levar aos alunos a possibilidade de compreensão dos sentidos e significados das práticas corporais.” (SOARES *et al.*, 2012, p. 189). A PCS tem suas bases no método científico do materialismo histórico-dialético e na filosofia marxista.

A PCS é definida por Soares *et al.* (2012, p. 27) como uma “pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe” – da classe trabalhadora, que busca usufruir do resultado do seu trabalho. Os autores da obra deixam claro que a proposta não constitui um receituário de atividades, mas um direcionamento teórico para auxiliar os professores na busca por uma atuação com autonomia na construção de uma nova EF escolar.

Segundo Silva (2021), a PCS tem como objetivo proporcionar as condições e fornecer os elementos teóricos para que o conhecimento seja assimilado de forma consciente sem a partição do indivíduo e fragmentação do conhecimento, sem a pretensão de apontar um manual para os professores.

A concepção crítico-superadora “parte do pressuposto que apreender a realidade é ponto de partida para nela intervir de forma crítica, criativa e autônoma” e tem como objeto de conhecimento a cultura corporal (SOARES *et al.*, 2012, p.196).

Para Silva (2021, p. 47),

[a] escola e a educação física quando contradizem os ideários políticos, econômicos e sociais capitalistas exteriorizam o seu caráter revolucionário. Em contrapartida, ainda sofrem pressões para se manterem dominadas pela hegemonia. Ao mesmo tempo, há uma relação dialética em que a natureza transformadora da escola torna possível as consciências no processo de humanização.

A PCS é uma resposta àquela denúncia feita por Medina (2013) no início dos anos de 1980 e que colocou a EF escolar em crise, sugerindo como o componente curricular deveria ser abordado nas escolas, superando a exclusividade da esportivização e do tecnicismo, a psicomotricidade e a hegemonia de classes, além de criticar a falta de abordagem da função social da educação na EF.

Mas tais críticas ao paradigma da aptidão física continuam relevantes, pois conseguimos perceber na prática pedagógica que o positivismo e a ênfase no biológico permanecem nos dias atuais. Mas, segundo Bracht (1999, p. 77), essas discussões sobre a possibilidade de “transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF.” Acreditamos que não seja possível generalizar essa afirmação visto que, havia muitos acadêmicos que continuaram estudando e ensinando o modelo tradicional com base na aptidão física e esportiva, o que ainda permanece, como mencionamos anteriormente.

Segundo Hungaro (2013, p. 148), houve um colapso do “socialismo real”, consequência de uma crise global de acumulação de capital e de especificidades históricas. Tais fatos não permitiram a ampliação do socialismo no mundo. Isso acabou repercutindo na cultura e, conseqüentemente, na educação, não sendo favorável à hegemonia da “educação física revolucionária”, voltando a ser “funcional ao capital.”

Para Bracht (1999), as perspectivas críticas da educação contribuem para melhores argumentos para justificar a presença da EF na escola, pois a apropriação da cultura corporal se dá de forma crítica e não de forma apenas a reproduzi-la. Entretanto, segundo entendimento do autor, a nova visão de educação neotecnista, cujo objetivo é preparar o estudante para o mercado de trabalho, tampouco justifica a EF nem na perspectiva crítica e nem tecnicista.

A busca pela perfeição corporal ainda domina o mundo e, atrelada a ela, diversas necessidades esportivas foram criadas pelo capitalismo, como medicamentos, aparelhos de ginástica, suplementos, vestuários etc. Em meio a esse cenário, a EF escolar e seus profissionais vão exercendo as mais diversas possibilidades de funções (MEDINA, 2013).

É bem comum o relato de pessoas descreverem sua infância e adolescência escolares, no que se refere à EF, resumidas à prática esportiva e, além de tudo, reduzidas a alguns esportes apenas. O que encontramos na escola, com tantas concepções e abordagens, segundo Souza Junior (1999), são dois extremos que se contradizem. De um lado, os professores se aproximam da ideia de que a EF é apenas um atividade prático-corporal e, do outro, aqueles que parecem se aproximar de uma possível construção de um componente curricular capaz de permitir aos estudantes a elaboração de um pensamento reflexivo. Para o autor, essa constatação é fruto da interferência das divergências da própria sociedade que se refletem na desmotivação dos professores, que acabam optando por trilhar planejamentos individuais, ou do entendimento de terceiros sobre o papel da EF na escola.

Essa constatação também é percebida na nossa própria prática pedagógica e nas experiências escolares como discente, quando nos deparamos com os professores na realidade escolar, realidade que acompanha a história da sociedade. Percebemos que a EF, ainda no século XXI, continua recebendo influências externas de outras áreas do conhecimento, fazendo com que os conteúdos ensinados estejam relacionados ao higienismo, por exemplo, ou a aperfeiçoamentos de gestos técnicos relacionados aos esportes. Há, ainda, aqueles que questionam a necessidade da sua permanência no ambiente escolar.

Concordamos com Souza Junior (1999, p. 92) que a EF deve permanecer na escola não por força de lei, mas sim pelo reconhecimento do seu conhecimento específico pedagogizado para o ambiente escolar, podendo contribuir para a formação do ser humano.

Em 1996, a LDB, (BRASIL, 1996), no artigo 26, parágrafo terceiro, estabeleceu que a EF fosse inserida como componente curricular obrigatório na educação básica e que estivesse integrada ao Projeto Político Pedagógico⁶ (PPP) da unidade escolar, mas ainda com caráter de

⁶ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento norteador de uma escola, conferindo-lhe uma identidade, prevendo suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino.

atividade segregada do saber escolar. Dessa forma, a EF passa a integrar o currículo como componentes da educação básica e, em 2022, é abordada nas escolas alicerçada por diversas teorias pedagógicas.

As necessidades históricas desencadeavam, e ainda desencadeiam, o surgimento de novas práticas pedagógicas e que também acabam refletindo na sociedade. Por isso, no caso da EF, esta “assumiu, no interior da escola, características, conteúdos e funções variadas.” (SOUZA JUNIOR, 1999, p. 19).

Atualmente, identificamos que em nossa realidade pedagógica, há uma diversidade de abordagens ou concepções para a EF escolar e não somente as ligadas ao paradigma da aptidão física. Para Damasceno (2013), a ampliação das temáticas tratadas pelo CBCE e a defesa da perspectiva progressista não foram suficientes para hegemonia de uma pedagogia crítica na EF.

De acordo com Palafox e Nazari (2007), tantas produções de conhecimento não impactaram de forma homogênea na sociedade, e sim de forma mais autônoma e isso destaca a significância do papel do professor na organização de seus programas de ensino, pois requer “conhecimento, compromisso, responsabilidade e competência.” (p. 7).

A essa constatação também chegam Da Rocha e Ayoub (2021), quando afirmam que práticas renovadoras dividem espaço com práticas tradicionais, fato observado em investigações acadêmicas. Para eles, essa constatação deve-se ao fato de que as teorias desenvolvidas não foram revertidas em ações pelos professores. Entretanto, os autores afirmam que a EF escolar no Brasil sofreu mudanças.

Podemos observar que a concepção de educação que avançou nos últimos anos tem como base o neoliberalismo e a manutenção do modelo hegemônico de sociedade capitalista. Fazendo essa leitura da atualidade, concordamos com Lavoura, Santos Junior e Melo (2021, p. 143), que afirmam que, em relação à educação,

[...] nunca os ataques foram tão fortes e deliberados, do rebaixamento da formação com desobrigação do ensino de conteúdos, como na Reforma do Ensino Médio, aos ataques às escolas, com propostas de entrega da gestão administrativa a organizações sociais (OS) e/ou de militarização das instituições de ensino.

Percebemos que não há, portanto, interesse da classe dominante em remodelar o que encontramos hoje no âmbito escolar, visto que seu papel está sendo cumprido: manter o domínio sobre a classe trabalhadora.

De forma a contribuir para a mudança necessária e para a conscientização política dos educandos, Mendonça, Rodrigues e Da Silva (2021) acreditam que a EF na escola tem como responsabilidade a formação humana, visto que nossos estudantes são pessoas que têm direitos,

inclusive de acesso às culturas, direito ao corpo e direito de viver a vida com plenitude. Além disso, apesar das práticas heterogêneas nas escolas, os autores destacam que a obra base para o estudo da PCS, Soares *et al.*, (2012), é cobrada em concursos públicos em diversos estados do Brasil e, inclusive, no processo seletivo do ProEF.

Outrossim, a PCS, para Lorenzini *et al.* (2021), é exclusiva no que se refere à organização do trabalho pedagógico e à sua articulação com as teorias críticas marxistas, sugerindo os ciclos de escolarização, destacando a cultura corporal como objeto de estudo da EF, questão que, apesar da abordagem breve na obra, constantemente é adensada por outros estudos mais atualizados.

Uma outra proposta que surgiu na década de 1990 foi denominada crítico-emancipatória, cujo autor, Eleonor Kunz, entende que o movimento é uma forma de comunicação do ser humano com o mundo e que esse sujeito é capaz de realizar essa comunicação de forma crítica e autônoma (BRACHT, 1999).

A proposta de concepção de aulas abertas à experiência, trazida para o Brasil pelo professor Reiner Hildebrandt, traz que os estudantes participam das deliberações das aulas, inclusive didáticas. Tanto essa proposta quanto a PCS propiciam esclarecer, criticamente, as formas desse movimentar humano, usando a “lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória” (BRACHT, 1999, p. 80).

Mais recentemente, com base nas teorias pós-críticas, o professor Marcos Neira destaca o multiculturalismo na EF escolar, nomeando sua abordagem de Educação Física Cultural. Tal abordagem surgiu a partir de 2004 com a formação de um grupo de pesquisas chamado Grupo de Pesquisas em Educação Física (GPEF). Esse grupo se propôs a estudar a didática baseada na “cultura, linguagem, conhecimento e identidade/diferenças que singularizavam as teorias pós-críticas” (NEIRA, 2019, p. 14).

Sobre essa última abordagem, Lorenzini *et al.* (2021) entendem que, apesar de trazer visibilidade aos temas emergentes, tais conteúdos não podem ser centrais, pois os saberes que o currículo deve oferecer precisam estar atrelados a conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e que, quando são sistematizados, permitem a luta contra diversos temas de diferentes grupos sociais.

Por isso, acreditamos que, diante da política encontrada no momento de definição do tema desse trabalho (período em que presenciamos a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, a mercantilização da educação e a militarização na gestão das escolas), era necessário a apreensão e utilização de uma pedagogia que pudesse contribuir para uma

educação pública de qualidade e que permitisse o estudante fazer uma leitura real da sociedade em que vivemos.

1.1.2 Educação Física escolar e a Pedagogia Crítico-Superadora

Entendemos que, para dar continuidade à fundamentação teórica necessária para essa dissertação e correlacioná-la ao conteúdo dança, se faz necessário esclarecer alguns pontos da Pedagogia Crítico-Superadora.

A obra clássica, conhecida como Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 2012), para Lorenzini *et al.* (2021, p. 115) trata de “um marco histórico em defesa de uma educação crítica de base marxista, cujos princípios sofrem críticas por perspectivas pós-modernas.” Isso significa que não apenas o caráter pedagógico tem relevância, mas também a resistência contra as imposições dos conservadores na educação dos estudantes.

A obra aproxima a EF escolar da importância na construção de uma sociedade onde o trabalhador possa usufruir do seu próprio trabalho em busca dos seus direitos. Segundo Castellani Filho (2020), a construção da PCS teve também como alicerce os estudos de Dermeval Saviani, autor de grandes referências para a Pedagogia Histórico-Crítica na educação.

A função da escola, definida por Saviani (2021b), e também da EF, precisa ser resgatada, visto que o papel que aquela está cumprindo hoje vai ao encontro dos interesses da classe proprietária, que dita as regras da sociedade. Assim, uma pedagogia progressista pode contribuir para a transformação social e permitir que os estudantes desvelem a realidade. Além disso, para Mendonça, Rodrigues e Da Silva (2021), os alicerces da PCS tem como base os desejos e as carências da classe trabalhadora organizada, que constam nas premissas da formação humana.

É frequente perceber que os estudantes apresentam um pré-conceito sobre diversos conteúdos escolares, inclusive os da EF, advindos dos seus meios sociais, e, por isso, a escola é um ambiente onde o conhecimento será construído por meio de diálogo e confronto de diversas ideias sobre aquele conteúdo (RODRIGUES, 2015).

A formação humana emancipadora, segundo Marcassa, Almeida Junior e Nascimento (2021), contribui desvendando os interesses que tornam o ensino secundário, inclusive em relação ao trabalho docente.

Há um rebaixamento em relação à formação de professores que vai ao encontro dos anseios do mercado de trabalho pois, para a burguesia, a jovem mão de obra não necessita dominar conteúdos teóricos que possam vir a transformar a sociedade. Esses conteúdos

pertencentes à cultura corporal precisam ser esmiuçados para que haja uma reflexão sobre eles. Daí a importância da EF na escola para que os estudantes sejam capazes de compreender a realidade de forma clara e total (NASCIMENTO, 2021).

Para que haja o reconhecimento dos conteúdos da EF como uma atividade do ser humano, segundo Lavoura, Santos Junior e Melo (2021), não basta apreciá-las na prática, é necessário reproduzir as formas e os meios de relações sociais, materiais e espirituais que tais atividades preservam. É necessário, nesse sentido, permitir que os estudantes compreendam os motivos históricos-sociais que fizeram com que os conteúdos da cultura corporal (jogos, esporte, dança, lutas etc.) surgissem, fazendo com que eles, os estudantes, tenham uma leitura integral da realidade e do conteúdo escolar. Assim, de posse desse conhecimento, os estudantes podem compreender e superar as contradições do mundo capitalista em sua realidade.

Essa forma de concepção pedagógica elaborada para a EF, a PCS, tem como características ser diagnóstica, judicativa e teleológica, o que, segundo Soares *et al.* (2012), tem base na luta de classes e seus interesses. Diagnóstica, pois é necessária uma percepção da realidade, que vai variar de acordo com o cenário social de quem julga; judicativa, pois julga a partir da ética de uma determinada classe; e teleológica porque há determinação de um objetivo, que também varia de acordo com a classe que julga o panorama.

A finalidade escolar é permitir que o estudante reflita sobre sua realidade a partir de uma organização do conhecimento científico, e essa reflexão deve ser proporcionada pela instituição. Para isso, a escola deve desenvolver seu currículo idealizando qual o caminho a ser percorrido e qual o objetivo a ser alcançado. Esse caminho é o currículo e cada compartimento dele deve ter sua função social, para que o estudante constate, interprete, compreenda e explique a sua realidade (SOARES *et al.*, 2012).

A dinâmica desse currículo deve buscar

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.* 2012, p. 39).

Desse ponto, surge o primeiro princípio curricular posto pelo Soares *et al.* (2012) em relação ao trato do conhecimento: a “relevância social dos conteúdos”, ou seja, os conteúdos devem estar relacionados à realidade dos estudantes. O segundo dos seis princípios propostos se refere à “contemporaneidade do conteúdo”, ou seja, deve-se fazer com que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais desenvolvido à época. O terceiro princípio é a “adequação

às possibilidades sociocognoscitivas dos alunos”, que corresponde à adequação curricular em relação ao conhecimento e capacidades dos estudantes. O quarto princípio curricular é a “simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade”, que se contrapõe ao etapismo, muitas vezes presente na nossa realidade, dando mais significado global aos conteúdos. Isso se relaciona com o próximo princípio, o da “espiralidade da incorporação das referências de pensamento”, que significa “compreender as diferentes formas de organizar as referências de pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las”. Por último, o princípio da “provisoriedade do conhecimento”, deixando claro ao estudante que aquele conhecimento é provisório e corresponde àquele momento histórico e realidade atuais (SOARES *et al.*, 2012, p. 32-35).

Retomando a ideia de confronto ao etapismo, Soares *et al.* (2012, p. 36-37) propõem a organização escolar em ciclos: a) ciclo de organização da identidade dos dados da realidade (pré-escola até a 3ª série)⁷: o aluno tem uma visão global da realidade e cabe à escola identificar e relacionar os aspectos observados pelo estudante; b) ciclo de sistematização do conhecimento (4ª à 6ª série): o estudante começa a relacionar os dados da realidade com o que aquilo representa socialmente; c) ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento (7ª à 8ª série): o estudante “reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico”; d) ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (Ensino Médio): o estudante percebe “características comuns e regulares nos objetos”, o que lhe permite uma formação mais crítica da realidade em que vive;

O propósito da EF escolar na PCS é justamente refletir sobre a cultura corporal, que historicamente reafirma os interesses de classe sobre a dominação de corpos pela classe dominante, permitindo a liberdade e dando identidade ao estudante para que ele seja capaz de se organizar e de transformar a sociedade em que vive em prol da luta da hegemonia dos povos. No entanto, cabe destacar que essa perspectiva não bane elementos esportivos dos conteúdos da EF escolar, nem abordagens pedagógicas sobre relações sociais e valores. Destacamos, além disso, que “uma habilidade corporal envolve, simultaneamente, domínio do conhecimento, de hábitos mentais e habilidades técnicas”, ou seja, deve haver uma articulação entre a ação, o que se pensa sobre ela e qual sentido essa ação tem (SOARES *et al.*, 2012, p. 65).

⁷ A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 alterou a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental. Dessa forma, o que é chamado de “séries” foram alteradas para “anos”, e reduzida em numeral em uma unidade, por exemplo, a 2ª série passou a se chamar 1º ano.

Nesse sentido, Souza Junior (1999, p. 175) compreende que “a aptidão física pode estar presente nas aulas, mas não como padrão de referência para organizá-las ou mesmo como aquisições imprescindíveis ou até possíveis para os alunos.”

Há, ainda, um entendimento superficial da PCS de que ela se apoia apenas na ideia de levar elementos sociais e lutas de classes para dentro das escolas, deixando de lado questões relativas ao esporte, suas técnicas e táticas. Compreendemos que esse tipo de posicionamento sobre a PCS advém da incompreensão baseada em leituras rasas e superficiais, visto que é objetivo e claro o posicionamento dos autores sobre esse assunto.

Assim, o estudo da cultura corporal, objeto da EF escolar, tem como objetivo aprender a “expressão corporal como linguagem”. Para tanto, alguns conteúdos poderão ser utilizados, como “jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão o seu conteúdo.” (SOARES *et al.*, 2012, p. 62).

Entretanto, esse entendimento sobre o estudo da expressão corporal como linguagem foi considerado equivocado por duas das autoras do Coletivo de Autores, declaradas no posfácio da obra (SOARES *et al.*, 2012). Para Micheli Escobar, esse entendimento é um erro pois, naquela época, os autores estavam contaminados pela visão de atividades corporais baseadas no idealismo de Kant⁸ e do pensamento alemão (SOARES *et al.*, 2012). Além disso, havia um incentivo para que os intelectuais, principalmente da educação e da EF, fizessem ligações dos fenômenos pedagógicos à fenomenologia que, para a autora, teve suas teorias encomendadas pelo capitalismo. Dessa forma, concluiu que não há expressão corporal nas atividades corporais como jogos; para ela, o jogador produz e consome o que ele mesmo está produzindo.

A outra autora, Celi Taffarel, afirma que, em virtude da legislação da época, a EF foi elencada na área de linguagens, mas ela entende que a cultura corporal não pode ter apenas uma representação, a linguagem, e que precisa ser contextualizada de forma histórica, partindo do ser humano integral e da luta de classes (SOARES *et al.*, 2012).

A partir de um referencial distinto, operando a partir de constructos da Antropologia Social, Daólio (1980, p. 55) defende que “as várias expressões da chamada cultura corporal são consideradas como formas de representação do mundo que o homem foi produzindo ao longo da história, constituindo-se no conhecimento abarcado pela educação física.”

A cultura corporal, segundo Lavoura, Santos Junior e Melo (2021, p. 149), é

⁸ Filósofo alemão.

[...] um conjunto de formas sociais de atividades dotadas de significações sociais acumuladas historicamente que visam, a partir de um motivo (ou motivos), satisfazerem necessidades humanas, sejam elas de natureza lúdico-competitiva, agonística, sejam de treinamento físico-funcional, entre outras.

Logo, os conteúdos de EF escolar ganham sentidos numa trama dialética, cuja representação se configura como objetivações do ser humano em sociedade. O sentido de um movimento técnico da dança, para o professor, por exemplo, pode representar uma execução adequada, mas, para o estudante, pode representar autoestima. Dessa forma, cada conteúdo abordado nas aulas de EF pode criar relações com problemas sociais e políticos, como “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros.” (SOARES *et al.*, 2012, p. 62).

Esses problemas estão diariamente presentes na nossa sociedade e, a partir do momento que são percebidos pelos estudantes, o professor deve orientá-los em busca de uma solução. Segundo Soares *et al.* (2012), isso estimula a curiosidade dos estudantes, o que poderia ter como consequência, uma atitude científica.

A sistematização desenvolvida pelo Coletivo de Autores certamente foi e ainda é fundamental para desenvolvimento dos processos de ensino na EF escolar, especialmente no que se refere aos princípios curriculares e ciclos de escolarização, mas, como esclarecemos anteriormente, as circunstâncias históricas delimitaram os trabalhos acadêmicos.

Atualmente contamos com uma obra que sugere como organizar e estruturar o trabalho pedagógico na educação escolar de forma geral e não apenas na EF, mas com suas raízes da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se da obra “Fundamentos da Didática Histórico-Crítica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), que objetivou esclarecer os fundamentos de tal pedagogia cuja sistematização se sujeita à aceitação do método materialista histórico-dialético. Assim, quando for tratarmos da sistematização das aulas da Unidade Didática (UD), essa obra será uma de nossas referências.

1.2 A dança como conteúdo da cultura corporal

1.2.1 A dança

Em Laban (1978) aprendermos que dançar é uma atividade típica dos seres humanos e está presente em vários momentos da nossa história. Para o autor, há uma relação estreita entre dança e sociedade e essa arte ainda recebe grande influência das mudanças ocorridas na cultura.

Gariba e Franzoni (2007, p. 155) reforçam essa ideia afirmando que “a dança e a sociedade estão sempre imbricadas. Não há como falar da dança sem percorrer a grandeza de sua trajetória ao longo dos anos, nem deixar de falar do homem, da sua corporeidade e necessidades.”

Praticada por todos, a dança era utilizada com o objetivo de enaltecer os atributos físicos e expressar os sentimentos (OLIVEIRA, 1983). Para Soares e da Silva (2020), a dança faz parte da história cultural do ser humano e desvencilhar a dança das relações sociais seria o mesmo que reduzir a dança unicamente ao movimento.

Segundo Soares (2017, p. 30-31), a dança é uma:

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

Percebemos que a dança sempre está presente na vida da humanidade, mas seus objetivos e significados variam na história. A dança representa as manifestações dos seus povos, das emoções, da cultura e essa arte, “assim como outras atividades humanas, sofreu o destino das formas e das instituições sociais” (NANNI, 1995, p. 7). Provavelmente, segundo Faro (1986), a dança nasceu da vontade de ser humano de se expressar.

Para Brasileiro (2010, p. 137), “a dança é uma das manifestações culturais da humanidade que está presente em toda a sua história.” Acreditamos, então, que a história da dança se relaciona com a história do ser humano e as necessidades de demonstrar suas emoções e interesses, de forma que seu desenvolvimento vai acompanhando o desenvolvimento da própria sociedade.

A dança também guarda relações históricas com o sagrado. De acordo com Faro (1986, p. 14), há algumas características que indicam a relação da dança com manifestações religiosas: “tinha lugar e recintos especiais, como os templos; era privilégio dos sacerdotes; realizava-se dentro de cerimônias específicas, devendo haver razões de base para a forma e as datas em que cada dança tinha lugar”. Mesmo quando a dança era utilizada pelos camponeses na época das colheitas, o autor afirma que havia, nesse ritual, certa ligação com a religiosidade, agradecendo ou invocando proteção divina.

Durante muitos séculos, apenas o sexo masculino tinha o privilégio de dançar (FARO, 1986). Segundo Portinari (1989), a exclusão das mulheres do teatro resultou em rotular como prostitutas aquelas que dançassem ou atuassem em público e o respeito feminino nesses tipos de apresentações só foi adquirido na época de *Molière*⁹, no século XVII.

As famosas pantomimas romanas, que consistiam em apresentar o enredo apenas com expressões corporais, surgiram devido à uma dificuldade de repetição das apresentações teatrais. Os romanos apreciavam muito o teatro. Os espetáculos que retratavam as tragédias gregas foram traduzidos para o latim entre 240 e 207 a. C. por Lívio Andrônico. O público pedia bis para o tradutor, que também era ator, mas, por vezes, a rouquidão fazia com que ele solicitasse um outro ator para recitar os textos e ele fazia apenas os gestos. Os espetáculos foram se complexificando e os textos passaram a ser ditos no início das apresentações e toda a peça era retratada sem palavras. Porém, o cristianismo, religião oficial em Roma a partir de 312 d. C., colocou a pantomima em decadência, pois temas relacionados à religião eram abordados nas apresentações de forma ridicularizada, o que certamente não agradou os religiosos. Assim, a pantomima precisou cristianizar seus temas. Na Itália, renasceu com temas românticos, e séculos depois, influenciou trabalhos como o de Charles Chaplin (PORTINARI, 1989).

Durante o reinado de Luís XIV, filho de Luís XIII, a arte e a cultura atingiram o ápice, pois ele tinha um refinado gosto pela arte e praticava as danças da sociedade. Encenou o *Ballet de la Nuit*¹⁰, fazendo o papel do Rei Sol, como ficou conhecido. Muito cuidadoso e atencioso com relação às formas de expressão, criou instituições para promover a arte de forma regular, sendo a primeira, mas não muito importante, a *Académie Royale de la Danse*¹¹, em 1661 (PORTINARI, 1989). A dança teatral semelhante a que conhecemos hoje, segundo Faro (1986), teve início com a fundação dessa instituição.

No Brasil, com a escravidão e a migração forçada dos negros africanos a partir de 1538, as danças receberam uma grande influência. Eram danças com nomes de instrumentos (caxambu, por exemplo) ou nomes relacionados à cerimônia (maracatu, congada, por exemplo), e caracterizadas por palmas e cantos, prevalecendo instrumentos de percussão e, no centro, um dançarino ou uma dupla dançavam. As danças eram distintas para pessoas escravizadas e para senhores. “As primeiras danças comuns, vindas de Portugal, são: fandango, cana-verde, dança-da-santa-cruz, dança de São Gonçalo e chimarrita” (ELLMERICH, 1988, p. 116). Outras

⁹ Jean-Baptiste Poquelin, conhecido como Molière, nasceu em Paris, batizado em 15 de janeiro de 1622 na igreja de Saint-Eustache e morreu em 17 de fevereiro de 1673 em Paris.

¹⁰ Balé da noite.

¹¹ Academia Real de Dança.

danças também foram importantes, como “bumba-meu-boi, cheganças, pastoris e reisados.” (ELLMERICH,1988, p. 116). Durante o período que o Brasil foi colonizado pela Espanha, as danças populares foram: “cachucha, meia-canha e tirana.” Posteriormente, o país recebeu influências alemã, eslava e norte-americana (ELLMERICH,1988, p. 116).

Os indígenas que não foram dizimados foram deslocados para o centro do Brasil e, com isso, o convívio entre pessoas escravizadas e seus senhores fez com que as danças negras adentrassem nos salões nobres, como o lundu, que vinha da Angola. Essas e muitas referências sobre a dança foram encontradas em livros dos historiadores brasileiros (ELLMERICH,1988 *apud* REZENDE, 1954, p. 119), entre elas, trechos de “Fragmentos para uma história da música em São Paulo”, de Carlos Penteado de Rezende:

[...] 1793-1794: Saíram os pardos pelas ruas, encamisados e promoveram “4 contradanças vestidos de marujos”. Os operários dos diferentes ofícios – carpinteiros, sapateiros, alfaiates, ferreiros, seleiros etc. – apresentaram também as suas contradanças típicas. A estes misteres acompanhavam grande bandos de negros escravos com as danças os seus reinos.

Outro trecho falava de sanções com o objetivo de evitar “fandangos de escravos cativos” com penas de 50 açoites, 30 dias de cadeia e seis mil-réis àqueles que dessem suas propriedades para receber as danças (ELLMERICH,1988, p.120).

Apenas no século XX os países do continente americano fundaram suas próprias companhias, como o Balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, fundando em 1936, e o Teatro Cólón, em Buenos Aires, na Argentina, o mais antigo, fundando em 1922. Antes disso, as companhias eram dirigidas por franceses (FARO, 1986).

A dança acompanha a vida humana de variadas formas e com diferentes significados: “está presente nas ruas, nas casas, nos espaços de espetáculos, nos estúdios, nas escolas, nas universidades, entre outros espaços” (BRASILEIRO, 2010, p. 137).

Destacamos que, no século XXI, a dança também se popularizou na *internet* por meio das redes sociais e é extremamente consumida por crianças e jovens. Trata-se de uma realidade muito semelhante às décadas de 1980 e 1990, quando era comum cantores e bandas criarem coreografias, reproduzidas fielmente em diversos locais, inclusive nas escolas. Agora, porém, essas coreografias estão na *internet*.

Para Brasileiro (2010), as danças clássica, moderna e contemporânea ficam em evidência nas aulas e apresentam mais registros, diferentemente das daquelas que são dançadas nas comunidades, que são transmitidas pela oralidade e nas próprias manifestações corporais durante as festas.

De acordo com Saraiva e Falcão (2007, p. 19-20), a dança é uma “manifestação quase espontânea dos indivíduos” e durante muito tempo foi proibida pela Igreja por se tratar de algo pecaminoso e impróprio. Posteriormente, “foi a vez da Educação formal que, mantendo a dicotomia mente/corpo, razão/emoção, hierarquizou saberes, valorizando o conhecimento racional em detrimento do conhecimento sensível.” (SARAIVA; FALCÃO, 2007, p. 19-20).

Como mencionamos anteriormente, esse pensamento é oriundo das teorias positivistas do método científico e esteve presente na Educação Física escolar (BRACHT, 1999). Acreditamos que esse entendimento ainda pode ser encontrado nas escolas.

Trazendo para a prática pedagógica, quando cita a dança na escola, Brasileiro (2009) enfatiza que ela acontece nos corredores, nos pátios, na quadra, e muitas vezes é utilizada como sinônimo de incentivo à cultura nas festas comemorativas. Mas, para a autora, é raro encontrarmos a dança em sala de aula de forma sistematizada, integralizando o conhecimento cultural próprio da escola. Além disso, no meio acadêmico naquele período, os estudos sobre a dança no ambiente escolar eram escassos.

1.2.2 Dança na educação

A EF escolar teve seu nome e sua prática social atrelado aos esportes durante muito tempo. Entretanto, mesmo considerando o esporte como elemento importante para a EF escolar, percebemos que a cultura corporal é muito mais ampla e um dos conteúdos que ela abrange é a dança. De uma perspectiva teórica, a dança não é um ato espontâneo. Para que alguém conheça a dança, é necessário que alguém ensine, é necessário um trabalho educativo.

Sobre a importância da educação, Saviani (2021b, p. 7) afirma que “o homem não se faz naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.”

A escola, segundo Marques (2012), é um lugar de diálogo com a sociedade e, por isso, é um espaço com atributos para que seja possível ensinar a dança de forma responsável e com qualidade.

Muito presente no Brasil, a dança tem características peculiares, e podemos vivenciar diversos estilos musicais. Apesar disso, percebemos que há um distanciamento do conteúdo dentro das escolas, que não permite um estudo profundo, amplo e claro. A dança está presente em vários locais da escola, mas poucas vezes está em sala de aula, como conteúdo curricular. Isso inclui a EF escolar.

Brasileiro (2006, p. 46) afirma que a dança “vem sendo marginalizada nas aulas de Educação Física escolar” e cita uma pesquisa realizada em Pernambuco, que identificou que, em 1998, o conteúdo dança tinha caráter folclórico e extracurricular nas escolas, apesar de constar como unidade temática dentro do componente desde a LDB de 1971.

Muitas vezes e especialmente nos dias atuais, a escola vem se desenhando como lugar para aprender a ler, escrever e calcular. Mas entendemos que áreas do conhecimento como EF e Artes são componentes curriculares da Educação Básica e que lidam com o corpo e os estudantes precisam “fazer, experimentar, tocar, sentir, apreciar para então aprender, compreender, conhecer” (BRASILEIRO, 2009, p. 10).

Sobre esse assunto, Vieira (2007, p. 104), destaca:

[a]o ser tratada na escola, tanto pelo ensino da Arte, quanto pelo ensino da Educação Física, a dança contribui para a sua desmistificação no âmbito escolar proporcionando o conhecimento e a vivência desta manifestação artística, reconstruindo o trânsito entre os vários gêneros de dança, sem privilegiar um único gênero em detrimento de outros, estabelecendo-se, dessa forma, como comunicação com outras formas de saberes em dança.

