



**UNIVERSIDADE DE CUIABÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DANIELE VILELA ITACARAMBY

**MOVIMENTOS NÃO RITMADOS: BARREIRAS PARA O ENSINO DA DANÇA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

CUIABÁ/MT

2021

DANIELE VILELA ITACARAMBY

**MOVIMENTOS NÃO RITMADOS: BARREIRAS PARA O ENSINO DA DANÇA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade de Cuiabá (Programa associado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT e a Universidade de Cuiabá/ UNIC), como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar, sob a orientação da Professora Dra. Cleonice Terezinha Fernandes (*In memorian*).

**CUIABÁ/MT
2021**

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UNIC

l88m

ITACARAMBY, Daniele Vilela

Movimentos não ritmados: barreiras para o ensino da dança nas aulas de educação física / Daniele Vilela Itacaramby – Cuiabá MT, 2022

126 p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação stricto sensu, em Mestrado como parte do requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de Concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT associado à Universidade de Cuiabá – UNIC, 2022

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleonice Terezinha Fernandes (In memorian)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cilene Maria Lima Antunes Maciel

1. Ensino-Aprendizagem. 2. Corpo/Movimento. 3. Dança.

CDU: 37:793.3

Terezinha de Jesus de Melo Fonseca - CRB1/3261

DANIELE VILELA ITACARAMBY

**MOVIMENTOS NÃO RITMADOS: BARREIRAS PARA O ENSINO DA DANÇA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade de Cuiabá (Programa Associado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT e a Universidade de Cuiabá/ UNIC), como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Área de Concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar, sob a orientação da Professora Dra. Cleonice Terezinha Fernandes (*In memorian*).

CUIABÁ-MT

2021

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de vivenciar e amadurecer com os desafios surgidos neste estudo.

À minha querida mãe Marlene e minha irmã Juliana que me acompanharam mais de perto e não mediram esforços nesta luta que não foi somente minha. Mas nossa.

Ao meu pai Antônio Luiz e irmãos Guilherme e Gustavo pelo apoio e estímulo de sempre.

Ao Ricardo, amigo e pai dos meus filhos, pelo apoio e estímulo de sempre no meu crescimento acadêmico e profissional sem medir esforços.

Aos meus dois filhos Lorena e Diogo, hoje crianças, por existirem e por me impulsionarem nos estudos e na vida.

A todos que fizeram parte deste processo no incentivo, apoio, desabafos torcida para que tudo se encaminhassem bem durante esta trajetória. Os nomes ficam guardados em meu coração para que eu não corra o risco de faltar alguém para aqui registrar.

Além de agradecer, também reconheço a competência das Professoras Dra. Cilene M^a. Lima Maciel e Professora Dra. Edione Teixeira de Carvalho, Coordenadoras deste Programa de Mestrado, além de todos os professores e funcionários envolvidos que não mediram esforços para se ressignificarem o ensino e produção acadêmica em tempos de pandemia.

Aos colegas da quinta turma deste Programa de Mestrado, pelo vínculo de amizade e companheirismo mútuo dedicarei meu carinho sempre.

À Prof^a Dr^a Cilene Maria Lima Antunes Maciel, que assumiu a orientação na impossibilidade da Prof^a Dr^a Cleonice Terezinha Fernandes (*In memoriam*) e ao fazê-la com maestria soube dar continuidade e garantiu a conclusão desta dissertação.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à Professora Cleonice Terezinha Fernandes (*In memoriam*) ao qual foi minha orientadora durante a maior parte da minha trajetória deste Programa de Mestrado.

Dedico à ela os meus agradecimentos pelas sábias e inesquecíveis orientações, paciência, apoio, carinho e empatia adquiridos e conquistados nesta jornada acadêmica.

Posso até dizer que foi um ponto de fusão.

“Há um lugar onde chegar.
Um estado. Uma postura.
Onde tudo se completa.
Há sim um lugar!.
Uma alegria.
Onde não há mais letra.
Tudo são mãos que se dão.
E não birra.
Há sim um ponto de fusão.
Onde tudo se abraça.
E já não há mais frio... na alma.
Apenas o calor.
Do sagrado e do amor.
À aderir o que separa.”

RESUMO

ITACARAMBY, D. Movimentos não ritmados: barreiras para o ensino da dança nas aulas de Educação Física. Dissertação de Mestrado em Ensino. Orientadora: Professora Dra. Cleonice Terezinha Fernandes. Cuiabá: Universidade de Cuiabá (UNIC), 2021.

A pesquisa que ora se apresenta traz como objetivo principal compreender como ocorre o ensino da dança nas aulas de EF em escolas da rede municipal de Cuiabá-MT, bem como: I) conhecer os estilos e metodologias utilizadas pelos professores; II) Compreender como a dança se apresenta no currículo; III) conhecer as variáveis que interferem no ensino da dança. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa-descritiva, apoiada em Ludke e André (1986) na qual foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais para uma amostra de quatro professores, observações de aulas e análise dos planos de aulas e PPPs. A análise dos dados obtidos foi baseada em Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O *lócus* da pesquisa foi quatro escolas da Rede Municipal de Ensino em Cuiabá-MT. Encontramos estilos de dança que contemplam a cultura regional, nacional e danças de matrizes indígenas e africanas. O efeito das metodologias aplicadas pelos professores é tímido e carecem de formações continuadas. O currículo da dança nas aulas de Educação Física aplicadas pelos professores investigados se apresenta de forma articulada com as propostas curriculares do Município. Notamos que embora os planejamentos das aulas estejam alinhados e adequados com a proposta da prática curricular (BNCC, 2017), os professores ainda estão distantes do fazer pedagógico alinhado com uma prática que permita a reflexão dos significados e valores corporais e culturais, em parte devido a fragilidade na formação inicial em dança durante a graduação em EF. Notamos ainda latente nas narrativas dos participantes, este querer despertar e ir em busca de práticas que alimentem não apenas o corpo, mas também o ser integral. Tal busca poderá possibilitar no futuro a dança na escola como uma ferramenta de formação social, cultural, estética e ética, desprovida dos “pré-conceitos” atuais.

Palavras Chaves: Ensino-Aprendizagem; Corpo/Movimento; Dança.

ABSTRACT

ITACARAMBY, D. non-rhythmic movements: barriers to teaching dance in physical education classes. Master's Dissertation in Teaching. Advisor: Professor Dr. Cleonice Teresina Fernandes. Cuiabá: University of Cuiabá (UNIC), 2021.

The research presented here has as its main objective to understand how dance teaching takes place in PE classes in municipal schools in Cuiabá-MT, as well as i) knowing the styles and methodologies used by teachers ii) Understand how dance is presented in the physical education curriculum; iii) know the variables that interfere in dance teaching in physical education classes. This is a qualitative-descriptive research, supported by Ludke and André (1986), in which semi-structured interviews and focus groups were used for a sample of four teachers; as well as observation of classes and analysis of lesson plans and PPPs. The analysis of the data obtained was based on Content Analysis de Bardin (2016). The locus of the research was four schools in the municipal education network in Cuiabá-MT. We find as dance styles, dances that contemplate regional and national culture and dances from indigenous and African matrices. The effect of the methodologies applied by teachers is timid and they lack continued training. The dance curriculum in physical education classes by the investigated teachers is presented in an articulated way with the curricular proposals of the Municipality. We note that although class plans are aligned and adequate with the proposed curricular practice (BNCC, 2017), teachers are still far from pedagogical practice aligned with a practice that allows reflection of bodily and cultural meanings and values, in part due to weakness in initial dance training during graduation. We also noticed latent in the participants' narratives, this desire to wake up and go in search of practices that feed not only the body, but also the integral being. Such a search will enable in the future dance at school as a tool for social, cultural, aesthetic and ethical training, devoid of current “pre-concepts”.

Key Words: Teaching-Learning; Body/Movement; Dance.

RELAÇÃO DE FIGURAS**FIGURAS**

Figura 1 -	45
Figura 2 -	75
Figura 3 -	76
Figura 4 -	76
Figura 5 -	78
Figura 6 -	79
Figura 7 -	80
Figura 8 -	82
Figura 9 -	83
Figura 10 -	86
Figura 11 -	92
Figura 12 -	93
Figura 13 -	94
Figura 14 -	96
Figura 15 -	96
Figura 16 -	97
Figura 17 -	99
Figura 18 -	99
Figura 19 -	100
Figura 20 -	101
Figura 21 -	102
Figura 22 -	103
Figura 23 -	103

QUADROS

Quadro 1 -	48
Quadro 2 -	71
Quadro 3 -	72

Quadro 4 -	81
Quadro 5 -	84
Quadro 6 -	85
Quadro 7 -	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

EF – Educação Física

EMEB - Escola Municipal de Ensino Básico

MEC -Ministério da Educação e Cultura

PCN'S- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico.

SME – Secretaria Municipal de Educação

SNC- Sistema Nervoso Central.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1. DANÇANDO COM A NEUROCIÊNCIA	21
1.2- A Neurociência Cognitiva na prática docente	23
2.3- Enfim... dançando com Neurociência.....	25
2. DANÇANDO COM PAULO FREIRE.....	28
2.1- Da pós modernidade da dança à dança educação.....	28
2.2- Enfim... dançando com Freire	32
3. DANÇANDO COM OS CLÁSSICOS DA DANÇA ESCOLAR	35
3.1 – Contexto educacional da dança.....	35
3.2- A dança educativa nos documentos curriculares	37
3.3 – Enfim... a dança com os clássicos	40
4. OS PASSOS E CONTRAPASSOS DA PESQUISA.....	44
4.1- <i>Lócus</i> e participantes da pesquisa.....	47
4.2 - A entrevista.....	51
4.3- O grupo focal	52
4.4- Análise das entrevistas dos professores.....	52
4.5- O passo a passo do professor - atuação.....	68
NO PALCO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	123
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

A escola é um importante espaço de formação de crianças, jovens e adultos, que busca ao longo da história da humanidade sistematizar conhecimentos para garantir uma formação ampla aos cidadãos.

O currículo escolar é um instrumento fundamental do trabalho docente e visa organizar e orientar a ação pedagógica. Além disso, é considerado uma das formas mais importantes do saber profissional dos professores e é uma condição de toda matéria escolar (DESBIENS, 2005). Por sua vez, a Educação Física (doravante EF) é uma das disciplinas que compõem o currículo e é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais desenvolvidas através dos seus conteúdos que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (SOARES *et al*, 1992).

Seja com o nome de atividades rítmicas e expressivas ou dança, este conteúdo da EF está presente nos documentos curriculares oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) ou a recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no Documento Curricular de Referência de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2018) ou na proposta curricular municipal para a disciplina de EF (MOREIRA, 2012).

A dança surge no processo de escolarização como conteúdo escolar no início do século XX, associada à inserção dos exercícios físicos, das ginásticas como conhecimentos necessários à educação de crianças e jovens brasileiros. Não é uma entrada marcante, porém, acompanhou o processo de enraizamento escolar fazendo parte das atividades de ginásticas que ora se denomina EF (BRASILEIRO, 2008).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular a unidade temática dança: “explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (BRASIL, 2017, p. 216). Distintamente de outras práticas corporais rítmico-expressivas, esta unidade temática (danças) se desenvolve em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2017).

Atualmente é cada dia mais evidente a presença das danças nas escolas, especialmente nos momentos festivos, através de apresentações coreográficas. Apesar de a

dança estar caracterizada nos documentos curriculares como um conteúdo de Artes e de EF, de estar presente nas festas escolares, ela é quase sempre ausente dos componentes curriculares (BRASILEIRO, 2008) e da prática pedagógica dos professores de EF.

A dança, segundo Nanni (1995), é vista desde os tempos remotos como expressão da arte, destacando não somente emoções, mas também as características e peculiaridades de um povo. Estando sempre presente, desde eras pré-históricas até nossos dias, com suas atribuições inerentes a cultura humana. Entretanto, em cada fase da sociedade, ela adquiriu novos significados e objetivos. Baseando-se nesse contexto, Nanni (1995, p. 7), complementa que “as danças em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, permeios de emoção, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais”. Ainda segundo a autora com o passar do tempo a dança se ressignificou na sociedade entre suas peculiaridades e características sociocultural dos povos.

Mediante a citação feita anteriormente, é fato a relação da dança, com o aprimoramento da cultura local em todas as gerações. Todo esse quadro, desencadeou diferentes conceitos ao uso da mesma nos variados contextos sociais, pois devido sua relevância histórica social, ela ganhou novas ramificações na história da sociedade. Desta forma, a dança atualmente vem ganhando espaço importante nas aulas de EF de instituições públicas e particulares, tendo enfoque no desenvolvimento físico, mental, afetivo e social dos educandos, ao mesmo tempo que suscita nos alunos a reflexão sobre seu próprio corpo, garantindo a percepção das formas que o movimento gera dentro de si. Minello (2006, p.93), contribui dizendo que “a dança funciona como um meio, um estímulo orgânico e senso-perceptivo para que o ser possa encontrar-se com ideias próprias e a partir de aí encontrar-se com o outro.”

No Currículo Escolar, a dança possui papel fundamental na formação do sujeito, garantindo o conhecimento das qualidades do movimento expressivo ao mesmo tempo que o convida a uma reflexão cultural diversificada apresentada nos ritmos e movimentos de cada atividade. Desta forma, os PCNs de Educação Física (1997), sugerem uma diversidade de estilos de danças e outras atividades rítmicas e/ou expressivas que podem ser desenvolvidas nas unidades educacionais públicas ou privadas, como as danças regionais do folclore brasileiro, dança urbanas como *hip hop*, *rap*, *funk*, danças de salão, danças eruditas,

modernas, contemporâneas, coreografias associadas a manifestações musicais e brincadeiras de roda.

Ainda com base nos PCN's, afirmam que por meio da dança os educandos poderão ter a possibilidade de conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e empregar-se delas no momento de interação. Propiciando a capacidade de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, adotar atitudes valorativas e apreciativas dessas manifestações expressivas. Fundamental se faz a mediação do professor neste processo de contextualização dos ritmos apreendidos pelos alunos num ambiente democrático e prazeroso.

Na Base Comum Curricular (BNCC), do Ensino Fundamental, segundo Trevisan (2018), a grande mudança da Educação Física é a entrada do componente na área de Linguagem e tratado no âmbito da cultura. As expressões culturais passam a ser objeto de conhecimento da Educação Física em detrimento dos próprios movimentos a serem trabalhados em uma determinada prática. Os alunos são incentivados a vivenciar a dança problematizando, por exemplo, questões de gêneros, etnias, diversidades culturais desconstruindo visões preconceituosas.

Segundo Brasil (2017), as práticas corporais aliadas à Educação Física estão vinculadas há três elementos fundamentais: “**movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** [...], pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde”. (Brasil, p. 216). Partindo desta premissa, estas práticas corporais conforme a BNCC, propicia ao sujeito o acesso à uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo.

A BNCC categoriza estas práticas corporais em seis unidades temáticas que aparecem ao longo de todo Ensino Fundamental sendo elas: **brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura**. Ainda segundo Brasil (2017), é fundamental que os alunos tenham contato com o maior número possível de práticas e que todos estejam preparados para acolher a diversidade que representam. A partir dessas experiências, os alunos podem ressignificar sua própria cultura. Outro aspecto importante é que os estudantes pensem sobre os valores inerentes às práticas e que possam desenvolver habilidades socioemocionais ao vivenciá-las.

Neste estudo especificamente abordaremos a unidade temática “Danças” que por sua vez segundo Brasil (2017), “explora um conjunto das práticas corporais caracterizadas por

movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias [...]” (Brasil, p.220). Sendo assim a BNCC propõe que as práticas corporais da unidade temática Danças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esteja envolvida no contexto comunitário e regional (1º e 2º anos); danças do Brasil e do mundo e de matriz indígena e africana (3º aos 5º anos). Já nos Anos Finais (6º e 7º anos), danças urbanas; (8º e 9º anos), danças de salão.

Notamos que tanto os PCN’s quanto a BNCC buscaram e buscam respectivamente o ensino da dança voltado para a diversidade cultural com enfoque na contextualização do seu ensino adotando atitudes valorativas e apreciativas das manifestações expressivas.

Schwartz (2001), cita outras maneiras de se trabalhar o conteúdo da dança, como por exemplo, a possibilidade de intervir com a contribuição de outras disciplinas, o que estimularia a participação de uma forma geral de todos os professores e suas respectivas disciplinas, mostrando para os alunos os seus benefícios. Possibilitando a interdisciplinaridade por meio de temas transversais condizentes a sexualidade, a valorização de si mesmo, IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) ou até mesmo conceitos escolares de Geografia, História, Matemática, Ciências etc.

O autor destaca que o ensino da dança, deve permear um planejamento riquíssimo em conteúdos críticos, que não estejam restritos somente à gestos e movimentos. Para que haja a construção de sujeitos autônomos, é indispensável a iniciativa do educador em pesquisar e buscar relações da dança com outros temas associados ao contexto do aluno.

Sendo assim, se a dança for trabalhada de forma ideal nas aulas de EF, ela pode contribuir com grande embargo de desenvolvimento não somente das capacidades motoras, mas também das imaginativas e criativas. Barreto (2008, p. 66), complementa que a dança pode “propiciar “autoconhecimento, estimular vivência da corporeidade na escola, proporcionar aos educandos novos relacionamentos estéticos com outras pessoas e com o mundo, incentivar a expressividade dos indivíduos, possibilitar a comunicação não verbal e os diálogos corporais na escola. ” Sendo assim ela permite a sensibilização das pessoas promovendo relações mais equilibradas e harmoniosas através de sua apreciação. (BARRETO, 2008).

Estes benefícios, gerados na trajetória do educando durante as aulas de dança na Educação Física, irão atribuir uma dinamicidade despertada pela dança através da interação dos corpos. Porém, é visto que, na aplicação das aulas de instituições públicas e privadas, há

problemas que interferem na prática metodológica corporal, sendo um deles relacionado, a falta de aplicabilidade correta do conteúdo. Silva *et al* (2012), corrobora que, apesar de ter sua importância na escola, muitas vezes, a dança ainda é utilizada apenas em datas comemorativas ou tão somente como atividades extracurriculares, relegando a dança na escola como restrita aos festejos escolares.

Na escola, a dança precisa adquirir papel intrínseco ao aprimoramento dos educandos, deixando de ser apenas repetições de gestos e apostando em uma metodologia que destaca os principais atributos inerentes à dança como manifestação cultural. Scarpato (2004) deixa claro que:

Há uma visão equivocada do que vem a ser a Dança e como desenvolvê-la. Isso pela não compreensão da Dança como uma arte, mas apenas como uma atividade física. Sem a compreensão da Dança como arte, torna-se difícil percebê-la como manifestação cultural e artística de um povo ou de uma região, e como uma expressão e criação de movimentos dos indivíduos. A Dança deve, sim, integrar o conteúdo disciplinar da Educação Física, a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio, devendo apresentar objetivos, procedimentos e avaliação. (SCARPATO, 2004, p. 70-71).

Na fala da autora, ainda há equívocos relacionados na forma que a dança é aplicada no contexto escolar público e privado. A metodologia deve basear-se em parâmetros consistentes ligados ao aprimoramento do educando de forma integral, apresentando objetivos coerentes a aula ministrada, assim como relação com procedimentos e avaliações.

Discorrendo sobre os problemas da dança na escola, Marques (2003, p. 22), ressalta que “a formação dos professores que atuam na área da dança é sem dúvida um dos pontos críticos no que diz respeito ao ensino dança no nosso sistema escolar”. Segundo a autora tantos os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental e Médio seria imprescindível que esses professores continuem buscando conhecimento prático-teórico, ou seja, uma aproximação do conhecimento que envolva o fazer-pensar dança e não apenas seus aspectos pedagógicos. Nanni reforça que “a dissociação entre o artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação desses profissionais nos cursos de Licenciatura, tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação básica.” (NANNI, 1995.).

É possível constar na fala da autora, a ruptura entre o artístico e o educativo, ou seja, no aprofundamento do conhecimento que envolve o a dança. São aspectos meramente relacionados à formação do profissional de Educação Física, que deflagra um despreparo dos futuros professores no que tange aspectos metodológicos condizentes com o aprimoramento do educando. Buscando formações com base no desenvolvimento do processo criativo e crítico, induzindo os alunos ao entendimento de sua individualidade por meio da dança.

Neste contexto consideramos a seguinte questão de pesquisa: **Por que o professor de educação física tem dificuldade em incorporar a dança no seu fazer pedagógico?** Sendo assim temos como objetivo principal: **Investigar como se dá o ensino da dança nas aulas de educação física do município de Cuiabá.** Indo mais além traçamos como objetivos secundários: I) conhecer os estilos de dança e as metodologias utilizadas pelos professores no ensino da dança nas aulas de Educação Física; II) compreender como a dança se apresenta no currículo da Educação Física das escolas municipais; e ainda III) conhecer as variáveis que interferem o ensino da dança nas aulas de Educação Física.

Para respondermos a pergunta norteadora e os objetivos pretendidos neste estudo, organizamos a dissertação em quatro partes.

A Primeira Parte destina-se refletir as implicações que o estudo da Neurociência traz para a educação como foco na melhoria das estratégias pedagógicas voltadas as reais necessidades do indivíduo de forma efetiva no espaço de ensino. Especificamente, sobre a dança voltada à educação, entenderemos a interferência positiva da Neurociência em tudo que envolve a aplicabilidade do movimento criado através da dança, incluindo as emoções e sensações humanas.

A Segunda Parte apresenta as influências de Paulo Freire no currículo cultural da Educação Física, especialmente, no que tange ao ensino da dança como uma das suas práticas corporais neste currículo dada as ideias “freireanas” no campo da “Educação Popular”.

Na Terceira Parte, intitulada “Dançando com os clássicos da dança na escola”, reflete a dança a partir do olhar de diversos estudiosos desta área de conhecimento que dialogam a dança dentro do contexto educacional e tudo que a envolve em seus aspectos éticos, estéticos, culturais e sociais.

E finalmente a Quarta Parte intitulada “Passos e Contrapassos da Pesquisa”, apresentaremos todo o percurso metodológico e conseqüentemente o diálogo entre os resultados apresentados e os autores que possibilitaram e respaldaram as reflexões aqui colocadas.

Portanto, trata-se de um estudo atualmente pertinente, pois a dança vem adquirindo mais prestígio no contexto educacional e social, haja visto seu componente fundamental na conexão corpo e mente e combate aos neurotransmissores do estresse como o excesso de cortisol e adrenalina (SILVA *et al*, 2020).

Assim, o professor de Educação Física estará apto a ir além em suas aulas, diminuindo rupturas no Ensino Básico e instigando os sujeitos a tomarem consciência do seu papel na sociedade de forma plena e prazerosa.

1. DANÇANDO COM A NEUROCIÊNCIA

Este capítulo destina-se a refletir as implicações que o estudo da Neurociência traz para a educação como foco na melhoria das estratégias pedagógicas voltadas às reais necessidades do indivíduo de forma efetiva no espaço de ensino. Especificamente, sobre a dança voltada à educação, entenderemos a interferência positiva da Neurociência em tudo que envolve a aplicabilidade do movimento criado através da dança, incluindo as emoções e sensações humanas. Para tanto, nos apoiamos como principais referências neste capítulo, (LENT, 2010; DAMÁSIO, 2012; HERCULANO-HOUZEL, 2002; GUERRA, 2011) entre outros.

1.2- Entendendo a trajetória da Neurociência

“Dançar” com a Neurociência é ter a sensação de nos conectarmos com as emoções provocadas através dos movimentos corporais de uma dança criativa e livre. Livre de padrões e convenções. Livre para acessarmos nossa atenção no que está aqui e agora ao qual nos possibilita uma visão mais ampla compreendendo cada movimento pela condução da própria “dança”.

Os estudos no que se refere à mente humana é um caminho percorrido por filósofos, cientistas e pesquisadores desde a pré-história até os dias atuais partindo dos seguintes questionamentos? Onde está a mente? Como ela funciona? Por que temos uma mente? Como corpo e mente se relacionam? (SIMÕES; NOGARO, 2016).

Mas segundo Simões e Nogaro (2016), foram os egípcios e os filósofos gregos entre 3.000 e 2.500 a.C que iniciaram os estudos e discussões sobre o papel da mente, o cérebro e a relação destes com o corpo.