Para Freire (1982), brincar e dançar na escola permite que o estudante crie relações e essas são sempre transformadoras. Em busca das manifestações sobre a dança no ambiente escolar, Chaves (2002) identificou o termo “dansa” em um Dicionário Universal de Educação e Ensino, que traz as seguintes informações sobre o termo:

[...] 2. Considerada como um divertimento honesto, a dansa é um excelente exercício gymnastico, e Locke recomenda com razão que, se ensine às crianças. Fazei-lhe primeiro dar algumas voltas, e depois entrar nas contra-dansas: a criança aprenderá a ter a cabeça direita, e a colocar bem os pés e as mãos; regulará os movimentos aprendendo a defini-los, compreenderá que as figuras d’umacontra-dansa são combinadas com ordem; adquirirá o sentimento de compostura e o gosto da música, receberá lições de polidez, graça e boas maneiras, que nunca são inúteis; será emfim mais sociável, e apta a gozar os prazeres innocentes da sociedade, sem se ver em embaraços.

Cuidado porém com os excessos. Se as crianças devem ser habituadas muito cedo às boas maneiras, não se deve nunca esquecer que os divertimentos que não são regrados são necessariamente perigosos, portanto às mães de família incumbe prevenir conseqüências e o abuso de qualquer brinquedo” (COMPAGNE, 1886 *apud* CHAVES, 2002, p. 66).

Com o objetivo de fortalecer e harmonizar os movimentos humanos, a dança foi introduzida como parte dos conteúdos escolares por meio dos exercícios físicos e da ginástica, obtendo, assim, a educação moral, física e intelectual. Mesmo com sua presença inicialmente sutil acompanhou “os processos iniciais de escolarização nos espaços de exercitação, descanso, controle e festividades escolares” (BRASILEIRO, 2009, p. 26). Conforme a autora, nesse

período, o entendimento sobre ginástica era amplo, abarcando jogos, danças, corridas, saltos, esgrimas, equitação, canto, evoluções militares, exercícios físicos.

Para Melo (2016), a inserção da dança nas escolas data do início do século XIX. Pesquisas em períodos publicados no Rio de Janeiro-RJ identificaram ao menos três instituições que divulgaram a oferta da dança em seus estabelecimentos para as meninas. De acordo com o autor, essa oferta integrava as atividades ditas como manuais e não fazia parte dos conteúdos principais da escola, mas a cidade do Rio de Janeiro-RJ foi se modificando e absorvendo características da Europa, o que também refletiu na educação brasileira, especialmente na educação das mulheres. Mais adiante, em 1827, outros estabelecimentos ofertaram a dança como conteúdo escolar também para os meninos.

Apesar da dança ser de responsabilidade das famílias naquela época, algumas escolas ofertavam a prática a fim de preparar as mulheres para suas funções na sociedade, especialmente como mães e esposas. Já para os homens, a intencionalidade do ensino da dança era diferente, pois objetivava desenvolver competências para convivência pública (MELO, 2016).

Para Chaves (2002, p. 34), a inserção da dança na escola foi fundamental como prática corporal, especialmente para os corpos femininos, exaltando “valores eugênicos, estéticos e higiênicos.”

Entretanto, Brasileiro (2009) reforça que, aos homens, eram permitidas danças de guerreiros, de combate. Para a autora, a aproximação da dança e da rítmica, presentes na formação de professores, pode ter surgido dessas danças.

Segundo Melo (2016), o ensino da prática, inicialmente, partia dos proprietários das instituições escolares, mas logo surgiram os mestres de dança na região. O autor destaca o primeiro deles, Luiz Lacombe Júnior, que além de mestre, foi coreógrafo.

O possível uso educativo fez com que a dança fosse ensinada nas escolas, em clubes e agremiações, sendo que esse último trouxe preocupações da sociedade, especialmente para a ala mais conservadora. Além do Rio de Janeiro, a dança também se fazia presente em São Paulo, em eventos culturais e esportivos, e em Belo Horizonte, de forma mais acanhada (CHAVES, 2019).

De acordo com Chaves (2002), as primeiras citações em relação ao ensino escolar da dança em Minas Gerais datam de 1912, em uma legislação que trata dos Programas do Ensino Primário. Apesar de ter encontrado informações sobre ensino da dança em documentos anteriores a esse período, em 1886, não há informações sobre sua inserção na escola.

Esse Programa de Ensino cita a disciplina Canto, danças e jogos e enfatizam a imitação da professora como modelo; a contribuição dessa prática com a Educação Física e estética das crianças, a necessidade de método e didatização; e a preocupação com a aplicação da dança de acordo com as fases de desenvolvimento (CHAVES, 2002).

Havia, de acordo com as pesquisas de Chaves (2019), uma preocupação com o cansaço dos estudantes, correlacionando, assim, a dança com os exercícios físicos, ou seja, a dança foi associada aos princípios da EF daquela época. Para a autora, a escolarização da dança era determinada pela definição da graduação da dificuldade dos movimentos, do tempo de atividade, do tipo de esforço e da necessidade diária daquela atividade.

Em 1925, houve uma reformulação dos programas de ensino do estado de Minas Gerais e a dança passou a fazer parte dos exercícios físicos, que mais tarde foi denominada como Educação Física, e não mais apenas como atividades. Havia regras de higiene que deviam ser seguidas, entre elas, Chaves (2002) destacou duas:

VI. Nos dois primeiros annos, os exercícius physicos visam habituar o alumno á attitude correctá, desenvolver seu instinctu de imitação e de imaginação, e formar hábitos de sociabilidade e de cortezia. Nos dois últimos annos, além de estimular os hábitos mencionados, formam hábitos de destreza, de vigilância, de julgamento e de outras qualidades moraes, indispensáveis na prática da vida. [...]

VII. Nas escolas, que dispuzerem de piano, as marchas, as danças, e outros exercicios, serão sempre feitos com acompanhamento de música (MINAS GERAIS, 1925, p. 24 *apud* CHAVES, 2002, p. 71).

Além dessa nova condição de inserção junto aos exercícios físicos, houve uma aproximação da dança com as culturas populares. Mesmo quando não era citado o termo dança, os conteúdos dos programas eram organizados por séries para a primeira infância e demonstravam concatenação com o assunto (CHAVES, 2002).

Podemos observar que a dança foi fazendo parte dos conteúdos escolares, inicialmente, através dos exercícios e da ginástica e, posteriormente, por meio de danças populares e apresentações das festas nas escolas (BRASILEIRO, 2009).

Dois anos depois, uma nova reforma foi feita nos Programas de Ensino de MG, aparentemente retirando a dança dos programas de exercícios físicos. Entretanto, alguns conteúdos traziam proximidade com a dança, como a ginástica rítmica, e menções a gestos e interpretações corporais e movimentos graciosos. A inserção da ginástica rítmica na escola trouxe, ao mesmo tempo, os benefícios da dança e da ginástica, afastando a falta de cientificidade da dança, cientificidade essa necessária e tão requerida na esteira da presença do positivismo da época (CHAVES, 2002).

Para Chaves (2002, p. 96-99), a inclusão da ginástica rítmica nas escolas justifica-se por ser “uma atividade completa” e “uma nova forma de exercício que concilia a antiga sabedoria da dança em sua sensibilidade, ritmo e leveza, com os avanços científicos da ginástica, seus efeitos fisiológicos e sua eficiência atlética para os tempos modernos.” Além disso, para a autora, houve também a influência do método ginástico francês, visto como modelo de “modernidade, cientificidade e eficiência.”

Entretanto, Chaves (2002, p. 110) indica que a reforma da educação mineira de 1927 apresentava um discurso de educação “ideal”, além de apresentar controle político sobre periódicos relacionados à educação. De todo modo, todas as evidências encontradas na Revista do Ensino entre os anos de 1925 a 1937 sobre dança estão vinculadas à Educação Física.

Para Souza Junior (1999, p. 22),

[o] jogo e a dança são exemplos de manifestações que representam produções culturais da humanidade, portanto não são de propriedade exclusiva do componente curricular Educação Física. Porém a Educação Física se apropria destas produções para pedagogizá-las e tratá-las na escola.

A dança estava na escola inserida nos programas de exercícios físicos e ginástica, ou seja, não era um conteúdo como os demais, previstos como saberes essenciais à formação e desenvolvimento das crianças, mas foi ganhando espaço nas apresentações e festividades escolares na forma de danças populares. Tanto a arte quanto a EF precisaram passar por um processo de “profissionalização e definição de seus conhecimentos a serem tratados no espaço escolar” a fim de se consolidarem na escola (BRASILEIRO, 2009, p. 32).

Para Marques (2019), as danças podem, para fins didáticos, ser categorizadas em dois grupos: dança como expressão e dança como forma. A dança como expressão estaria relacionada aos “sentimentos, sensações, percepções da dança e do dançar” e, nesse entendimento de dança é possível que a criança seja “autora de suas danças” (MARQUES, 2019, p. 18), inventando, compondo, criando. Esse conceito é o mais frequente nas justificativas para que a dança esteja presente nos currículos.

Em oposição à dança como expressão, estaria a dança como forma, ligada às “referências externas: são passos, sequências, ritmos criados por outras pessoas e que são também internalizados, mas não são criados, gerados ou compostos pelas crianças.” (MARQUES, 2019, p. 18). Para a autora, essa categoria é a mais presente nas escolas atualmente, onde há o ensino das danças tradicionais e das danças da mídia, em que as coreografias estão prontas e não há participação dos estudantes na criação.

Na escola, segundo Brasileiro (2006, p. 52), privilegia-se dança como meio para resgatar a cultura. Para ela isso é importante, mas se faz necessário “conhecer um universo mais amplo de referências sobre a dança e seus diferentes repertórios, bem como as possibilidades de improvisação e reconstrução coreográfica dos repertórios já construídos.”

Outro ponto abordado por Marques (2012, p. 166) é a simplicidade com que o professor trabalha esses temas que são tradicionais e uma das justificativas é aprovação prévia pela sociedade tradicional.

É mais fácil ensinar comportamentos ‘adequados’ por meio de danças já marcadas (repertórios) do que construir novas posturas/coreografias diante do corpo, da dança, das relações sociais (portanto políticas) atravessadas nos copos dos alunos. É mais interessante para o professor conservador atacar as danças das mídias globalizadas do que tentar compreendê-las em relação às danças existentes em nosso repertório nacional.

Para Gariba e Franzoni (2007, p. 161),

[...] o ensino da dança na escola deve estar vinculado a aspectos motores, sociais, cognitivos, afetivos, culturais, artísticos, pois como atividade pedagógica tem a função de superar uma cultura corporal voltada para execução de movimentos já preestabelecidos, produzidos pela humanidade.

Trata-se de um olhar diferente para a realidade, com atribuição de valores dessa sociedade, inclusive. A dança pode auxiliar o ser humano com suas vontades, desejos, expectativas além de contribuir para o desenvolvimento individual e social.

As contribuições da dança na área educativa, segundo Pires de Sousa, Hunger e Caramaschi (2010, p. 498), são várias, como o “desenvolvimento físico, mental, afetivo e social.” A dança pode contribuir para o desenvolvimento cultura e pessoal do ser humano “apresentando uma nova perspectiva para a Educação acreditando-se na possibilidade de troca de experiências ampliando a compreensão do fenômeno educacional” (VIEIRA, 2007, p. 104).

1.2.3 Limites e possibilidades no ensino da dança nas aulas de Educação Física

A dança parece desafiar professores e estudantes e, por isso, é pouco abordada nas aulas de EF e esses desafios, assim como encontramos na literatura, também estão realmente presentes na prática pedagógica e na realidade das aulas de EF.

Alguns motivos destacados por Pereira e Hunger (2009, p. 777) podem limitar o ensino da dança na EF, como o fato de a

[...] dança não ser muito praticada pela maioria dos alunos fora do ambiente de ensino, como algumas modalidades esportivas o são; dos alunos muitas vezes não sentem afinidade ou interesse pelo conteúdo de dança, o que acaba fazendo com que não se dediquem muito a conhecê-la e inseri-la em suas aulas; do preconceito/ resistência por parte dos alunos, pais e professores.

Recorrendo à literatura, Brasileiro (2006, p. 48) também identifica argumentos que explicam a inexistência da dança nas aulas de EF. Trata-se, na opinião dela, de “questões estruturais, de conhecimento e de aceitação por parte dos alunos, especialmente do sexo masculino.”

De forma semelhante e mais recente, Guimarães e Bianchini (2020, p. 56) citam que “a dança surge como um conteúdo desafiador, pois enfrenta, geralmente, três barreiras iniciais, sendo elas: insegurança dos docentes em desenvolvê-la, resistência por parte dos alunos e contexto estrutural das escolas.”

Em relação à questão estrutural, podemos identificar que o espaço físico das escolas, muitas vezes, não atende as expectativas ideais, especialmente dos professores de EF. Muitas escolas não possuem nem mesmo a quadra, mas, mesmo assim, os professores se esforçam para abordar os conteúdos desse componente curricular.

Dessa forma, pensar em uma sala ideal como questão determinante para tratar do assunto dança pode dificultar ainda mais as experiências de ensino, e esse pensamento passa a limitar as possibilidades de adaptações para o conteúdo, que ainda é tão pouco abordado nas escolas. Brasileiro (2006) pensa que o espaço físico que é disponibilizado aos professores de EF deve ser sempre encarado com um desafio.

Seguindo essa mesma reflexão, Guimarães e Bianchini (2020) destacam que esse problema deve ser superado, pois as dificuldades com o espaço físico não podem ser motivo para dificultar o desenvolvimento do conteúdo dança nas escolas.

Saraiva e Falcão (2007, p. 158-160) concordam com esse pensamento. Elas perceberam, em pesquisa, a importância de se realizar intervenções fora do espaço físico considerado tradicional para dança, visto que as salas de aula ideais para tal prática não são encontradas na maioria das escolas. Mas, segundo as autoras, isso não deve impedir que os estudantes tenham acesso às experiências a que eles têm direito na fase escolar. Entretanto, reforçam que não podemos deixar de nos preocupar com os espaços e recursos materiais pedagógicos necessários para nossa prática, preocupação essa que deve ser cobrada dos setores públicos responsáveis.

Tratando da formação de professores, os cursos de graduação em EF estão avançando no que se refere à inserção do conteúdo dança em seus currículos. A disciplina, com nomes

variados, já foi facultativa aos homens, o que não acontece hoje, quando dança e futebol, por exemplo, são conteúdos para todos os estudantes (BRASILEIRO, 2006).

A formação dos professores de EF (desde a educação básica à graduação) contribui para esse tipo de abordagem rasa ou falta de abordagem da dança nas aulas. Junior e de Lima (2003, p. 37-38), a fim de compreender melhor esse afastamento da dança nas aulas de EF, fizeram uma entrevista e coletaram alguns dados que foram assim publicados em um de seus artigos:

[d]o universo de entrevistados, 75% não tiveram contato com a dança nas aulas de Educação Física, durante a vida escolar. Isso demonstra que, mesmo depois de todo o processo de mudança pelo qual a Educação Física vem passando, a dança continua sendo desprivilegiada, assim como todo conhecimento de cunho um pouco mais subjetivo.

A falta de conhecimento sobre o assunto é um ponto que vem sendo utilizado por professores da EF como argumento para não abordar o conteúdo em suas aulas. Por isso, Brasileiro (2006, p. 50) concorda que esse assunto precisa ser enfrentado, especialmente com a preocupação em “reconhecer com que elementos os profissionais de EF estão se aproximando do trato da Dança nesse espaço”, com a intenção de melhoraria na qualificação dos profissionais e não de defender que apenas profissionais licenciados em dança estariam habilitados para abordar esse conteúdo nas escolas.

Segundo Pires de Sousa, Hunger e Caramashi (2010), esse é o maior problema apontado pela literatura: a formação inicial, pois essa não contribui de forma suficiente e isso pode estar atrelado à quantidade de disciplinas oferecidas na graduação e que estão relacionadas ao conteúdo dança, apenas uma.

Outros autores, como Gariba e Franzoni (2007) também destacam essa deficiência na formação dos professores de EF em relação à dança e apontam, como consequência, a restrição da prática da dança nas aulas. Entender a dança como linguagem e privilegiar outros aspectos que não sejam apenas os de produção de conhecimento, mas também os resultados dessa produção, permite estimular a consciência crítica.

O que há hoje em dia, e quando há, é a reprodução de gestos e refrãos sem qualquer aprofundamento ou intervenção, nem dos professores e nem dos estudantes. O pouco conhecimento ou um conhecimento desvirtuado sobre o assunto propicia que isso aconteça.

Marques (2012, p. 22) reforça que já aumentaram o número de eventos, tanto na área de Artes quanto em EF, que estão inserindo a dança como conteúdo. Mas não é suficiente. Segundo a autora:

[...] a ideia de que ‘dançar se aprende dançando’ é, na verdade uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticas e sociais literalmente *incorporados* às nossas danças. Uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba, como veremos a seguir, conteúdos que são bem mais amplos e complexos do que uma coreografia de carnaval ou a reprodução de uma dança folclórica (grifo do autor).

Pereira e Hunger (2009, p. 777) acreditam que a falta de experiência com dança nos cursos de graduação também contribui para a formação insuficiente, “devido a uma lacuna na vivência de tal conteúdo nos anos anteriores de ensino de EF, conseqüentemente há uma quase ausência de conhecimento teórico e prático da dança no início da universidade.”

Entretanto, apesar da literatura mostrar a formação deficitária, cabe também ao estudante, futuro professor, a busca pelo conhecimento. Para Pereira e Hunger (2009, p. 776), esse estudo contínuo “deve significar um movimento natural de continuidade de formação do professor, o qual tem por objetivo o constante crescimento e aperfeiçoamento do profissional.”

Após mergulhar no universo do conhecimento, é possível fazer uma discussão mais ampla sobre as danças existentes, trazer uma abordagem crítico-superadora para o conteúdo, debater sobre a sexualidade presente no funk, ou questões de gênero nas quadrilhas juninas, por exemplo. Nesse caso, acreditamos que havendo um aprofundamento sobre o assunto, outros temas relacionados à dança podem ser levantados, debatidos e vivenciados por estudantes e professores, como: cultura, corpo, gênero, ritmo, inclusão, raça, entre outros.

Isto posto, é notório que precisamos estreitar os laços entre dança e EF a fim de interferir na sociedade de forma a contribuir com ela, fornecendo elementos transformadores e libertadores que a dança pode proporcionar, já que ela faz parte da sociedade. “É importante resgatar as dimensões desse saber, já que a dança é parte integral desse processo, devido à inseparabilidade na relação desta com a história humana.” (GARIBA; FRANZONI, 2007, p. 155).

Outro ponto observado por Guimarães e Bianchini (2020) e que dificulta a inserção da dança como conteúdo da EF escolar é a percepção equivocada de que o professor de EF é um atleta e que precisa dominar perfeitamente todas as modalidades. Fazendo uma analogia para o nosso caso, o professor precisa ter experiência e domínio de todos os estilos de dança. Tendo domínio, há a ideia de que os estudantes aprenderiam tendo o professor como modelo, como exemplo.

Nem sempre utilizamos o modelo de cópia para aprender e a escola, especialmente o professor, é responsável por dar novo sentido aos movimentos do dia a dia, ensinando como fazer e o porquê (MARQUES, 2019). Isso nem sempre é tarefa fácil, pois a tendência e o objetivo da escola burguesa é criar corpos domesticados, adestrados. Um dos exemplos citados

pela autora são as filas, que não são ao menos contextualizadas para que as crianças possam entender o motivo da existência delas dentro da escola para algumas ocasiões.

Na escola, há uma imensa variedade de corpos e, por isso, precisamos fazer uma reflexão sobre o nosso ideário de corpo, inclusive para dança, pois, mesmo que inconscientemente, podemos estar reproduzindo um modelo supostamente perfeito para dançar.

Os repertórios da dança, segundo Marques (2019, p. 39-40), são o que chamamos de estilos, como funk, forró, maracatu, carimbó, ou seja, aquelas “que já existem e que aprendemos, incorporamos e corporeificamos tal qual foram preditas pela sociedade, por um coreógrafo, ou até mesmo pelo professor(a)” e cada um deles representa um “recorte de uma época” e, conseqüentemente, apresenta um retrato do mundo.

Experimentar esses repertórios nos permite entender esses períodos em nós mesmos, mas para isso, a escolha desses repertórios precisa ter critérios, serem ensinados com “amplitude, profundidade e clareza” (MARQUES, 2019, p.40).

Uma boa escolha do repertório depende do objetivo do professor, que precisa compreender e vislumbrar o que a criança estará aprendendo com aquele conteúdo, como aquele repertório vai contribuir para compreensão das relações humanas, por exemplo. Além disso, as danças devem trazer contribuições ao conhecimento, ampliando e aprimorando a cultura popular da criança, possibilitando problematizar, criticar e transformar seus elementos. Caso contrário, estaríamos apenas criando corpos domesticados, reprodutores e imitadores de movimentos (MARQUES, 2019).

Para que isso não aconteça, Marques (2019, p 41) propõe uma reflexão sobre como ensinar esses repertórios: “a cópia mecânica de repertórios não educa corpos cênicos ou lúdicos, ‘educam’, isso sim, corpos silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos.”

Dessa forma, compreendemos que reproduzir repertórios, coreografias, etc, sem críticas, sem liberdade de criação, se assemelha ao modelo de educação que a classe hegemônica impõe ao sistema escolar no modo de sociedade capitalista.

Para evitar a perpetuação desse modelo no ensino dos repertórios de dança, Marques (2019, p. 41) sugere que é preciso compreender, em relação aos estudantes, “suas histórias, contextos, atravessamentos” e ainda fazer alguns questionamentos – “qual a origem da dança? Quem dança? Onde? Qual a motivação desse dançar?” –, além de identificar se ainda há locais onde se dança aquele repertório e porque ainda se dança. Dessa forma, contextualizando os repertórios, aprendemos as histórias, os tempos e os espaços desses e não objetivamos apenas o resgate de uma cultura ou do folclore.

De acordo com Marques (2012), a dança foi incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apenas em 1997 e ela atribui essa demora a alguns fatores, entre eles, a relação dessa arte com aqueles que foram escravizados, que dançavam escondidos nas senzalas. Talvez isso ainda contribua para o receio da sociedade em trabalhar com o corpo.

Embora a dança seja uma das manifestações de movimento mais queridas entre crianças, jovens e adultos, “na educação e no contexto sociocultural, de forma geral, a dança tem uma tradição de ‘marginalidade’ ou superficialidade, devido a seus conteúdos serem considerados supérfluos” (SARAIVA; FALCÃO, 2007, p. 148). Além disso, ainda há o preconceito de que dança seja vista como uma atividade feminina e que as artes sejam sinônimos de libertinagem, o que não se adequaria aos modelos tradicionais de escola.

A pouca adesão nas escolas pode ser, nesse sentido, resquício de uma cultura enraizada de que dançar é uma prática feminina. Em alguns momentos da minha trajetória como docente e até mesmo como estudante, pude observar que as atividades que envolviam dança ou qualquer outra forma de expressão corporal eram rejeitadas pelos meninos e mais bem aceita pelas meninas, mas, mesmo assim, diversas vezes, elas se sentiam envergonhadas por expor os movimentos e o próprio corpo.

A própria dança ocidental, segundo Marques (2019, p. 36), foi responsável por isso, pois, ela “produziu, ao longo de sua história, vários conceitos de ‘quem pode’ e de ‘quem não pode’ dançar, de ‘como’ deve ser um corpo que dança.” A autora ainda cita como exemplo o balé clássico, que determina que o corpo ideal para dançar é “feminino, esbelto, branco, longilíneo e esqualido”, estereótipos que permanecem ao longo do tempo. Isso certamente contribui para a baixa adesão de crianças que não se enquadrem nesse padrão.

Guimarães e Bianchini (2020, p. 58) identificaram em seus estudos que a maior dificuldade dos estudantes com relação à dança era a timidez, “em especial dos meninos, que muitas vezes deixavam de participar por não saber ou não querem passar vergonha quando errassem.”

Mas Marques (2019, p. 38) observa que, ainda hoje, há corpos ideais, um para cada estilo: “corpo ideal para dançar o hip hop, o corpo ideal para dançar flamenco.” A depender do momento histórico, a religião também exerce grande influência sobre a aceitação da dança pelos estudantes e pela família.

Todas essas problemáticas levantadas contribuem para reforçar a importância e a necessidade da ampliação da cultura corporal dos estudantes. Mais que isso, a EF escolar permite o

[...] confronto com outros âmbitos sociais de (re) produção da cultura, por exemplo, a mídia, que possibilitam aproximação pelo ver e ouvir, enquanto nas aulas de Educação Física as crianças podem se aproximar dos elementos da cultura através da experimentação e vivência corporal, com suas sensações, emoções e maneiras de fazer (RODRIGUES, 2015, p. 81).

Para Saraiva e Falcão (2007, p. 18),

[...] a escola continua sendo um local privilegiado para o contato da criança e do jovem com a arte do movimento, seja pelas aulas de educação física, de arte ou pelas celebrações presentes nas festividades cívicas. Daí a importância de se estudar o papel do ensino de dança na educação formal.

Acreditamos que a EF escolar estuda sim a cultura corporal como conteúdo, mas deve ter como mote permitir que essas práticas sejam explicadas de forma crítica e correlacionada com a história e cultura, em busca de uma construção cultural que supere a cultura capitalista.

1.2.4 Possibilidades de abordagem da dança pela Pedagogia Crítico-Superadora

A dança é, então, um dos conteúdos presente na cultura corporal, conteúdo da Educação Física (EF) segundo a pedagogia crítico-superadora. De acordo com o debate teórico anteriormente apresentado, as danças estão intimamente ligadas à sociedade e é através dela que o ser humano pode expressar sentimentos e emoções.

Segundo Brasileiro (2009, p. 31), as danças, juntamente com outros conteúdos das artes, auxiliavam na determinação da ordem e posturas adequadas para um corpo disciplinado e civilizado, sendo que no início de sua inserção nas escolas, chegou por meio de “exercícios físicos e da ginástica, inicialmente entendida como movimento ritmado, acompanhamento de brincadeiras, elemento de graciosidade da ginástica, até a sua inserção na forma de danças populares, especialmente para apresentação nas festividades escolares.”

Esse entendimento sobre o significado da dança na escola permaneceu durante o século XX e, para Rodrigues (2015, p. 82-83), ainda é frequente a ocorrência de eventos escolares atrelando a dança a “datas comemorativas e mostras culturais” e isso pode “promover experiências negativas com a dança para crianças menos hábeis, ao enfatizar a mecanização de gestos e repetições e obrigação do fazer sem compreender.” Dessa forma, “as possibilidades de desenvolvimento do potencial criativo, ações e transformações” das crianças por meio da dança são reduzidas.

Souza Junior (1999, p. 22) questiona o que devemos ensinar sobre dança nas aulas de EF. O professor

[...] deve ensinar a dançar, mais especificamente, fazer com que o aluno adquira habilidades e condições físicas para realizar os passos baixos de frevo, ou deve dar referências sobre o conhecimento dança como, por exemplo, tratar as classificações e nomenclaturas dos passos de frevo, compreendendo os motivos de seus nomes?

A PCS privilegia o ensino da dança, inicialmente, pelo desenvolvimento da chamada disponibilidade corporal, para que o estudante perceba diversas habilidades e diversos tipos de danças, e a técnica deverá ser apresentada conjuntamente, a fim de que o estudante compreenda o significado e razão da mesma. Isso significa que é necessário que o estudante domine a técnica como algo importante para o desenvolvimento das atividades, no caso, a dança, mas isso não representa que tal atividade deverá ocorrer com a dureza da técnica (SOARES *et al.*, 2012).

Além de todas essas possibilidades do trabalho pedagógico sobre o conteúdo dança já citados, optamos pela PCS pelo fato de que tal pedagogia compreende que o indivíduo tem o direito de vivenciar e experimentar aulas que auxiliem no desenvolvimento de um pensamento crítico em relação à sociedade e suas relações sociais juntamente com uma reflexão sobre a importância das aulas de EF na escola.

Para Soares *et al.* (2012), cada estudante tem características: alguns vão se satisfazer e alcançar execuções de altíssimo nível técnico, outros nem tanto, mas é fundamental que o professor não abdique de ensinar a todos e em todos os conhecimentos.

Ainda em relação à técnica, por suas especificidades e, muitas vezes, por retratarem elementos muito singulares da cultura proveniente, Soares *et al.* (2012) recomendam o uso de diferentes campos do conhecimento com o objetivo de abordar da forma mais completa possível e que, além da dança, outras maneiras de expressão corporal podem ser trabalhadas na escola, como a mímica ou pantomina.

Outro ponto importante na abordagem da dança na escola sob a luz da PCS é o “resgate da cultura brasileira” com o objetivo de acender a “identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania” (SOARES *et al.*, 2012, p. 82).

Dessa forma, Soares *et al.* (2012, p. 82) sugerem a abordagem de alguns fundamentos para o desenvolvimento técnico: “a) ritmo = cadência, estruturas rítmicas; b) espaço = formas, trajetos, volumes, direções, orientações; c) energia = tensão, relaxamento, explosão.”

Em relação ao ensino do conteúdo expressivo, os temas sugeridos seriam: “a) as ações da vida diária; b) os estados afetivos; c) as sensações corporais; d) os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral; e) o mundo do trabalho; f) o mundo da escola; g) os problemas sociopolíticos atuais” (SOARES *et al.*, 2012, p. 82).

Em relação à progressão do conteúdo dança nos ciclos de aprendizagem escolar, Soares *et al.* (2012, p. 82-84) fragmentam-na da seguinte forma (de acordo com o modelo de ciclos):

a) Educação Infantil e 1ª a 3ª série do Ensino Fundamental: abordagem de interpretação livre e apresentação de diversas músicas como objetivo de obter contato com essa realidade; “danças de interpretação de temas figurados”; b) 4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental: “danças com interpretação técnica” relacionados a “temas da cultura nacional e internacional”; “danças com conteúdos relacionados à realidade social dos alunos e da comunidade”; c) 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental: “danças técnicas e expressivamente aprimoradas que atendam às necessidades e interesses dos alunos, criados ou não por eles próprios”; d) 1ª a 3ª série do Ensino Médio: “danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico da dança e da expressão corporal em geral.”

Dessa forma, além de fazer parte dos conteúdos curriculares, compreendemos que é possível e recomendável abordar o conteúdo dança nas aulas de EF com uma perspectiva crítico-superadora, possibilitando a ampliação da cultura corporal dos estudantes de forma crítica bem como permitindo o resgate da nossa cultura, especialmente em momentos recentes em que ela não foi valorizada.

1.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal e o Programa Educação com Movimento

O vocábulo “currículo” tem origem do latim *curriculum*,¹² que apresenta a mesma raiz das palavras *cursus*¹³ e *currere*¹⁴, segundo Sacristán e Gómez (2013). Esse termo era usado para representar o percurso da carreira daqueles que desempenhavam cargos eletivos e judiciais na antiga Roma. Para a Língua Portuguesa, assume o sentido de percurso da vida profissional, como o *curriculum vitae*¹⁵, mas também se refere ao conteúdo da carreira do estudante e sua organização.

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em tempos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (SACRISTÁN; GOMEZ, 2013, p. 17, grifos dos autores)

¹² Carreira

¹³ Cursos

¹⁴ Correr

¹⁵ Curso da vida – documento com resumo de toda a formação escolar e profissional de uma pessoa.

Entendemos que é necessário, assim, escolher quais serão os conteúdos significativos para os estudantes e para a sociedade em que eles estão inseridos. Entretanto, no nosso sistema educacional, “os tempos e os espaços escolares são tradicionalmente pensados por adultos, cuja tendência é homogeneizar as crianças a partir de critérios de idade e conteúdo que reúnem em uma única etapa, série, ano ou ciclo.” (FREIRE; WIGGERS; BARRETO, 2019, p. 1308).

Segundo Saviani (2021b, p. 15), a escola deve socializar o saber sistematizado, que são os saberes elaborados, saberes da cultura erudita e, para o autor, “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Além disso, o autor acrescenta que não é suficiente que haja esse conteúdo que abarque o saber sistematizado, é necessário ter meios adequados para que estes sejam transmitidos e assimilados.

O professor, nesse contexto, será o mediador, e a função social da escola é fazer essa interlocução, a “passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.” (SAVIANI, 2021b, p. 20).