A Neurociência desenvolveu amplo campo de estudo durante os anos seguintes permitindo à humanidade compreender de forma significativa como o sistema nervoso detém grande influência no funcionamento do corpo humano de forma geral. Dessa forma, o estudo do cérebro não é algo recente (LENT, 2010), nos dando evidências de que se relacionam aos nossos antepassados que utilizavam técnicas como a trepação (procedimento cirúrgico que consiste na perfuração do crânio, até atingir a dura-máter) e consequente “remoção de

um pedaço do osso – essencialmente, furar a cabeça de uma pessoa –, recorrendo-se atualmente a este tipo de procedimento para descompressão, bem como para ganhar acesso ao conteúdo craniano” (GAVANCHO, 2018) para curar enfermidades como dores de cabeça e transtornos mentais, que em sua crença possibilitava a libertação dos maus-espíritos que estariam ligados ao cérebro do indivíduo. (Bear, 2017)

Hipócrates *apud* Bear *et al.*, (2017), afirmava que as sensações de alegria, prazer, riso, diversão, pesar, ressentimento, desânimo e lamentação não vem de nenhum outro lugar a não ser do encéfalo. “[...] por este órgão tornamos -nos loucos e delirantes, e medos e temores nos assombram. (HIPÓCRATES *apud* BEAR *et al.*, 2017, p. 3). Neste sentido Hipócrates deixa clara sua opinião de que o encéfalo exerce o maior poder sobre o homem.

René Descartes, já no século XVII chamado de “o fundador da filosofia moderna” é considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da História do Pensamento Ocidental por acreditar que corpo e alma eram duas entidades distintas uma da outra fundando a teoria dualista. (SIMÕES; NOGARO, 2016).

Três séculos depois, Antônio Damásio em sua obra intitulada “O Erro de Descartes” põem em terra sua teoria dualista defendendo que a emoção é um processo que nasce da interação entre o corpo e cérebro, ou seja, tendo uma emoção podemos senti-la. (DAMÁSIO, 2012).

Dando um salto na história, no século XX segundo Simões e Norago (2016), são realizados mapeamentos cerebrais permitindo analisar e responder questões sobre grupos neuronais e redes e sistemas de um cérebro vivo em atividade. Desta forma a Neurociência torna-se um ramo da biologia interessado na compreensão dos estudos do SNC (Sistema Nervoso Central).

A década dos anos 90 tornou-se a década do cérebro impulsionada com investimentos do então Presidente dos EUA, George Bush, na intenção de entender melhor o funcionamento do sistema nervoso central o que rendeu estudos também em outros países.

Os estudos da Neurociência ganharam grande avanço no século XXI, ou seja, na atualidade. Novas pesquisas, como o projeto *Blue Brain* que foi criado na Universidade técnica de Lausanne, na Suíça, com 35 pesquisadores e idealizado pelo biólogo e diretor do projeto Henry Makram em 2005. Foi criado com o intuito de simular o cérebro dos mamíferos de forma computacional. Assim, muitos especialistas buscam se juntar para obter

maiores resultados no que tange ao funcionamento do sistema nervoso, possibilitando novos estudos na área. Em 2013, o então presidente americano Barack Obama anunciou o projeto que consistia na pesquisa do cérebro por meio de Neurotecnologias Inovadoras (Brain), reunindo diversos cientistas com o objetivo de entender a complexidade da área neural, suas funções e soluções para doenças que se originam nesse campo. (VEJA, 2016)

Atualmente a Neurociência possui cinco grandes campos que especificam a complexidade do sistema nervoso: Neurociências Molecular, Neurociências Celular, Neurociências Sistêmica, Neurociências comportamental e Neurociências Cognitivas (LENT, 2010).

No entanto, nesta parte como objetivo investigar as contribuições da Neurociência Cognitiva à prática docente, especialmente, no que diz respeito ao ensino da dança nas aulas de Educação Física.

1.2- A Neurociência Cognitiva na prática docente

A Neurociência Cognitiva foca na capacidade cognitiva (conhecimento) do sujeito, ligados à memória, à consciência, à linguagem, à imaginação e à aprendizagem, (LENT, 2010), com o objetivo de conhecer o funcionamento cerebral subjacente à cognição ou conhecimento, percepção. (SIMÕES; NOGARO, 2018).

Com as diferentes pesquisas em expansão no campo das Neurociências, como por exemplo, o uso de técnicas de neuroimagem, podemos localizar as áreas específicas de funções cognitivas e afetivas (HERCULANO-HOUZEL, 2002). Assim, é permitido a área educacional elaborar novas propostas pedagógicas e novas ramificações do conhecimento efetivando um campo de diálogo riquíssimo entre Neurociências e Educação.

As Ciências da Educação e do cérebro possuem ramos diferentes e, mesmo com similaridade em alguns pontos, deve irromper com os mitos para se obter melhor efetividade entre ambas áreas. Logo,

As neurociências são ciências naturais, que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neurais, proporcionando compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambientes favoráveis, infraestrutura, material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular. A educação não é investigada e explicada da mesma forma que a neurotransmissão. Ela é regulada apenas por leis físicas, mas também por aspectos humanos que incluem sala de

aula, dinâmica do processo ensino-aprendizagem, escola, família, comunidade, políticas públicas (GUERRA, 2011, p.03)

Por esse olhar, se considera o quanto as duas áreas diferem de forma extensa, entretanto, ambas buscam analisar o cérebro humano. A Neurociência almeja desvendar a estrutura e funcionamento do cérebro, realizando pesquisas que possam trazer respostas concretas no que tange ao complexo sistema neural e as doenças que afligem esse campo, como por exemplo, o Alzheimer. Enquanto que na educação o foco é a melhoria das estratégias pedagógicas que busquem atender as reais necessidades do indivíduo de forma efetiva no espaço de ensino.

No campo educacional é necessário romper com situações eufóricas para assim conseguir se obter similaridade entre as duas ciências. A construção coerente de um ensino significativo deve estar interligada aos conhecimentos gerados atualmente na área da Neurociência. Logo, novas perspectivas para o ensino são criadas e novas visões são colocadas em práticas diminuindo barreiras na aprendizagem.

Entretanto, a escola do século XXI também pode ser afetada por características advindas do processo de globalização. Segundo Guerra (2011), esse cenário traz uma reflexão acerca das descobertas, dos erros, acertos e saberes relacionados ao cérebro e formas de aprender. É primordial que o educador possibilite um caminhar entre as fronteiras das duas áreas, possibilitando que as informações adquiridas sejam repassadas para a educação, já que:

Descobertas em neurociências não se aplicam direta e imediatamente na escola. A aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações. As neurociências podem informar a educação, mas não a explicar ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados. (GUERRA, 2011, p.13)

Nesse contexto, para a autora a Neurociência ganha um papel de destaque no setor educacional, pois permite pensar novos ideais pedagógicos. Porém, é vital que haja uma adaptação de estudos juntamente com as teorias da educação. Dessa forma, se cria novas alternativas que levarão a gestão escolar e educadores a pensar na metodologia, estrutura física e técnicas didáticas de forma global no contexto escolar.

Outro ponto importante para se frisar dentro da educação condiz com a forma que o método de ensino é empregado em sala de aula. Cada conhecimento repassado é recebido de forma diferente por cada discente, propiciando níveis diferentes de motivação e emoções. Segundo as descobertas das Neurociências, as emoções constituem papel intrínseco no

questo ensino-aprendizagem, no que tange a comunicação estabelecida com os neurônios responsáveis pela formação da memória (FREITAS; MOTA; MELLO-CARPES, 2015)

Quanto mais recursos forem empregados na comunicação de uma informação, maiores as chances de ela se tornar uma memória de longa duração (HERCULANO-HOUZEL, 2010). Através desse novo olhar, o educador pode optar em enriquecer sua prática metodológica com diferentes recursos pedagógicos, buscando o melhor envolvimento dos alunos ao mesmo tempo que associa as áreas corticais primárias por meio da oralidade e gestualidade.

Dessa forma, a Neurociência garantiu grandes realizações no setor educacional. A escola passa a ter uma percepção melhor dos seus alunos, suas emoções, formas de aprender e ver que tudo isso é muito individual e variável. É visto que, ainda há muito o que se percorrer no que tange as pesquisas que possuem como foco a aprendizagem, porém é necessário que se desfaça barreiras para que as Ciências Educacionais junto com a Neurociência possam trabalhar de forma mais efetiva no contexto escolar.

2.3- Enfim... dançando com Neurociência

A história da dança faz parte da vida humana desde os primórdios da humanidade. Sua trajetória está entrelaçada com a evolução do homem nos campos da arte, da filosofia, da religião, da educação, da vida em sociedade, das ciências, da tecnologia e da sociedade em geral.

Com os avanços das neurociências nos últimos anos, várias áreas puderam obter transformações significativas em seu contexto. Uma delas além da educação, é a dança que perpassou por diferentes mudanças conhecida por ser uma riquíssima expressão de arte que evidencia características e peculiaridades de um povo. Nanni (1995) complementa que:

As danças em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, permeios de emoção, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais. Como toda atividade humana, a dança sofreu o destino das formas e instituições sociais. Assim, estas perspectivas abrem uma relação entre as peculiaridades, características e o caráter dos movimentos dançantes e o desenvolvimento sócio-cultural dos povos em todos os tempos. (NANNI, 1995, P.7).

Segundo a autora, é vital a relação da dança com o aprimoramento da cultura local. Cada povo possui sua história, crenças e raízes culturais que são repassadas por gerações,

sendo importante destacar que a dança acompanha toda essa trajetória gerando novas ramificações e conceitos que irão influir de forma marcante na biografia desses indivíduos, revelando emoções e dificuldades que perpassaram as diferentes civilizações.

Com toda essa base, a dança se tornou enfoque dentro da Neurociência por ser uma habilidade motora altamente complexa, que engloba habilidades cinestésicas, auditivas, de concentração, entre outras. Logo, a ação motora na dança é resultado da integração de estímulos sensoriais e motores dotados de intencionalidade, e todo percurso neural é ativado durante a execução de um movimento (RIBEIRO; TEIXEIRA, 2009).

Mediante a explanação anterior, fica nítido a importância da dança para a Neurociência, já que os estímulos sensoriais derivam de um movimento feito pelo indivíduo. Dentro dessa visão apresentada, o movimento surge a partir da integração entre os sistemas sensório-motor, cognitivo e afetivo-emocional. Dessa forma, todos os sinais praticados de forma interna e externa é enviado as áreas de processamento localizados nos lobos temporal, parietal e occipital, que serão enviadas posteriormente as áreas que se localizam no córtex frontal. Assim, o córtex frontal analisa que tipo de movimento deverá ser executado, ao mesmo tempo que envia sinais para a área motora suplementar que irá efetivar a ação do movimento. (RIBEIRO, 2007 *apud* RIBEIRO; TEIXEIRA, 2009)

Avaliando todo esse processo, é importante frisar que a dança é uma rica fonte de material para pesquisadores interessados na integração do movimento e estudos neurocientíficos (BLASING et al., 2012). Todo o movimento criado através da dança, possui uma peculiaridade ímpar que influi nas emoções e sensações humanas, gerando no indivíduo praticante da arte, novas habilidades que o ajudarão em vários aspectos como cognitivo, social, visual etc.

Quando o sujeito pratica a dança, o corpo cria uma interação forte com o ambiente ao sentir o cheiro, ouvir algo, tocar, saborear etc. Nesse momento especial, há dentro do corpo um processo complexo que gera respostas externas (comportamento) e internas que estão relacionadas as imagens.

Para tentar explicar a ideia anterior, Damásio (2012), ressalta que o nosso cérebro ao criar representações, é necessário complementar que essas dependem de integrações completas do corpo:

O cérebro cria representações do corpo à medida que esse vai mudando sob influências de tipo químico e neural. Algumas dessas representações permanecem

não conscientes, enquanto outras se tornam conscientes. Ao mesmo tempo, os sinais do cérebro continuam a fluir até o corpo, alguns de forma deliberada e outros de forma automática, a partir de zona do cérebro cujas atividades nunca são representadas diretamente na consciência. Em resultado, o corpo volta a alterar-se e a imagem que dele se recebe altera-se em conformidade (DAMÁSIO, 2012, p. 204).