Com o intuito de contribuir para a construção do ser humano, “a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica de cada aluno de forma a pensar uma realidade social desenvolvendo determinada lógica.” (SOARES *et al.*, 2012, p. 29).

1.3.1 O Currículo em Movimento do Distrito Federal

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) elaborou e implementou o Currículo em Movimento do DF (CMDf), que foi constituído e apresentado em oito cadernos, sendo eles: Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação a Distância (EaD), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Tal documento foi construído de forma dinâmica e dialética, cujos protagonistas, educadores e educandos, contribuíram na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

No ano 2000, foi elaborado o currículo da educação básica das escolas públicas do DF, que ficou vigente até 2008, quando foram feitas discussões que conduziram a mudanças, originando um documento que substituiu o currículo anterior. Tal documento, intitulado “Orientações Curriculares”, composto por conteúdos e expectativas de aprendizagem, entrou em vigor em 2009. Em seguida, surgiu o Currículo de 2011, que foi elaborado coletivamente (FREIRE, 2016).

A estruturação do currículo atual, em 2022, teve início em 2011 a partir da avaliação da versão experimental do documento, que foi entregue em 2010. Foram realizadas plenárias nas Coordenações Regionais de Ensino¹⁶ de onde saíram propostas que foram sistematizadas em 2012 por grupos de trabalho. A minuta sistematizada a partir dessas propostas foi chamada de Currículo em Movimento e foi analisada pelas escolas. Entretanto, o texto foi finalizado em 2013 e a primeira edição foi divulgada em 2014 como CMDF (FREIRE, 2016).

Atualmente, contamos com uma versão de 2018, atualizada para atender as alterações realizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de garantir aos estudantes do DF os mesmos direitos educacionais dos demais estudantes do Brasil (DISTRITO FEDERAL, 2018). Entretanto, apesar da atualização, o CMDF, que está na sua segunda edição, continuou mantendo as concepções teóricas e princípios pedagógicos da edição anterior.

O documento baseia-se na

Formação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramento e Ludicidade; e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramento) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação Para a Sustentabilidade) (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 80).

Esse documento foi produzido após estudos, reflexões e discussões por parte dos profissionais da educação e membros da sociedade civil e, baseado nas necessidades apontadas por eles, a segunda edição foi elaborada (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O CMDF tem suas referências na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural¹⁷ pois seus elementos contribuem para a compreensão da realidade social e educacional, em busca de identificar as contradições sociais e superá-las. Outro fator motivador para essa opção teórica é a realidade socioeconômica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Destarte, as referências teóricas desta pesquisa vão ao encontro das referências do CMDF, corroborando com nosso entendimento sobre desenvolvimento integral e a influência do meio sociocultural na formação dos sujeitos considerando a luta de classes para superação das diferenças sociais.

As teorias escolhidas, críticas e pós-críticas, manifestam as intenções políticas e pedagógicas da SEEDF. Das teorias críticas, foram consideradas os conceitos como ideologia,

¹⁶ No Distrito Federal não há divisões por municípios e sim por Regiões Administrativas (RA). Atualmente são trinta e três Regiões Administrativas que se agrupam em quatorze Coordenações Regionais de Ensino

¹⁷ A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky afirma que o homem só se desenvolve e se humaniza ao apoderar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pelo ser social. Vale a pena destacar que a psicologia de Vygotsky está alicerçada no marxismo, segundo Duarte (2001).

reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Com essa teoria, o currículo objetiva, além de se situar ideologicamente, permitir a “emancipação pelo conhecimento” e considerar “as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes.” Em relação às teorias pós-críticas, fundamenta-se em alguns pressupostos a fim de conectar o currículo com o multiculturalismo, sem deixar de considerar as relações de poder (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

A fim de elucidar seus objetivos, o CMDF esclarece alguns preceitos da PHC, destacando “a importância dos sujeitos na construção da história” e que eles são “formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32).

Em busca de garantir a aprendizagem de todos os estudantes através de uma educação de qualidade, o CMDF destaca que é fundamental reconhecer a prática social e a diversidade dos estudantes. Para tanto, fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, que “destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33). Além disso, compreende que a aprendizagem não acontece sozinha, ou seja, depende da relação com o outro, da interação com aqueles que se encontram numa fase de desenvolvimento mais próxima.

Compreendemos que, dessa forma, o CMDF atenderia sua intencionalidade, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes, que serão colocados como protagonistas no processo de aprendizagem, tendo o professor como mediador do conhecimento sistematizado e por meio de práticas intencionais e organizadas de forma didática (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A EF está inserida nesse currículo na área de linguagens. Segundo o CMDF, a linguagem:

[...] é uma das áreas do conhecimento que se estende, principalmente, à produção de sentidos na perspectiva de representar o mundo e socializar pensamentos [...]. As linguagens permitem ao estudante uma leitura mais ampla do meio em que se vive, de sua identidade nesse lugar, de quem é o outro como também das relações interpessoais entre os seres humanos (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 12).

Em relação à EF, essa já não pode ser mais vista como componente em que o ensino trata apenas o gesto motor executado de forma correta ou melhoria da aptidão física dos estudantes. Atualmente, a EF abarca “a compreensão dos sentidos e significados da cultura

corporal e os modos como essa contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes nas diversas dimensões humanas.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 109). Importante ressaltar que isso não significa o abandono do ensino da técnica ou do esporte, e sim ampliação e diversificação do currículo, incluindo pontos de vista sócio-históricos que auxiliarão o estudante a se apropriar criticamente e refletir sobre as diversas formas de manifestações da cultura corporal. Essa aproximação da EF com o desenvolvimento integral sem abandonar a técnica ou o esporte também é observado por Soares *et al.* (2012), como já citamos anteriormente.

Podemos observar, também, que o CMDF revela, para os professores, conteúdos relacionados à dança e objetivos para EF (Quadro 1).

Quadro 1 – Objetivos e conteúdos relacionados à dança do CMDF

Ano	Conteúdo	Objetivo
1º ano	Danças populares regionais; brincadeiras cantadas; jogos de expressão corporal	Experimentar e fruir diferentes atividades rítmicas ampliando as possibilidades de expressão corporal de forma lúdica e prazerosa.
2º ano	Danças populares regionais; brincadeiras cantadas; jogos de expressão corporal	Participar de danças e atividades rítmicas expressivas que possibilitem ampliação do equilíbrio, ritmo e expressividade.
3º ano	Danças populares do Brasil: brincadeiras cantadas; jogos de expressão corporal	Aprimorar ritmo, equilíbrio e expressividade através da vivência de brincadeiras, jogos e danças.
4º ano	Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua, etc.) Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo, etc.)	Experimentar e fruir diferentes ritmos a partir das danças e manifestações populares regionais de matrizes africanas e indígenas.
5º ano	Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua, etc.) Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo, etc.)	Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando os diferentes significados dessas manifestações em suas culturas de origem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Distrito Federal (2018, p. 113-118).

Em relação aos conteúdos do quinto ano, observa-se a presença de danças populares, regionais e brasileiras. Marques (2012) questiona essa tentativa das escolas de resgatar danças populares. Para ela, as unidades escolares estão tentando “combater a fascinação que a mídia exerce sobre nossos alunos.” (p. 163). Na opinião da autora, essa tentativa é ingênua. Ela ainda pergunta se o ensino dessas danças populares se daria pelo fato de elas serem consideradas tradicionais ou por elas estarem sendo ameaçadas pela globalização. Além disso, não necessariamente haveria resgate ou uma tentativa de manutenção da cultura pois, “um jovem urbano está muitas vezes mais próximo de um jovem norte americano através de algumas danças urbanas do que o jovem amazonense através do carimbó” (MARQUES, 2012, p. 163).

Entretanto, o que podemos observar na realidade escolar é que os conteúdos da EF podem ser selecionados de acordo com outros critérios que extrapolam o currículo escolar. De acordo com uma pesquisa realizada por Souza Junior (1999, p. 65), o conteúdo de EF de uma determinada escola eram selecionados de acordo com as vivências pessoais dos professores ou dos estudantes, incluindo não apenas as brincadeiras, mas os conteúdos assistidos na televisão. Nessa mesma pesquisa, o autor cita que os professores evitam escolher assuntos que não gostava ou não sabia ou não tinha interesse em ensinar, e cita, inclusive, a dança como exemplo.

O CMDF, dessa forma, norteia a educação do DF. Sendo assim, ele deve ser a base referencial para os programas educacionais da região, como o Programa Educação com Movimento (PECM). Todavia, podemos notar que o currículo do DF se apresenta eclético no que diz respeito às abordagens dos conteúdos da EF, ora trazendo objetivos que se aproximam das abordagens psicomotoras, ora trazendo temas relacionados à saúde e desenvolvimento físico. Ademais, aborda objetivos direcionados à aprendizagem de elementos técnicos dos esportes, mas sem deixar de dar importância às questões históricas e sociais dos conteúdos da cultura corporal.

1.3.2 O Programa Educação com Movimento

O Programa Educação com Movimento (PECM) é uma especificidade do Distrito Federal e permite que os estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino sejam atendidos por professores de EF dentro da carga horária principal de aula. A EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental começou a ser pensada no final dos anos 1950 e início de 1960 com Anísio Teixeira, quando criou e implementou o programa denominado Escola Parque (DISTRITO FEDERAL, 2019)

Nesse novo modelo, além de outras atividades, os estudantes dos anos iniciais teriam aulas de EF nesse tipo de escola. Em 2011, em plenárias, os professores de pedagogos relataram a importância e necessidade de um professor de EF que qualificasse as atividades relacionadas ao que se refere ao corpo e movimento humano. Esse programa, o PECM, foi idealizado em 2011 e foi implementado em 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 10).

O programa PECM é descrito em um documento norteador do Distrito Federal (2019, p. 9):

[o] PECM tem como finalidade precípua a ampliação das experiências corporais dos estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o Professor de Atividades¹⁸ e o Professor de Educação Física, na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo em Movimento da educação básica do Distrito Federal.

1.3.2.1 A construção do PECM

Em 1994, no início do governo Cristovam, 350 escolas destinadas ao atendimento de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental não contavam com o conhecimento sistematizado e contextualizado de uma área essencial para o desenvolvimento humano, a cultura corporal. Diante dessa situação, o Centro de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDE) convocou uma plenária que contou com a participação de diversos professores de EF. Nesse momento, uma comissão foi eleita de forma democrática para estudar e propor uma solução para o problema. Aprovado o projeto elaborado pela comissão, iniciou-se o processo de construção coletiva e avaliação de novos projetos locais, baseados nas experiências de algumas escolas, com o objetivo de inserir a EF nos anos iniciais de forma que a cultura corporal pudesse fazer parte do currículo escolar (SAMPAIO; LIÁO, 1999).

Durante dois anos, os professores de EF, diretores e conselhos escolares se envolveram nesses projetos que estavam afinados com as propostas da Escola Candanga.¹⁹ Após esse período, em nova plenária, os gestores no Projeto Núcleos de Educação com Movimento colocaram duas pautas para discussão: elaboração de estratégias para manutenção das ações que já estavam em execução e procedimentos para ampliação dessas experiências. Tais deliberações ficaram a cargo de uma nova comissão, que elaborou uma proposta, aprovado em 1997 (SAMPAIO; LIÁO, 1999).

Tal proposta tinha como objetivo:

[d]esenvolver na Escola-Núcleo, e disseminar para as demais Escolas da Rede, propostas metodológicas centradas na interdisciplinaridade, envolvendo a vivência corporal, a construção de valores éticos e de conceitos e operações diversas nas demais áreas do conhecimento (SAMPAIO; LIAO JUNIOR, 1999, p. 249).

Além dos objetivos, havia muitos detalhamentos no projeto, como metas de expansão, critérios para seleção das escolas, orientação sobre o uso de recursos materiais, estratégias para lotação de professores de EF nessas escolas e orientação sobre a avaliação dos estudantes, que

¹⁸ Utilizaremos, no decorrer do texto, o termo “professor de Atividades” para representar o professor que fica a maior parte do tempo com as crianças, por ser esse o termo mais utilizado nos documentos de referência do DF.

¹⁹ Escola Candanga foi uma proposta político-pedagógica construída no governo de Cristovam Buarque para a educação pública do DF fundamentada em princípios teóricos e nas dimensões sociológica, filosófica, pedagógica, epistemológica e política (SAMPAIO; LIAO JUNIOR, 1999).

era qualitativa. Apesar disso, com a mudança de governo ocorrida em 1999 no DF, o projeto foi interrompido (FREIRE, 2016).

Entretanto, algumas escolas deram continuidade às suas ações voltadas para a inserção da cultura corporal sistematizada e de forma contextualizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo enfrentando muitas dificuldades, como falta de apoio da rede (FREIRE, 2016).

No início da construção do Projeto, o currículo das escolas públicas do Distrito Federal vigente era o documento de 1993, que vigorou até 1999. Nesse meio tempo, a Lei nº 9.394/1996 foi promulgada, passando a tornar obrigatória a presença da EF na educação básica. Isso não garantia a presença do professor de EF, especialista, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A disciplina pode, inclusive nos dias atuais, ficar sob responsabilidade do professor pedagogo nas turmas até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (BRASIL, 2010, p. 9).

Em 2011, o PECM foi institucionalizado e ampliado gradativamente. Nesse mesmo ano, entrou em vigência o currículo de 2014, inclusive com abertura de vagas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi elaborado um documento oficial intitulado “Educação com Movimento - Programa de inserção do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (DISTRITO FEDERAL, 2019), onde constam a apresentação do projeto, objetivos, fundamentos baseados no currículo, princípios e metodologia de atendimento, critérios de expansão e avaliação, incluindo anexos de modelos para esse procedimento avaliativo (ANEXOS A, B, C e D).

Amparado no CMDF, o PECM, hoje, tem *status* de programa e não mais de projeto. “O ‘Educação com Movimento’ (PECM) é uma política pública da SEEDF, que visa a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 40) e tem como objetivo:

[i]mplantar e implementar Programa de Educação denominado Educação com Movimento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, ampliando as experiências corporais dos estudantes, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o Professor de Atividades e o Professor de Educação Física na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo em Movimento da educação básica do Distrito Federal. (p. 10).

A alteração na nomenclatura é uma importante mudança, pois deixa de ser algo temporário e passa a ser um programa mais consolidado na SEEDF, sendo mencionado no Plano Distrital de Educação e Plano Plurianual de 2016 a 2019 (GOMES, 2020). O PECM vem sendo expandido progressivamente, inclusive com previsão regulamentada pela Portaria nº 94, de 03 de março de 2021 (DODF, 2021), com expectativa de alcançar todas as unidades escolares até 2025.

Tendo em vista que a presença do professor de EF na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é obrigatória, concordamos com a criação e implantação do PECM, que defende a atuação de um especialista e um trabalho conjunto com o professor de atividades, pois acreditamos que esse conjunto de ações auxiliará na ampliação da experiência corporal das crianças. Corroboramos com Gomes (2020), destacamos que

[...] entendemos que os professores devem trabalhar de forma conjunta, portanto não defendemos a incorporação do professor de EF a despeito do pedagogo, conforme vem propondo o Sistema CONFEF/CREFE-DF. A nossa posição se configura contrária a esse órgão e, também, contrária a fiscalização no espaço escolar, uma vez que já somos normatizados e fiscalizados por meio dos Conselhos Distrital e Nacional de Educação (p. 16).

Entretanto, compreendemos a realidade da prática pedagógica que, por vezes, pode não permitir que essa ação aconteça nos moldes desejados. Para Lino (2020, p. 52),

[...] os professores de atividades e de educação física não precisam apenas estar dentro de um espaço/tempo juntos, mas precisam fazer parte das atividades em comum, precisam partilhar das suas ações pedagógicas. Eles necessitam dialogar, interagir, planejar, executar e avaliar suas ações.

Isso requer uma interação durante todo o processo. O PECM é balizado por sete princípios e, mais adiante, observaremos algumas dificuldades na execução desse princípio do programa relacionado ao trabalho conjunto com o professor de atividades. São princípios do PECM:

- 1º – O atendimento do Professor de Educação Física na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar, em todos os casos, pelo planejamento conjunto com o Professor de Atividades e participação efetiva nos espaços de Coordenação Pedagógica. A intervenção pedagógica do Professor de Educação Física deverá ser conjunta com o Professor de Atividades, firmando uma atuação interdisciplinar;
- 2º – O desenvolvimento do Programa, quanto ao quantitativo e duração das aulas, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, será organizado assim: duas intervenções semanais de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos.
- 3º – Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será priorizado o atendimento do Professor de Educação Física nas turmas de 5º ano, expandindo para as turmas de 4º, 3º, 2º, 1º anos.

4° – Na Educação Infantil, deverão ser atendidos também, prioritariamente, os estudantes do 2° período (5 anos), expandindo, gradativamente, para o 1° período (4 anos) e demais turmas da unidade escolar.

5° – O Professor de Educação Física atuará de acordo com as seguintes cargas horárias:

Carga horária de 40 horas, em regime de jornada ampliada atendendo, no mínimo, dez (10) e, no máximo, quinze (15) turmas no turno de regência.

Carga horária de 40 horas, em regime de 20h mais 20h para as unidades escolares com até sete (7) turmas, por turno, garantida a Coordenação Pedagógica conjunta com os Professores Pedagogos.

Carga horária de 20 horas para as unidades escolares com até sete (7) turmas, por turno.

6° – Caso perdure carga residual para o Professor de Educação Física, caberá o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, consoantes e constantes na Proposta Pedagógica da Unidade Escolar.

7° – Caso a unidade escolar possua turmas de classe especial, o Professor de Educação Física poderá atendê-las, observando-se sempre a possibilidade de inclusão nas turmas regulares de Educação Física (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 23-24).

Tais princípios devem ser observados por ordem de hierarquia, do primeiro até o último, na modulação da unidade escolar. Além dessas informações, há também, no documento oficial do PECM, uma orientação para que a estruturação do planejamento feita pelos professores (EF e atividades) seja registrada no PPP da escola, conferindo “consistência didático-pedagógica e coerência para a intervenção do professor de educação física no âmbito da unidade escolar” (LEMOS; COSTA, 2021).

Infelizmente, o que presenciamos na atualidade, em 2022, se assemelha a essa situação encontrada no início da aplicação do PECM. Em um primeiro momento do período de remanejamento interno,²⁰ vagas que já existiam do PECM e que estavam desocupadas não foram disponibilizadas no sistema do SIGEP²¹ para bloqueio por parte de professores interessados em atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse fato é comprovado em contato telefônico com as escolas onde há carência desses professores, mas as vagas não foram disponibilizadas no sistema. Fica clara a falta de interesse por parte da SEEDF em manter o PECM, visto que há carência de professores de EF para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e não há intenção em contratar novos professores concursados, fazendo com que os professores obrigatoriamente optem por vagas onde é obrigatória a presença do professor de EF.

²⁰ Remanejamento interno é um processo para professores e orientadores da SEEDF que já possuem lotação definitiva em determinada regional de ensino mas desejam alterar apenas a unidade escolar de exercício. Caso esses profissionais tenham interesse em mudar de regional de ensino, precisam participar do remanejamento externo.

²¹ SIGEP é um sistema informatizado de gestão de pessoas da SEEDF.

2 METODOLOGIA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisado para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2021, p. 28).

A metodologia deste estudo está organizada em quatro seções: a primeira apresenta o local da pesquisa, incluindo seus aspectos físicos e pedagógicos; a segunda nos aproxima dos sujeitos da pesquisa (estudantes e professores); a terceira esclarece quais as estratégias metodológicas escolhidas, e, por fim, a quarta seção apresenta o planejamento e a execução das ações pedagógicas planejadas na Unidade Didática (UD).

2.1 O local da pesquisa

A instituição onde a pesquisa foi realizada é uma unidade escolar pública que faz parte da rede de ensino da SEEDF, qual seja: o CAIC Unesco. Essa unidade foi escolhida intencionalmente por ser a escola de origem da professora-pesquisadora, por ser atendida pelo PECM desde 2018, requisito necessário para que haja atuação do professor de EF nos anos iniciais da educação básica, e, também, por ter seu PPP baseado na PHC.

Situada a 21 km do centro da capital federal, a escola participante da pesquisa é o Centro de Atendimento Integrado da Criança (CAIC Unesco) (Fotografia 1), que foi inaugurado no dia 02 de junho de 1994 e está localizado na quadra 05, conjunto A, Área Especial, em São Sebastião, no Distrito Federal (DF) (Figura 1). Tal endereço é ponto central e de referência na cidade, o que favorece o acesso dos estudantes. Inicialmente, foi pensada e construída para atender aos estudantes em tempo integral, mas, devido ao crescimento da região e a procura por vagas na escola, o funcionamento foi dividido em turnos (matutino e vespertino), logo trata-se de uma escola regular e não mais de tempo integral. O horário de funcionamento da escola é de 07h15 min a 12h15 min para o turno matutino, de 13h às 18h no turno vespertino (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Segundo o PPP da escola (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 34), sua missão é “formar integralmente o educando, promovendo a construção do conhecimento, democratizando os saberes, com a concepção de inclusão, contribuindo para a formação de cidadãos que tenham criticidade e dignidade para a vida social.” Os objetivos são:

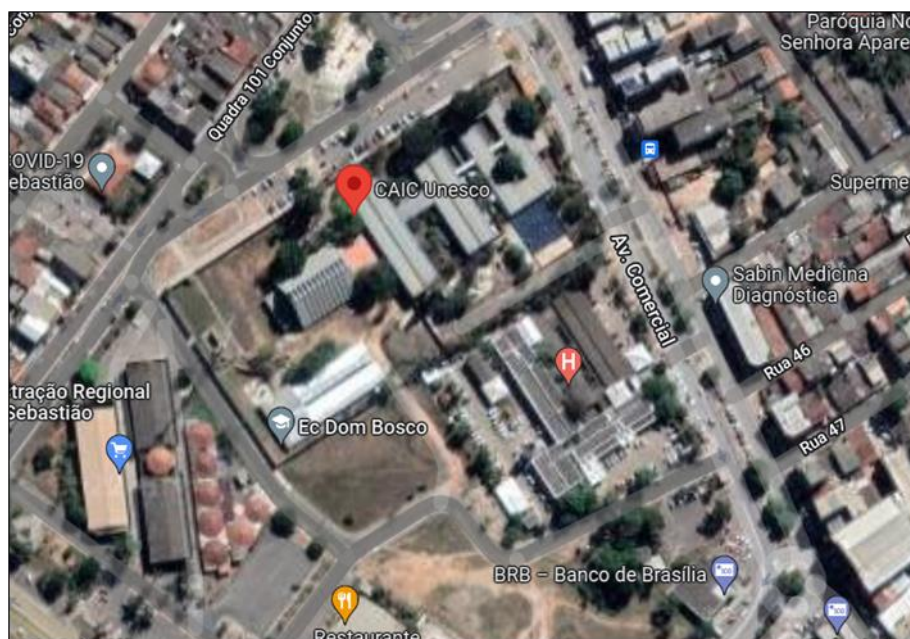
[...] reduzir a evasão escolar, comunicando e dialogando com as famílias dos estudantes faltosos no intuito de garantir a permanência destes na escola; aumentar o índice de aprovação dos estudantes através de um trabalho que assegure o aprendizado; reduzir a defasagem escolar, primando pela intervenção pedagógica para os estudantes que necessitem para que tenham condições progredir nos estudos; estimular a participação da família na construção do conhecimento dos estudantes, apontando meios para que sejam agentes ativos no processo educacional; implementar uma prática pedagógica significativa, que contemple todas as necessidades educacionais dos alunos, visando o desenvolvimento cognitivo e afetivo; estabelecer uma prática pedagógica que eleve o índice de alfabetização no bloco BIA e o letramento em todos os segmentos; colocar em prática o Currículo em Movimento, integrando ao mesmo, as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); melhorar a qualidade da convivência escolar, implementando ações efetivas para a resolução de conflitos (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 34).

Fotografia 1 – Entrada principal CAIC UNESCO



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Mapa 1 – Localização da escola CAIC UNESCO



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Região de São Sebastião pertence ao DF, que está localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, no Planalto Central (DISTRITO FEDERAL, 2021). São Sebastião é uma das Regiões Administrativas do DF, a RA XIV. De acordo com o PPP da escola, São Sebastião é formada por uma comunidade carente com alto índice de analfabetismo.

A escola atende aos estudantes da região do primeiro ciclo de aprendizagem (1º e 2º períodos da Educação Infantil – 4 e 5 anos), do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e Educação Precoce²². Todos esses atendimentos são feitos nos turnos matutinos e vespertinos. A escola oferece, também, atendimento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 1º segmento no turno noturno (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Além disso, a escola possui Sala de Recursos Generalistas (anos iniciais), Ensino Especial (Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Deficiências Múltiplas), Sala de Recursos Específicas (Deficiência Auditiva – DA), Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (psicólogo itinerante e pedagogo) e Orientação Educacional. Desde 2005, a escola se tornou inclusiva, atendendo a estudantes com deficiência mental e deficiências múltiplas (DISTRITO FEDERAL, 2022).

²² A Educação Precoce é um conjunto de ações educacionais que auxiliam o desenvolvimento máximo do potencial do público atendido pelo Programa. Destina-se a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses e 29 dias que apresentem atraso no desenvolvimento e que se encontram em situações de risco, de prematuridade, com diagnóstico de deficiências ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Para executar todo esse funcionamento descrito anteriormente, o CAIC Unesco contava, em 2022, com um quadro de 162 professores – sendo 14 de educação física - (entre efetivos e temporários) da SEEDF, 6 professores na gestão escolar (direção, vice direção e supervisão), 4 servidores na secretaria, 3 orientadores educacionais, 5 monitores, 8 vigilantes, 30 funcionários da limpeza e manutenção, 8 funcionários responsáveis pela merenda escolar, totalizando 224 profissionais trabalhando em prol do bom andamento da escola (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Em 2022, na escola, estavam matriculados 2247 estudantes no turno diurno, distribuídos em 97 turmas (Tabela 1):

Tabela 1 – Quantidade de turmas do CAIC em 2022

Ano/Série	Total de turmas
Educação Precoce	12
1º período	09
2º período	11
1º ano	13
2º ano	10
3º ano	11
4º ano	12
5º ano	12
Classe especial	07
Total	97

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação da escola CAIC UNESCO.

Atualmente, são 27 estudantes da educação especial inclusos nos anos iniciais e distribuídos em turmas especiais ou regulares. Além desses, a escola CAIC UNESCO atende também estudantes externos, de outras Unidades Escolares, nas salas especializadas.

A fim de melhorar o contato com as famílias e com a comunidade escolar, a equipe gestora realizou uma pesquisa sobre as famílias e sua relação com a escola por meio de formulário. De acordo com os resultados apresentados no PPP da escola, 57 % dos estudantes moram com o pai e a mãe e 35 % apenas com a mãe. Em relação à quantidade de pessoas que moram na residência, 55% dos estudantes apontaram que moram com 4 a 6 pessoas. Apenas 23% dos estudantes disseram que ambos, pai e mãe, trabalham fora de casa.

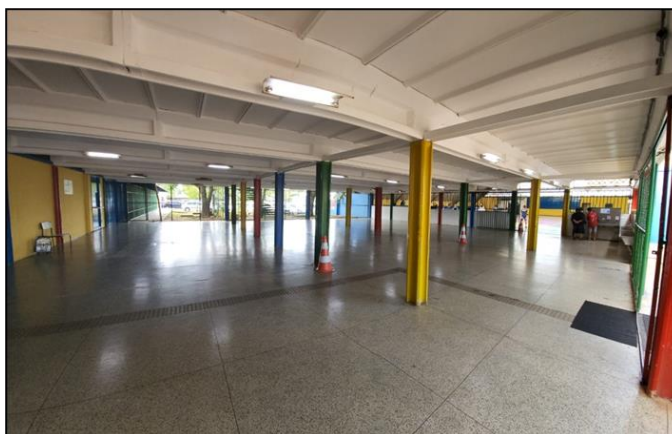
Segundo o PPP da escola, a estrutura física compreende quatro blocos: bloco A térreo, bloco A superior, bloco B e bloco C, nos quais funcionam turmas da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Precoce, Educação Especial, Salas de Recurso, Atendimento Educacional Especializado, Equipe de Apoio Especializado e o Serviço de Orientação Educacional. São 47 salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório de informática, cinco salas de recursos, quatro salas para Educação Precoce, uma sala para a

orientação escolar, uma sala para o serviço especializado de apoio e aprendizagem e uma sala de intervenção pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2022). O espaço físico é bastante amplo, porém, uma parte do terreno foi separada e destinada ao funcionamento da Escola Classe Dom Bosco.

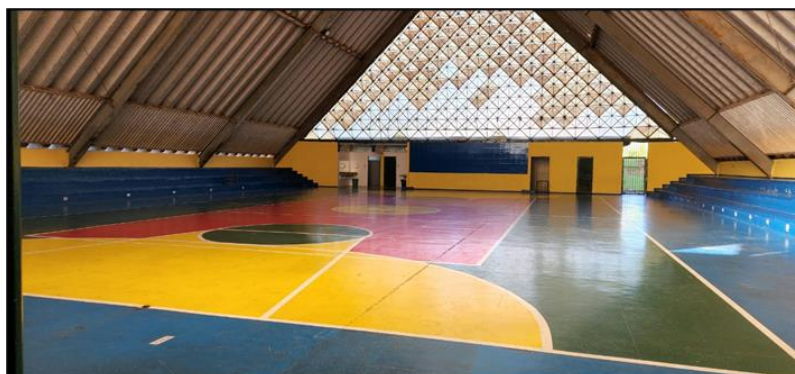
Nesses blocos, ainda podemos encontrar as salas administrativas: uma sala dos professores, uma sala de coordenação, um refeitório bem amplo, duas salas de depósito de alimentos, duas cozinhas, uma sala para mecanografia, uma sala da direção, biblioteca, uma sala para secretaria, uma sala para assistência da direção, 19 banheiros masculinos, 20 banheiros femininos, 03 banheiros para pessoas com deficiência e 09 salas para depósito (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Além da estrutura com salas já mencionada, a Unidade Escolar possui um pátio interno coberto (Fotografia 2), que liga o Bloco A ao Ginásio, o qual teve a quadra recém pintada (Fotografia 3), com dois banheiros recém reformados (masculino e feminino) (Fotografia 4) e um depósito para materiais de patrimônio que precisam ser levados para o depósito central do DF.

Fotografia 2 – Pátio coberto



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 3 – Ginásio

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 4 – Banheiros do ginásio

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O CAIC passou por reformas estruturais, elétrica e hidráulica durante a pandemia de COVID-19²³ e a escola está pintada e reformada. Ademais, destaca-se que possui rampas que permitem a acessibilidade para aqueles que necessitarem. Possui, também, um pátio externo descoberto (Fotografias 5 e 6), um gramado (Fotografia 7), dois parquinhos recém reformados com chão de placas emborrachadas (fotografias 8 e 9) e um estacionamento interno.

23 A COVID-19 é uma doença causada por um novo coronavírus chamado SARS-CoV-2, descoberto após casos de pneumonia viral em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Por ter sido disseminada mundialmente, a Organização Mundial de Saúde declarou estado pandêmico. Muitos países determinaram medidas sanitárias de isolamento social e uso de máscaras e, por isso, as aulas presenciais foram suspensas entre os dias 16 de março a 04 de junho de 2020. No dia 05 de junho de 2020, as aulas foram retomadas de forma remota e no dia 02 de agosto de 2021, de forma presencial, seguindo ainda protocolos de distanciamento, de higiene e uso de máscaras.

Fotografia 5 – Pátio descoberto



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 6 – Pátio descoberto



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 7 – Gramado



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 8 – Parquinho

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 9 – Parquinho

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os fundamentos seguidos pelo CAIC Unesco são baseados na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, e o Programa Educação com Movimento (PECM) está no PPP do CAIC desde 2018. Antes disso, apenas a Educação Precoce contava com professores de Educação Física (EF) em suas atividades. Entretanto, cabe ressaltar aqui que durante praticamente todo o ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, as aulas, inclusive do PECM, foram totalmente remotas em virtude da pandemia de COVID-19. Apesar do necessário distanciamento, esse fato certamente interrompeu as vivências corporais dos estudantes, mesmo sabendo dos esforços dos professores de EF para dar continuidade às aulas com atividades postadas em meio virtual.

Ao iniciar o PECM no CAIC, os primeiros professores de EF, entre eles, esta pesquisadora, fizeram apresentações para os professores, coordenação e equipe gestora da época para que estes compreendessem os objetivos e as propostas do programa, seguindo as orientações de documentos oficiais da SEEDF, como CMDF - caderno 1 (DISTRITO FEDERAL, 2018) e caderno do Programa Educação com Movimento – Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2019). Em 2022, eram necessários quatro professores, 2 em cada turno, para atender todas as turmas de anos iniciais da escola, mas apenas duas vagas estavam ocupadas.