Para o autor, a integração vivenciada durante o ato da dança dentro do cérebro é um processo complexo e surpreendente. As representações criadas dependerão também das emoções que o indivíduo vivencia na prática dançante. Assim, a Neurociência cada vez mais ganha influência nessa área, direcionando pesquisadores a aprofundarem sobre o complexo mecanismo que é a dança na atualidade, promovendo conhecimento a todas as pessoas que se interessam pela arte e também pela educação.

Para tanto, “As estratégias pedagógicas utilizadas por educadores durante o processo ensino-aprendizagem são estímulos que produzem a reorganização do SN em desenvolvimento, resultando em mudanças comportamentais”. (FERNANDES et al, 2015, p. 397).

Scaldeferri; Guerra (2002); Coch; Ansar (2009), *apud* Fernandes *et al* (2015), apontam que embora educadores, pais e professores conheçam pouco sobre como o cérebro funciona, por sua vez, os mesmos atuam como agentes nas mudanças neurobiológicas que levam a aprendizagem.

2. DANÇANDO COM PAULO FREIRE

Considerando a importância e relevância das ideias “freireanas” no campo da “Educação Popular” este capítulo irá investigar as influências de Paulo Freire no currículo cultural da Educação Física, especialmente, no que tange ao ensino da dança como uma das suas práticas corporais neste currículo. Para tanto, dialogaremos com (NEIRA, 2018, 2016, 2011, 2007; GIROUX, 1983; MAQUES 2020).

2.1- Da pós modernidade da dança à dança educação

A partir do início do Século XX a dança passou por diversas transformações, a exemplo das experiências promovidas por Isadora Duncan (1877-1927), Dóris Humphrey (1895-1958) e Ruth St Dennis (1879-1968), fazendo com que a dança não precisasse necessariamente de uma narrativa linear. Posteriormente, no início dos anos 40, surgem novos modos de criar, ver e sentir a dança (LUPINACCI; CORREA, 2016).

A exemplo da produção do coreógrafo Merce Cunningham (1919-2009), que tinha como característica buscar se afastar do drama e trabalhar com manipulações do movimento sem algum compromisso com o enredo, com a caracterização de personagens e com a dramaticidade, representando assim um marco para a dança pós-moderna (LUPINACCI; CORREA, 2016).

Observa-se que as produções artísticas pós-modernas traziam consigo conceitos que questionavam os paradigmas até então vigentes, ao adotar como espaço de apresentação, locais fora dos tradicionais palcos italianos, com narrativas que foram substituídas por estruturas fragmentadas, marcadas pela experimentação e improviso (LUPINACCI; CORREA, 2016).

Peretta (2019), considera que a centralidade de um corpo que fora redescoberto nas origens da dança moderna é um conceito que atravessou todo o século XX sendo tensionado e atualizado por novas iniciativas que foram se mesclando com o universo das artes cenográficas, o que se revela mais verdadeiro a partir dos movimentos sociais de reforma da vida e reconexão com a natureza, fazendo com que o corpo humano adquirisse uma centralidade essencial para a revolução das artes da cena em seus mais diversos domínios.

No cerne de uma dinâmica entre a afirmação de uma existência carnal e a sublimação virtual de sua presença, Peretta (2019), aponta que ao longo do último século o corpo em cena se abriu em forma de leque, a fim de compor intersecções criativas com outros campos

da arte, da filosofia e das ciências humanas e sociais. Portanto, identifica atualmente algo próximo de uma corporeidade crítica.

Ao entender que os elementos teóricos e práticos contemporâneos da dança e demais artes da cena permitem manifestar uma espécie de epistemologia do corpo, em outras palavras, outro modo de se conceber e viver o corpo. Assim, Peretta (2019), acredita que pensar a dança atualmente como o espaço tempo de materialização de uma corporeidade crítica se apresenta como a escolha de um ponto focal pertencente a uma complexa rede de possibilidades poéticas e conceituais.

Neste sentido, Lupinacci e Correa (2016), acreditam que entre as transformações recentes se encontra o fato de a postura do coreógrafo ter se alterado ao passar a dirigir suas próprias criações ao invés de apenas coreografar sequências pré-determinadas. Tornando-se assim, um tutor e um provocador, o que consideram como pedagógico.

Ao entenderem que as relações entre diretor-bailarino e coreógrafo-bailarino podem ser descritas como relações de ensino e aprendizagem, pois para Lupinacci e Correa (2016), por meio da experiência criativa é possível a construção de conhecimento, bem como em outros momentos da vida que não estão necessariamente ligados ao contexto escolar.

Peretta (2019), complementa defendendo que uma das maiores potências políticas da dança atualmente reside na fluidez identitária de seus processos criativos, no âmbito subjetivo do dançarino e no campo sensorial do espectador. Ao entender que o modo de “ser corpo” destas subjetividades ou corporeidades emerge de um inconsciente colonizado e entremeado por valores, signos e verdades e a proposta da corporeidade crítica tem o papel de fazer oposição a este cenário.

Santos (2018), entende que dançar tem como proposta fundamental a expressão individual por meio da dança, sendo que até mesmo os bebês antes de nascer já se encontram sensíveis aos ritmos e a criança se apoia em estruturas rítmicas para organizar suas atividades. Para então, posteriormente, passar a se reunir em grupo e criar novas dinâmicas.

Portanto, acredita que a dança também se apresenta como um fato social que herda o que é característico de uma determinada época, embora também seja capaz de fazer com que o homem seja levado de encontro as suas raízes (SANTOS, 2018). Ou como expõe Lopes (2008), o corpo que dança aponta para a inefável poesia caracterizada pelo movimento

minucioso do homem, configurando-se como um discurso oculto a espera de um espaço que se abra.

Paulo Freire atuou como Secretário de Educação na gestão de Luiza Erundina a partir de 1989, momento em que o Brasil passava pelo processo de redemocratização e apostava em projetos que pautassem e fortalecessem a democracia (MARQUES, 2020). E como exemplo de medidas que foram tomadas, a dança foi introduzida como disciplina obrigatória na cidade de São Paulo, em conjunto com outras linguagens artísticas.

Com base no pensamento de Paulo Freire, Lopes (2008), acredita que a dança como parte integrante do processo formativo dos alunos é fundamental para o estabelecimento de uma nova cara das escolas, que seja ágil e humana e que valorize a experiência na proposta de que “a dança não é uma atividade aparente: integra conhecimentos” (LOPES, 2008, p.4).

Neves (2016), acredita que a obra de Paulo Freire tem contribuído significativamente para as discussões envolvendo práticas pedagógicas no campo das artes e para a análise de processos artísticos, com foco na perspectiva ética e política em todos os níveis do pensar e fazer arte.

Entretanto, também considera que, em se tratando especificamente da dança, o número de publicações que se apoiam no pensamento de Freire se reduziu, em específico entre os anos de 2000 e 2015. E quando este tipo de material se encontra presente, diz respeito a promoção da união entre ação e reflexão na dança, permitindo assim transformar não apenas o ambiente de atuação, mas extrapolar o espaço de apresentação (NEVES, 2016).

Neves (2016), acredita haver uma proximidade entre as proposições de Paulo Freire e a práxis da dança, ao buscarem uma construção de conhecimentos que se afasta da dicotomia corpo/mente com o objetivo de distanciar a dança de práticas de cunho alienante. Portanto, entende que neste contexto, a dança pode ser vista como ação cognitiva e linguagem artística e educacional capaz de construir conhecimento se apresentando como atitude ética, estética e política.

Marques (2020), em seu artigo “Laban e Freire: entre o velho e o novo mundo”, busca estabelecer uma relação entre o pensamento de Rudolf Laban e Paulo Freire com base nas discussões propostas em suas respectivas produções filosóficas, “Domínio do Movimento” (1950) e “Pedagogia do Oprimido” (1968). Portanto, considera que ambas as obras podem

trazer contribuições significativas para a prática da dança e para a educação, influenciando assim, o fazer e o pensar dos educadores.

Nesse contexto de sua atuação na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, Marques (2020), defendeu que os referenciais de Laban poderiam trazer uma contribuição para a introdução da Dança nas escolas como experiência de interdisciplinaridade, conjuntamente ao pensamento de Paulo Freire em matéria de problematização e crítica social.

Conforme Marques (2020), Laban se tornou conhecido por propor parâmetros de experiência e criação em dança que ainda hoje representam uma quebra em relação a concepções e posturas rígidas e controladoras no tocante aos corpos que dançam, ao entender que criadores e professores deveriam se apropriar de locais de movimento em um sentido libertador. Lopes (2008), complementa afirmando que Laban contribui para esta ligação entre a dança e a prática educativa ao desenvolver um sistema de criação e notação.

Lupinacci e Correa (2016), acreditam que a arte contemporânea em muitas situações se aproxima da dialogicidade apresentada por Paulo Freire em suas obras, ao entenderem que o conhecimento é construído para além da sala de aula, o que, aplicado a dança, permite uma situação em que a dança é criada, assistida, lida e vivenciada.

E com base no pensamento de Freire, defendem que a educação se caracteriza como um ato sensível, ao entenderem que a educação acontece a partir da mediação da sensibilidade que predispõe o diálogo e relações dialógicas, a partir do momento em que se estabelece uma relação de confiança mútua entre as partes em uma proposta colaborativa marcada por relações horizontalizadas (LUPINACCI; CORREA, 2016).

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes, com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão.

Peretta (2019), considera que as investigações em torno da materialidade do corpo trazem consigo questionamentos que dizem respeito a relação sujeito objeto presentes nas práxis da dança, uma relação que se potencializa quando é lida por meio da ótica da pedagogia crítica de Paulo Freire. Ao entender que a capacidade de reconhecimento de si na

qualidade de objeto enquanto ente passível de ser submisso, é um passo fundamental para a atividade de assunção de si enquanto sujeito.

Portanto, considera que o ato de se tornar objeto proposto pelas investigações no âmbito da dança ocorre principalmente no contexto da busca por uma dimensão material do corpo, enquanto uma consciência deste “estado de objeto” em Freire se refere basicamente a uma compreensão de si enquanto polo de submissão e manipulação social (PERETTA, 2019).

Portanto, compreende-se que para o âmbito filosófico ou poético, ambos os entendimentos se atravessam em suas raízes, mais precisamente em relação a dinâmica de tomada de consciência da suscetibilidade do corpo-sujeito aos mais diversos condicionamentos culturais que se apresentam, que podem ser concretizados tanto pelo corpo normatizado por biopolíticas contemporâneas quanto pela figura do opressor (PERETTA, 2019).

Ou como expõe Lopes (2008), fazer danças significa manifestar no movimento uma materialidade do conteúdo que nos interessa conhecer. Neste sentido, o corpo da pessoa-criança deve ser capaz de ler e expressar o mundo, ao mesmo tempo em que é lido pela alteridade. O que ocorre é que quando a criança dança, é criado um novo corpo, e igualmente um novo corpo do outro, e que se apresenta como diverso daquele que se mobiliza para o esforço comum de uma função cotidiana.

Sendo que entende este fenômeno da leitura do mundo como uma prática de percebê-lo em toda a sua completude, ao mesmo tempo em que compete ao indivíduo a mesma entrega quando dança, mesmo que a dança seja feita apenas com as mãos. Assim, Lopes (2008), considera que o adestramento de habilidades corporais para a dança requer o estabelecimento de relações sensíveis e intelectuais entre o respirar e o andar-dançar, e aprender que estamos com o espaço, e não apenas no espaço.

2.2- Enfim... dançando com Freire

Dançar com Freire é ter a honra de mergulhar em uma dança, desfrutando de seus conhecimentos neste vasto salão da educação onde os gestos, passos e contrapassos se fundem em um único ritmo. O ritmo da descoberta. Da libertação. Da transformação.

Dançar com Freire é reconhecer as contribuições que ele nos dá para a “construção e o desenvolvimento de um currículo escolar mais justo e democrático” (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 03).

A Educação Física escolar apresenta currículos de várias matizes. Ao selecionar conhecimentos, métodos de ensino e instrumentos de avaliação, o currículo escolar segundo Santos e Meira (2019), constitui um mecanismo necessário para alcançar um determinado tipo de pessoa, cuja voz foi dada durante sua construção.