No início das atividades do PECM, ocorreram pequenas aquisições de materiais, fazendo com que os professores de EF, por vezes, utilizassem de recursos próprios para adquiri-los. Em relação ao ambiente físico, o ginásio é bastante apropriado para as aulas, apesar da acústica atrapalhar em alguns momentos. Os pátios e o gramado também são espaços que podem ser utilizados nas aulas de EF, o que acaba diversificando e incrementando as aulas. Há uma sala interna ao ginásio que poderia ser utilizada para múltiplas atividades, inclusive aulas de dança, mas que atualmente é utilizada como depósito, apesar de já ter sido insistentemente solicitada como ambiente a ser utilizado pela EF.

Historicamente, a EF ainda é classificada como atividade recreativa e apartada da formação dos estudantes. Tal pensamento não pode ser generalizado, visto que ainda há uma preocupação e houve um esforço por parte do corpo diretivo da escola CAIC para receber o PECM.

Em dezembro de 2021, foi feito contato com a direção da escola, explicando os objetivos da pesquisa e para solicitar autorização para realização dela. À escola, foi encaminhado o Termo de Concordância da Instituição Coparticipante, juntamente com a carta de apresentação. Os documentos necessários solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP – CHS) foram assinados pela direção da Unidade Escolar e devidamente autorizados pelo CEP – CHS.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Observamos no levantamento bibliográfico, antes da intervenção da pesquisa, que muitos professores de Educação Física (EF) apontam dificuldades em abordar a dança em suas aulas, fato também confirmado na vivência docente da pesquisadora, dos professores com os quais ela atuou e também em conversa com a professora participante.

Diante dessas dificuldades, surgiram questionamentos que auxiliaram no delineamento da pesquisa, como por exemplo, como as aulas com o conteúdo dança poderiam ocorrer nas aulas de EF numa abordagem pedagógica crítico-superadora?

Assim, traçamos o objetivo de desenvolver e analisar o processo e os resultados de uma experiência pedagógica com o conteúdo de ensino dança a partir da PCS realizada junto com

uma turma de quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, seria necessário conhecer os estudantes e a forma de atuação da professora regente.

Hipoteticamente, acreditamos que uma turma de quinto ano seria uma escolha desafiadora, pois trata-se de um grupo de estudantes mais próximos da fase da adolescência no Ensino Fundamental – anos iniciais e, tínhamos em mente que apresentariam maiores restrições ou insatisfações em relação à participação nas aulas de EF com conteúdo dança. A turma do 5º ano B da escola CAIC UNESCO foi escolhida por ser bem participativa, segundo informações da professora de EF. Outro fator que contribuiu para esta escolha foi o fato de ser uma turma numerosa: 34 estudantes, sendo 17 meninas e 17 meninos, segundo lista de matrícula. Certamente, seria interessante ampliar a intervenção para outras turmas, entretanto, a brevidade do tempo inviabilizou tal perspectiva de expansão.

Os estudantes dessa turma têm entre 10 e 14 anos e 31 deles residem em São Sebastião. Os demais estudantes são advindos da Asa Norte, Colônia Agrícola Samambaia e Santa Maria.

Além dos processos éticos que ocorreram de forma prévia, era necessária uma aproximação com os sujeitos, fundamentais para a pesquisa, a fim de que as observações ocorressem em condições reais e se tornassem mais naturais, como Severino (2016) sugere que ocorra em pesquisas de campo.

Antes de iniciar a aproximação da realidade diante das aulas com conteúdo dança, durante cinco dias, a pesquisadora participou de aulas de EF da turma a ser pesquisada, com objetivo de aproximar e não causar estranheza tanto por parte dos estudantes quanto por parte da professora regente, durante a coleta de dados. Essas aulas seguiram o planejamento já estabelecido pela docente, professora de EF da turma, e a participação da pesquisadora limitou-se ao entrosamento e aproximação com o grupo.

Para Severino (2016, p. 132), pesquisas de campo são aquelas em que o objeto é estudado em seu próprio ambiente, em “condições naturais em que os fenômenos ocorrem” para que ele seja observado “sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.” Para nosso caso, o campo a que se refere Severino (2016) é a própria escola, e nossa intenção em se aproximar dos sujeitos da pesquisa (estudantes e professora) tem como foco minimizar as mudanças que poderiam ocorrer na presença da pesquisadora. Entretanto, entendemos que ao tratar de seres humanos, torna-se inviável isolar interferências que ocorrem nas relações sociais.

Em relação aos dados dos estudantes, apenas foram inseridas informações daqueles que, voluntariamente, aceitaram participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados pelos responsáveis dos estudantes e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos estudantes, que, além das

informações padrão, consta o direito de uso de imagem, visto que tal divulgação por terceiros prevê consentimento expresso da pessoa (BRASIL, 2011).

No mesmo dia em que a escola concordou em participar desta pesquisa, foi feito contato com a professora de EF que atua nessa turma, e esta se mostrou disponível, interessada e, posteriormente, assinou o TCLE.

Durante essa primeira aproximação, em conversas informais com a professora, percebemos que ela também não apresentava segurança em abordar a dança, pois não considera ter tido formação adequada. Também demonstrou interesse em compreender e vivenciar a PCS, visto que tinha muitas dúvidas sobre o assunto.

Essa dificuldade reforça o que apresenta Pires de Sousa, Hunger e Caramashi (2010), apontando que, pela literatura, a formação inicial dos professores de EF não contribui o suficiente para a abordagem adequada do conteúdo na escola.

De acordo com informações fornecidas pela própria professora de EF, ela se formou em 2008 pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e atua como professora efetiva na SEEDF desde 2017, e nessa escola desde 2021. Em 2021, a regência ocorreu no turno vespertino e, em 2022, ano da pesquisa de campo, no turno matutino.

A escolha da professora que participou desta pesquisa ocorreu, também, a partir da disponibilidade, pois se tratava da única professora que atuava em 2021 e que seguramente continuaria atuando no CAIC Unesco em 2022, pois não era intenção da professora mudar o local de trabalho.

Em conversas com a professora participante, quando perguntada sobre qual a abordagem ela utiliza em suas aulas, a resposta foi que não sabe muito sobre o assunto, mas se recorda das disciplinas da faculdade que tratavam do tema. Sobre a abordagem utilizada pelos professores da graduação, ela relata que havia professores que se aproximavam da crítico-superadora e da psicomotricidade, mas que havia professores bem tecnicistas.

Durante as observações de aproximação com os estudantes, podemos considerar que a professora participante traz consigo características não tecnicistas, com forte ênfase na psicomotricidade e na abordagem desenvolvimentista, mas se mostrando disposta a garantir a participação de todos e a favor de diversificar os conteúdos da cultura corporal. Isso corrobora com o que Souza Junior (1999) traz sobre a EF, afirmando que ela se revela dentro da escola com conteúdos, características e funções variadas.

Assim, caracterizamos também outro sujeito fundamental para a pesquisa: a professora de EF regente dessa turma.

A professora expos que estava muito disposta a entender mais sobre o assunto, visto que na formação inicial sentiu que não tinha muita maturidade para fazer as aulas. Sua projeção era compreender toda didática no papel de professora e não mais de estudante. Quando questionada se algum professor seguia a pedagogia crítico-superadora, ela me fez questionamentos sobre o que era e como eram as aulas nessa perspectiva. Percebemos, assim, a necessidade de estudo mais aprofundando sobre o tema, fase que abordaremos na seção de estratégias metodológicas.

2.3 Estratégias metodológicas

Esta pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Universidade de Brasília da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB) em 12 de janeiro de 2022, sob o nº CAAE 55003421.6.0000.5540, cujo parecer aprovado de nº 5.263.303 tem data de 24 de fevereiro de 2022.

Por se tratar de um programa de mestrado profissional, há exigência de que haja intervenção diretamente com os estudantes e essa intervenção deveria ocorrer na realidade pedagógica do mestrando, por isso, realizamos as intervenções a partir da Unidade Didática (UD), requisito necessário para aprovação nesse mestrado.

Para fazer parte da pesquisa, antes de iniciada, foi enviado à escola o Termo de Concordância da Instituição Proponente à escola CAIC Unesco, juntamente com a carta de apresentação. A direção escolar concordou prontamente com a realização da pesquisa e tal termo foi assinado no dia 17 de dezembro de 2021. Aos estudantes foi encaminhado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e aos seus responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aos responsáveis, juntamente com o termo, foi encaminhando, ainda, um bilhete com orientações gerais da pesquisa, a pedido da direção da escola. Todos os estudantes e seus responsáveis assinaram o termo concordando em participar da pesquisa.

À professora participante também foi encaminhado o TCLE com as orientações sobre a pesquisa, igualmente assinado dando aceite. A professora se mostrou muito otimista com relação aos objetivos do estudo e com a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos sobre o conteúdo dança na perspectiva da PCS.

Inicialmente, a pesquisa objetiva desenvolver e analisar o processo e os resultados de uma experiência pedagógica com o conteúdo de ensino dança a partir da PCS em uma turma

dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, fez-se necessário elaborar coletivamente, com o professor de educação física participante da pesquisa, um produto educacional em forma de Unidade Didática (UD) que incentive e proporcione a participação dos estudantes nas aulas, possibilitando acesso ao conteúdo dança numa proposta crítico-superadora. Dessa forma, podemos compreender os limites e possibilidades da abordagem do conteúdo dança numa proposta da PCS nas aulas de Educação Física (EF).

Para alcançar esses objetivos, o levantamento acerca do assunto dança e PCS foi fundamental, pois há estudos semelhantes de outros pesquisadores sobre temática e que poderiam contribuir para nossa pesquisa. Segundo Severino (2016, p.131), a pesquisa bibliográfica é realizada “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos e teses, etc.”

Todavia, é importante observar que muitas pesquisas, inclusive relacionadas à EF escolar nas décadas de 1980 e 1990, foram marcadas por produções teóricas, estudos filosóficos, históricos e pedagógicos, tendo sido constatado que o esgotamento das abordagens impedia o avanço dos estudos sobre EF escolar, fazendo necessária a aproximação entre pesquisadores e professores em busca de uma relação entre prática e teoria (BETTI, 2015). Entretanto, apesar da prevalência das pesquisas convencionais, de paradigma positivista e de caráter empírico, há contestações dos seus próprios centros de origem (THIOLLENT, 2011).

Acreditamos que, durante um período extenso, as pesquisas relacionadas à EF escolar se deram de forma positivista e normalmente embasadas em métodos que focam abordagens quantitativas. Por outro lado, há a necessidade particular de instrumentalizar professores e professoras em busca de dirimir os problemas encontrados nas situações reais vivenciadas nas aulas com objetivo de transformar essas situações em soluções, fato que os métodos tradicionais em pouco contribuem.

De acordo com Severino (2016, p. 126), uma alternativa para essa aproximação com a realidade seria a Pesquisa Participante, pois o pesquisador “compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, de suas atividades.” Ou seja, o pesquisador interage com os participantes, além de registrar os elementos observados.

Ademais, a pesquisa-ação, que também é um tipo de pesquisa participante, também vem ganhando espaço nas pesquisas sociais, de acordo com Thiollent (2011). Apesar de serem confundidas como métodos sinônimos por buscarem alternativas ao modelo tradicional de pesquisa por meio da participação do pesquisador, a pesquisa-ação “supõe uma forma de ação

planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (THIOLENT, 2011, p.13-14).

Objetivando uma intervenção pedagógica, compreendemos que a aplicação de elementos da pesquisa-ação vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa. A pesquisa-ação, para Thiollent (2011, p. 49), tem como um dos objetivos primordiais, permitir que os pesquisadores e os participantes se tornem capazes de resolver os problemas encontrados com intuito de transformar aquela realidade. Ou seja, a pesquisa-ação propõe atingir “realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social” (THIOLENT, 2011, p. 49). Para o autor,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2011, p. 20).

Entretanto, cabe deixar claro que ao se falar em mudanças de pequenos campos onde atuam um grupo como o nosso, essas transformações estão limitadas, ou seja, o sistema como um todo não é alterado, podendo ocorrer a mudança de atuação apenas daquele grupo (THIOLENT, 2011).

Em relação à função política da pesquisa-ação, são debatidas pelos pesquisadores de forma explícita as causas relacionadas à busca da autonomia e à negação da dominação (THIOLENT, 2011).

Segundo Thiollent (2011, p. 10), “a pesquisa-ação continua bastante solicitada como meio de identificação e resolução de problemas coletivos e como forma de aprendizagem dos atores e dos pesquisadores (profissionais ou estudantes).” Porém, ainda há um predomínio do uso de técnicas convencionais na pesquisa social, por parte dos pesquisadores por acreditarem que a pesquisa-ação não apresenta esse rigor. Entretanto, segundo o autor, com embasamento metodológico condizente, os riscos de afastamento do cientificismo podem ser superados.

No contexto escolar, a pesquisa-ação contribui para a participação dos envolvidos em busca de solucionar os problemas encontrados por eles próprios. Além disso, ela não se limita a descrever ou avaliar as situações encontradas nesse contexto, permitindo produção de soluções para que os participantes possam contribuir “para a transformação da situação” (THIOLENT, 2011, p. 85).

Especificamente para EF escolar, Betti (2015, p. 323) contribui de forma importante defendendo que considera “a pesquisa-ação a melhor alternativa para articular o projeto de

Educação Física escolar (apropriação crítica da cultura corporal de movimento) com a meta da ciência (produzir conhecimento no confronto com o mundo).”

Retomando a definição de Severino (2016) sobre pesquisa de campo, Betti (2015, p. 246) apresenta um projeto para a EF escolar que “mostra a necessidade de investigar sua própria prática pedagógica e isso demanda pesquisas de campo, em situações reais de ensino.” Ademais, esclarece que, por esse motivo, as pesquisas qualitativas são mais favoráveis que as tradicionais.

Assim, com o intuito de intervir na situação a ser pesquisada de forma a proporcionar aos estudantes uma ampliação da cultura corporal de forma crítica e possibilitando acesso ao conteúdo dança numa proposta crítico-superadora, optamos por atuar na pesquisa utilizando elementos, delineamentos, da pesquisa-ação, pois segundo Severino (2016),

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modifica-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza o diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (p. 127).

Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores exercem funções ativas, não sendo meros observadores da realidade e das situações encontradas, participando também do processo avaliativo. Além disso, os participantes não desempenham função de “cobaias”, pelo contrário, participam ativamente (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Outrossim, objetiva-se com a pesquisa-ação produzir conhecimento que será importante para aquele grupo participante, mas que também tenha alcance mais amplo, sendo essa a produção de conhecimento que se espera da produção científica (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa está intimamente ligada à atividade educativa e, dessa forma, pretende-se compreender como os fatos ocorrem em seu ambiente natural. Assim, o planejamento das aulas e também da intervenção pedagógica foram construídos somente após as observações iniciais, quando foi feita uma avaliação diagnóstica da turma e dos estudantes.

Em outros termos, antes da intervenção propriamente dita, objetivando compreender a realidade dos estudantes com relação ao conteúdo central, a forma de atuação da professora e quais estratégias seriam adotadas, traçamos uma estratégia que está dividida em duas etapas: aproximação com a realidade e estudos conjuntos.

Em seguida, após diagnóstico inicial e abastecidas de conhecimento, partimos para o planejamento da UD e aplicação desta, objetivando analisar o processo e os resultados de uma experiência pedagógica com o conteúdo de ensino dança a partir da PCS.

Corroborando com esse pensamento, Minayo (2003) afirma que o pesquisador deve articular a fundamentação teórica do objeto a ser pesquisado, no nosso caso a dança, como campo que se pretende explorar. Afirma ainda ser necessário que “tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados de dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado” (MINAYO, 2003, p. 61).”

2.3.1 Aproximação com a realidade

A primeira fase de aproximação, fase exploratória, ocorreu duas vezes por semana, entre os dias 17 de março e 02 de maio de 2022. Foram feitas anotações em diário de campo para posterior análise das observações, com intuito de criar um vínculo com a turma e de compreender como as aulas com o conteúdo dança são abordadas nas aulas de Educação Física (EF) em uma escola cujos fundamentos descritos no PPP estão embasados pela pedagogia histórico-crítica (PHC). Foram dez encontros que possibilitaram aprofundar o contexto pedagógico das aulas de EF daquela turma, não apenas observando, mas contribuindo pedagogicamente com a professora e participando ativamente das aulas.

O diário de campo é uma forma de registrar os dados observados e, segundo Minayo (2003, p. 63), é um instrumento que pode ser utilizado em diversos momentos e nele podem ser feitas anotações detalhadas das percepções obtidas, incluindo “nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.” O objetivo dessas anotações é registrar fatos ou acontecimentos ocorridos durante as aulas para constante avaliação do processo educativo e, também, realizar registros com intuito de modificar e aprimorar a prática pedagógica.

Para Minayo (2003, p. 54), podem surgir vários empecilhos na entrada no campo de pesquisa. Mas, segundo a autora, “devemos buscar uma aproximação com as pessoas da área selecionada para estudo”, que deve ser gradual, construindo uma relação de respeito pelos sujeitos e suas manifestações.

A fase exploratória tem como objetivo “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56).

A observação, segundo Severino (2016) possibilita verificar os fatos ocorridos e é imprescindível para qualquer pesquisa. O instrumento utilizado, diário de campo, foi elaborado com base em observações diretas realizadas em condições reais em que as aulas ocorreram.

Durante a fase exploratória, foi apresentada a proposta aos estudantes, esclarecendo sobre o conteúdo a ser desenvolvido, a quantidade de aulas e a voluntariedade da participação. De acordo com Minayo (2003), essa apresentação é fundamental para estabelecer uma relação de troca com o grupo a ser pesquisado. Todos os estudantes informaram que tinham interesse em participar da pesquisa.

Para Thiollent (2011), a pesquisa social consegue manter o espírito científico sem que haja total separação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Além disso, a bagagem da formação do pesquisador, juntamente com suas experiências, o impediria de ser totalmente imparcial no processo, e, conseqüentemente, sua substituição acarretaria observações diversas. Essas variáveis não são isoláveis pois certamente interferem nas situações que serão observadas.

Todas essas características da pesquisa-ação que se distanciam do positivismo não deixam o método distante do cientificismo, já que compreender a ciência de forma quantificada é um pensamento ultrapassado. Na pesquisa-ação, os dados são gerados em situações concretas (THIOLLENT, 2011). Tendo em vista o nosso propósito formativo, a pesquisa-ação se mostra, pois, como uma metodologia de investigação favorável, já que permite ao mesmo tempo compreender um objeto – uma prática pedagógica – e também qualificá-lo.

2.3.2 Estudo conjunto

Como forma de estratégia antes da aplicação da Unidade Didática (UD) e com intuito de proporcionar aos estudantes a ampliação da cultura corporal de forma crítica, foi planejada uma sequência de estudos. Tais estudos nos permitiram compreender minimamente a PHC, a PCS e o conteúdo dança, pilares do nosso estudo. Tal estratégia certamente forneceu embasamento teórico para que, em seguida, pudéssemos planejar as aulas e aplicar os conhecimentos em aulas reais de Educação Física (EF) em uma escola cujo PPP é alicerçado por tal pedagogia.

Essa segunda fase, com duração de pouco mais de dois meses, na frequência de uma vez por semana, ocorreu também com delineamentos da pesquisa-ação. Nessa etapa, houve uma espécie de formação continuada e conjunta entre pesquisadora e professora participante, buscando tanto compreender os conteúdos estudados e as situações encontradas nas aulas iniciais observadas, como também selecionar conteúdos relacionados aos objetivos da pesquisa e as estratégias mais adequadas para aquele público de estudantes. Dessa forma, seria possível

aprimorar as práticas observadas em busca de uma abordagem crítico-superadora nas aulas de EF com conteúdo dança.

Essa fase permitiu uma aprendizagem sobre a PHC, PCS e sobre a dança e, para Thiollent (2011, p. 75), “uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação” e “o fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida possui maior relevância na pesquisa educacional.”

A ideia inicial era utilizar as coordenações pedagógicas²⁴ de terças e quintas-feiras para tal objetivo, visto que estas já se destinam à formação pedagógica do professor. Entretanto, a professora participante informou que estava realizando cursos para sua formação profissional às quintas-feiras e, por isso, apenas as coordenações de terças-feiras estariam disponíveis.

A professora se mostrou bastante disponível em permitir que nossos estudos ocorressem nesse dia destinado ao seu planejamento, mostrando comprometimento com a pesquisa (Fotografias 10 e 11).

²⁴ Os professores das escolas públicas do Distrito Federal trabalham em regime de jornada ampliada, cumprindo 40 horas por semana, divididos em dois turnos: um turno de regência, de 30 horas semanais e um outro de coordenação pedagógica, de 10 horas semanais. Às quartas-feiras, ocorrem as coordenações pedagógicas junto à direção, e às terças e quintas-feitas, as coordenações pedagógicas coletivas, momento em que os professores se reúnem para estudar, inclusive fazendo cursos, e planejar suas ações. É importante destacar aqui a relevância dos movimentos sociais da categoria em busca dos direitos dos trabalhadores da educação do Distrito Federal (DF) que conquistaram esses momentos de coordenação pedagógica, permitindo a participação em cursos.

Fotografia 10 – Estudo conjunto



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 11 – Estudo conjunto



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os estudos ocorreram entre os dias 05 de abril e 15 de junho e, para tal, foi feito o seguinte cronograma (Quadro 2):

Quadro 2 – Cronograma de estudo conjunto

Data	Bibliografia
05/04	SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia . 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a. 114 p.
12/04	SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações . 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b. 135 p.
19/04	Não houve encontro
26/04	Não houve encontro
03/05	Não houve encontro
10/05	BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física . Cadernos Cedes, ano XIX, n.48, p.69-88, ago./1999.
17/05	Não houve encontro
24/05	Não houve encontro
31/05	MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e... “mente” . 26. ed. Campinas: Papirus, 2013.
07/06	SOARES, C. L. <i>et al.</i> (Coletivo de Autores) Metodologia do Ensino de Educação Física . São Paulo: Cortez, 2012. 119 p
14/06	BRASILEIRO, L. T. O conteúdo "dança" em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? . Pensar A Prática, [S.L.], v. 6, p. 45-58, 15 nov. 2006. Universidade Federal de Goiás.
15/06 (remoto)	LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO: educação física. MACIEIRA, J. A., <i>et al.</i> João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. CADERNOS PEDAGÓGICOS EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR [ebook]. Organização Anegleyce Teodoro Rodrigues, <i>et al.</i> Goiânia: Gráfica UFG, 2022
15/06 (remoto)	DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da educação básica, caderno 1 – Anos Iniciais e finais . Brasília, 2018. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Programa Educação com Movimento . Brasília, 2019.
15/06 (remoto)	GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica . Campinas: Autores Associados, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os primeiros textos utilizados, que tratam da Educação e da EF, especialmente da PHC e PCS, foram selecionados porque compreendemos que se tratam de clássicos necessários quando precisamos abordar uma educação de forma crítica e emancipadora. A sequência apresentada privilegia a compreensão do caminho percorrido pela Educação e pela EF em busca dessa visão de educação. Em seguida, aprofundamos no conteúdo dança nas aulas de EF, utilizando obras que são consideradas referências na abordagem desse conteúdo de forma crítico-superadora, fazendo um paralelo junto ao CMDF.

Compreendemos que o planejamento é importante e extremamente necessário, mas percebemos que precisa ser flexível, visto que questões que fogem ao controle podem sobrevir, necessitando de ajustes. Os três últimos encontros para estudo não ocorreram de forma presencial, por exemplo, pois, em virtude de alguns casos de COVID-19, as coordenações coletivas presenciais foram suspensas. Por isso, foi elaborado um material contendo os últimos

três conteúdos para estudo. O material continha slides com explicações gravadas em vídeo e foi enviado no dia 15 de junho de 2022 para o *e-mail*²⁵ da professora de EF participante da pesquisa. Posteriormente, foi feito contato via aplicativo de mensagens para sanar dúvidas e fazer esclarecimentos necessários sobre o conteúdo estudado.

Outro ponto importante que precisa ser salientado é que o Programa Educação com Movimento (PECM) preconiza que o planejamento, intervenção e avaliação ocorram juntamente com a professora de atividades²⁶ da turma, concretizando uma integração entre os dois professores. A coordenação pedagógica é um espaço que permite essa articulação entre os pares e a interdisciplinaridade. Entretanto, essa turma passou por uma situação peculiar durante o ano de 2022.

Logo no início, ainda na primeira aproximação com os sujeitos da pesquisa, a professora de atividades efetiva da turma precisou se afastar por questões de saúde, assumindo uma professora de contrato temporário, que permaneceu durante alguns dias. Durante o período de observação das aulas de dança ministradas pela professora de EF regente da turma, houve o retorno da professora titular, acarretando a devolução da professora temporária para a Coordenação Regional de Ensino²⁷. Entretanto, a professora regente da turma permaneceu apenas um dia, provocando a vinda de um novo professor de contrato temporário. Este último foi aprovado em um concurso e precisou se afastar, o que levou ao chamamento de uma nova professora temporária, quem foi substituída por outra no segundo semestre letivo. Cabe ressaltar aqui que, durante a execução da UD, a turma contou com a mesma professora durante todo o processo, a qual foi convidada a assistir, participar das aulas e sugerir ações pedagógicas, mas a observação por parte desta aconteceu apenas em algumas aulas.

Acreditamos ser relevante a descrição de todo esse processo, visto que se tornou inviável manter estudo e planejamento junto ao professor de atividades regente dessa turma conforme preconiza o PECM.

Segundo Thiollent (2011, p. 55), “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível”, sendo necessário adaptações a depender das circunstâncias. Diante dessa situação, após os estudos com a professora de EF, foi elaborada uma UD de dez aulas para aquela turma.

²⁵ Correio eletrônico onde é possível enviar e receber mensagens.

²⁶ A nomenclatura professor de atividades refere-se ao professor graduado em pedagogia. O PECM se refere a esse professor como professor de atividades ou como professor pedagogo. No CMDF, o termo utilizado é apenas professor. Assim, optamos por utilizar a expressão professor de atividades, por ser um termo amplamente conhecido entre os professores da SEEDF.

²⁷ As Coordenações Regionais de Ensino (CRE) são unidades orgânicas de coordenação e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação e lhes compete: coordenar, orientar, articular e supervisionar junto às unidades escolares vinculadas, as políticas educacionais, administrativas e de aperfeiçoamento dos profissionais da educação instituídas pela Secretaria.

A escolha das abordagens feitas em aula ocorreu juntamente com a professora participante e com base no CMDF.

2.4 Planejamento e desenvolvimento da unidade didática

A prática pedagógica vivida na escola nos faz acreditar que cada realidade necessita de uma intervenção planejada e organizada específica e ser baseada na avaliação daquela realidade. Tal planejamento deve estar comprometido com a educação emancipatória a que nos propusemos. Por isso, fizemos uma proposta de Unidade Didática (UD) (ANEXO F).

Não haveria coerência alguma buscar planejamentos prontos, mesmo aqueles que porventura estivessem de acordo com nossos objetivos. Certamente, tais planejamentos não teriam sido elaborados para a nossa realidade pesquisada e foram aplicados por professores com experiência diversa da experiência da pesquisadora.

Durante os estudos, em conversa com a professora de Educação Física (EF), que também reside em São Sebastião, esta cita que o movimento HIP-HOP é bem conhecido e apreciado na região. Debatemos a escolha e, conseqüentemente, o estilo de dança do *breakdance*²⁸, ou simplesmente *break*, um dos pilares do movimento. Entendemos que deveria ser feita uma abordagem que possibilitasse críticas e reflexões acerca de questões sociais e raciais. De acordo com Silva e Damiani (2005, p. 47-48), o Movimento Hip Hop pode contribuir para essa resignificação, pois

Na contemporaneidade, as práticas corporais estão, predominantemente, subjugadas a lógica do capital, servindo como mais um dos mecanismos de estranhamento e manipulação dos seres humanos. Isso redundando na mercadorização de tais manifestações, consolidando uma sociedade determinada pelas relações de troca, cujo maior objetivo é a produção de mais-valia para produção e reprodução do capital. Embora existam outras relações sociais de produção que não são capitalistas, são estas últimas que condicionam os seus diferentes modos de ser. O fato desta forma de organização social ser extremamente contraditória é que engendra as condições de sua própria superação, o que também nos permite pensar na possibilidade da resignificação das práticas corporais e, em seu interior, as técnicas corporais.

Também foram escolhidos o samba e o frevo, por se tratarem de estilos elencados pelo CMDF para os quintos anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que abordam o conteúdo dança na cultura de matriz africana (ANEXO E). Esse resgate à cultura brasileira também é sugerido por Soares *et al.* (2012, p. 82) “como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania.” A fim de atingir nosso objetivo, sem nos afastarmos da

²⁸ Dança de rua – o Breakdance ou break é um estilo de dança de rua.

realidade da comunidade e do CMDF, fizemos um planejamento chamado de “Unidade Didática” (UD) (ANEXO F).

Os conteúdos e as formas de ensino devem se aproximar da realidade imediata do estudante e a avaliação deve ser processual, priorizando o processo da construção do conhecimento em relação à apreensão do mesmo (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

A fim de contribuir com a materialização dos assuntos e aproximar os estudantes dos temas escolhidos, foram impressas diversas imagens coloridas e que seriam usadas nas rodas de conversas. Essas imagens estão nos anexos da nossa UD (ANEXO F).

Assim, a escolha das danças populares para essa intervenção é baseada no currículo e também por um posicionamento pessoal da pesquisadora pois compreende que conhecer, experimentar, vivenciar as danças populares podem fazer com que os estudantes compreendam e discutam sobre as danças de uma determinada época ou região e experimentem algo diferente do que encontramos nas mídias.

Na terceira fase, assim, sucedeu o planejamento e a aplicação da UD, com observação tanto das aulas quanto das rodas de conversa. O planejamento conjunto ocorreu entre os dias 01 e 14 de agosto de 2022.

A fim de experimentar um trabalho pedagógico em uma aula de EF, a PCS apresentada pela primeira vez na obra Coletivo de Autores, foi a essência da nossa pesquisa. Ademais, outras obras, também fundamentadas nos princípios da PHC, balizaram a construção da UD, especialmente com relação à didática.

O método de ensino da PHC utilizado na construção da nossa UD ficou conhecido por seus passos, ou melhor, cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Não obstante, Saviani (2021a, p. 60) esclarece que, para facilitar a compreensão, utilizou o termo “passo”, mas que “é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” e, a predominância e duração de cada momento é variável de acordo com a prática pedagógica.

Esses momentos são características do método de ensino da PHC, mas não deve haver uma “correspondência linear entre eles e a organização dos conteúdos e procedimentos de ensino, bem como da organização temporal da aula.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 4).

O primeiro passo seria a prática social, que também é o ponto de chegada da prática educativa. Nesse momento de prática social inicial, professor e estudante estão em níveis diferentes de compreensão, o primeiro, com uma “síntese precária” e o segundo com “caráter

sincrético”, pois não conseguem articular o conhecimento que possa vir a ter sobre o conteúdo com a sua prática social (SAVIANI, 2021a, p. 56).

O momento de problematização ocorre com a apresentação de problemas existentes na prática social e que precisam ser resolvidos, mas, para isso, há necessidade de dominar alguns conhecimentos (SAVIANI, 2021a).

Já a instrumentalização refere-se à apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos necessários para elucidar os problemas da prática social. Tal apropriação necessita da mediação de um professor, mesmo que de forma indireta (SAVIANI, 2021a).

Sobre o processo da problematização, bem como o da instrumentalização, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 115) compreendem que são partes da prática social, pois os “problemas e instrumentos culturais para seus encaminhamentos são elementos constitutivos da prática social global.” Os autores esclarecem ainda que os instrumentos culturais são os conhecimentos, ou seja, saberes sistematizados, como as ciências, as artes e filosofia, os quais foram convertidos em saberes escolares e são “objetivações humano-genéricas que se acumulam nessa mesma prática social.”

Em relação à catarse, Saviani (2021a, p. 57) explica que se trata do “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”, ou seja, momento em que o estudante assimila aqueles conhecimentos sistematizados como meios de transformação social. Para o autor, a catarse é o ápice do processo educativo, pois nesse momento, os estudantes são elevados ao nível sintético do professor, que terá sua compreensão mais orgânica.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 115), os momentos de problematização e instrumentalização também são catarses, pois naqueles instantes em que o professor media uma problematização ou instrumentaliza com os saberes escolares há incorporação de tais conhecimentos e, conseqüentemente, há mudanças nos indivíduos, tornando-os “elementos ativos de transformação social.”