Dançar com Paulo Freire é fazer aproximar este currículo do problema vivido pela comunidade em que o aluno está inserido tornando esta experiência fonte primária para a busca de “temas geradores” para ser pedagogizado e dialogado. Tornado assim o professor mediador do conhecimento e não o foco dele.

Na visão freireana, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária para buscar significados, através da tematização. Giroux (1983), em sua obra “Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução”, afirma: “Freire acredita que o papel do educador é entrar num diálogo com as pessoas, a respeito de temas que tenham a ver com as situações concretas e experiências que fundamentam suas vidas diárias” (GIROUX, 1983, p.296).

Neira e Nunes (2009a), analisando as propostas curriculares da Educação Física com base no momento histórico e nas políticas educativas aos quais foram concebidas, as alinharam em torno de três grupos: teorias não críticas – currículos ginástico, esportivo, psicomotor, desenvolvimentista e saudável; teorias críticas – currículos crítico-superador e crítico emancipatório; e teorias pós-críticas – currículo cultural.

Serão nestas teorias pós-críticas que teremos o lugar de fala ao tecermos um diálogo entre o Currículo Cultural ou Educação Física cultural e as influências de Paulo Freire em seu fazer pedagógico onde podemos dialogicamente criar um conhecimento do mundo.

Segundo as obras que fundamentam a proposta de aulas de Educação Física baseadas no currículo cultural (NEIRA, 2018, 2016, 2011, 2007; NEIRA; NUNES, 2009a, 2009b, 2006), possibilita ao aluno ser protagonista de si mesmo na sociedade e ao professor em acessar diferentes discursos produzindo novos sentidos quanto à práticas corporais de ginásticas, danças, lutas, esportes, brincadeiras, práticas corporais de aventura e não mais um espaço de atividades de ensino em torno apenas de conteúdos.

Nas teorias do estudo de currículos, Silva (2011), afirma que é justamente “a intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico” (p. 59). Partindo desta reflexão entendemos que o ato pedagógico não consiste apenas em comunicar o mundo e sim torná-lo um objeto de conhecimento dialogicamente.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Fundamental, a Educação Física passa por uma grande mudança pelo fato de sua entrada na área da Linguagem e ser tratada no âmbito da cultura. As expressões culturais advindas das práticas corporais passam a serem objeto de conhecimento da Educação Física. As expressões culturais passam a ser objeto de conhecimento da Educação Física com possibilidades de tematização.

Segundo Gonçalves (2018), “ a inclusão da Educação Física na área de linguagem possibilita o entendimento de que as manifestações da cultura são permeadas por códigos que imprimem e produzem significados” (GONÇALVES, 2018, p. 458).

No entanto, quando trazemos a ideia do currículo cultural de Educação Física defendida por Santos e Neira (2018), nos possibilita a problematização de gênero, sexualidade, etnia, deficiência, classe social, religião entre outros ganhando espaço nas tematizações das manifestações culturais que acontecem nas aulas de Educação Física.

Sendo assim dançar com Freire introduzindo o conceito do “tema gerador”, nos dá a ideia de uma educação centrada em “atividades escolares de pesquisas, análises, reflexões e discussões, quando articuladas à realidade e à prática social dos educandos”, buscando viabilizar a apreensão desta realidade.

Ao estudar as danças de matrizes africanas, por exemplo, os alunos podem vivenciar a dança, como também problematizar a questão do preconceito racial e social que envolve esta prática desconstruindo visões equivocadas e falar de diversidades.

Neira e Santos (2018), afirmam que “Paulo Freire foi um importante educador brasileiro comprometido com as parcelas mais desfavorecidas da sociedade [...], ao qual desenvolveu um método de alfabetização baseado no vocabulário do cotidiano e da realidade dos educandos. ” (SANTOS; NEIRA, 2018, p. 03).

Para tanto ao alinharmos a pedagogia de Freire ao Currículo Cultural da Educação Física encontramos textos e contextos num diálogo constante com os alunos possibilitando uma Educação Física escolar democratizada.

3. DANÇANDO COM OS CLÁSSICOS DA DANÇA ESCOLAR

Dançar com os clássicos da dança na escola nos permite ter a honra em apreciar um espetáculo repleto de contextos, descobertas e ressignificações.

Ao realizar minha primeira pós-graduação em Educação Física escolar no início dos anos 2.000, tive um contato e maiores reflexões com leituras de diversos autores e em, especial, da professora Dra. Isabel Marques. Meus horizontes se abriram para uma dança mais dialogada e refletida envolvendo professor e aluno neste processo e possibilitando protagonismo a este último. Me lançou desafios para uma dança mais democrática e menos reprodutora de movimentos perdidos no espaço e no tempo sem significados para a vida dos alunos, portanto alheia aos seus contextos de vida.

Para tanto, este capítulo busca refletir a dança na escola a partir do olhar de diversos autores estudiosos desta área de conhecimento que dialogam a dança dentro do contexto educacional e tudo que a envolve em seus aspectos éticos, estéticos, culturais e sociais. Para tanto nos apoiamos em (MARQUES, 1997, 2003, 2012, 2020; STRAZZACAPPA 2001; PORPINO, 2012; SBORQUIA e GALLARDO 2002, 2006) entre outros.

3.1 – Contexto educacional da dança

Compreende-se que o ser humano, em sua forte necessidade de explorar e transcender a sua existência traz para a prática da Dança um vocabulário corporal que é rico e dinâmico, e que se inspira na vida atual ao se espelhar em seus fenômenos mais efervescentes e contraditórios. Permitindo assim, a construção de um repertório no qual as relações entre movimento, tempo, espaço, ritmo e mecânica corporal permitem a abertura de novos caminhos em matéria de combinações de formas e movimentos enquanto meio de expressão individual (SANTOS, 2018).

Assim, acredita-se que a atividade da dança deve prezar pelas leis que regem esta mecânica corporal, priorizando a expressão global do corpo, fazendo com que emoção, sensibilidade e criatividade se tornem o foco central do processo de Ensino-Aprendizagem (SANTOS, 2018). O que permite quebrar o paradigma educacional tradicional que se volta apenas para o lado racional, fazendo com que corpo e o emocional fiquem de lado.

Portanto, Santos (2018), defende que o ensino da dança nas escolas tem a capacidade de ir além de um mero aprendizado de coreografias que são apresentadas para a comunidade

escolar, sem negar o fato de que a ação física contribui significativamente para a harmonização de suas potencialidades motoras, afetivas e cognitivas.

Peretta (2019), acredita que uma práxis que seja crítica e comprometida com a bandeira da resistência aos mecanismos de opressão cultural, implica na construção de um desenvolvimento co-participativo de uma curiosidade que seja crítica e indócil. Ao entender que ao se valer da curiosidade como instrumento de resistência, o indivíduo pode passar de sujeito histórico para agente da própria história.

E no que diz respeito à dança, entende que esta curiosidade epistemológica também pode ser aplicada neste contexto, ao permitir a suspensão dos condicionamentos culturais e a exploração arqueológica da materialidade do corpo objetificado, levando ao desenvolvimento de uma sensibilidade mais ampla em matéria de si mesmo, de suas possibilidades e em relação ao mundo que o cerca (PERETTA, 2019).

Além da utilização de gestos técnicos codificados herdados de diferentes modalidades de dança, a/os artistas da dança no contexto contemporâneo são convocados também a investigarem-se enquanto origem de sua própria gestualidade. Alguns processos contemporâneos de criação em dança, ao renunciarem a exclusividade da transmissão de técnicas codificadas ou de movimentos pré-determinados e externos, acabam propondo uma investigação íntima e imprevisível de um universo cinético subjetivo, tornando possível assim um profundo conhecimento do corpo e de seus mecanismos de ação e percepção (PERETTA, 2019, p.17).

Conforme Lopes (2008), desde o trabalho seminal de Laban a dança é considerada como uma atividade com potencial educativo, ao contribuir para a prática pedagógica por meio do desenvolvimento de um sistema de criação e notação, podendo considerá-lo como o primeiro cientista moderno da dança. Ao entender que esta codificação desenvolvida por ele confere autonomia à dança e a reveste de uma referência poética, ao se configurar como um desenho rítmico que é traçado pelo corpo.

Neste sentido, acredita que no contexto educacional a dança se entrelaça com duas vertentes pedagógicas definidas por Paulo Freire, envolvendo revelação e desvelação, o aluno em relação ao professor, ou então ainda, aquele que não sabe em contraponto aquele que sabe (LOPES, 2008). Em seu entendimento, os estudos dos movimentos realizados por um mestre-sala e uma porta-bandeira, as vezes desde a infância, permitem observar que a dança educativa é capaz de revelar a dança pessoal, tendo a capacidade de alterar o tempo-espaço coletivo, contribuindo assim para o desenvolvimento de novas concepções de educação e de escola.

Vale ressaltar, porém, que a dança, dentro do contexto escolar, faz parte de um processo sistematizado, haja vista sua desvalorização, pois quase sempre o desenvolvimento do ritmo e do movimento é substituído por treinamentos para festas comemorativas, com o intuito de meramente organizar apresentações, desconsiderando o processo formativo inerente (VERDERI, 2000).

A formação dos professores que atuam na área de Dança é sem dúvida um dos pontos críticos no que diz respeito ao ensino da Dança no nosso sistema escolar. Na prática, tanto os professores de Educação Física, Educação Infantil, Fundamental I, assim como de Artes vêm trabalhando com a Dança nas Escolas. Nesse período de transição em direção à inclusão real da Dança nas Escolas, seria fundamental que esses professores continuassem buscando conhecimento prático\teórico também como intérpretes, coreógrafos e diretores de Dança. Ou seja, conhecimento que envolva o fazer-pensar Dança e não somente seus aspectos pedagógicos. A dissociação entre o artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação desses profissionais nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação básica (MARQUES, 2003, p. 22).

A esse respeito, da formação de professores de Dança no Brasil, de acordo com Pereira (2007):

Quando se observa a presença da Dança na universidade, ela está em cursos de graduação (em disciplinas obrigatórias ou optativas), como o de Educação Física e Educação Artística, além da graduação de Dança, assim como em projetos de extensão. No espaço escolar, a Dança pode estar nas aulas de Educação Física, de Artes, ou em aulas extracurriculares oferecidas pela Escola, como as conhecidas aulas de balé, entre outras (PEREIRA, 2007, p. 50).

Deve-se promover a importância da capacidade de aprendizagem do movimento, bem como explorar a capacidade de se movimentar, proporcionando oportunidades para os alunos desenvolverem todos os domínios do comportamento humano, com o professor contribuindo para a formação de estruturas corporais complexas (VERDERI, 2000).

Sendo assim possibilitamos neste processo de ensino da dança que os alunos se tornem coautores das danças que eles dançam.

3.2- A dança educativa nos documentos curriculares

De acordo com as propostas dos PCNs (BRASIL, 1997) a Educação Física deve ir além de apenas moldar a estrutura física do aluno, ou seja, o ensinar a dança, o esporte e a luta, a ginástica, bem como seus fundamentos e técnicas - dimensão procedimental, devendo incluir valores inexplorados, como as atitudes acerca das atividades corporais - dimensão

atitudinal, contribuindo para a atividade intelectual do aluno, de modo a possibilitar que ele compreenda o porquê de realizar determinado movimento - dimensão conceitual.

Portanto, em relação a dança, enquanto atividade curricular, que é nosso objeto neste estudo, dessa forma, a escola tem o papel de instrumentalizar e construir conhecimento por meio da dança, não apenas reproduzi-la, pois, a dança também é forma de conhecimento, sendo um elemento essencial para o ser social e sua educação (MARQUES, 1997).

Em um primeiro ponto, precisamos fazer uma reflexão sobre questões acerca da escolha de conteúdos e respectivos objetivos, principalmente: por que dançar, para que dançar, o que dançar e como dançar (ANDRADE et al., 1994; BARRETO, 1998; OSSONA, 1988; PACHECO, 1999; ZOTOVICI, 1999). A inserção da dança, sem essa reflexão, se torna uma ação sem propósito, vazia de significados e objetivos. O conteúdo da dança deve ser contextualizado, sendo pautado em conhecimentos vivências e possibilidades.