A prática social já pode ser compreendida pelos alunos de forma sintética, ou seja, não é mais a mesma daquela prática social inicial, já que a forma como esses estudantes se situa nessa realidade foi alterada pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 2021a).

A prática social final se diferencia da inicial, pois “os alunos por meio da apropriação do conhecimento elaborado” ascenderam “ao nível sintético em que se encontrava o professor, através da “objetivação do seu trabalho pedagógico”, que reduziu “a precariedade de sua síntese, cuja compressão vai tornando-se cada vez mais orgânica.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 113-114).

Destarte, toda essa sistematização para a PHC influenciou “o desenvolvimento de uma proposição crítico-superadora para a Educação Física”, mas que ainda está em andamento (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 201). Tal proposição deve avistar “a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” em que nos encontramos (SOARES *et al.*, 2012, p. 30).

Partilhamos do entendimento de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 116) de que temos “ansiedade em encontrar exemplos e modelos de aplicabilidade” da teoria da PHC, e conseqüentemente da PCS, porém, “há que se dominar a teoria para desenvolvê-la na prática.” Daí a necessidade de um estudo prévio também com a professora regente de EF para compreensão, mesmo que minimamente, das teorias que nos referenciamos.

Para os autores, não existe “a didática da pedagogia histórico-crítica, mas sim uma didática concreta para cada situação de ensino concreta.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 116). Por isso, nosso planejamento esteve condicionado à realidade concreta daqueles sujeitos, para aquela escola, naquele momento. Dessa forma, os modos e conteúdos que foram planejados para a nossa UD foram criados e sistematizados para um determinado período e para um grupo de sujeitos específico, não se tratando de uma cartilha de atividades a serem reproduzidas simplesmente.

Para Marcassa, Almeida Junior e Nascimento (2021, p. 190), é um desafio expor ou sistematizar os elementos de um método para uma determinada situação concreta de ensino e aprendizagem e que, mesmo sendo apenas orientador, permita que os professores e estudantes desenhem seus próprios caminhos para organizar a prática pedagógica específica. Muitas vezes, esse tipo de sistematização é entendido como “prescrição do fazer docente.”

A aplicação da UD ocorreu entre os dias 15 de agosto e 15 de setembro de 2022, nos dias de aula de EF da turma (segundas e quintas-feiras). Assim, a ação pedagógica ocorreu duas vezes por semana, durante o período de um mês, contando com observação e, também, com anotações em diário de campo, tanto das aulas quanto das rodas de conversa. As anotações serviram para avaliação qualitativa das intervenções, procurando compreender se elas atingiram o objetivo proposto.

Esclarecemos que a coleta de dados durante a aplicação da intervenção pedagógica foi delimitada a registros em diário de campo, fotografias (aproximadamente 150 imagens) e gravação das aulas (5 horas e 50 minutos), registros esses que contribuíram para a interpretação e análise pedagógica dos processos e resultados da experiência pedagógica com o conteúdo de ensino dança a partir da PCS.

Para Minayo (2003, p. 63), “fotografias e filmagens se apresentam também como recursos de registros aos quais podemos recorrer”, pois permitem documentar as situações vivenciadas, atribuindo papel complementar ao projeto, pois “nada substitui o olhar atento de um pesquisador de campo.”

Sobre os resultados de pesquisas que utilizam o método da pesquisa-ação, “a busca da racionalidade deve ser um constante objetivo dos pesquisadores”, minimizando os “aspectos extra científicos” (THIOLLENT, 2011, p. 37).

Em relação à avaliação do processo, entendemos que ela é profundamente necessária, não somente para compreender a aprendizagem das crianças, mas também para avaliar a própria prática pedagógica. Para Villas Boas (2008, p. 28),

[...] a avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos” e, quando a intenção do professor é promover a aprendizagem, várias formas de avaliação são possíveis, especialmente as que permitem ao aluno escrever, pensar, analisar, propor, justificar, tirar conclusões, etc.

Entretanto, há limitações no entendimento da avaliação do ensino, muitas vezes ratificado a seleção, a disciplina e a meritocracia. Essa visão restrita por vezes pode ser verificada quando o professor foca naqueles estudantes que apresentam desempenho considerado superior e pretere os demais. Essa ênfase seletiva deturpa a EF escolar, fazendo com que ela seja “desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os estudantes considerados menos capazes ou não aptos, mas também para aqueles que não estejam decididos pelo rendimento esportivo” (SOARES *et al.*, 2012, p. 97).

É relevante considerar que nossos estudantes se apresentam ao ambiente escolar com os corpos e possibilidades corporais “marcados” pelas condições de classes e, caso o professor desconheça essa realidade, acaba por tentar padronizar as crianças (SOARES *et al.*, 2012, p. 98).

Para Soares *et al.* (2012, p. 100), é preciso considerar outras dimensões no processo de avaliação do ensino-aprendizagem como “as suas significações, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais.”

Para isso, de acordo com Soares *et al.* (2012, p. 101-104), deve se levar em conta: a) a sociedade em que vivemos e aquela que almejamos; b) “a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento da atividade”; c) a superação das práticas “mecânico-burocráticas” em busca de práticas que permitam a mobilização da “consciência dos alunos, seus saberes e suas capacidades cognitivas, habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades”; d) a

participação das decisões em conjunto; e) a avaliação do tempo pedagogicamente necessário, destinando um número definido de aulas; f) o “rompimento” das visões abstratas da realidade a fim de aprofundar a compreensão da mesma; g) o privilégio e “os princípios da ludicidade e da criatividade”; h) que durante a avaliação, “a intencionalidade e as intenções da sociedade” irão se interpenetrar e expressarão interesses de uma sociedade com classes antagônicas; i) que a nota deve ser a síntese qualitativa do processo de ensino-aprendizagem; j) a participação dos alunos de forma crítica na “reinterpretação dos valores e procedimentos que sustentam a avaliação.”

Esses apontamentos sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem acabam envolvendo e implicando a equipe pedagógica, a seleção dos conteúdos e metodologias, o conhecimento sobre o desenvolvimento dos estudantes, na avaliação (dados, instrumentos e quais eventos serão avaliados) (SOARES *et al.*, 2012).

Como nos importa avaliar o processo, entendemos que a avaliação formativa se faz apropriada, pois “um dos componentes dessa avaliação é a possibilidade de o professor ajustar as atividades que desenvolve com seus alunos” (VILLAS BOAS, 2019).

A SEEDF entende que a avaliação formativa é a mais adequada para alcançar uma educação pública democrática e emancipatória. A avaliação “é uma categoria do trabalho pedagógico complexa, necessária e diz respeito a questões tênues como o exercício do poder e a adoção de práticas que podem ser inclusivas ou de exclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 71).

A expressão avaliação formativa, segundo Allal (1986, p. 176 *apud* VILLAS BOAS, 2019, p. 16), foi introduzida por Seriven em 1967 e, no contexto pedagógico, “os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo *currículum*, manual ou método de ensino.” Para Popham (2008, p. 7 *apud* VILLAS BOAS, 2019, p. 18), a avaliação formativa “é um processo planejado, no qual professores e estudantes usam evidências para promover ajustes no trabalho pedagógico que desenvolvem.” O autor ainda destaca alguns aspectos envolvidos: avaliação formativa é um processo e não um teste específico; é planejado; é usada tanto pelos professores quanto pelos estudantes; fornece um retorno aos professores e estudantes para que se ajustem as propostas a fim de alcançar os objetivos planejados.

Harlen e James (1997, p. 366 *apud* VILLAS BOAS, 2019, p. 19-20) trazem outras características também importante da avaliação formativa: “é conduzida pelo professor”; “destina-se a promover a aprendizagem”; “leva em conta o progresso individual, o esforço nele

colocado e outros aspectos não especificados no currículo”; “os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem.”

Para Villas Boas (2008, p. 42), no processo de construção das trocas entre aluno e professor, são necessários três componentes da avaliação formativa: “avaliação informal, a avaliação por colegas e auto-avaliação.²⁹”

A avaliação informal, segundo Villas Boas (2008), é realizada durante o tempo que o estudante passa em contato com o professor e é feita por meio de observações, comentários e inclusive gestos e olhares. Tal avaliação se articula com a formal.

As contribuições vindas dos colegas são importantes no processo avaliativo, pois têm como vantagem a linguagem comum entre os estudantes e podem auxiliar na autoavaliação. Já a autoavaliação é um processo fundamental, pois o estudante consegue perceber seus sentimentos ao longo do desenvolvimento das atividades (VILLAS BOAS, 2008).

O objetivo principal da escola é, segundo Nascimento e Marcassa (2021, p. 189), “organizar intencionalmente o processo de transmissão-apropriação da experiência socialmente acumulada nas diferentes esferas da vida” permitindo que o aluno possa pensar e refletir, de forma ordenada, sobre a realidade social.

Cabe destacar que Nascimento e Marcassa (2021) apontam que o contexto social, econômico, político e educacional vividos nos últimos anos indica uma desmoralização e depreciação dos professores – considerados os germes dos problemas educacionais. Tal panorama contribui para a precarização dos processos educativos, impedindo que os professores e estudantes apreendam apenas o real, sem a compreensão crítica do mundo e, tampouco, possibilitando ações intencionais com vistas a transformar suas realidades.

Assim, compreendemos que a avaliação formativa e a autoavaliação foram adequadas para a avaliação que objetivamos em relação ao processo pedagógico, pois nosso objetivo foi desenvolver e analisar o processo e os resultados de uma experiência pedagógica com o conteúdo de ensino dança a partir da PCS.

A observação e as rodas de conversa foram essenciais para perceber a apropriação das crianças com relação aos movimentos e também aos conhecimentos expostos. Apesar de acontecer durante todo o processo, a última aula foi destinada de forma especial à avaliação, permitindo aos estudantes que escolhessem um objeto preferido dentre todos os que foram utilizados nas aulas e se expressassem sobre o significado que aquele objeto trouxe para cada um deles e quais conhecimentos adquiriam durante essa trajetória.

²⁹ A palavra autoavaliação, com a reforma ortográfica, passa a ser escrita sem hífen. Entretanto, como se trata de citação, foi mantida a escrita original.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois uma característica da própria educação (SAVIANI, 2021b, p.107).

Conforme Tarcísio Moura Vago, no prefácio de Marcassa, Almeida Junior e Nascimento (2021, n. p.),

[e]star na Escola é identidade da Educação Física, e problematizar o lugar ocupado pela Escola nas práticas sociais é, então, uma exigência: porque a Escola não é um lugar natural e consensual; toda Escola é também disputa. Fazer disputa na Escola para ocupá-la como lugar de sociabilidade, de mediação e de formação de Pessoas para a Vida em comum, de direitos e de compromissos, é condição para fazer na Educação Física o que pode fazer a Escola: apresentar Estudantes ao real e às suas culturas, refinando sua compreensão sobre as coisas reais para participar do mundo, apropriando-se dele, posicionando-se nele.

A partir do material produzido, durante as observações das ações didáticas, procuramos realizar uma análise, atenta e pedagógica, e compreender os processos e resultados dessa experiência pedagógica com o conteúdo de ensino dança a partir da PCS em uma turma de quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dividimos essas observações e análises em dois momentos: pré-unidade didática e unidade didática.

3.1 Pré-unidade didática

Inicialmente, nas primeiras incursões na escola, no momento de captar as autorizações referentes ao processo ético da pesquisa, observamos que o medo de trabalhar o corpo ainda permeia as instituições escolares, que julgam esse tipo de atividade com o antigo pensamento de corpo pecaminoso.

Todos os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas um deles entrou em contato a fim de esclarecer que sua filha, DE, não poderia participar, pois a religião não permitiria. Expliquei a importância das aulas e que proporcionariam a ampliação da cultura corporal da estudante. A responsável informou que ela poderia participar, mas não poderia dançar. Propus a ela que, caso a estudante não quisesse, atribuiria outras funções durante as atividades de dança. A proposta foi aceita pela responsável.

Como abordamos no capítulo de fundamentação teórica, durante muito tempo, e sob o olhar da medicina e da prática militar, os exercícios eram utilizados para manter o corpo

saudável e, por isso, a Educação Física (EF) recebia caráter higienista e fisiológico, pois havia uma visão de que “o corpo ou a dimensão corpórea do homem aparece como um elemento perturbador a ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento rigoroso.” (BRACHT, 1999, p. 70).

Além disso, durante muitos séculos, predominou o “discurso do corpo como pecado” em nossa sociedade, pensamento esse que ainda se faz presente nas atitudes e ações não somente dos pais ou dos estudantes, mas também dos professores em relação à dança na escola. (MARQUES, 2012, p. 23).

Saraiva e Falcão também abordaram essa visão sobre a dança, que durante muito tempo foi proibida pela Igreja por se tratar de algo pecaminoso e impróprio. As autoras constataram que:

[...] em diferentes espaços escolares públicos, isto é, que deveriam ser a princípio laicos, a presença de professores(as) oriundos de um determinado segmento da sociedade, como de algumas vertentes de igrejas evangélicas e pentecostais (ousando tocar num assunto quase que proibido), impedindo as crianças de dançarem e de realizarem alguns movimentos corporais. (SARAIVA; FALCÃO, 2007, p. 20-22).

Não obstante, Saraiva e Falcão (2007) observaram, em suas pesquisas, a discriminação de manifestações culturais de origem afro-brasileiras e a supervalorização de algumas práticas corporais importadas, como o ballet clássico.

Todas as aulas observadas nesse primeiro momento seguiram o planejamento prévio da professora de EF, sendo que as primeiras quatro aulas abordavam as “habilidades motoras diversas” como conteúdo e as demais a dança. Nas aulas de dança, foram abordados diversos temas, como: ritmo, concentração, expressões faciais, cirandas, passos juninos, formas de deslocamento e ocupação do espaço.

Observamos que há uma rotina em todas as aulas: sempre iniciando com a chamada e, em seguida, no centro da quadra, a professora realiza um alongamento tradicional e/ou aquecimento com brincadeira (FOTOGRAFIAS 12 e 13).

Fotografia 12 – aula da professora regente de Educação Física



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 13 – aula da professora regente de Educação Física



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em relação aos estudantes, observamos que, mesmo em brincadeiras nas quais não há qualquer menção em relação à competição, os próprios faziam comentários manifestando qual equipe estava ganhando. Essa situação reforça a influência que o esporte com viés competitivo ainda exerce nas aulas de EF escolar.

Em praticamente todas as aulas, antes da Unidade Didática (UD), já no início, algumas crianças abordaram a professora regente com as perguntas: “Hoje é futebol?”, “Hoje tem futebol?” Essa situação corrobora com o que apontam os autores Pires de Sousa, Hunger e Caramashi quando relatam que:

No que se refere aos conteúdos de Dança na Escola, podemos observar que há muitas possibilidades de trabalho, mas como o professor se depara com muitas dificuldades como pouca ou nenhuma vivência prática, formação inadequada, falta de interesse dos alunos, sexismo, hegemonia dos esportes, entre outras, sua atuação fica comprometida, não conseguindo aplicar esses conteúdos em suas aulas. (SOUSA; HUNGER; CARAMASHI, 2010, p. 503).

Durante a nossa própria prática pedagógica, falas como essas são constantes em quase todas as aulas em que os conteúdos não estão relacionados aos esportes e, mesmo quando estão, há uma hegemonia da preferência pelo futebol – a modalidade preferida pelos meninos brasileiros nas escolas.

Entretanto, observamos que apesar das manifestações iniciais demonstrando a predileção pelo futebol, a maioria dos estudantes participou ativamente das brincadeiras e atividades propostas pela professora de EF regente. Ainda assim, é importante reforçar que, ao conversar com ela sobre a participação dos estudantes, a primeira explicou que fez acordos com estes, pedindo a participação deles nas aulas, prometendo que, se isso acontecesse de forma efetiva, ela destinaria alguns minutos ao final da aula para que jogassem o futebol e/ou a queimada.

Mesmo diante do combinado, alguns estudantes do sexo masculino demonstraram pouco interesse nas aulas que tinham como conteúdo dança, alegando ser “chato” e “sem graça”. Interessante observar que algumas estudantes procuraram as professoras para mostrar que criaram uma nova coreografia para uma das atividades propostas e se disponibilizaram para demonstrar para as professoras e para a turma. Percebemos que as meninas se envolvem mais que os meninos nas aulas que abordaram o conteúdo dança.

Concordamos que essas situações não impedem a ação pedagógica em direção à diversificação dos conteúdos nas aulas de EF, mas há um gasto de energia emocional por parte dos professores ao tentar demonstrar aos estudantes que os conteúdos da cultura corporal são diversos e não se restringem aos esportes e tampouco somente ao futebol. O interessante aqui reside no fato de podermos e devermos refletir sobre a situação que se apresenta no sentido contrário: por diversas vezes as meninas não se sentem contempladas nas aulas de EF quando nelas são abordados os esportes, sobretudo o futebol.

Fica claro e evidente, nesse pensamento, que o mais relevante é manter a pluralidade dos conteúdos da cultura corporal nas aulas de EF, visando garantir a diversidade de experiências aos estudantes, propondo a experimentação das múltiplas práticas corporais e permitindo a aquisição de conhecimento de forma crítica e emancipatória.

3.2 Durante a unidade didática

Diante dessa realidade, precisávamos partir para a intervenção e aplicação da Unidade Didática, de forma a realizar as atividades de maneira contextualizada. Para Lavoura, Santos Junior e Melo,

Reconhecer o jogo, o esporte, a dança, as lutas e a ginástica como atividades humanas, significa buscar apreendê-las no interior de um sistema de relações da vida social. Para conhecer tais atividades, não basta praticá-las. É preciso que seu ensino no sistema escolar reproduza as formas e os meios de relações sociais materiais e espirituais aos quais tais atividades obedecem. (LAVOURA; SANTOS JUNIOR; MELO, 2021, p. 155).

Aos poucos, os estudantes foram se acostumando com a presença de um celular gravando as imagens e sons e com o gravador, responsável por captar o áudio das aulas. Apesar disso, havia comentários de algumas crianças perguntando se os vídeos das aulas seriam reproduzidos no *Instagram*³⁰ ou no *TikTok*³¹. Percebemos que o tempo de 50 minutos programado para cada aula terminava não sendo adequado em decorrência da organização da turma, acolhida, pausas, etc.

A professora de Educação Física (EF) regente acompanhou e participou de todas as aulas, algumas vezes como expectadora, outras auxiliando nas atividades no papel de professora, mas também no papel de estudante, realizando as atividades junto aos demais. Muitas vezes, isso acabava incentivando a participação de um ou outro estudante, que via na professora uma pessoa que estava disposta a aprender também. A professora de atividades permaneceu até a aula 07, última aula de samba. Nas demais aulas, ela ficava nos primeiros minutos e pedia licença para realizar algumas atividades pessoais de planejamento das aulas que estavam pendentes.

Apesar de sabermos que a atuação interdisciplinar entre professor(a) de atividades e professor(a) de EF é um dos princípios do Programa Educação com Movimento (PECM), entendemos e vivemos a realidade das condições objetivas de trabalho da categoria, que muitas vezes não permite sequer um minuto de pausa devido à necessidade da presença docente em tempo integral com seus estudantes. Tal pausa, por vezes, se faz necessária e é essencial para dar continuidade ao afetuoso trabalho docente que desenvolvemos.

³⁰ Instagram é uma rede social visual e interativa que permite compartilhamento de imagens e vídeos.

³¹ TokTok é uma rede social destinada ao compartilhamento de vídeos curtos, que se popularizou em 2019, especialmente com danças coreografadas feitos por pessoas famosas. Os vídeos podem ser vistos por outras pessoas e compartilhados. Quando são amplamente compartilhados, dizemos que determinado vídeo “viralizou”.

Desde a primeira roda de conversa, a hegemonia do futebol marcou presença. Muitos estudantes, não somente se manifestaram literalmente implorando a prática do esporte na aula como também reclamaram do conteúdo das aulas, a dança. Isso ocorreu por diversas vezes e em praticamente todas as aulas. Em contrapartida, a participação das meninas foi mais efetiva. Em rodas de conversa, a vergonha e o medo de errar também foram citados como motivos para não participar das aulas com conteúdo dança.

Para Kleinubing *et al.* (2012), a vergonha é um dos fatores que podem dificultar o ensino da dança nas aulas de EF e citam, em especial, os estudantes do Ensino Médio. Para os autores, os estudantes se afastam das aulas de dança a fim de evitar situações constrangedoras, pois alguns deles demonstram desconforto com certos movimentos ou acreditam que não tenham bom desempenho ou também vivenciam um sentimento de receio em relação à exposição corporal.

A primeira atividade era bem simples e sua intenção era deixar os estudantes mais à vontade com o conteúdo dança. A dinâmica da aula consistia em realizar determinados movimentos ao receber um objeto do colega. Cada objeto representava um movimento diferente e as músicas ambiente eram diversas, mas já retratavam os ritmos que seriam estudados nas aulas seguintes. Percebemos a dificuldade que as crianças apresentam em relação aos movimentos dançantes e também com relação à interação com outros colegas.

Em relação aos objetivos dessa aula, relacionados à história da dança e à influência das redes sociais na nossa cultura corporal, constatamos que muitos estudantes dançam no seu dia a dia e alguns, inclusive, demonstraram certo conhecimento sobre a história da dança, respondendo, quando questionados sobre o porquê os nossos antepassados dançavam, o seguinte: “para que chova” (PP), “para se exercitar” (HM), “para pedir proteção dos deuses” (YG).

A participação dos estudantes na primeira atividade, especialmente os do sexo masculino, não atingiu a totalidade, o que, apesar de ser esperado, foi desmotivador. Muitos estudantes ficaram dispersos, correndo pela quadra ou se esquivando para não receber o objeto que determinaria a realização de movimentos. Os estudantes espontaneamente se separaram na quadra agrupando-se em meninas e meninos (FOTOGRAFIA 14), sendo que os meninos se distanciaram e praticamente não participaram dessa atividade. Esse momento trouxe certa angústia para a pesquisadora e também para a professora regente de educação física, que tinha a expectativa da participação de todos.

Fotografia 14 – aula 1

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Tal situação é ratificada por Brasileiro, que afirma que

“[s]e recorrermos à literatura existente, vamos observar que um dos fortes argumentos para a inexistência do conteúdo “dança” nas aulas de Educação Física são as questões estruturais, de conhecimento e de aceitação por parte dos alunos, especialmente do sexo masculino.” (BRASILEIRO, 2006, p. 48).

Como percebemos na literatura, conforme os autores Guimaraes e Bianchini e (2020, p. 58), “o maior impedimento dos alunos era a timidez, em especial dos meninos, que muitas vezes deixavam de participar por não saberem ou não quererem passar vergonha quando errassem.”

Cabe observar que identificamos que a acústica do ginásio não permitiu que as músicas fossem escutadas de todas as posições da quadra e, talvez, isso tenha interferido na participação. Para as atividades seguintes, procuramos melhorar a qualidade do aparelho de som e também realizar as propostas em parte da quadra apenas, aproximando mais os estudantes da caixa de som, de seus pares e também das professoras.

Quando tratamos ao final da aula sobre as redes sociais, praticamente todos se mostraram mais interessados no assunto, com exceção de um deles, KG, que sempre comparece às aulas uniformizado para o futebol e se sentou um pouco mais distante do grupo. Na roda de conversa, muitos disseram que utilizam as redes sociais (a maioria conhece a rede “Tiktok”) e

o tempo de uso ultrapassa duas horas diárias, sendo que alguns alunos afirmaram que usam as redes “o dia todo”.

No contexto da nossa realidade pesquisada, percebemos que as condições socioeconômicas não favorecem à aquisição de aparelhos celulares para as crianças, mas elas afirmam acessar as redes com auxílio do aparelho celular dos pais. Entretanto, poucos utilizam os celulares para estudo, apenas para lazer.

Essa questão do acesso aos celulares e *internet* também foi debatida nas rodas de conversa com os estudantes, problematizando a desigualdade de acesso à ambos entre as classes sociais e como isso ficou discrepante durante a pandemia de COVID-19, trazendo prejuízos para a educação.

Para Soares *et al.* (2012, p. 63), refletir sobre essas questões é fundamental, especialmente se o objetivo é “possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.” Os autores deixam claro que abordar esses temas dentro dos conteúdos da EF não se trata de doutrinação, mas sim de abordagem dos conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, permitindo a leitura da realidade.

As danças das redes sociais são amplamente conhecidas pelas crianças e os estilos mais citados foram: “funk, k-POP, eletrônico, rap, rock.” Quando se trata de uma dança “viralizada”³² nas redes sociais, mesmo aqueles estudantes que não as usam, acabam tomando conhecimento da música e da respectiva coreografia por meio dos colegas.

Para Saraiva e Falcão (2007, p. 141), “torna-se muito difícil competir com as informações produzidas diariamente e que são repassadas por meio de todas as formas de mídia em segundos.” Observamos que a participação dos estudantes aumentou quando a trilha sonora da brincadeira era o tema de uma dança viral das redes sociais: “desenrola, bate e joga de ladinho.”³³

O processo educativo não é imediato como as danças das redes sociais o são. A prática pedagógica tem como objetivo transformar “a prática social global não de forma imediata, mas sim pela mediação da transformação dos sujeitos da prática social.” (DUARTE, 2011, p.3).

³² Vídeos virais são aqueles que são amplamente compartilhados nas redes sociais.

³³ Dança do grupo “Hawaianos” que viralizou nas redes sociais em 2022. É possível ter acesso à coreografia criada pelo grupo através do link <https://www.youtube.com/watch?v=273pasBKH18>.

Segundo Altoé:

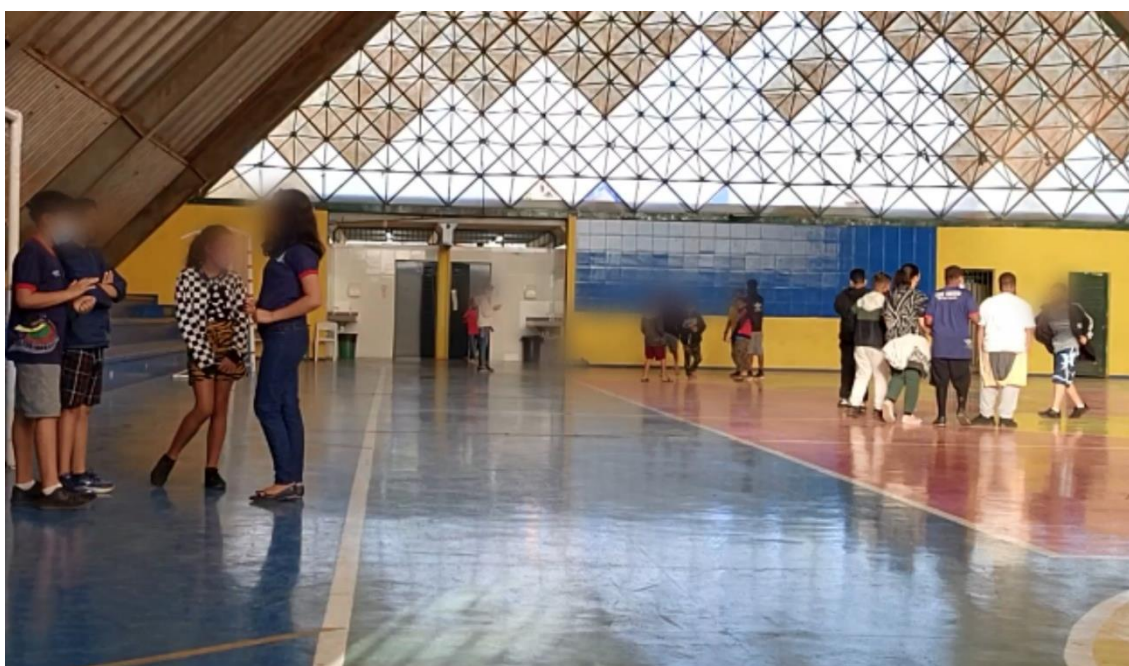
[...] não devemos ignorar essas danças, mas penso que cabe a nós, docentes, incentivarmos os (as) estudantes a buscarem conhecer melhor o Brasil. Conhecer, sobretudo, o modo de ser, de pensar e de agir das diferentes regiões brasileiras, além de entender que essas particularidades também são manifestadas no corpo por meio de danças populares e folclóricas. (ALTOÉ, 2020, p. 214).

Apesar do amplo conhecimento das “danças virais”, fica nítido o engessamento e a padronização. Marques (2019, p. 32) questiona “por que, com corpos tão diferentes, ainda prepondera o imaginário escolar a ideia de que devemos dançar da mesma maneira, ou sejam em uníssono.” A autora refere-se às coreografias prontas que são ensaiadas e apresentadas nas festividades escolares.

No nosso caso, durante a segunda aula, percebemos a influência das mídias na determinação de movimentos e, por isso, observamos alguma dificuldade por parte dos estudantes, que estavam divididos em grupos, no que tange a criar novos movimentos para a mesma música, restringindo a dança a apenas três formas de se movimentar (FOTOGRAFIA 15). Por fim, ao final das duas primeiras aulas, novas coreografias foram criadas pelos grupos de estudantes e apresentadas para os demais (FOTOGRAFIA 16, 17, 18, 19).

Os estudantes se sentiram desafiados a criar outros movimentos para a música e, mesmo aqueles que inicialmente não queriam participar, contribuíram de alguma forma. A atividade permitiu trabalhar o movimento, o processo de criação e o trabalho em grupo.

Fotografia 15 – Aula 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 16 – Apresentação da aula 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 17 – Apresentação da aula 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 18 – Apresentação da aula 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 19 – Apresentação da aula 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 20 – Apresentação da aula 2

Fonte: Acervo da pesquisadora.

As rodas de conversas (FOTOGRAFIA 21) foram muito importantes durante todo o processo, pois foi possível identificar que as crianças gostam de dançar, especialmente as danças das redes sociais. Por vezes, o formato de roda propriamente dito não era realizado, mas em todas as aulas, tanto no início quanto no final, havia esse momento de troca.

Fotografia 21 – Roda de conversa

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na terceira aula, os estudantes foram convidados a assistir a um videoclipe de um rap, logo todos se interessaram. Tratava-se de uma rap cantado e dançado por uma menina preta e que traz diversas questões raciais e sociais. O vídeo foi selecionado intencionalmente, pois trazia uma criança, do sexo feminino, preta e que cantava um rap cuja letra tem relação direta com a próxima dança: o *breakdance*. Muitos estudantes acompanhavam o ritmo batendo os pés no chão ou com palmas. Algumas meninas acompanharam o refrão. A roda de conversa após a apresentação desse vídeo gerou algumas discussões acerca de temas como racismo e preconceito, inclusive sobre a participação dos meninos nas danças.

Para Soares *et al.* (2012, p. 62) “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.” Percebemos que quando tratamos da história das danças selecionadas para a UD (*breakdance*, samba e frevo), as questões raciais e preconceitos existentes vieram à tona em todas elas.

Ao final dessa aula, foi apresentado aos estudantes qual seria nosso objetivo final para aquela dança: a batalha de *break*. Para isso, seria importante que eles conhecessem alguns passos básicos. Inicialmente, os estudantes ficaram curiosos e empolgados para aprender. Na roda de conversa final, todos demonstraram bastante entusiasmo com o vídeo de uma batalha que foi apresentado (FOTOGRAFIA 22) e também quando a pesquisadora faz referência ao cantor Michael Jackson³⁴. Quando o cantor é citado nas conversas, as crianças se mostram eufóricas e curiosas.

³⁴ Michael Jackson, conhecido como Rei do Pop, foi um cantor, compositor, dançarino e empresário. Nascido nos Estados Unidos da América, iniciou sua carreira cantando como vocalista no grupo Jackson 5 e contribuiu para a cultura pop e história da música, sendo considerado pela crítica um revolucionário da música negra, colocando em destaque o soul tradicional e precedendo o hip-hop.

Fotografia 22 – apresentação do vídeo sobre batalha de *breakdance*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A aula seguinte foi destinada a conhecer alguns passos básicos de *breakdance* (FOTOGRAFIAS 23, 24 e 25) e outra aula, quase que integralmente, para que os grupos criassem suas coreografias para a batalha.

Fotografia 23 – Conhecendo passos do *breakdance*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 24 – Conhecendo passos do *breakdance*

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 25 – Conhecendo passos do *breakdance*

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apesar da participação da grande maioria, DE se manifestou no início da aula dizendo não poder participar em virtude da sua religião. Entendemos que a forma de abordagem pedagógica aplicada na nossa UD, planejada com o intuito de permitir a compreensão crítica da dança e seus contextos, como história e cultura, através de atividades lúdicas e brincadeiras e não apenas coreográficas, fizeram com que a estudante DE, outrora orientada pela responsável

de que não poderia participar em virtude da religião, se sentisse à vontade para experimentar a dança como parte de sua cultura corporal em quase todas as aulas.