Observa-se que atualmente, a dança se encontra presente em cursos de graduação e em projetos de extensão, bem como nas aulas de Educação Física e Artes no que diz respeito ao espaço escolar (PEREIRA, 2007). Que pode contar com as aulas de dança como parte de atividades extracurriculares promovidas pela escola.

Diante deste cenário, Marques (1997), defende que a escola tem o papel de instrumentalizar e construir conhecimentos a partir da dança, não se restringindo a somente reproduzir coreografias pré-selecionadas para os olhos da comunidade escolar, ao entender que a dança se apresenta como um elemento fundamental para o ser e sua educação.

Neste sentido, compreende-se que a matéria de Educação Física vem buscando incluir em sua formação e no currículo escolar o ensino de dança (BRASIL, 1997). A exemplo das experiências ocorridas no Rio de Janeiro e São Paulo entre a década de 80 e 90 por Santos (2018) e Marques (2020), pois no primeiro caso ficou definido por meio de Portaria que as turmas de 6º ao 9º ano contariam com a oferta de aula de Artes e de Dança.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para a matéria de Educação Física, a dança é descrita como uma atividade que deve ser trabalhada na Escola a partir de atividades rítmicas e expressivas, como parte integrante de um bloco de conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997). Embora o professor de Artes também possa inserir a prática da dança enquanto conteúdo a ser trabalhado.

A Educação Física vem tentando incluir em sua formação e no currículo escolar o ensino de dança, afirmando que o ensino de dança na escola deve ser de responsabilidade do professor de Educação Física, e aparece como eixo temático da Educação Física desde a década de 80. (BRASIL, 1997).

Segundo os PCNs de Educação Física, a dança está inserida como um conteúdo trabalhado na escola por meio das atividades rítmicas e expressivas, fazendo parte do bloco de conhecimentos sobre o corpo. O professor de Educação Física pode encontrar mais subsídios para o desenvolvimento de um trabalho de Dança, acerca de aspectos criativos no PCNs de Arte, sendo um conteúdo discutido de maneira ampla nesse documento, e que por conseguinte pode também ser trabalhado na escola pelo professor de Artes (BRASIL, 1997).

Desse modo, os PCNs sugerem que os professores ouçam atentamente o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos, sobre o que dançam e/ou gostariam de dançar, observando atentamente as escolhas de movimento e a forma como são articulados em suas criações de dança, de modo a escolher conteúdos, técnicas e procedimentos adequados.

Com a intenção de melhorar a qualidade do ensino nas escolas de todos países, é elaborado um documento curricular BNCC (Base Nacional Comum Curricular) através do Ministério da Educação por especialistas de todas as áreas do conhecimento em parceria com CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) E UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 07).

Dentro desta perspectiva, o componente curricular Educação Física, passa a fazer parte da área da linguagem que tem como finalidade possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem de forma diversificada, permitindo a estes ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas. (BRASIL, 2017). Sendo assim segundo Brasil, 2017, a Educação Física:

[...] é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p. 213).

Sendo assim, ou seja, a prática corporal durante as aulas deve ser abordada como fenômeno cultural dinâmico e diversificado de sentidos que permita aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos ampliando sua consciência a respeito de si e dos outros desenvolvendo sua autonomia na apropriação da cultura corporal de movimento e sua utilização. (BRASIL, 2017).

Especificamente ao ensino de dança voltado para a área das linguagens, Marques (2012), em seus estudos, já visualizava a dança nesta seara de ensino nos dizendo que:

[...] é importante que o ensino da dança nas escolas seja focado nos processos de ensino e aprendizagem da linguagem, pois a dança não é só repertório, é, sobretudo, linguagem artística. [...]. No entanto, a menos que compreendamos a dança como linguagem, nossos alunos e alunas serão incapazes de realmente compreender, perceber e ler criticamente os repertórios que estão dançando. (MARQUES, 2012, p. 17).

Os repertórios a que a autora supracitada se refere, são as produções corporais contextualizadas pelos alunos, não somente por meio de pesquisas, investigações e conversas, mas pela “incorporação e pela corporeificação da dança, ou seja, pelo ato efetivo de dançar” (MARQUES, 2012, p. 18).

Por fim, na visão de Porpino (2012, p. 10), “a dança no currículo deve fazer parte de um projeto educacional previsto pelas instituições escolares e, para tanto, deve ser considerada como uma expressão do ser humano [...]”, repleta de significados existente nas estruturas sociais, religiosa, ética de cada aluno.

Deve ser considerada também como:

[...] uma produção cultural que pode ensinar muito sobre como os indivíduos vivem e se organizam em sociedade, como se movimentam e comemoram suas realizações. A dança se faz presente no currículo por ser um conhecimento produzido pelos indivíduos em várias culturas e é justamente por ser uma manifestação cultural significativa que se justifica como conteúdo. (PORPINO, 2012, p. 10).

3.3 – Enfim... a dança com os clássicos

Neste sub item iremos abordar a visão de alguns autores que dialogam com a dança no ambiente escolar e tudo que envolve este fazer pedagógico através da arte de ensinar com sabedoria, respeito, ética a exemplo de trabalhos de autores como Marques (1997, 2003, 2012, 2020); Strazzacappa (2001,); Porpino (2012); Sborquia e Gallardo (2002, 2006); Brasileiro e Nascimento (2017), entre outros que serão discutidos e contribuem para que a dança seja pensada no espaço escolar como relevante campo de conhecimento.

Marques (2020), afirma que o trabalho de Laban foi capaz de alterar significativamente os caminhos das propostas estéticas de sua época, abrindo possibilidades para outras formas de fazer e pensar dança, em resumo, seu legado é caracterizado pelo rompimento com as amarras da dança cênica ocidental, tanto em matéria de geração e pesquisa de movimento, quanto em relação a propostas sonoras e espaciais da dança oficializada.

Além disso, também aponta que Laban propôs formas de educação em (e por meio da) dança que quebraram os paradigmas até então vigentes, se tornando em parâmetros importantes para a construção de conhecimentos em dança nas mais diferentes esferas do ensino e aprendizagem (MARQUES, 2020). Portanto, acredita que a proposta da Coreologia desenvolvida por Laban se apresenta como uma forma de apropriação da linguagem da dança que permite interpretá-la de forma ampla, articulada e clara.

Para Marques (2020), a prática educacional envolve o que Freire chamava de “educar em comunhão”, o que pode ser interpretado como mutualidade, inter-relação e encontro, ou seja, “educar com” ao invés de educar “apartado de”. Além disso, entende que no contexto dos processos educacionais as experiências em comum são construídas na medida em que o conhecimento em relação à alteridade é construído coletivamente.

No entanto, Marques (1997, 2003), nos aponta que os conteúdos da dança podem ser divididos em três tópicos: subtópicos da dança, contextos da dança e textos da Dança, para que desta forma o aluno sinta protagonista do si mesmo e de tudo que o contextualize quanto alguém valorizado na sociedade. Levando sempre em consideração a indagação acerca de como estes conteúdos podem ser trabalhados com foco no desenvolvimento individual dos alunos (STRAZZACAPPA, 2001).

Para Marques (2012), cada “texto” de dança – “é um recorte de uma época em relação a um dado contexto sociopolítico e cultural, cada “texto” de dança é um modo de ver e entender o mundo” (MARQUES, 2012, p. 17) e que segundo a autora para que isto aconteça é necessário que os repertórios de dança sejam ensinados com profundidade, e clareza.

Nesta perspectiva entendemos que a escola deva dialogar com a sociedade em transformação. Sendo assim, ela ocupa um lugar privilegiado na escola para que o seu ensino se proceda com um olhar mais crítico no que diz respeito a diversidade e multiplicidade no

mundo contemporâneo. Consequentemente seu ensino se procederá com qualidade, compromisso e responsabilidade. (MARQUES, 2012).

Já Sborquia e Gallardo (2002), elaboraram uma lista de danças apropriadas para o ensino escolar como as danças representativas, as sensoriais, entre outras. Gallardo (2003), também sugere que danças ancestrais, tradicionais ou folclóricas populares devam fazer parte do currículo escolar. Os mesmos estudiosos dividiram detalhadamente o ensino de dança nas escolas, sugerindo que, no trabalho para o Ensino Infantil, esta esteja mais perto do grupo familiar, seja ela étnica, folclórica (ou popular), racial ou de recreação. No Ensino Fundamental, os variados estilos devem ser vistos que se definem como raciais, étnicos e recreação, distribuídos de acordo com a classificação quanto ao espaço geográfico e danças estrangeiras ou internacionais. Nos anos finais do Ensino Fundamental podem ser vistas as manifestações expressivas e de espetáculo. (SBORQUIA E GALLARDO, 2006a).

Para os referidos autores, danças estrangeiras são aquelas realizadas em outros países, permitindo a vivência da forma de sentir e expressar a cultura de outros povos. Já as internacionais são danças que transitam por diferentes países, independentemente de sua origem. Geralmente são difundidas através de meios de comunicação como filmes, shows e outros.

Conforme Marques (2003), a formação dos professores que atuam com dança é um dos pontos críticos no âmbito escolar, ao entender que no Brasil se apresenta um cenário no qual os professores de Educação Física e Educação Infantil se encarregam de trabalhar a prática da dança nas escolas. Neste sentido, considera que a situação ideal seria aquela em que estes profissionais buscam apoio entre intérpretes, coreógrafos e diretores de dança, contribuindo assim para que todo o potencial pedagógico seja explorado.

Pois do contrário, se apresenta uma situação em que a dissociação entre o artístico e o educativo acaba comprometendo o desenvolvimento de todo o processo criativo e crítico que poderia estar sendo estruturado na educação básica (MARQUES, 2003). A exemplo da pedagogia que é desenvolvida com base no legado de Paulo Freire.

De acordo com este cenário, Ossona (1998) já defendia o ensino da dança pautado de forma educativa, criativa e recreativa e Andrade *et al* (1994) complementam apontando que os conteúdos a serem ministrados no âmbito escolar devem compreender o trabalho com

a consciência corporal por meio da utilização de ritmos, durações, intensidades, sequências e a partir de uma ligação entre o espaço e a coreografia.

Em seu estudo, Sborquia e Gallardo (2006b), vão mais além ao propor currículos distintos a depender do bloco de séries, ao contar com danças folclóricas, populares ou recreativas para o Ensino Infantil e estilos mais diversificados para cada série do Ensino Fundamental, entre danças locais, regionais, estaduais e estrangeiras.

Com base no pensamento de Sborquia e Gallardo (2006a); Gariba e Franzoni (2008), apontam que a busca por uma prática pedagógica mais coerente por meio da dança implica em contribuir para que o indivíduo seja capaz de se expressar criativamente e dentro de um ambiente inclusivo, permitindo assim a manifestação de uma linguagem corporal que seja transformadora ao invés de meramente reprodutora de conteúdos.

A dança na escola propicia ao aluno um autoconhecimento corporal, assim sua prática auxilia no desenvolvimento das habilidades e na superação das limitações, possibilitando ao indivíduo maior domínio corporal. Além de melhorar o condicionamento físico, intelectual e social, bem como desenvolvimento da coordenação motora fina, equilíbrio, agilidade, força e aptidão física, além de contribuir na melhoria da autoestima (COSTA *et al*, 2017, p.4).

Lima (2018), observa que ao controlar seus movimentos, passos e gestos, o indivíduo é capaz de exprimir e transmitir ao público-alvo, anseios, tensões e sentimentos por meio da linguagem da Dança. E no contexto escolar, observa-se que as crianças são convidadas a sentir o seu corpo no tocante a estrutura muscular e óssea, permitindo assim estimular suas estruturas cerebrais e comunicação corporal.

As problemáticas sobre o ensino de dança apontadas por Brasileiro e Nascimento (2017), em suas reflexões ainda é frequente encontrarmos “cenas” em que o ensino da dança é reduzido a práticas isoladas e limitadas como também estudos que tem avançado nas reflexões e intervenções pedagógicas com este conteúdo. Ou seja, tudo é um processo e estamos caminhando no sentido de ressignificar uma prática voltada para a formação do indivíduo tomando conhecimento de suas teorias norteadoras.

4. OS PASSOS E CONTRAPASSOS DA PESQUISA

Aqui será apresentado o percurso da pesquisa, ou seja, os procedimentos metodológicos que foram adotados para o desenvolvimento da investigação, a natureza do estudo e população, bem como os instrumentos de obtenção de dados.

O método em uma pesquisa é o conjunto das atividades sistemáticas e tradicionais

que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do pesquisador (MARCONI; LAKATOS 2003).

Marconi e Lakatos (2003, p. 155), preconizam que "a pesquisa é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades parciais".

Para as autoras supracitadas, o primeiro passo a se dar antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que servirão de suporte à investigação projetada.

Obedecendo aos trâmites legais para realização desta pesquisa o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade de Cuiabá, cujo parecer de aprovação está sob nº 4.459.534 de 13/12/2020, sem nenhuma recomendação contrária a proposta da pesquisa.

Quanto aos procedimentos, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo qualitativa-descritiva, baseada em Lüdke e André (1986), a qual dispõe do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Recomendam, ainda, que a parte descritiva deva compreender um registro detalhado como descrição de sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição dos locais, de eventos especiais, atividades e comportamentos dos observados.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais para uma amostra de quatro professores de Educação Física e pesquisa documental dos planos de ensino, planos de aula e PPPs (Projeto Político Pedagógico) das unidades escolares onde os respectivos professores participantes atuam. Sendo os planos de aula enviados durante o primeiro semestre letivo de 2021 e as primeiras cinco semanas do terceiro bimestre.

A entrevista é uma técnica para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Lüdke e André (1986), lembram que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Ainda segundo Lüdke e André (1986,

p. 35), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Em relação ao grupo focal Kind (2004), explica que o mesmo utiliza a interação grupal para produzir dados, como uma espécie de entrevista coletiva, informações e *insights* que dificilmente seria conseguido fora do grupo. Os dados que surgem deste momento levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais. Esta técnica de obtenção de dados é adequada para pesquisas qualitativas.

Por sua vez, Pereira *et al.* (1999 *apud.* KIND, 2004), destacam que o grupo focal é um grupo que se organiza em torno da tarefa de fornecer informações acerca de um tema previamente definido. No grupo focal o cabe ao mediado intervir na dinâmica grupal sempre que o tema for extrapolado.

O grupo focal segundo Kind (2004), deve ser utilizado quando: a) a interação pode fomentar respostas mais interessantes ou novas ideias originais; b) a pressão de participantes homogêneos facilita suas reflexões, ao mesmo tempo que estimula opiniões contrárias; c) o tema não é tão delicado a ponto de dificultar as respostas; d) o tema tem a possibilidade de ser discutido por todos os participantes.

Em relação à constituição dos grupos focais, Kind (2004), destaca que além de ser necessário um moderador e um observador, todos os demais critérios de constituição dos grupos focais devem ser coerentes com os objetivos da pesquisa. Não há consenso na literatura sobre a quantidade de participantes nos grupos focais, alguns autores defendem entre 6 a 15 pessoas, outros advogam entre 8 a 10 participantes, sendo o ideal para alguns pesquisadores o número de 5 a 7 integrantes. A duração média do grupo focal é entre 90 e 120 minutos e convém não ultrapassar muito o tempo proposto no contrato inicial com o grupo. O local para realização deve propiciar a privacidade, ser confortável, estar livre de interferências sonoras, ser de fácil acesso para os participantes (GATTI, 2005); e atualmente temos feito a experiência de grupos focais remotos sem nenhum prejuízo da dinâmica ou ainda que fira as normas do grupo focal.

O papel do moderador e do observador são muito importantes para a realização do grupo focal. O moderador é vital para a realização de um debate eficaz, em relação às características pessoais, ele ou ela devem ter uma postura de abertura para discussão e

postura de acolhimento dos participantes, acolher posições contrárias de maneira respeitosa e hábil e consciência de suas ações e verbalizações. O estilo de moderação tem relação com a postura do moderador diante do grupo e pode ser mais amigável, mais provocativo, mais ou menos ativo, etc., Porém, muitas vezes é o próprio ritmo do grupo que determina o estilo de moderação. Se o moderador tem conhecimento especializado sobre o assunto, a moderação se torna mais fluída. Entretanto, vale destacar que o moderador não é um juiz, condescendente, indutivo, parcial e o grupo focal não é um texto com respostas certas e erradas, espaço para preleções pedagógicas ou para persuasão (KIND, 2004).

Esta autora explica ainda que o observador é responsável pela validação da investigação no grupo focal. Ele deve analisar a rede de interações presentes durante o processo grupal, ele aponta as reações do moderador em relação ao grupo, suas dificuldades e limitações. O observador deve registrar as comunicações não verbais, linguagem, atitudes, preocupações e ordens de respostas consideradas importantes. Ele também deve ter conhecimento prévio do tema. Após o término do grupo focal, o observador realiza uma discussão com o moderador, expressando suas impressões e registros com o objetivo de redefinir o guia de temas, evitar conclusões precipitadas e avaliar as intervenções feitas, etc. (KIND, 2004).

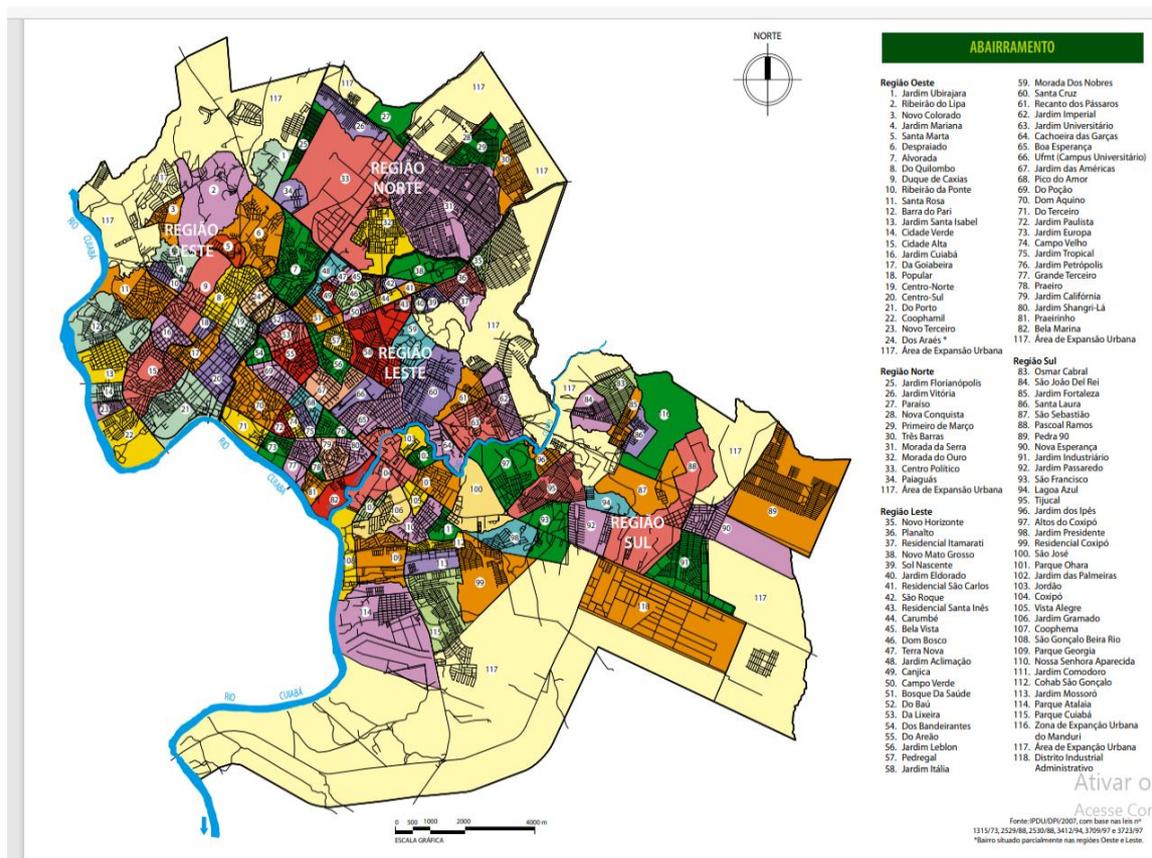
No presente estudo o observador foi a pesquisadora principal e a moderação ficou ao cargo da orientadora do estudo. Foi realizada também a pesquisa documental dos PPPs das respectivas escolas dos professores investigados, bem como os planos de ensino e de aulas. O projeto político pedagógico trata dos princípios, objetivos e características da escola com o olhar voltado para necessidades e expectativas de todos os segmentos de sua organização administrativa, pedagógica e financeira. (PADILHA, 2002). Sendo assim essencial e imprescindível para o caminhar do professor em suas ações pedagógicas aliado ao projeto político pedagógico juntamente com as competências, habilidades e direitos de aprendizagem do estudante.

4.1- Lócus e participantes da pesquisa

Os *locus* do estudo foram quatro escolas da Rede Municipal de ensino de Cuiabá-MT tendo como os sujeitos participantes os próprios professores de Educação Física, sendo um de cada uma das quatro escolas selecionadas. Para tal se fez necessária assinatura da Carta de Anuência pelas diretoras das escolas dando ciência da realização da pesquisa com o professor(a) de Educação Física nela lotado.

A escolha das escolas para a obtenção dos dados ocorreu intencionalmente, sendo uma de cada regional (Norte, Sul, Leste e Oeste) conforme figura 1, do município de Cuiabá-MT, pertencentes a rede. Cabe ressaltar que para este recorte realizado não nos importa aqui o local onde os sujeitos trabalham e sim a sua formação.

Fig. 01 – Abairramento Município de Cuiabá-MT



Fonte: IPDU/DPI/2007.

Para a identificação das quatro escolas utilizaremos as siglas EMEB (Escola Municipal de Ensino Básico), acompanhadas de uma numeração. Ficando um número para cada escola correspondente a regional em que está localizada: EMEB 1 (regional Norte), EMEB 2 (regional Sul), EMEB 2 (regional Leste), EMEB 4 (regional Oeste).

A EMEB 1 faz parte de uma das escolas da regional Norte em zona urbana do município de Cuiabá, que atende turmas que vão desde a Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental totalizando uma média de 542 alunos distribuídos em turmas nos

períodos matutino e vespertino e um quadro de 83 profissionais no total, sendo 25 funcionários técnicos, 9 funcionários técnicos cuidadores e 49 professores. Dados estes obtidos conforme fontes do último PPP da escola de 2016. O bairro onde a unidade escolar se localiza é basicamente residencial, entretanto existem alguns estabelecimentos comerciais de pequeno porte como: mercearias, farmácias, postos de combustível, açougue, borracharia, dentre outros. A população do bairro possui baixo poder aquisitivo e enfrenta muitas dificuldades. A violência é constante, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública tem alto índice de tráfico de drogas. O bairro possui saneamento básico, o sistema viário é pavimentado e possui área de lazer como praças e espaços para caminhada e ginástica. Para esta escola temos P1 como professor investigado.

A EMEB 2 faz parte de uma das escolas da regional Sul da zona urbana do município de Cuiabá, ao qual atende 20 turmas do 2º ciclo do ensino fundamental (4º ao 6º ano) com uma média de 552 alunos distribuídos em turmas dos períodos matutino e vespertino e um quadro de profissionais de e 64 (sessenta e quatro) profissionais sendo 29 (vinte e nove) do setor técnico administrativos e 32 (trinta e dois) professores conforme informações obtidas do PPP de 2016 da referida unidade escolar. A mesma se localiza em uma região periférica e tem como vários bairros circunvizinhos. Ainda segundo o último PPP da escola a comunidade caracteriza-se por ter um alto índice de famílias com baixa renda, pouca instrução e que enfrentam muitos problemas com a falta de saneamento básico em alguns bairros circunvizinhos. Para esta escola temos P2 como professor investigado.

A EMEB 3, está localizada na regional Leste da zona urbana do município de Cuiabá, ao qual atende alunos da Educação Infantil ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (1º ao 6º). A escola atende em média 800 alunos distribuídos em turmas no período matutino e vespertino e 112 (cento e doze) profissionais dos setores administrativos e pedagógicos de acordo com os dados do último PPP (Plano Político Pedagógico) do ano 2016. Segundo dados da Secretaria de Segurança Pública, registrados no PPP da instituição, o bairro onde se encontra a referida escola tem alto índice de tráfico de drogas e é apontado como um dos bairros com maior índice de violência da capital. A comunidade em que a escola está inserida é composta por uma população de classe média baixa, com índice populacional de aproximadamente 6.572 habitantes, segundo dados do censo IBGE (2014). Dados estes constados no PPP da própria unidades escolares. Para esta escola temos P3 como professor investigado.