As únicas aulas em que a estudante não se sentiu à vontade, foram as aulas 04 e 05, quando os grupos se organizaram para experimentar passos de *breakdance* para a apresentação da batalha (FOTOGRAFIAS 26, 27 e 28). Nessas aulas, ela, juntamente com uma amiga que acompanhou o seu posicionamento em não participar (mas não alegou motivo religioso), receberam da professora pesquisadora a função de juízes da batalha, função desempenhada com bastante seriedade por elas.

Fotografia 26 – Ensaio para a batalha



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 27 – Ensaio para a batalha



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 28 – Ensaio para a batalha



Fonte: Acervo da pesquisadora.

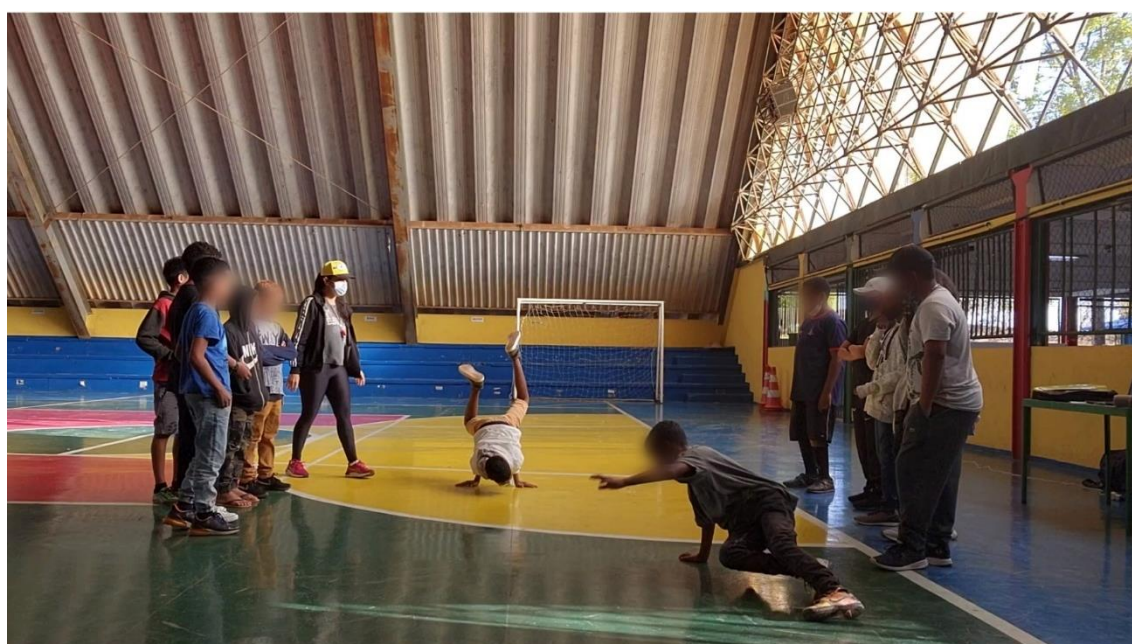
Para a apresentação final, foram formados quatro grupos e realizadas duas batalhas, que contaram com a participação da maioria dos estudantes (FOTOGRAFIAS 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37). Felizmente, a maioria dos estudantes não demonstrou muita resistência em participar das aulas e mesmo aqueles que inicialmente estavam tímidos, vendo os colegas dançando, dançaram também.

Fotografia 29 – Batalha de *breakdance*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 30 – Batalha de *breakdance*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 31 – Batalha de *breakdance*



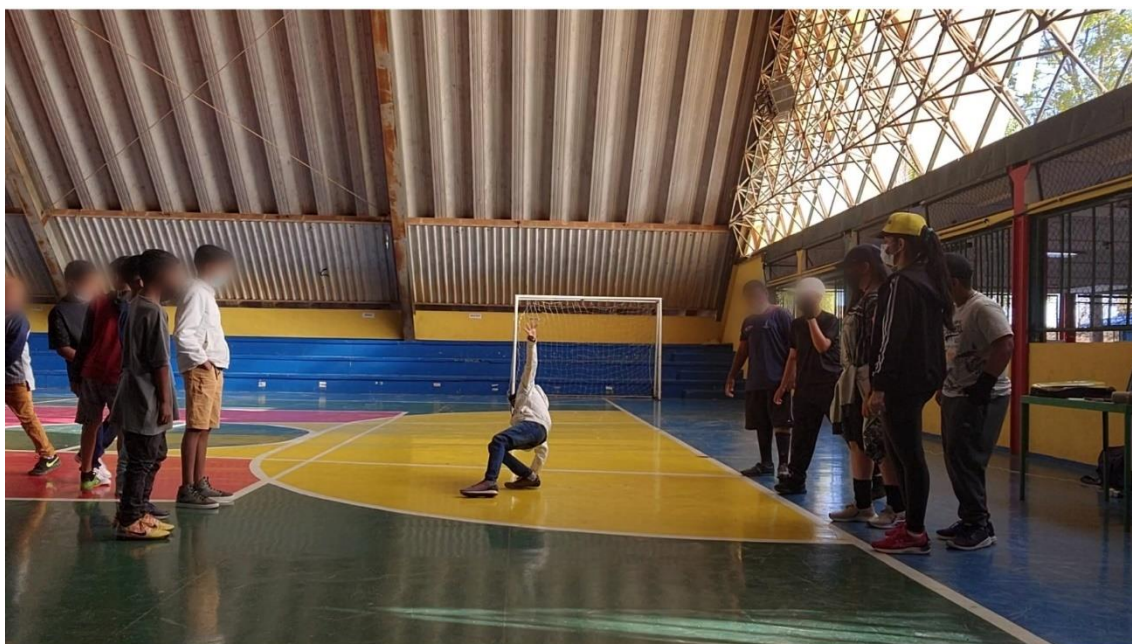
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 32 – Batalha de *breakdance*



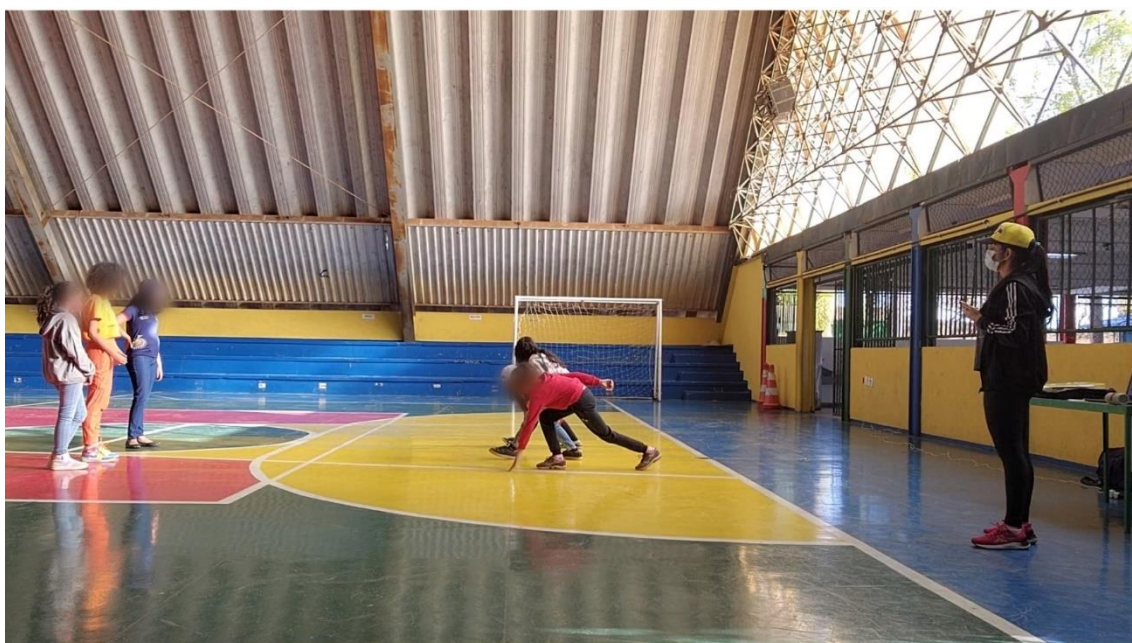
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 33 – Batalha de *breakdance*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 34 – Batalha de *breakdance*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 35 – Batalha de *breakdance*

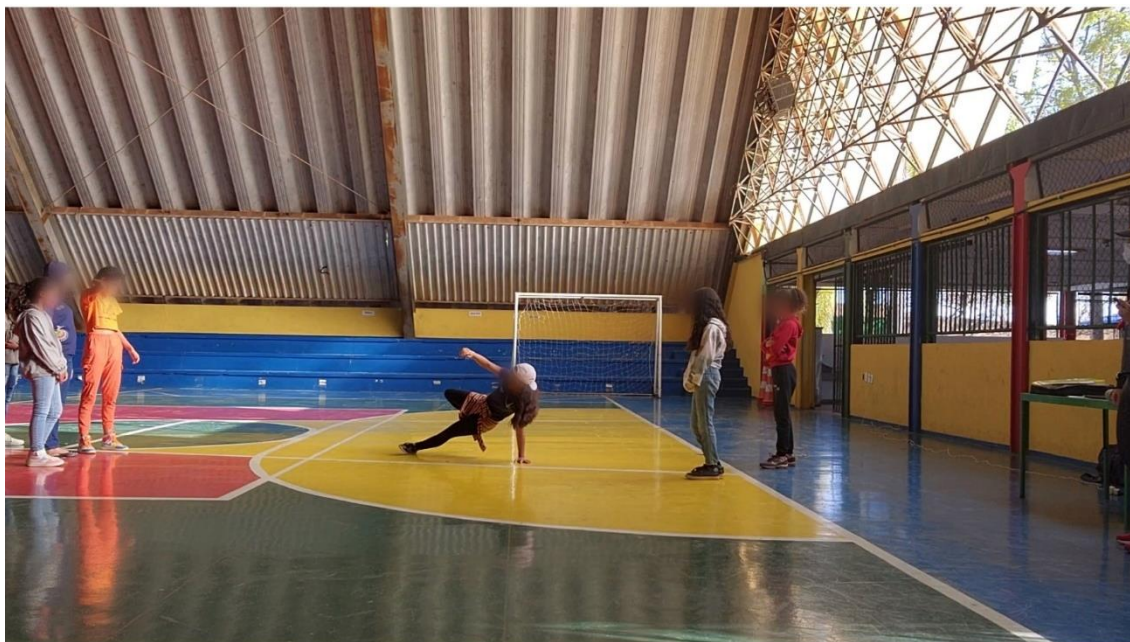


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 36 – Batalha de *breakdance*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 37 – Batalha de *breakdance*

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além da boa participação geral, foi possível perceber que a estudante JL, muito tímida em suas participações anteriores, inclusive nas primeiras aulas de aproximação, se entregou completamente à atividade, especialmente no dia da batalha. Me surpreendeu muito e a todos da turma também, pois a pesquisadora já havia sido professora de JL em outros anos e, desde então, a estudante demonstrava interesse apenas pelo futebol e estava sempre jogando apenas com os meninos. A estudante veio com roupas que caracterizam os dançarinos de *breakdance* e demonstrou diversos passos durante a batalha. Os colegas a elogiaram e os juízes a elegeram como a melhor dançarina, atribuição que nem havia sido dada ao júri.

É interessante observar que a estudante transcendeu o espaço da quadra, preocupando-se com a vestimenta e preparando uma caracterização para o dia da batalha. Isso, certamente, chamou a atenção das professoras e dos colegas também (FOTOGRAFIA 38). Outros estudantes se preparam, levando seus bonés e roupas características para a batalha de *breakdance* (FOTOGRAFIA 39).

Fotografia 38 – Estudante caracterizada para a batalha de *breakdance*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como afirmado por Soares *et al.* (2012), e citado no capítulo de fundamentação teórica, o sentido de um movimento técnico da dança, para o professor, pode representar uma execução adequada, mas para o estudante, pode representar autoestima.

Fotografia 39 – Encerramento do *breakdance*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A participação nas aulas 06 e 07 aconteceu de forma satisfatória. Vale destacar que na semana anterior, entre os dias 08 e 12 de agosto de 2022, os estudantes fizeram parte de um projeto chamado “A roda de samba vai à escola 2022”. Tal projeto ocorreu em São Sebastião por meio de termo de fomento entre a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal e a Organização da Sociedade Civil Instituto de Espetáculos Públicos do Brasil – Cultura, esporte, lazer e Cidadania e promoveu oficinas de samba, capoeira, bailado de mestre sala e porta bandeira e percussão afro-brasileira.

Essa coincidência talvez tenha contribuído para a participação satisfatória dos estudantes, tanto nas rodas de conversa quanto nas vivências das aulas sobre samba (FOTOGRAFIAS 40, 41, 42 e 43).

Fotografia 40 – Aula de samba



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 41 – Aula de samba



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 42 – Aula de samba



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 43 – Aula de samba



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As questões raciais e sociais foram bastante abordadas pelos estudantes, também, nessas aulas. A estudante TC contribuiu respondendo a uma provocação da professora pesquisadora, dizendo que o samba ainda sofre preconceito porque “as pessoas não aceitam o negro”. Felizmente nenhum dos estudantes relatou ter sofrido algum tipo de preconceito racial ou social, mas sabemos que esse tipo de crime ainda acontece em nosso país. Segundo Marques:

A arte, frequentemente associada ao trabalho manual, foi também associada à condição de “escrava”. Não é de se admirar, portanto, que uma arte como a da dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante séculos “presa nos porões e escondida nas senzalas”: foi banida do convívio de outras áreas de conhecimento na escola, ou, então, “atrelada ao tronco e chicoteada”, até que alguma alma boa pudesse convencer “o feitor” de sua “inocência”(MARQUES, 2012, p. 20).

A estudante ID se manifestou sobre uma outra provocação da professora pesquisadora a respeito do que é necessário para dançar. Ela respondeu que “sente vergonha porque tem medo de errar.” Seguindo essa mesma provocação, a professora pesquisadora questiona se todos podem dançar samba e a resposta foi coletiva: “sim”; em seguida, a pergunta foi a mesma, mas relacionada ao *ballet* e os meninos se manifestaram coletivamente respondendo um sonoro

“não!” Um dos meninos disse ter vergonha de dançar *ballet*. A estudante TC disse que eles têm “medo de pagar mico”.

Num país como o nosso, com diversos grupos de danças e trios elétricos típicos do Carnaval, muitos dançarinos são do sexo masculino. O país exporta danças de salão, danças de rua e diversas outras manifestações em que o homem se mostra forte e viril e, mesmo assim permanece a figura clássica da bailarina de corpo delicado e feminino. (MARQUES, 2012).

Para as aulas seguintes, de frevo, contamos com quinze sombrinhas pertencentes a uma outra professora e que foram gentilmente cedidas para nossas aulas (FOTOGRAFIA 44). Como não havia número suficientes de tal objeto para o quantitativo de estudantes, foram impressas sombrinhas coloridas em cartolinas, que depois foram recortadas e coladas em palitos (FOTOGRAFIA 45). Na ocasião das aulas, duplas eram formadas, sendo que um dos estudantes ficava com a sombrinha e o outro, com a sombrinha de papel. De tempos em tempos, a professora pesquisadora orientava a troca, para que todos pudessem experimentar as duas possibilidades.

Fotografia 44 – Sombrinhas de frevo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 45 – Sombrinha de frevo alternativa

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Percebemos que o uso da sombrinha foi fundamental para incentivar a participação dos estudantes. Existem outras alternativas, como as sugeridas por Rodrigues (2015, p. 87), quem construiu “sombrinhas de frevo com material reciclável (garrafas pet, fitilho, bastões de madeira e papel de revista) para que cada criança tivesse a oportunidade de manipular o material.” Segundo a autora, esta ação coloca em evidência alternativas que os educadores criam para apresentar a cultura de maneira concreta aos estudantes, mesmo diante das dificuldades materiais encontradas em diversas escolas. E ainda acrescenta que:

Isso é importante, pois aponta que a materialidade da cultura (através dos seus passos, músicas, materiais, etc.) é externa à escola, e para que a abertura para o mundo pela escola e a apresentação dele aos alunos seja possível, é preciso meios para que isso aconteça efetivamente. Aqui reside a necessidade do poder público em incentivar e dar o suporte necessário para que as escolas desenvolvam o trabalho de maneira efetiva. (RODRIGUES, 2015, p. 87).

Esse é um assunto que é preciso considerar para escolher os conteúdos para as aulas, uma vez que a “apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de

instrumentos teóricos e práticos” e “algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos” (SOARES *et al.*, 2012, p. 63-64).

Algumas crianças já sabiam algo sobre o frevo, citando inclusive o “guarda-chuva”. Apesar de alguns comentários negativos de dois estudantes (KG e HM) sobre a aula e a insistência para jogar o futebol, a participação nas aulas de frevo foi bem alegre, especialmente na primeira, quando os estudantes foram convidados a conhecer alguns passos típicos do frevo (FOTOGRAFIAS 46, 47, 48, 49, 50 e 51).

Fotografia 46 – Conhecendo os passos do frevo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 47 – Conhecendo os passos do frevo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 48 – Conhecendo os passos do frevo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 49 – Conhecendo os passos do frevo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 50 – Conhecendo os passos do frevo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fotografia 51 – Conhecendo os passos do frevo

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No entanto, na segunda aula com o tema frevo, percebemos que, quando o envolvimento da atividade requer uma participação mais autônoma do estudante, poucos participam e muitos tiveram dificuldade de se expressar, transparecendo que preferem que a professora determine o que tem que ser feito e não eles. Isso nos faz refletir sobre a importância de se abordar os conteúdos da EF utilizando metodologias que permitam o desenvolvimento da autonomia nos nossos estudantes.

Acreditamos que a alegria do frevo esteve presente nessas aulas e que os estudantes responderam positivamente, mostrando interesse pela dança e se divertindo durante essas duas aulas, que culminaram em um momento de dança livre ao som de músicas clássicas de frevo (FOTOGRAFIA 52).

Fotografia 52 – Encerramento do frevo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os estudantes puderam conhecer a história dessa dança tão alegre e experimentar diversos passos, inclusive a nomenclatura e a associação dos nomes dos passos às profissões da época. Alguns estudantes experimentaram apenas os mais simples, outros experimentaram todos e ainda queriam que tivessem passos mais difíceis, como a YG, que achou os passos fáceis e pediu um mais complexo.

Como abordamos anteriormente, para Soares *et al.* (2012), essa situação torna o ensino da dança na escola complexo, pois decidir ensinar gestos técnicos pode prejudicar a expressão espontânea dos estudantes. Em contrapartida, favorecer essa espontaneidade pode acarretar o abandono da técnica necessária. Cabe reforçar que os autores defendem a importância da técnica como instrumento necessário para que haja sucesso na execução, contudo, cada estudante pode se satisfazer com níveis de técnica diferentes e, cabe ao professor, orientar os estudantes de acordo com as possibilidades individuais.

Percebemos, na prática pedagógica da pesquisadora, a dificuldade dos professores de EF em abordar tal conteúdo e que o ensino da dança realmente, como encontramos na literatura, está restrito às apresentações e festividades, entretanto, Marques (2012, p. 25) aponta que “professores formados em Educação Física, Pedagogia e Arte vêm trabalhando com dança nas escolas.”

Apesar das dificuldades relatadas durante todo o trabalho, entendemos e corroboramos com Kleinubing e Saraiva (2010) que deixar de oferecer essa experiência aos estudantes, deixa uma lacuna no processo educativo das crianças e, também, no próprio desenvolvimento pessoal do professor.

Segundo Marques (2012, p. 25), a inserção do conteúdo dança nas escolas está em processo de transição, sendo que o ensino deveria ser feito por professores que também tenham conhecimento como “intérpretes, coreógrafos e diretores de dança”, para que o conhecimento abordado “envolva o fazer-pensar dança e não somente seus aspectos pedagógicos” e que a formação dada nos cursos de licenciatura e pedagogia “tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação infantil e fundamental.”

Não concordamos com esse posicionamento, pois compreendemos que para dar aula de dança nas aulas de EF na escola, não precisamos ser bailarinos ou especialistas em dança. É preciso ter sensibilidade, mediar e direcionar o trabalho docente e, muitas vezes, trata-se de uma experiência em que o próprio professor pode estar experimentando uma descoberta. (KLEINUBING; SARAIVA, 2010).

De toda forma, Arte e EF possuem a dança como parte de um conhecimento que deve ser escolarizado. Brasileiro (2009, p. 45), aponta que “o conhecimento dança, dessa forma, está previsto em duas áreas de formação de professores, educação física e arte, assim como possui uma formação própria.”

Como vimos, os documentos de orientação do DF têm a dança presente no programa de EF, assim, esse conteúdo comum da Arte e da EF são relevantes para a formação de crianças e adolescentes.

A avaliação dos estudantes ocorreu durante todo o processo, estando nas observações e nas rodas de conversa. A culminância, com a autoavaliação, aconteceu na aula 10 (FOTOGRAFIA 53). Todos os objetos e imagens utilizados nas nove aulas foram disponibilizados em um espaço na quadra. Assim que o estudante se sentisse à vontade para participar desse momento, ele escolheria o objeto ou imagem que mais se identificou e explicaria o porquê da escolha. A maioria dos estudantes disse que gostou das aulas e aprendeu sobre a dança. Dos trinta e um estudantes presentes, treze escolheram objetos e imagens que se relacionavam com o *breakdance* (boné, grafite, roupas, imagem do Michael Jackson), confirmando a nossa escolha inicial para o estilo de dança, mesmo não constando como conteúdo do CMDF para essa etapa.

Fotografia 53 - Encerramento da Intervenção

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Do total de estudantes, sete manifestaram que conheceram pelo menos um estilo novo nas nossas aulas, ou seja, não conheciam e aprenderam algo novo sobre dança nas aulas de EF na escola. Seis estudantes citaram o *Tiktok* e escolheram a imagem da rede social demonstrando que aquele foi o momento preferido, marcando a influência que a rede social tem em nossas crianças. Entretanto, nos surpreendemos, pois, acreditávamos que tal escolha seria feita por um número maior de estudantes.

Um estudante (YO) citou a possibilidade de fazer amizade dançando e outra estudante (LA) disse que estava com problemas em casa e dançar as danças do *Tiktok* ajudaram ela a ficar mais feliz. Três estudantes disseram não ter gostado das aulas e que não queriam dançar mais porque preferiam o futebol.

Os estudantes, ao final, receberam uma lembrança desses momentos (FOTOGRAFIA 54).

Fotografia 54 – Lembrança das aulas de dança para os estudantes



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Acreditamos que foi possível proporcionar a ampliação da cultura corporal dos estudantes em relação ao conteúdo dança. Foi perceptível o aumento gradativo da participação de todos os estudantes, mas especialmente do gênero masculino, mesmo daqueles que pediram insistentemente aulas sobre o conteúdo futebol.

CONCLUSÃO

[...] [A] ação de professoras e professores deve preparar os indivíduos para imperativos éticos fundamentais que devem ser formativos da personalidade e, por conseguinte, da conduta dos seres humanos e que façam emergir a necessidade de reversão desse quadro, na busca por uma vida ‘plena de sentido’ (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 162).

Dar continuidade à formação docente é fundamental para ir ao encontro da tão almejada função social da escola. Vislumbramos que o mestrado e a participação em um grupo de pesquisa sobre EF escolar com viés crítico contribuiria para essa questão. Conhecendo a importância da formação continuada, reconhecemos o ensino da dança nas aulas de EF como uma problemática a ser estudada e superada. Compreender a própria realidade e apontar as dificuldades é a única forma de ir em busca de conhecimento para qualificar e aprimorar nosso trabalho.

Em março de 2021, as atividades do ProEF-UnB foram iniciadas. Juntamente com o programa, a Organização Mundial de Saúde decretou a pandemia de Covid-19, acarretando inúmeras e drásticas mudanças globais e, conseqüentemente, isso impactou o formato das disciplinas presenciais, o que tornou o processo da formação na pós-graduação ainda mais solitário.

Além das disciplinas e desta dissertação, é preciso elaborar e realizar uma intervenção na escola como requisito para conclusão do mestrado profissional. Desde o início da formação, essa intervenção foi objeto de preocupação de todos os mestrandos e professores, pois não havia como prever o fim do isolamento social necessário para conter a pandemia. Felizmente, o retorno às aulas de forma presencial foi possível em agosto de 2021, mas a necessidade do distanciamento social e o receio de novas medidas de isolamento ainda traziam angústia e ansiedade. Por fim, felizmente, foi possível realizar as intervenções conforme planejamos com o objetivo de experimentar a Pedagogia Crítico-Superadora no conteúdo dança e, também, de atingir esse requisito de aprovação.

Entendemos que, para trabalharmos o conteúdo dança nas aulas de EF, a PCS atendeu às necessidades dos nossos estudantes diante da realidade de sociedade em que nos encontrávamos desde 2019, período de trevas para a educação brasileira sob o governo do ex-presidente Bolsonaro. Concordamos que ensinar o conteúdo dança na concepção da PCS não assegura transformação necessária, mas concordamos com Galvão, Lavoura e Martins (2019,

p. 2) quando afirmam que “o conhecimento acerca do real não garante, por sim mesmo, os atos necessários à sua transformação, mas sem ele sequer o que é real poderá ser identificado.”

Foi possível perceber que, aos poucos, os estudantes se envolveram com as atividades de dança, mas ainda é preciso desconstruir a esportivização da EF escolar e o entendimento de que o esporte é o único conteúdo a ser ensinado.

É fundamental ensinar as diversas atividades da cultura corporal para as próximas gerações para que elas sejam capazes de conhecer as motivações histórico-sociais relacionadas ao surgimento dos conteúdos da cultura corporal. Isso permite uma compreensão global de tais atividades e, conseqüentemente, fornece condições de enfrentamento e superação das contradições da sua realidade.

Percebemos que há um paradoxo em relação à dança pois estudantes e professores vivenciam a dança como cultura corporal, seja em casa, nas igrejas, nas redes sociais, mas, nas escolas, tal conteúdo não é sistematizado.

Entendemos que, em um ambiente de sala de aula, no nosso caso, a quadra, as relações entre professor e estudante precisam ser equilibradas e, muitas vezes, é preciso que estes acatem os pedidos e cedam, a fim de que o processo ocorra e os objetivos sejam atingidos. Mas, durante esse processo, percebemos a importância da capacitação profissional em busca de uma formação crítica dos estudantes e que o docente deve estar sempre aberto a novas descobertas e aprendizados. Ele precisa, ainda, enxergar nas crianças, sujeitos capazes de crescer e de contribuir para esse crescimento do professor.

A construção coletiva e a experimentação da Unidade Didática a partir de uma proposta crítico-superadora possibilitaram acesso ao conteúdo dança aos estudantes e certamente proporcionou contribuições profissionais aos professores participantes da pesquisa, pois compreendemos que é necessário um engajamento docente durante a sua formação a fim de não limitar os conteúdos e estar sempre em busca de práticas contemporâneas para essa nova geração de estudantes. A prática pedagógica precisa estar próxima da realidade deles.

A pesquisa teve como objetivo principal desenvolver e analisar o processo e os resultados de uma experiência pedagógica com o conteúdo de ensino dança a partir da PCS realizada junto a uma turma de quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Analisando esse processo, compreendemos que o desenvolvimento e a experimentação dessa proposta nos fizeram perceber que é possível abordar tal conteúdo nas aulas de EF, mesmo quando não se tem experiência com o conteúdo. E isso se transmite aos demais conteúdos da nossa área. Não há como apreender todos eles na formação acadêmica inicial. Portanto, é necessário estudo, não

apenas sobre o conteúdo, mas também sobre teoria utilizada, demonstrando a finalidade e a importância da EF escolar na vida dos nossos estudantes.

Assim sendo, buscamos elaborar coletivamente e experimentar, com a professora de EF participante da pesquisa, um produto educacional em forma de Unidade Didática que incentivasse e proporcionasse a participação dos estudantes nas aulas por meio de uma proposta crítico-superadora. Percebemos que, aos poucos, a participação dos estudantes foi alcançando a maioria e a dança foi conquistando até mesmo os estudantes que se negavam a participar por questões religiosas ou por preferirem o futebol.

Foi desafiador pensar na organização desse processo pedagógico alicerçado na PHC. Tal método foi claramente oportuno nos dias atuais, pois objetivamos desenvolver o ensino emancipador, especialmente após o período de sombras pós-golpe³⁵ vividos durante seis anos pela educação. Entendemos que, apesar das condições objetivas de trabalho, a Educação ainda é a melhor forma de modificar essa realidade.

Acreditamos que, a partir deste estudo, pode-se investigar com mais profundidade a importância do trabalho conjunto com os professores pedagogos, trabalho preconizado pelo PECM e que foi, neste trabalho, minimamente executado em virtude das circunstâncias relatadas. A formação continuada dos professores de EF também pode ser objeto de estudos futuros, pois conhecimentos e experiências práticas pedagógicas com esse viés crítico ainda parecem ser parcos na realidade docente.

A escola é um recorte da sociedade e está repleta de desafios, especialmente quando a educação não é prioridade. Mas percebemos que, a partir de uma perspectiva crítica, que considere os olhares individuais sobre os assuntos, é possível contribuir para a ampliação da cultura corporal dos nossos estudantes, de forma emancipatória.

³⁵ A ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) foi vítima de um golpe de estado, por falta de apoio político. O golpe foi seguido pelas reformas dos ilegítimos presidentes Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (PL).

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, J. L. **A dança nas aulas de educação física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica.** 2020. 339f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- ALLAL, L. **Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação.** In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (org.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado.* Coimbra: Almedina, 1986.
- BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí: Unijuí, 2015
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRASIL. **Decreto-Lei n. 3199, de 14 de abril de 1941.** Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Brasília, DF: Presidência da República, 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20bases%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20desportos%20em%20todo%20o%20pa%C3%ADs.&text=REGIONAIS%20DE%20DESPORTOS-.Art.,desportos%20em%20todo%20o%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso à informação previsto no inciso XXXIII do art.5º, no inciso II do §3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, nov. 2011.
- BRASIL. **Lei n. 9.131, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez., 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 26 fev. 2023.
- BRASILEIRO, L. T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, v. 21, p. 135-153, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Ch9QvNkbYvw5xNKZF9RdkPw/?lang=pt> Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASILEIRO, L. T. **Dança – Educação Física:** (in)tensas relações. 2009. 473f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo "dança" em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, [S.L.], v. 6, p. 45-58, nov. 2006.

CASTELLANI FILHO, L. Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar. **Poiésis**, v. 14, n. 25, p. 19-51, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/9057> Acesso em: 25 fev. 2023.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Papyrus Editora, 1988.

CHAVES, E. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937)**. Belo Horizonte, 2002.

CHAVES, E. O ensino de dança na educação física: prescrições históricas e escolarização. **Arquivos em Movimento (EEFD-UFRJ)**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 69-85, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/40611> Acesso em: 25 fev. 2023.

COMPAGNE, E. M. **Diccionario universal de educação e ensino**. Tradução de Camillo Castello Branco. Porto: Librería Internacional de Ernesto Chardron, Casa Editora, Lugan e Genelioux, Sucessores, 1886. v. I.

DA ROCHA, R. L. F.; AYOUB, E. Educação Física na Escola: práticas educativas em diálogo. *In*: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. N.(org.). **Ensino de Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 61-90.

DAMASCENO, L.G. **A educação física na formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas: Papyrus, 2013.

DAÓLIO, J. **Educação Física brasileira:** autores e atores da década de 80, Campinas: Papyrus, 1980.

DISTRITO FEDERAL. **Catálogo de Programas e Projetos 2019**, Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 94, de 03 de março de 2021**. Dispõe sobre a normatização do atendimento e metas de ampliação do Programa Educação com Movimento. Brasília, SEEDF, p. 34, 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-Pedagógico CAIC UNESCO**. Brasília: SEEDF, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2021. Nossa Rede**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 21 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da educação básica**: pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da educação básica. Brasília: SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Currículo em Movimento da educação básica, caderno 1 – Anos Iniciais e finais. Brasília, DF: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Programa Educação com Movimento. Brasília, DF: SEEDF, 2019.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ELLMERICH, L. **História da dança**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

FREIRE, J. O. **Educação física escolar em Brasília**: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2016.

FREIRE, J.; WIGGERS, I. D.; BARRETO, A. C. O Currículo em Movimento: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Brasília. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1305-1323, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Freire/publication/339859083_O_Currículo_em_Movimento_a_Educacao_Fisica_nos_anos_iniciais_do_Ensino_Fundamental_em_Brasilia_The_Curriculum_in_Movement_the_Physical_Education_in_the_first_years_of_Elementary_School/links/5e7906094585158bd501a745/O-Curriculo-em-Movimento-a-Educacao-Fisica-nos-anos-iniciais-do-Ensino-Fundamental-em-Brasilia-The-Curriculum-in-Movement-the-Physical-Education-in-the-first-years-of-Elementary-School.pdf Acesso em: 25 fev. 2023.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 155–171, 2007.

GOMES, A. P. L. **A Educação Física e a interdisciplinaridade na infância**: um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GUIMARÃES, J. R.; BIANCHINI, H. M. Dança: um conteúdo desafiador. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 55-60, fev. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7956747> Acesso em: 25 fev. 2023.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, Reino Unido, v. 4, n. 3, p. 365-379, nov. 1997.

HELLER, A. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona, Península, 1977.

HUNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente**. Campinas: Papirus, 2013. p. 135-159.

JÚNIOR, L. M. G.; DE LIMA, L. M. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 6, p. 31-44, 2003.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. do C. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no Ensino Fundamental. **Movimento**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 193-214, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.4610.

KLEINUBING, N. D.; SERVO, G.; REZER, R.; MATIELLO, M. L. S. A dança na perspectiva crítico-emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 711-726, 2012. DOI: 10.5216/rpp.v15i3.14532.

LABAN, R. **Domínio de movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LAVOURA, T. N.; SANTOS JUNIOR, C. L.; MELO, F. D. A.; Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA

JUNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. N.(org.). **Ensino de Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

LEMO, G. P.; COSTA, J. M. A Educação Física integrada à Educação Infantil no Distrito Federal: considerações acerca do Programa “Educação com Movimento”. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n. 1, p. 228-242, 2021.

LINO, R. **Brincadeiras e histórias na Educação Infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no “Programa Educação com Movimento” do Distrito Federal**, 2020. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, 2020.

LORENZINI *et al.*; Metodologia do ensino de Educação Física: gênese, desenvolvimento e atualidade na perspectiva crítico-superadora. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. N. (org.). **Ensino de Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 115-141.

MACIEIRA, J. A., *et al.* **Livro didático público: educação física**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. N.(org.). **Ensino de Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARQUES, I. **Interações: crianças, dança e escola**. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2019.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MELO, V. A. A dança nas escolas do Rio de Janeiro do século XIX (décadas de 1820-1860). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 323-352, jul./set. 2016. Acesso em: 14 set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40749> Acesso em: 25 fev. 2023.

MENDONÇA, F. M.; RODRIGUES, A. T.; DA SILVA, H. L. F.; A educação integral e a cultura corporal: princípios e fundamentos para a formação omnilateral. *In*: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. N. (org.). **Ensino de Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 31-60.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 6.758, de 1 de janeiro de 1925**. Aprova o Programa do Ensino Primário. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1925.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

MOURA, D. L. *et al.* **Dialogando sobre o ensino da Educação Física: dança na escola**. Curitiba: CRV, 2020.

NANNI, D. **Dança-educação: pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NASCIMENTO, C. P.; MARCASSA, L. P. A centralidade do método do ensino da Educação Física. *In*: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. N. (org.). **Ensino de Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 189-216.

NEGRINI, A. **Psicomotricidade: alternativa pedagógica**. 2.ed. Porto Alegre: Edita, 1998.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALAFIX, G. H. M.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista Digital EF DEPORTES**, Buenos Aires, v. 12, 2007. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 25 fev. 2023.

PEREIRA, M. L.; HUNGER, D. A. C. F. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 768-780, 2009.

PIRES DE SOUSA, N. C.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 496-505, 2010.

POPHAM, W. J. **Transformative assessment**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

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

RODRIGUES, A. T. *et al.* **Cadernos pedagógicos Educação Física escolar**. Goiânia: Gráfica UFG, 2022.

RODRIGUES, R. M. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a dança na educação infantil. **Cadernos de formação RBCE**, v. 6, n. 1, p. 80-90, 2015. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2084/1040> Acesso em: 25 fev. 2023.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **O que significa o currículo**. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, J. O.; LIAO JUNIOR, R. A experiência do Distrito Federal: uma gestão democrática e popular. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 21, n. 1, Florianópolis, p. 245-253, set. 1999.

SARAIVA, M. C.; FALCÃO, J. L. C. **Esporte e lazer na cidade práticas corporais re-significadas**. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. v. 3. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

SILVA, P. Q. **Educação Física escolar e esporte: balanço bibliográfico pós movimento renovador**. 2021. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOARES, C. E. S.; DA SILVA, J. R. Dança como conteúdo da educação física escolar. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 23, 2020.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias**. Campinas: Autores associados, 2017.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular? Isso é história...**, Pernambuco: Edupe, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, M. de S. O sentido do ensino da dança na escola. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, p. 103-121, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papyrus Editora, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

APÊNDICE A – Termo de concordância de instituição coparticipante**TERMO DE CONCORDÂNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

A Sra Diretora Prof. *Heloísa Regina Lago Moraes* da *Escola CAIC Unesco* está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante no cumprimento da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, na realização do projeto de pesquisa “**A dança como conteúdo de aulas de educação física nos anos iniciais: uma experiência à luz da pedagogia crítico-superadora**”, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) *Caroline Amaral Franco Borges*, para **obtenção do título de mestre**, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, como instituição proponente do projeto de pesquisa.

O estudo envolve **observações e anotações em diário de campo** em **estudantes da unidade escolar**. Tem duração de **3 meses**, com previsão de início para **abril de 2022**.

Brasília, _____ *de* _____ *de 20* ____.

Diretora responsável do CAIC Unesco:

Heloísa Regina Lago Moraes - Assinatura/Carimbo

Pesquisador Responsável pelo protocolo de pesquisa:

Caroline Amaral Franco Borges

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Estudantes

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Olá.

Eu me chamo Caroline, sou professora de Educação Física da Secretaria de Educação do DF e estou cursando o mestrado pela UnB e gostaria de conversar com você sobre a atividade que vamos realizar. Gostaria de saber se você quer participar das atividades relacionadas à minha pesquisa que se chama “**A dança como conteúdo de aulas de educação física nos anos iniciais: uma experiência à luz da pedagogia crítico-superadora**”; onde observadores você nas aulas de Educação Física durante alguns dias. Você vai me ajudar a construir um documento, que será criado a partir de um diário e das observações. As anotações ou imagens realizadas durante as observações poderão ser usadas no trabalho final, mas sua identidade será preservada e não será divulgada. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99986-8657 ou pelo e-mail carol.amaral.edf@gmail.com.br. Você também poderá obter mais informações sobre os direitos do participante da pesquisa por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

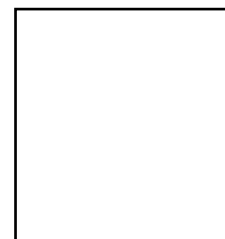
MEU NOME É _____

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA _____

QUERO PARTICIPAR DESSA PESQUISA

- Sim
 Não

 ASSINATURA DA CRIANÇA



APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A dança como conteúdo de aulas de educação física nos anos iniciais: uma experiência à luz da pedagogia crítico-superadora”, de responsabilidade de Caroline Amaral Franco Borges, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender a dança como linguagem e conteúdo da Educação Física. De forma mais específica, objetiva-se identificar, através da observação, se a abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física nos anos iniciais se aproxima da abordagem da pedagogia crítico-superadora. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observações e de anotações em diários de campo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica nos mesmos riscos inerentes aos das aulas de Educação Física. Com intuito de minimizar os possíveis riscos, serão dadas orientações aos estudantes e professor sobre boas maneiras de se utilizar os equipamentos e espaço das aulas, assim como os cuidados com os demais participantes. Além disso, ficará disponível um kit de primeiros socorros. Espera-se com esta pesquisa esclarecer os motivos da pouca abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física e, posteriormente, produzir materiais ou intervenções pedagógicas que fomentem aulas com esse conteúdo numa abordagem da pedagogia crítico-superadora.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99986-8657 ou pelo e-mail carol.amaral.edf@gmail.com.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de divulgação dos resultados à Instituição participante – CAIC Unesco, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____/____/____

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professora***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE******Ao professor participante***

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “**A dança como conteúdo de aulas de educação física nos anos iniciais: uma experiência à luz da pedagogia crítico-superadora**”, sob a responsabilidade do pesquisador **Caroline Amaral Franco Borges**. O projeto contribuirá para a melhor compreensão de como os professores de Educação Física estão abordando o conteúdo dança em suas aulas.

O objetivo desta pesquisa é compreender a dança como linguagem e conteúdo da Educação Física. De forma mais específica, objetiva-se identificar, através da observação, se a abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física nos anos iniciais se aproxima da abordagem da pedagogia crítico-superadora e como isso acontece.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio da ***atuação docente nas aulas, que serão observadas, e por meio da elaboração de uma unidade didática do conteúdo dança conjuntamente com o professor pesquisador***, com um tempo estimado de ***três meses*** para sua realização. As imagens realizadas durante as observações poderão ser usadas no trabalho final, sendo que a identidade do participante será preservada.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são os mesmos inerentes desse tipo de prática docente. Com intuito de minimizar os possíveis riscos, serão dadas orientações aos estudantes e professor sobre boas maneiras de se utilizar os equipamentos e espaço das aulas, assim como os cuidados com os demais participantes. Além disso, ficará disponível um kit de primeiros socorros. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para esclarecer os motivos da pouca abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física e, posteriormente, produzir materiais ou intervenções pedagógicas que fomentem aulas com esse conteúdo numa abordagem da pedagogia crítico-superadora.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que o(a) senhor(a) tiver relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa ou exames para realização da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, o(a) senhor(a) deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na *escola CAIC Unesco* podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Caroline Amaral Franco Borges e orientador prof. Dr. Jonatas Maia da Costa, na Universidade de Brasília – UnB, no telefone fixo (61) 3631-3694 e móvel (61) 99986-8657, disponível inclusive para ligação a cobrar e e-mail: carol.amaral.edf@gmail.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante

da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1592 ou do e-mail cep_chs@unb.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a). Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem.

Nome: _____

Matrícula: _____

Assinatura do Participante de Pesquisa

Caroline Amaral Franco Borges
Assinatura do Pesquisador Responsável

Brasília, ____ de _____ de _____.

ANEXO A – Modelo de avaliação do PECM – Estudante

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PELOS ESTUDANTES

Esta avaliação deve ser feita pelos estudantes participantes do Programa. Para isso, o(a) professor(a) pedagogo e/ou de Educação Física realizará a avaliação por consulta coletiva aos estudantes quanto aos quesitos deste instrumento. Neste será lançado o número total de estudantes respondentes de acordo com os itens apresentados, e nas questões abertas as opiniões dos estudantes serão colocadas em forma de tópicos. Este quadro com os resultados deverá ser anexado ao portfólio

Unidade Escolar/CRE: _____

Quantidade total de estudantes respondentes: _____

QUESTÕES	SIM	NÃO	AS VEZES
Você tem gostado das aulas realizadas pelo professor de Educação Física?			
As aulas tem ampliado seus conhecimentos sobre o corpo?			
As aulas tem ampliado seus conhecimentos sobre o movimento?			
As aulas tem ampliado seus conhecimentos sobre as cultura corporal (brincadeiras, jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas)?			
O Programa tem feito você se sentir melhor na escola?			
O Programa melhorou sua relação com seus colegas de turma?			
O Programa te ajuda a melhorar nos estudos?			
O(a) professor(a) pedagogo e o(a) professor(a) de Educação Física trabalham juntos nessas aulas?			
Você quer que o Programa continue na sua unidade escolar?			

O que você mais gosta nas aulas do Programa? (colocar em tópicos)

O que você não gosta nas aulas do Programa? (colocar em tópicos)

O que você gostaria de fazer nas aulas de Educação Física? (colocar em tópicos)

ANEXO B – Modelo de avaliação do PECM – Professor pedagogo regente (professor de atividades)

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PELO PROFESSOR DE ATIVIDADES		
Unidade Escolar/CRE:		
Quantidade de respondentes:		
QUESTÕES	INSATISFATÓRIO	SATISFATÓRIO
Relação de trabalho do(a) professor(a) de Educação Física com os(as) Professores(as) Pedagogos(as)?		
Planejamento em conjunto com os (as) professores(as) de Educação Física?		
Contribuição do Programa para o desenvolvimento integral dos estudantes?		
Impacto do Programa na comunidade escolar?		
Condições gerais da unidade escolar para o desenvolvimento do Programa?		
Apoio da equipe gestora às atividades do Programa?		
Compreensão de outros profissionais em relação à proposta do Programa?		
Outros comentários (em forma de tópicos):		

ANEXO C – Modelo de avaliação do PECM – Equipe gestora

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PELA EQUIPE GESTORA			
QUESTÕES	SIM	NÃO	EM PARTE
O Programa tem contribuído para o desenvolvimento Integral dos estudantes?			
O Programa contribui para integrar o trabalho desenvolvido na unidade escolar?			
O Programa tem repercutido positivamente na comunidade escolar?			
A unidade escolar possui as condições estruturais necessárias para o desenvolvimento do Programa?			
O Programa está inserido na PP da unidade escolar?			
Os professores envolvidos desempenham adequadamente os princípios e orientações contidas no Programa?			
O nível regional oferece os subsídios e o apoio necessário para a realização do Projeto?			
O nível central oferece os subsídios e orientações necessárias para a realização do Programa?			

Faça um relato sucinto sobre a importância do Programa para sua unidade escolar:

Sugestões para o aprimoramento do Programa:

Outras observações:

Responsável pelo preenchimento:

Nome/matricula/cargo: _____

ANEXO D – Modelo de avaliação do PECM – Professor de Educação Física

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS DO ESTUDANTE				
Estudante: _____				
Ano: _____ Turma: _____				
QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS				
Responda assinalando as alternativas: Sim (S), Não (N), Em parte (EP), Não se aplica (NA).	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Com o desenvolvimento das aulas de Educação Física você tem notado evolução dos movimentos corporais do estudante?				
O estudante apresenta dificuldades de relacionamento durante a realização das aulas de Educação Física?				
Durante as práticas corporais, o estudante apresenta dificuldades em relação à diversidade dos estudantes da turma (gênero, étnico-racial, religiosa, estéticas e outras)?				
O estudante aceita bem novas atividades, brincadeiras e jogos propostos pelo(a) professor(a)?				
O estudante respeita as regras e acordos nas atividades durante as aulas de Educação Física?				
O estudante mostra interesse pelos conteúdos da cultura corporal de movimento trazidos pelo professor durante as aulas de Educação Física?				
OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Este instrumento deve subsidiar a elaboração do RDIA ou RAV.				

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 42

ANEXO E – Objetivos e conteúdos de dança para o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Curriculo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Esportes, Lutas e Ginásticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e fruir, de forma individual e coletiva, diferentes atividades adaptadas relacionadas aos esportes, lutas e ginástica. • Participar de atividades adaptadas de esportes, lutas e ginásticas criando estratégias individuais e coletivas, prezando pelo protagonismo e trabalho coletivo. 	<p>Esportes, Lutas e Ginásticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos pré-desportivos: atividades adaptadas de modalidades esportivas; jogos de combate; atividades adaptadas de lutas; ginástica geral (passos, corridas, saltos, giros, equilíbrios, ondas, poses, marcações e balanceamentos) • Jogos pré-desportivos: atividades adaptadas de modalidades esportivas; jogos de combate; atividades adaptadas de lutas; ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações e acrobacias com e sem materiais) 	<p>Esportes, Lutas e Ginásticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o repertório motor desenvolvendo habilidade motoras específicas relacionadas aos esportes, lutas e ginásticas. • Compreender os principais elementos dos jogos, esportes, lutas e ginástica, identificando as características que os constituem na contemporaneidade. 	<p>Esportes, Lutas e Ginásticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos pré-desportivos: atividades adaptadas de modalidades esportivas; jogos de combate; atividades adaptadas de lutas; ginástica geral (passos, corridas, saltos, giros, equilíbrios, ondas, poses, marcações e balanceamentos) • Jogos pré-desportivos: esportes (marca, precisão, campo e taca, rede/parede e invasão); modalidades de luta; tipos de ginástica
<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e fruir diferentes ritmos a partir das danças e manifestações populares regionais de matrizes africanas e indígenas. 	<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danças de matriz indígena (Toré, Catereté, Acyigua etc.) • Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.) 	<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos constituintes (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando os diferentes significados dessas manifestações em suas culturas de origem. 	<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danças de matriz indígena (Toré, Catereté, Acyigua etc.) • Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.)

ANEXO F – Unidade Didática



UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA À
LUZ DA PEDAGOGIA CRÍTICO-
SUPERADORA

CAROLINE AMARAL FRANCO BORGES

Borges, Caroline Amaral Franco

Dança na Educação Física: uma proposta pedagógica à luz da pedagogia crítico-superadora/ Caroline Amaral Franco Borges; orientador: Jonatas Maia da Costa. – Brasília: UnB, 2023
46f. : il.

Produto educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, do Polo UnB, Brasília.

1. Processos Educativos. 2. Educação Física escolar. 3. Dança 4. Pedagogia Crítico-Superadora.

BORGES, C.A.F. **A dança como conteúdo das aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma experiência à luz da Pedagogia Crítico-Superadora. Orientador: Jonatas Maia da Costa. 2023. 205fl. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – [Instituto/Faculdade/Centro], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasília, 2023.

REALIZAÇÃO

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação Física - FEF/UnB

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF



AUTORIA

Profª. Ms. Caroline Amaral Franco Borges

ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO GERAL

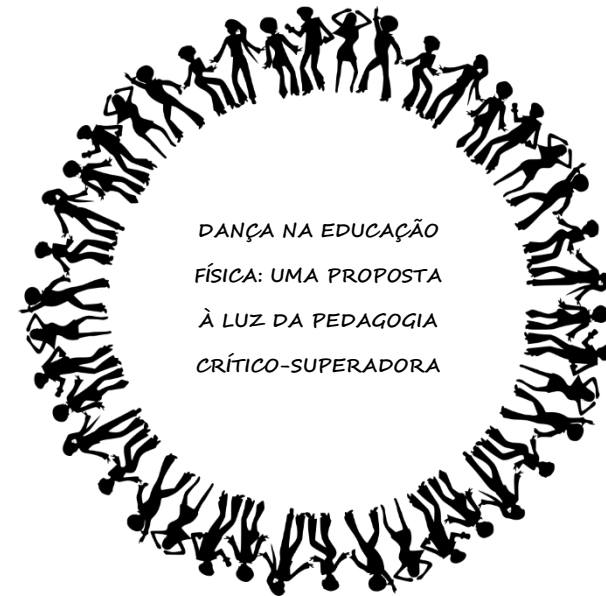
Profº Dr. Jonatas Maia da Costa

IMAGENS

Imagens retiradas da internet.

Sumário

Apresentação	4
Introdução	5
Encontro 1	8
Encontro 2	12
Encontro 3	14
Encontro 4	17
Encontro 5	21
Encontro 6	22
Encontro 7	24
Encontro 8	26
Encontro 9	29
Encontro 10	31
Considerações finais	32
Referências	32
Imagens	34



“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisado para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2021, p. 28).

Apresentação

Estimado/a professor/a,

Essa proposta é fruto da pesquisa realizada em 2022 como requisito do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF. Tal pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino no Distrito Federal e foi intitulada “A dança como conteúdo das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência à luz da Pedagogia Crítico-Superadora”, cujo o objetivo foi desenvolver e analisar o processo e os resultados de uma experiência pedagógica com o conteúdo de ensino dança a partir da Pedagogia Crítico-Superadora (PCS) junto à uma turma de 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A preocupação em pesquisar e desenvolver uma unidade didática com o conteúdo dança justifica-se pelo fato de que o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF) insere a dança como conteúdo da cultura corporal em todas as etapas de

ensino da Educação Básica. Entretanto, segundo Brasileiro (2009), quando a dança faz parte dos conteúdos escolares, essa abordagem ocorre por meio das danças populares e apresentações em festas.

A proposta que apresentaremos a seguir foi construída e desenvolvida com delineamentos da pesquisa-ação e não se trata de uma receita didática engessada. Ela foi desenvolvida com base em estudos das teorias críticas da Educação e da Educação Física e a partir da observação da realidade encontrada na escola participante, sobretudo, dos sujeitos da pesquisa, estudantes e professoras.

Assim, apresentamos uma proposta pedagógica a fim contribuir com a abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, servindo de inspiração para professores que sistematizam a cultura corporal nas escolas na mesma perspectiva utilizada na nossa pesquisa. Vamos convidar os estudantes para entrar na dança?

Introdução

A cultura corporal é o objeto de estudo da Educação Física escolar e nela estão reunidas as manifestações ou práticas corporais que contribuirão para o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Soares *et al.* (2012), os conteúdos que fazem parte dessa área do conhecimento são os jogos, a dança, as lutas, as ginásticas, o esporte, entre outros; e estes devem ser sistematizados nas aulas de tal forma que permitam que os estudantes se apropriem dos mesmos e de forma consciente, crítica e de maneira contextualizada.

Dessa forma, inserir a dança nas aulas de Educação Física permitirá ampliar essa cultura corporal dos estudantes. Além disso, sua aplicabilidade nas aulas justifica-se pelo fato de que o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) inclui a dança como tema da cultura corporal e em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil (EI) até o Ensino Médio (EM). Porém, conforme entendimento de Pereira e Hunger (2009), a dança é um dos temas da Educação Física mais difíceis de serem

abordados pelos professores, justificado pela pouca experiência dos professores e pela formação precária na graduação, o que gera uma insegurança por parte dos docentes na inserção deste conteúdo em seus planejamentos. Há outros fatores que dificultam o ensino da dança na escola e que são percebidos na própria prática pedagógica, como falta de interesse dos alunos, sexismo e hegemonia dos esportes nas aulas de Educação Física na escola.

Com o objetivo de superar esses fatores que provocam preterimento das danças nos planos de aulas de Educação Física, foi elaborada uma Unidade Didática contendo 10 aulas a fim de apresentar o conteúdo dança, democratizando as atividades para que meninos e meninas possam participar das práticas e refletir sobre os contextos sociais em que as danças se manifestam. A dança pode se constituir numa rica experiência corporal, que possibilita compreender, inclusive, o contexto em que estamos inseridos, como afirma Saraiva (2005).

Essas aulas objetivam, de forma geral, ampliar a cultura corporal a partir de danças populares, com contextualização e experimentação de diferentes ritmos, especialmente os de matriz

africana, valorizando essa cultura. Esse tema foi escolhido dentro da dança pois, de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019), faz parte dos conhecimentos específicos de Educação Física que devem ser abordados com os estudantes dos quintos anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De forma específica, aprender sobre a história da dança e dos ritmos a serem abordados (*breakdance*, samba e frevo), assim como os elementos constitutivos dessas danças (ritmo, movimentos) por meio de rodas de conversas, brincadeiras e jogos lúdicos.

O desenvolvimento da aula seguirá a perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora proposta por Soares *et al.* (2012) no intuito de permitir o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento (não-linear e espiral). O processo terá como ponto de partida e de chegada a prática social dos estudantes, passando pela problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 2021). Entretanto, cabe reforçar que não se trata de método de ensino com fases estanques, sequenciais e engessadas, pois os elementos se articulam e se interligam de

forma orgânica durante todo o processo (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Ao longo do planejamento, são sugeridas imagens a fim de materializar os conteúdos abordados, facilitando a compreensão dos mesmos.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Os princípios mais importantes para que os estudantes atinjam os objetivos são: inclusão, contextualização, participação ativa dos alunos, coeducação e autonomia. Além desses, é fundamental que os conteúdos sejam relevantes, contemporâneos e adequados às crianças (SOARES *et al.*, 2012)

AVALIAÇÃO

O processo avaliativo a ser adotado é a avaliação formativa e a autoavaliação. No entendimento de Villas Boas (2008, p. 39), a avaliação formativa “engloba todas as atividades desenvolvidas com intuito de fornecer informações a serem utilizadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico”. O *feedback* é a resposta do desenvolvimento do seu trabalho: “se atende aos

seus objetivos, que avanços houve, que aspectos precisam ser melhorados, etc” (VILLAS BOAS, 2008, p. 42).

A autoavaliação dos estudantes é entendida como um processo de construção a partir da prática diária, com vistas à internalização e reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico e o trabalho docente (VILLAS BOAS, 2008: 57).

Critérios de avaliação: observação da apropriação das crianças em relação aos movimentos, participação e aos conhecimentos expostos durante todo o processo e que culminará na última aula no “jogo do objeto preferido”.

Instrumentos de avaliação: rodas de conversas durante todo o processo e no “jogo do objeto preferido”, quando as falas serão gravadas.



Encontro 1

Elemento articulador ou Tema: Trabalho e consumo - dança e redes sociais

Materiais: caixa com objetos (lenços de TNT coloridos, pregadores de roupa, tampinhas de garrafa, palitos de picolé, cones, copos de plástico, etc); caixa de som; músicas; aparelho para reprodução das músicas;

Local: Quadra

Duração: 50 min

Objetivo Geral: Compreender e refletir sobre a dança e a influência das redes sociais na cultura corporal a fim de ampliar a autonomia e desenvolvimento integral.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história da dança;
- Observar e refletir os gestos e movimentos das danças exploradas nas redes sociais;
- Criar e apresentar pequenas coreografias utilizando músicas viralizadas nas redes sociais;

METODOLOGIA

Momento 1 – Roda de conversa (prática pedagógica inicial)

Objetivando a aproximação entre o conteúdo dança e os estudantes, optamos por iniciar a Unidade Didática com o tema “Redes Sociais”, visto que, em contato inicial para a pesquisa, foi observado que as danças das redes sociais era uma preferência quase que unânime entre eles. A aula se iniciará em uma roda de conversa e poderão ser feitos alguns questionamentos aos estudantes:



Sugestões de perguntas: O que é dança? Quem gosta de dançar? Quem faz algum tipo de aula de dança e qual?

Momento 2 – Roda de conversa - história da dança (problematização, instrumentalização, catarse)

Atualmente, vemos muitas danças sendo viralizadas em redes sociais (IMAGEM 1). A dança é uma das formas de expressão mais antigas do ser humano. É uma combinação de

movimentos que trazem algum significado (emoção, ideia, sentimento) e, através deles, podemos aumentar nossa cultura corporal e podemos transformar as ações e emoções em símbolos. As pessoas que estudam a história da cultura afirmam que a dança é uma das formas mais antigas de se comunicar. Os povos primitivos (IMAGEM 2) utilizavam uma combinação de movimentos que permitiam que eles se relacionassem com o meio ou com a natureza (para pedir fartura, para conquistar alguém, para atrair a caça) (IMAGEM 3) (MACIEIRA; CUNHA; XAVIER NETO, 2012).

A dança também acompanhou a evolução da história e até hoje sofre influências da economia, da sociedade, da religião, das mídias (estudamos sobre as redes sociais).

A dança fazia parte da formação do ser humano nas civilizações antigas e, inclusive, “acreditavam que a rítmica marcação dos pés batendo no chão intimidaria os adversários na hora da batalha; afirmavam que os melhores dançarinos se tornavam os melhores guerreiros” (IMAGEM 4). Por isso, as danças começaram a ser ensinadas (MACIEIRA; CUNHA; XAVIER NETO, 2012, p. 63).

Momento 3 - Atividade prática: dança com objetos (problematização, instrumentalização, catarse).

Em uma caixa, a professora deve separar alguns objetos (vários de cada tipo – sugere-se cinco de cada, podendo ser alterado a depender do tamanho da turma). Exemplos de objetos: lenços coloridos de TNT, pregadores de roupa, tampinhas de garrafa, palitos de picolé, cones, copos de plástico, fitas etc. Cada objeto representará um movimento, por exemplo:

- Lenços: palmas fazendo círculo;
- Pregadores: saltos;
- Sombrinha de frevo: movimentos usando a sombrinha;
- Palitos: giros;
- Cones: movimentos com os braços fazendo “desenrola”;
- Copos de plásticos: movimentos com as pernas “dobrando e esticando”;
- Fita vermelha: movimentar a fita livremente;

Obs.: os objetos e os movimentos podem ser substituídos por outros a escolha do docente;

A atividade se inicia com uma música e a professora orienta que todos fiquem experimentando o espaço com movimentos livres. Cada objeto será apresentado aos poucos (primeiro, os lenços de TNT e, após distribuir todos os lenços, ir acrescentando os demais objetos). Assim que um estudante receber esse objeto da professora, deve executar o movimento que ele representa. Ao terminar o movimento, a criança deverá passar o objeto a outro colega, que também fará o movimento que o objeto representa. Quando todos os lenços forem distribuídos, a professora apresenta o segundo objeto, o movimento que ele representa e começa a distribuir sem retirar os objetos anteriores.

Ao final, teremos vários objetos circulando entre as crianças e, conseqüentemente, vários movimentos sendo realizados numa espécie de coreografia.

As músicas podem ser variadas e de vários estilos, incluindo músicas viralizadas em redes sociais e que sejam apropriadas para o ambiente escolar.




Sugestões Para nossa prática, foram escolhidas músicas relacionadas aos próximos temas que serão abordados (redes sociais, rap, samba e frevo) com o objetivo de ir aproximando os estudantes dos estilos musicais. São elas:

- 1) *Vassourinha (instrumental) – frevo*
- 2) *Ela só quer paz (Projota) – RAP*
- 3) *Devagar, Devagarinho (Martinho da Vila) – Samba*
- 4) *Menina Pretinha (Mc Soffia) – RAP*
- 5) *Banho de Cheiro (Elba Ramalho)- frevo*
- 6) *Maracangalha (Samba para crianças) – Samba*
- 7) *Acorda Pedrinho (Jovem Dionísio) – redes sociais*
- 8) *Desenrola, bate, joga de ladinho (Os Hawaianos) – redes sociais*

Momento 4 – Roda de conversa final (problematização/catarse)

Conversar com os estudantes sobre a aula, sobre as danças e redes sociais



Sugestão de perguntas: O que é rede social? Quais redes sociais vocês mais acessam? O que vocês mais assistem nessas redes? Como vocês acessam essas redes sociais (tablet ou celular)?; Vocês fazem mais algum tipo de pesquisa nesses aparelhos? Quanto tempo vocês ficam navegando nesses aparelhos? Que cantores/grupos vocês mais gostam? Qual o seu estilo/gênero(s) de dança favorita(s)? Onde vocês mais assistem vídeos relacionados a dança? Essas danças são fáceis de fazer e de apreender? Se você tivesse que criar alguns movimentos para viralizar, você conseguiria? Quais os estilos de músicas que ouvimos? Vocês já ouviram essas músicas em outros lugares?

Momento 5 – Pesquisa para a próxima aula (problematização, catarse, instrumentalização)

Vamos pesquisar?



Qual o estilo da última música (“desenrola, bate, joga de ladinho”)? Quem são intérpretes dessa música? Qual a origem desse estilo musical?

Encontro 2

Elemento articulador ou Tema Transversal: Trabalho e consumo
- Dança e redes sociais

Materiais: caixa de som; músicas; aparelho para reprodução das músicas;

Local: Quadra

Duração: 50 min

Objetivo Geral: Compreender e refletir sobre a dança e a influência das redes sociais na cultura corporal a fim de ampliar a autonomia e desenvolvimento integral.

Objetivos Específicos:

- Observar e refletir os gestos e movimentos das danças exploradas nas redes sociais;
- Criar e apresentar pequenas coreografias utilizando músicas viralizadas nas redes sociais;

METODOLOGIA

Momento 1 – Roda de conversa (problematização, instrumentalização, catarse)

A aula se iniciará em uma roda de conversa, quando serão feitas as perguntas relacionadas à pesquisa proposta da aula anterior: Qual o estilo da última música (desenrola, bate, joga de ladinho)? Quem são os intérpretes da música? Qual a origem desse estilo musical? Onde vocês escutaram essa música? (IMAGEM 1)

Momento 2 – coreografar (problematização, instrumentalização, catarse)

Conversar com os estudantes, fazendo alguns questionamentos: se vocês tivessem de criar alguns movimentos para viralizar, você conseguiria?

Convidar os estudantes para um desafio. Vamos criar uma nova coreografia para “Desenrola, bate, joga de ladinho?”. Elas serão filmadas e quem sabe, podem viralizar?!

A turma deverá ser dividida em grupos não muito grandes (cinco estudantes) e eles terão algum tempo (10 a 15 minutos) para criarem uma nova coreografia para a música “Desenrola, bate, joga de ladinho”.

Momento 3 – apresentação (problematização, instrumentalização, catarse, prática social final)

Os grupos deverão apresentar as novas coreografias criadas para a música “Desenrola, bate, joga de ladinho” para os demais grupos.

Momento 4 – roda de conversa (problematização, instrumentalização, catarse, prática social final)

Convidar os estudantes a refletirem sobre a aula e sobre os conhecimentos apreendidos. Avaliar, também, a contribuição individual no processo de construção e apreensão deste conhecimento.

-



Sugestões de perguntas: Como se chamam esses desafios criados para as redes sociais? (Challenge – desafio em inglês)

- Quem cria a coreografia sempre é quem recebe os créditos (fama ou dinheiro) por isso? Muitas vezes, os dançarinos que criam as coreografias ficam “apagados” em relação aos artistas que as executam nas redes sociais. Essas criações podem ser de pessoas negras, por exemplo, mas o crédito é dado ao artista que já tem fama.

- Normalmente quem executa esses “challenges” tem qual biotipo (magros, gordos, loiros, negro, alto, baixo, ricos ou pobres)?

Encontro 3

Elemento articulador ou Tema: Pluralidade cultural – Dança, hip-hop, Dança nas Olimpíadas (*breakdance*); Danças populares;

Materiais: caixa de som; músicas; aparelho para reprodução das músicas;

Local: Quadra

Duração: 50 min

Objetivo Geral: Conhecer a história da dança e identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças da cultura popular, valorizando e respeitando os diferentes significados dessas manifestações em suas culturas de origem.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história do hip-hop como expressão do movimento negro americano, relacionar com a história cultural do Brasil e a inserção de uma modalidade de dança nas Olimpíadas (*breakdance*).

- Conhecer alguns passos básicos do *breakdance*, vivenciar e fruir o estilo valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessa cultura;

METODOLOGIA

Momento 1 – roda de conversa (prática social inicial)

Iniciar com uma conversa com os estudantes: Por que dançamos? Onde dançamos?

Momento 2 – Roda de conversa - história do hip-hop – (problematização, instrumentalização, catarse)

As primeiras manifestações da dança de rua se originaram no período da grande crise econômica dos EUA (IMAGEM 5), em 1929, quando os músicos e dançarinos que trabalhavam nos cabarés foram desempregados e começaram a realizar suas apresentações nas ruas da cidade (IMAGEM 6) (VALDERRAMAS, HUNGER, 2007).

Na década de 1960, essa dança foi influenciada por James Brown (IMAGEM 7) e na década de 1980 surgiu o **break**, tendo como precursor Michael Jackson (IMAGEM 8) (VALDERRAMAS, HUNGER, 2007).

A dança de rua sempre manteve uma ligação com a cultura negra, sobretudo a partir da década de 1970. Foi nesse período que esse movimento se estendeu para diversas outras manifestações artísticas como a pintura, poesia, visual (modo de se vestir e comportar) e grafite (IMAGEM 9) (VALDERRAMAS, HUNGER, 2007).

Esse novo estilo originado nos guetos de Nova York recebeu o nome de hip-hop, que é composto por quatro elementos culturais: rap (ritmo e poesia), grafites (assinaturas), Dj e Mc, e street dance. O hip-hop pode ser considerado como a mistura do rap da Jamaica (ritmo e poesia), do graffiti (arte plástica) e do *break* (dança típica do hip-hop) (VALDERRAMAS, HUNGER, 2007).

Há uma aproximação com a vida cotidiana da juventude, associando temas relacionados a seus problemas e projetos de vida (VALDERRAMAS, HUNGER, 2007).

O hip-hop tem basicamente quatro pilares:

1. O DJ (disc jokey), que mixa as músicas;
2. O MC (mestre de cerimônia), que realiza a parte de canto;
3. O *break*, que se refere à dança e
4. Os desenhos/pinturas, que são os grafites.

Os trajés como o boné, calça folgada, camisas e tênis são característicos e podem ser usados inclusive para trazer alguma mensagem (IMAGEM 10) (VALDERRAMAS, HUNGER, 2007).

Momento 3 – música e letra (problematização, instrumentalização, catarse)

Vamos conhecer o ritmo utilizada nas músicas do HIPHOP. Vamos ouvir “Menina Pretinha” da Mc Soffia e acompanhar a letra da música.



Sugestão: entregar a letra para os estudantes

Mc Soffia - Menina Pretinha
 Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha
 Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha
 Devolva minhas bonecas
 Quero brincar com elas
 Minhas bonecas pretas, o que fizeram com elas?
 Vou me divertir enquanto sou pequena
 Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana
 Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor
 Africana, como história de griô, sou negra e tenho orgulho da
 minha cor
 Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha
 O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha
 Canto rap por amor, essa é minha linha
 Sou criança, sou negra
 Também sou resistência
 Racismo aqui não, se não gostou, paciência
 Cabelo é chapado, sem precisar de chapinha
 Canto rap por amor, essa é minha linha
 Sou criança, sou negra
 Também sou resistência
 Racismo aqui não, se não gostou, paciência

Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha
 Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha

Momento 4 – Vídeo – batalha break (problematização, instrumentalização, catarse)

Verificar se na turma tem alguém que saiba dançar *break*.

Passar para os estudantes, os passos básicos do *breakdance* e o vídeo da batalha de *break* para que os alunos conheçam e experimentem.

Sugestões de vídeos com tutoriais:

Tutorial de Breakdance – parte 1

<https://www.youtube.com/watch?v=BonajVkVaEA>

Tutorial de Breakdance – parte 2

<https://youtu.be/QfSaAa59YfM>

Tutorial de Breakdance – parte 3

<https://youtu.be/nV2NxxL4U6E>

Batalha de break:

<https://www.youtube.com/watch?v=9tG-xwv0kw0>



Momento 5 – fruindo o *breakdance* - (instrumentalização, catarse)

Dividir a turma em quatro grupos, colocar os vídeos dos passos disponíveis para que eles experimentem e propor novo desafio:

- Ensaïem para fazer uma batalha de *breakdance* para a próxima aula.
- Pedir para que eles tragam algum elemento do vestuário característico do HipHop para a batalha na próxima aula.
- Criação de rimas (para casa) com tema escolhido por eles;

Encontro 4

Elemento articulador ou Tema: Pluralidade cultural-
Desigualdades sociais - Os pilares da cultura hip-hop

Materiais: caixa de som; aparelho para reprodução das músicas;

Local: Quadra

Duração: 50 min

Objetivo Geral: Compreender e refletir sobre os pilares do hip-hop e sobre as desigualdades sociais

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história do hip-hop como expressão do movimento negro americano, relacionar com a história cultural do Brasil e a inserção de uma modalidade de dança nas Olimpíadas (*breakdance*).
- Conhecer alguns passos básicos do *breakdance*, vivenciar e fruir o estilo valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessa cultura;

METODOLOGIA

Momento 1 – rima (catarse e prática social final/problematização):

Fazer a leitura das rimas elaboradas pelos estudantes na aula anterior.

Momento 2 – Roda de conversa - *break* nas Olimpíadas (problematização, instrumentalização, catarse)

Iniciar esse momento com alguns questionamentos: quem sabe o que são as Olimpíadas? Quando, onde e como elas começaram?

Segundo a mitologia, os Jogos nasceram pelas mãos de Hércules, por volta de 2.500 a.C., para homenagear seu pai, Zeus. Hércules teria plantado a oliveira de onde eram colhidas as folhas para emoldurar a coroa (IMAGEM 11) a ser usada por quem triunfasse nas competições. O termo “olímpico”, entretanto, só surgiria cerca de dois mil anos depois, com a aliança entre o

rei de Ilíada e Esparta que acontecer no santuário de Olímpia (IMAGEM 12) (REDE DO ESPORTE, 2016).

Por meio desse acordo, instituiu-se uma trégua, considerada sagrada em toda a Grécia, no período em que os Jogos fossem disputados. Esse acordo era levado tão a sério que, durante a Guerra do Peloponeso (conflito armado entre Atenas e Esparta, travado entre 431 e 404 a.C.), rivais deixaram a guerra de lado para competir nos Jogos (REDE DO ESPORTE, 2016).

Um temporal desabou sobre Olímpia em 776 a.C. e impediu que a maioria das provas fosse disputada. A única que se concretizou foi uma corrida pelo estádio, vencida por um cozinheiro, Coroebus de Elis. Ao completar a distância de 192,27 metros, ele tornou-se o primeiro campeão olímpico da história (REDE DO ESPORTE, 2016).

Após os Jogos de 776 a.C., ficou acertado que as Olimpíadas seriam realizadas a cada quatro anos, com provas de corrida, arremesso de disco, pentatlo, corrida de bigas, corrida de cavalos, salto em distância, lançamento de dardo, boxe, luta e pancrácio (arte marcial antiga que aliava técnicas do boxe e da luta olímpica). As competições eram vetadas às mulheres, que

não podiam nem assistir às disputas (REDE DO ESPORTE, 2016).

A tradição das Olimpíadas sofreu com a invasão dos romanos à Grécia, em 456 a.C. Assim, a última Olimpíada da Era Antiga foi realizada em 393 a.C. O imperador Teodósio I cancelou os Jogos, após proibir a adoração aos deuses. Terminava ali um período de competições notáveis da história grega, com 293 edições dos Jogos Olímpicos antigos (REDE DO ESPORTE, 2016).

Em 1892, o Barão de Coubertin apresentou um estudo intitulado “Os exercícios físicos do mundo moderno”, e expôs seu projeto de retomar as Olimpíadas. Em 1894, o Barão de Coubertin obteve da Grécia uma promessa: os gregos concordaram em sediar a primeira Olimpíada da Era Moderna, em Atenas. A partir daí, como se fez na antiguidade, a competição seria realizada de quatro em quatro anos. Desde então, os Jogos Olímpicos foram interrompidos apenas durante os períodos da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais, respectivamente, entre 1914 e 1918 e 1939 e 1945 (REDE DO ESPORTE, 2016)

O Comitê Olímpico Internacional (COI) anunciou os eventos que farão parte dos Jogos Olímpicos de Paris 2024 (IMAGEM 13). Serão 38 modalidades, com inédita igualdade de gênero. A inclusão da canoagem slalom extremo, do breakdance e de novas provas mistas estão entre as principais novidades. O breakdance fará sua estreia olímpica. (COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO, 2020)

O breaking foi oficializado como modalidade dos próximos Jogos pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) em dezembro de 2020. Dessa forma, os praticantes ao redor do mundo já começaram a disputar competições nacionais e internacionais em busca de uma das 32 vagas para as Olimpíadas de Paris (ROZA, 2021). Os brasileiros estão se preparando para garantirem uma vaga nas Olimpíadas (IMAGEM 14).

O formato de disputa deve ser o mesmo dos Jogos da Juventude. Os 16 melhores b-boys e as 16 melhores b-girls (como são chamados os praticantes de breakdance) vão disputar o pódio em uma competição em formato mata-mata. Um atleta enfrenta o outro por vez — o primeiro inicia a batalha e o segundo precisa responder. Os juízes dão notas baseadas em seis

critérios: criatividade, personalidade, técnica, variedade, performance e musicalidade (ROZA, 2021).

Momento 3 – construção da batalha de *breakdance* (catarse, prática social final, problematização, instrumentalização)

Solicitar que os grupos ensaiem mais alguns minutos para a construção da sequência de passos inspirados nos passos do *breakdance* e, em seguida, realizar a batalha.

Caso haja estudantes que não queiram participar, estes poderão ser os juízes, que avaliarão dando notas baseadas nos seis critérios estabelecidos pelo COI: criatividade, personalidade, técnica, variedade, performance e musicalidade.

Passos do Break: Top Rock (passos no alto); Footwork (passos no chão); Freezes (congelar movimentos geralmente utilizados para finalizar a dança, ou pausar num momento onde a música é mais marcante).

Sugestão:

Deixar os vídeos disponíveis:

Batalha de Break:

<https://www.youtube.com/watch?v=9tG-xwv0kw0>

Tutorial de breaking dance part 1

<https://www.youtube.com/watch?v=BonajVkVaEA>

Tutorial de breaking part 2

<https://youtu.be/QfSaAa59YfM>

Tutorial de breaking part 3

<https://youtu.be/nV2NxxL4U6E>

Sugestão de músicas para os ensaios e batalhas:

Still D.R.E – Instrumental – Dr. Dre e The Next Episode – Instrumental – Dr. Dre



Encontro 5

Elemento articulador ou tema: Pluralidade cultural-
Desigualdades sociais - Os pilares da cultura hip-hop

Materiais: caixa de som; aparelho para reprodução das músicas;

Local: Quadra

Duração: 50 min

Objetivo Geral: Compreender e refletir sobre os pilares do hip-hop e sobre as desigualdades sociais

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história do HIPHOP como expressão do movimento negro americano, relacionar com a história cultural do Brasil e a inserção de uma modalidade de dança nas Olimpíadas (breakdance).
- Conhecer alguns passos básicos do breakdance, vivenciar e fruir o estilo valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessa cultura;

METODOLOGIA

Momento 1 – tempo para organização das batalhas (catarse, prática social final)

Conversar com os estudantes para que eles organizem a batalha de *breakdance* entre os grupos.

Momento 2 – batalhas (catarse, prática social final)

Fazer a escolha dos grupos que irão batalhar possibilitando que todos participem e realizar as batalhas.

Momento 3 – roda de conversa (catarse, prática social final)

Conversar com os estudantes.

Alguém já tinha escutado falar em: **H**igher **I**nfinite **P**ower **H**ealing **O**ur **P**eople (Poder infinito superior curando nosso povo)? Alguém conhecia o HIP-HOP? O que vocês acharam de expressar os sentimentos através da música e da dança? Tem alguma coisa que seria interessante manifestarmos na nossa realidade através da música e da dança?

Convidar os estudantes a refletirem sobre a aula e sobre os conhecimentos apreendidos e a importância de falar sobre

esses conteúdos nas Educação Física. Avaliar, também, a contribuição individual no processo de construção e apreensão deste conhecimento.

Encontro 6

Elemento articulador ou Tema: Pluralidade cultural - O samba – dança de matriz africana

Materiais: caixa de som; aparelho para reprodução das músicas;

Local: Quadra

Duração: 50 min

Objetivo Geral: Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando os diferentes significados dessas manifestações em suas culturas de origem.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história do samba e a relação com a história cultural do Brasil.
- Conhecer os alguns passos básicos do samba, vivenciar e fruir o samba valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessa cultura;

METODOLOGIA

Momento 1 – roda de conversa (prática social inicial, problematização)

Nas últimas aulas, conhecemos um movimento e uma dança que são manifestações da cultura negra nos EUA. E no Brasil? Temos alguma dança que tem origem na cultura negra? Colocar um samba e questionar se os alunos já conhecem. Questões que podem ser levantadas: que ritmo é esse? Alguém sabe dançar essa música? Onde vocês acham que essas músicas são tocadas? Como o samba surgiu?

Momento 2 – roda de conversa – história do samba (instrumentalização/problematização);

A história da origem do samba traz uma imensidão de ritmos e tradições que estão na história do país. Originou-se dos antigos batuques trazidos pelos africanos escravizados (IMAGEM 15), e tinham associação com a religião, usando música, dança, percussão e movimentos. Esses batuques foram sendo incorporados em outros tipos de música, especialmente no Rio de

Janeiro (IMAGEM 16) do século XIX, que passou a receber pessoas negras e escravizadas de outras regiões e, assim, apareceram as primeiras rodas de samba, juntando elementos do batuque africano com a polca e o maxixe (FERNANDES, 2022).

Há estudos que mostram que a palavra samba vem de *semba*, como o significado de umbigo ou coração (IMAGEM 17). Na Bahia, surgiu a modalidade *samba de roda*, onde homens tocam e as mulheres dançavam. No final do século XIX, o samba foi se afirmando como gênero musical popular dominante nos subúrbios e, depois, nos morros cariocas (FERNANDES, 2022).

Entretanto, durante a década 20 quem fosse pego dançando ou cantando samba corria risco de ser preso, pois o samba era ligado à cultura negra, malvista na época (PORTILHO, 2018). Havia salões para negros dançarem o samba e salões para os brancos dançarem suas danças, e que não poderia ser frequentado por negros. **Mas será que somente naquela época era malvista?**

O **samba de gafieira** é um estilo de dança de salão elegante com fortes influências de ritmos africanos. Surgiu no Rio de Janeiro no século XX, como ritmo urbano, não tem

criação atribuída a alguém especificamente e é dançado em pares. **Como é a roupa característica do samba de gafieira?** (IMAGEM 18). Hoje o samba movimenta muito dinheiro, especialmente na época do Carnaval e todos, brancos, pretos, homens e mulheres dançam nos desfiles de Carnaval.

Momento 3 – experimentando o samba (problematização/Instrumentalização/catarse)

Organizar a turma e ensinar alguns passos básicos do samba.
<https://www.youtube.com/watch?v=Tjh1wq24kTk>

Momento 4 – roda de conversa (problematização/catarse)

Que outras práticas vocês conhecem que tem origem da cultura negra e que até hoje são malvistas pela sociedade? O que é preciso para dançar samba? Somente os pretos podem dançar samba? Como deve ser o corpo de quem quer dançar samba?

Encontro 7

Elemento articulador ou Tema: Pluralidade cultural - O samba – dança de matriz africana

Materiais: caixa de som; aparelho para reprodução das músicas;

Local: Quadra

Duração: 50 min

Objetivo Geral: Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando os diferentes significados dessas manifestações em suas culturas de origem.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história do samba e a relação com a história cultural do Brasil.
- Conhecer os alguns passos básicos do samba, vivenciar e fruir o samba valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessa cultura;

METODOLOGIA

Momento 1 – roda de conversa (prática social inicial/problematização);

Conversa com os estudantes sobre cultura popular.

Popular é tudo que vem do nosso povo e que o próprio povo passa de geração para geração através da linguagem oral (CASCUDO, 2002) mas que, no nosso caso, através do movimento (linguagem não verbal).

Segundo Macieira, Cunha, Xavier Neto (2012, p. 64) “conta-se que as pessoas que viviam no campo, trabalhando com as plantações e colheitas, reuniam-se em algumas épocas do ano para realizar comemorações específicas das estações climáticas. Como consequência, foram surgindo certas formas de danças próprias da cultura daquele povo. Com o tempo, essas danças foram levadas para outros lugares, sofrendo uma adaptação à cultura de onde estavam sendo vivenciadas de acordo com as pessoas que as recebiam e, assim, foram se popularizando”.

Momento 2 – fruindo o samba no pé (instrumentalização, catarse);

Relembrar o samba com estudantes, ensaiando o passo a passo para sambar. <https://www.youtube.com/watch?v=Tjh1wq24kTk>

Momento 3 – pique-cola do samba (instrumentalização, catarse);

Vamos brincar de pique-cola? A brincadeira deve acontecer com as regras tradicionais: quem for pego, fica colado até alguém descolar. Porém, quem for colado deve ficar parado no lugar sambando e, para descolar, deve sambar na frente do colega.



Sugestão de músicas para a brincadeira:

- *Liberdade! Liberdade!* – Dominginhos do Estácio;

- *Maracangalha* – Samba para crianças – Zé

Renato;

- *Tiro ao Álvaro* – Bel Moreira e Policarpo

https://www.youtube.com/watch?v=SVa0xqGa_HE

[&t=727s](https://www.youtube.com/watch?v=SVa0xqGa_HE)

Encontro 8

Elemento articulador ou Tema: Pluralidade cultural – Dança, Danças populares, Frevo

Materiais: caixa de som; músicas; aparelho para reprodução das músicas;

Local: Quadra

Duração: 50 min

Objetivo Geral: Conhecer a história da dança e identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças da cultura popular, valorizando e respeitando os diferentes significados dessas manifestações em suas culturas de origem.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história da dança e a relação com a história cultura do Brasil;
- Conhecer os passos básicos do frevo, vivenciar e fruir a dança de matriz africana, respeitando a tradição dessa cultura;

METODOLOGIA

Momento 1 – roda de conversa (problematização/instrumentalização)

Quais danças populares vocês conhecem, além do samba, que podem ter origem na cultura negra? Vamos conhecer o Frevo?

Momento 2 – roda de conversa - história do frevo (problematização/instrumentalização)

Segundo Aida (2022), o frevo se originou no século XIX, em Recife – PE (IMAGEM 19). Começou com a rivalidade entre bandas militares e pessoas escravizadas que tinham se tornado livres e surgia uma nova classe trabalhadora. Os capoeiristas faziam movimentos acelerados para os músicos da banda passarem e assustarem os integrantes da outra banda (IMAGEM 20). A palavra *frevo* surge do verbo ferver (“*frever*”), é uma dança de ritmo muito acelerado e de movimentos acrobáticos.

Uma das características mais marcantes do frevo são as **sombrinhas coloridas**, objeto que assume um papel

importante na dança. Elas ajudam no equilíbrio dos dançarinos e dão um colorido à dança (IMAGEM 21) (AIDAR, 2022).

Momento 3 – experimentando o frevo (problematização/Instrumentalização/catarse)

Inicialmente, serão mostradas algumas imagens de dançarinos de frevos para que os alunos imaginem e sugiram como devem ser os passos dessa dança, podendo inclusive criar passos que não existem oficialmente (IMAGENS 22 DE PASSOS DO FREVO).

Em seguida, demonstrar os passos básicos do frevo para que as crianças possam experimentá-los.

Sugestão de inspiração:

<https://www.instagram.com/reel/ChA9MEVpLIs/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>



Momento 4 – roda de conversa (problematização/catarse)

Que outras práticas vocês conhecem que tem origem da cultura negra e que até hoje são malvistas pela sociedade? O que é preciso para dançar frevo? Quem pode dançar frevo? Como deve ser o corpo de quem quer dançar frevo?



Sugestão de passos e canais utilizados:

DOBRADIÇA

<https://www.youtube.com/watch?v=5Dh8JoEPt3U>

TESOURA

<https://www.youtube.com/watch?v=Sdb-w825YJA>

PARAFUSO

<https://www.youtube.com/watch?v=HZ1jy2z28Bs>

FERROLHO

<https://www.youtube.com/watch?v=jqDIbb4TQ3w>

PONTA DE PÉ CALCANHAR

https://www.youtube.com/watch?v=loWi2K0K_Zc

SACI PERERÊ

<https://www.youtube.com/watch?v=yDdGAwuWZaI>

GUERREIRO

<https://www.youtube.com/watch?v=yq59LaLFfo4>

PASSA PASSA EM CIMA

<https://www.youtube.com/watch?v=XI4JKgAxihU>

Encontro 9

Elemento articulador ou Tema: Pluralidade cultural – Dança, Danças populares, Frevo

Materiais: caixa de som; músicas; aparelho para reprodução das músicas.

Local: Quadra

Duração: 50 min

Objetivo Geral: Conhecer a história da dança e identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças da cultura popular, valorizando e respeitando os diferentes significados dessas manifestações em suas culturas de origem.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história da dança e a relação com a história cultura do Brasil;
- Conhecer os passos básicos do frevo, vivenciar e fruir a dança de matriz africana, respeitando a tradição dessa cultura;

METODOLOGIA

Momento 1 – roda de conversa (Prática social inicial, problematização e instrumentalização)

Quais estilos de danças nós aprendemos? O que nós aprendemos sobre elas?

Momento 2 - atividade prática: dança com objetos (problematização, instrumentalização, catarse).

Iremos repetir a atividade inicial da dança com objetos, mas, dessa vez, com passos das danças aprendidas (breakdance, samba e frevo) e os estudantes escolherão qual passo cada objeto vai representar.

Em uma caixa, a professora deve separar alguns objetos (vários de cada tipo – sugere-se 5 (cinco) de cada, podendo ser alterado a depender do tamanho da turma). Exemplos de objetos: lenços de TNT coloridos, pregadores de roupa, tampinhas de

garrafa, palitos de picolé, cones, copos de plástico, etc. Cada objeto representará um movimento, por exemplo:

- Lenços: (passo escolhido pelos estudantes);
- Pregadores: (passo escolhido pelos estudantes);
- Sombrinha de frevo: (passo escolhido pelos estudantes);
- Palitos: (passo escolhido pelos estudantes);
- Cones: (passo escolhido pelos estudantes);
- Copos de plásticos: (passo escolhido pelos estudantes)
- Fita vermelha: (passo escolhido pelos estudantes);

A atividade se inicia com uma música e a professora orienta que todos fiquem experimentando o espaço com movimentos livres. Cada objeto será apresentado aos poucos (primeiro, os lenços de TNT e, após distribuir todos, ir acrescentando os demais) e assim que um estudante receber esse objeto da professora, deve executar o movimento que ele representa. Ao terminar o movimento, a criança deverá passar o objeto a outro colega, que também fará o movimento que o objeto representa. Quando todos os lenços forem distribuídos, a professora apresenta o segundo objeto, seu movimento e começa a distribuir, sem retirar os objetos anteriores.

Ao final, teremos vários objetos circulando entre as crianças e, conseqüentemente, vários movimentos sendo realizados numa espécie de coreografia.

As músicas podem ser variadas e de vários estilos ou escolher músicas específicas dos estilos e passos somente do estilo da música.

Momento 3 – roda de conversa (problematização/Instrumentalização/catarse)

Como foi conhecer e experimentar esses estilos de música? Como foi conhecer a história da dança e desses estilos? Vocês perceberam alguma mudança entre o primeiro dia de aula de dança e o dia de hoje? Vocês tiveram alguma dificuldade em participar das aulas?

Encontro 10

AVALIAÇÃO FINAL

Materiais: objetos da dança e opinião sobre eles

Local: Quadra

Duração: 50 min

Critérios de avaliação: observação da apropriação das crianças em relação aos movimentos e aos conhecimentos expostos na última aula no “jogo do objeto preferido”.

Instrumentos de avaliação: roda de conversa no “jogo do objeto preferido”, onde as falas serão gravadas.

METODOLOGIA

Momento 1 – Jogo do objeto preferido (problematização, catarse, instrumentalização, prática social final)

Disponibilizar os seguintes objetos:

- boné e calça - vestimenta *breakdance*;
- sombrinha do frevo;
- objetos usados na dança de objetos;
- pandeiro;
- imagens usadas nas aulas;
- caixa de som;

Pedir para que cada um dos estudantes escolha um ou mais objetos que estão disponíveis para refletirmos sobre o que ele significa ou significou para ele durante as aulas, porque gostou daquele objeto, o que aprendeu com ele e com as aulas.

Momento 2 – Encerramento (catarse, prática social final)

Agradecer a disponibilidade dos estudantes na pesquisa.

Considerações finais

Estimado/a professor/a,

Esse estudo se originou visando identificar os limites e possibilidades da sistematização do conteúdo dança na Pedagogia Crítico-Superadora em turma de 5º ano dos anos iniciais. Para tanto, foram analisados estudos das teorias críticas da Educação, da Educação Física, bem como literaturas que tratam da abordagem do conteúdo dança no ambiente escolar.

As observações realizadas durante as aulas nos mostraram que nosso planejamento didático revela a nossa intencionalidade pedagógica. O professor precisa refletir sobre a sua realidade e sobre a sua intenção diante dela.

Assim, cada realidade escolar precisa de um planejamento que traduza as necessidades de transformação daquele meio. Assim, nossa intenção com essa proposta é proporcionar inspiração para a busca de novos olhares sobre a sistematização de um conteúdo tão pouco abordado nas aulas de Educação Física: a dança.

Referências

AIDAR, L. Frevo. **Toda matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/frevo/#:~:text=O%20frevo%20tem%20origem%20no,fren%C3%A9tica%2C%20de%20ritmo%20muito%20acelerado> Acesso em: 03 de agosto de 2022.

ANDRADE, B. **Como dançar breaking**. Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/BrownAndrade> Acesso em: 04 de agosto de 2022.

BRASILEIRO, L. T. **Dança – Educação Física: (in) tensas relações**. 2009. 473f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CANAL STREET DANCE. **Breakdance Battle – Chelles Battle Pro 2014 Final**. Youtube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9tG-xwv0kw0> Acesso em: 02 de agosto de 2022.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2002.

COMITE OLÍMPICO BRASILEIRO. **COI anuncia o programa dos Jogos Olímpicos Paris 2024**. COB, 2020. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/galerias/noticias/coi-anuncia-o-programa-dos-jogos-olimpicos-paris-2024>. Acesso em: 02 de agosto de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da educação básica**: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da educação básica. Brasília: SEDF, 2014.

FERNANDES, C. **Origem do Samba. História do Mundo**. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/origem-samba.htm> Acesso em: 02 de agosto de 2022.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Autores Associados, 2019.

MACIEIRA, J. A., CUNHA, F. J. P, XAVIER NETO, L. P. **Livro didático público: educação física**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

PEREIRA, M. L., HUNGER, D. A. C. F. **Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física**. Revista Motriz, Rio Claro, v.15 n.4 p.768-780, out./dez. 2009.

PORTILHO, G. **Como surgiu o samba?** Super Interessante, 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-o-samba/> Acesso em: 03 de agosto de 2022.

REDE DO ESPORTE. **História**. Rede do Esporte, 2016. Disponível em: <http://rededoesporte.gov.br/pt-br/megaeventos/olimpiadas/uma-disputa-milenar> Acesso em: 02 de agosto de 2022.

ROZA, G. **Da quebrada pras Olimpíadas**. Ecoa Uol, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/da-quebrada-para-as-olimpiadas-a-historia-do-break-no-brasil/> Acesso em: 02 de agosto de 2022.

SARAIVA, M.do C. *et al.* Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. *In*: SILVA, A. M.; DAMIANI, I.R. (org.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005. p. 61-78.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2021.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2012.

VALDERRAMAS, C.G.M. HUNGER, D. **Origens históricas do Street Dance**. Rio Claro: Unesp, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008. v. 1. 144 p.

IMAGENS UTILIZADAS**IMAGEM 1 – AULA 02 – TIKTOK****IMAGEM 2 – AULA 03 – POVOS PRIMITIVOS**

IMAGEM 3 – AULA 03 – DANÇA PARA CAÇA



IMAGEM 4 – DANÇA HAKA – NOVA ZELÂNDIA



IMAGEM 5 – EUA**IMAGEM 6 – DANÇA NA RUA**

IMAGEM 7 – JAMES BROWN



IMAGEM 8 – MICHAEL JACKSON



IMAGEM 9 – GRAFITE



IMAGEM 10 – ROUPA HIPHOP



IMAGENS 11 – OLIVEIRA E COROA

IMAGEM 12 – OLÍMPIA



IMAGEM 13 – OLIMPÍADAS

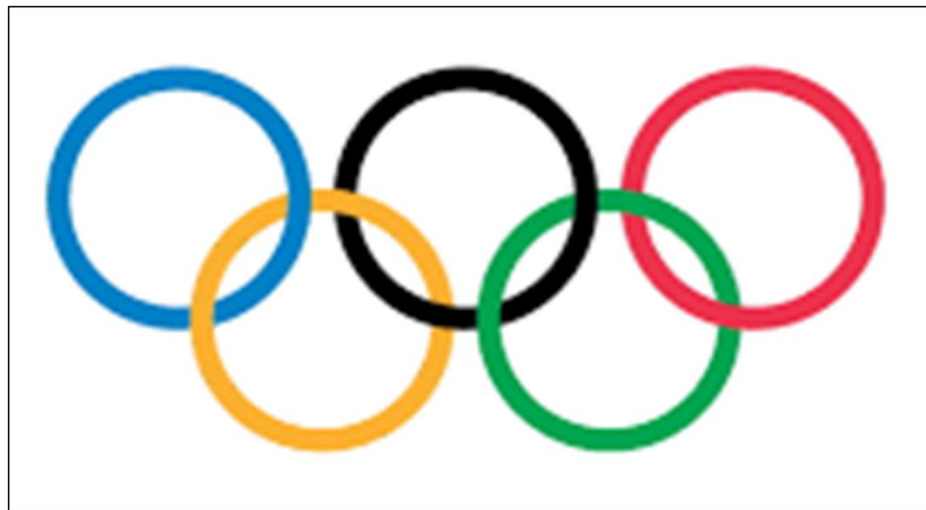


IMAGEM 14 – MAIA E LEONY



IMAGEM 15 – BATUQUE AFRICANO



IMAGEM 16 – RIO DE JANEIRO



IMAGEM 17 – SEMBA



IMAGEM 18 – SAMBA DE GAFIEIRA



IMAGEM 19 – RECIFE



IMAGEM 20 – CAPOEIRISTAS E FREVO



IMAGEM 21 – FREVO



IMAGENS 22 – PASSOS DE FREVO



IMAGENS 23 – PASSOS DE FREVO



IMAGENS 24 – PASSOS DE FREVO