A EMEB 4, faz parte de uma das escolas da regional Oeste da zona urbana do município de Cuiabá, ao qual atende alunos 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental totalizando uma média de 409 alunos matriculados segundo os dados do último PPP (Plano Político Pedagógico) da escola do ano 2016, bem como 60 (sessenta) profissionais das áreas administrativa e pedagógica da unidade escolar. O bairro no qual a escola está localizada é situado em perímetro urbano com vias de acesso para outros bairros da cidade e tem peculiaridade central com proximidades a vários pontos de atendimentos como praças, posto policial e quadra miniesportiva. Também tem como característica estar circundado por condomínio verticais e residências antigas, já que é um bairro cuja composição de abairramento foi normatizado através da Lei nº 3.709/97 que devolveu ao bairro o seu perímetro original, informações estas encontradas no último PPP de 2016. Para esta escola temos P4 como professor investigado.

Os professores participantes foram selecionados segundo os seguintes critérios de inclusão: I) ser efetivo com mais de três anos de atuação na rede pública; II) ser formado em Educação Física; III) não estar em licença ou desvios de função.

Mazzotti e Gewandsznajder (2002), destacam que em uma pesquisa qualitativa, a escolha dos participantes tem um caráter intencional, porque o pesquisador seleciona os participantes em função dos interesses do estudo e da disponibilidade dos sujeitos (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 162), sendo que em nosso caso, foi o fato dos investigados estarem dispostos a participar dos processos de entrevista.

Tendo os mesmos sido convidados para participar por meio de contatos telefônicos, e após o aceite, enviado por e-mail o TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido explicando o objetivo da pesquisa, os procedimentos e o caráter voluntário da participação, bem como o Termo de Assentimento Livre Esclarecido para a informação obtida no grupo focal.

A posteriori da entrevista, foi aplicado um questionário por meio da plataforma *Google Forms*, ao qual foi gerado um *link* e encaminhado para os quatro professores investigados para que respondessem. Este questionário serviu para identificar o perfil (sexo, idade, formação profissional, formação continuada, turnos de trabalho, quantidade de turmas) da presente amostra.

Quadro 1. Perfil dos professores de educação física participantes (2021)

Professores	Sexo	Idade	Ano de conclusão graduação	Possui pós-graduação (Qual? Mestrado? especialização?)	Tempo de atuação na Educação Física escolar	Carga horária semanal
P1	Masc.	26	2016	Especialização	4 anos	20hs
P2	Fem.	46	2009	Especialização	10 anos	20hs
P3	Fem.	30	2007	Especialização	7 anos	20hs
P4	Masc.	44	2004	Especialização	14 anos	40hs

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 20/03/2021.

4.2 - A entrevista

A entrevista foi elaborada com base na literatura sobre o tema e após realizado pré-teste com um dos professores investigados, ou seja, a entrevista piloto; tivemos o acréscimo de mais algumas questões e supressão de outras, ficando o documento final conforme com um total de 12 questões (APÊNDICE I). Uma vez o instrumento finalizado, as demais entrevistas foram realizadas com os professores oficialmente participantes (P1, P2, P3 e P4).

O objetivo da entrevista foi levantar dados acerca de como se dá o ensino da dança, metodologia utilizada pelos professores, limitações ou dificuldades na aplicabilidade deste eixo temático (danças), sobretudo, em tempos de pandemia – ensino híbrido e remoto. A elaboração da mesma se deu em consideração aos objetivos da pesquisa tendo em vista que as respostas obtidas foram fundamentais para nortear as questões deste estudo (LAKATOS; MARCONI, 2001; GIL, 2008)

As entrevistas foram realizadas individualmente de forma remota por meio da plataforma *Google Meet* gravada por um aplicativo baixado num dispositivo de celular. Houve uma preocupação em manter a uniformidade na realização da entrevista, como a aplicação ser realizada em locais e horário convenientes aos entrevistados. A respeito da quantidade de respondentes, traz-se a contribuição de Minayo (2002), que sinaliza que a pesquisa qualitativa não leva em consideração o critério numérico para assegurar a sua representatividade, já que a amostragem de qualidade é aquela que possibilita abranger todo o problema, investigado em suas múltiplas dimensões.

Para tanto, destaca-se que, para manter o anonimato e organização dos dados coletados entrevistados, na apresentação das suas falas, utilizou-se da seguinte sistemática: os professores foram caracterizados com a letra (P) seguindo de um número que vai de 1(um) a 4 (quatro) para cada um dos quatro professores investigados, conforme já mencionado anteriormente.

4.3- O grupo focal

Segundo Guimarães (2006), o grupo focal é sinônimo de grupo de opinião, ou ainda, grupos de discussão e se constitui num procedimento investigativo que se aproxima de uma entrevista coletiva, conforme já citado anteriormente, sendo utilizada como uma opção para coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no sujeito enquanto componente de um grupo; no caso um grupo de professores que lecionam dança na escola. O grupo focal deve ser conduzido por um coordenador/moderador com base num roteiro pré-estabelecido, sendo composto pelos membros sujeitos da pesquisa, no caso quatro, podendo ser registrado por meio de filmagens ou áudios (GUIMARÃES, 2006).

No presente estudo realizamos a sessão de grupo focal pela plataforma *Google Meet*, com gravação de áudio por aplicativo de celular da mesma, autorizada pelos participantes e antes pelo CEP, conforme parecer consubstanciado já citado e seguido de um roteiro previamente elaborado com perguntas norteadoras para a coleta dos dados no grupo focal (APÊNDICE II).

4.4- Análise das entrevistas dos professores

Para análise dos dados das entrevistas individuais e do grupo focal, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo Bardin (2016), que segundo o autor, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 45), ou seja, a AC é uma busca através das mensagens apontadas com a contribuição das partes observáveis.

Os mesmos foram interpretados especificamente por meio da organização em categorias, tendo como base as narrativas construídas pela transcrição das entrevistas individuais e do grupo focal. De acordo com Bardin (2016), a Análise de Conteúdo não se trata de um instrumento, mas sim um conjunto de técnicas de análise das comunicações, marcada por uma grande diversidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto nas comunicações. A mesma propicia ao pesquisador um leque de situações de análises que se adaptam ao problema que procura resolver.

Categorias foram construídas com a intenção de saber como se dava o ensino do eixo temático “danças” nas aulas de Educação Física no que se refere aos métodos de ensino e aprendizagem, visto que geralmente os estudos apontam que há uma tendência dos professores em geral, pensarem no produto — coreografias prontas, é mais prático do que o processo – do que na vivência da dança em si mesma, de forma contextualizada e tematizada. Tínhamos também a intenção de saber se os professores eram familiarizados com a BNCC (2017) e também saber os desafios ou limitações que os professores encontram para ministrar o eixo temático “danças”.

Para tanto, foi construído um plano de análise segundo Bardin (2016), seguindo as três fases do método estruturado por ela: a pré análise, a exploração do material e a análise ou interpretação dos dados. Assim, a partir de uma leitura inicial chamada por Bardin (2016), de “leitura flutuante”, a partir das respostas dos participantes e na sequência uma leitura mais detalhada, lendo cada resposta minuciosamente em primeira, segunda e terceira leituras até chegar nas categorizações conseguidas pelas semelhanças e diferenças tanto nas respostas das entrevistas individuais quanto no grupo focal dos professores entrevistados, conforme seguem:

- 1- **Os primeiros passos**
- 2- **Concepções dançantes**
- 3- **Aprendendo a dançar**
- 4- **A dança na Base**
- 5- **Movimentos não ritmados**
- 6- **Adequando o ritmo ao passo**
- 7- **O cérebro que não “dança”**

4.4.1 Categoria: Os primeiros passos

Nesta categoria o objetivo foi compreender a trajetória pessoal no universo da dança de cada um dos entrevistados.

Observou-se que em P1 ter *vivido num mundo totalmente machista* justificando pelo contato constante com o futebol, *briga de rua* e ter estudado em um colégio no Ensino Fundamental frequentado apenas por meninos. Já o entrevistado P2 não teve contato social por motivos religiosos dos pais *a igreja deles não permitia a dança* (P2). No entanto, gostava e participava das atividades na escola que remetiam a dança.

Já entrevistado P4 teve contato com a dança em sua trajetória pessoal e social através da religião, dança sacra, durante sua adolescência: *Eu comecei realmente como dançarino na igreja católica*. Motivo este que o levou a cursar mais tarde a graduação em Educação Física, já que em Cuiabá não tinha e não tem curso de graduação em dança, *até o presente momento eu não estou sabendo se já veio para cá ou não, mas, na época não tinha e acabou que eu quis fazer a Educação Física, por conta da dança* (P4).

Enquanto que P3 sempre gostou de dançar, praticou dança do ventre e dança de salão, porém ressalta que *falta mais oportunidades, locais para este tipo de lazer* (P3).

Para Tardif (2010), o processo formativo docente envolve saberes diversos que dialogam entre si. Pensar a formação docente passa necessariamente pela compreensão e percepção dos conhecimentos do professor em sua trajetória pessoal e profissional. Estas podem influenciar de forma marcante a atuação deste em sala de aula ao qual para Tardif (2010), o saber do professor é um “saber plural”. Ou seja, citando Cardoso, Pino e Dorneles (2012 p.11), “Os saberes dos professores são da mesma forma, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social [...]”

Os saberes que o ser humano adquire durante sua trajetória de vida se permeia com os saberes profissionais resignificando-os a partir das experiências na formação docente inicial e continuada. A exemplo, temos em P4 a seguinte fala: *Daí lá na faculdade, eu entrei em contato, conheci pessoas e entrei em contato também com a ginástica geral, que tem muito da dança da ginástica geral [...]*. Embora a dança para P1 não ter feito parte efetiva de sua trajetória pessoal social antes de formação inicial e quando nela estava optou em não ter contato com a disciplina que na ocasião era optativa, foi através da experiência com a ginástica que o fez dar sentido e resignificar os saberes da dança já em trajetória profissional.

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2006) *apud* Fernandes e Dahmera (2020), concebem o ensino como a mobilização de vários saberes, que forma uma espécie de “reservatório”, o qual o professor utiliza para dar respostas às exigências nas diferentes situações de ensino.

Em seu ensaio sobre o conhecimento especializado do professor, Gauthier *et al.* (2006), apresentam uma classificação para os saberes docentes, que se constituem em: disciplinar, curricular, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica e experienciais. Contudo, os autores encerram essa classificação um elemento importante que consiste em um saber intrínseco aos profissionais da educação, que é o saber da ação pedagógica atrelado

aos demais saberes. Tais saberes seriam mobilizados em diferentes ações da docência, pois decorrem dos diversos conhecimentos aprendidos pelo docente durante sua vida e não apenas nos anos de formação à docência. Assim, para o autor, o objetivo principal de sua pesquisa é argumentar que a profissionalização da docência está relacionada diretamente a legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos docentes.

4.4.2 – Categoria: Concepções dançantes

Nesta categoria o objetivo foi identificar a concepção/representações da dança pelos entrevistados. Encontramos respostas como *favorecimento da desinibição (P1)*, [...] *ela é arte da gente se expressar livremente (P2)*, *proporciona a expressão, a libertação, momentos de descontração (P3)*, e *ela faz você sentir e ver o mundo de outras formas (P4)*.

Concordando com Medeiros (2016), a educação não acontece somente nos espaços formais como a escola e universidades e sim em vários espaços como da arte e da cultura. Sendo assim a inserção do indivíduo neste mundo amplia seu modo de viver, conviver e ser. “[...] nessa relação com o mundo o corpo vai aprendendo os vários sentidos da existência” (MEDEIROS, 2016, p.12).

Através do movimento corporal há a possibilidade do indivíduo se comunicar, trabalhar, aprender sentir o mundo e serem sentidos. Com isto a dança como educação torna-se possível porque é através deste movimento corporal que o indivíduo tem a possibilidade de reagir ao mundo através do seu próprio corpo. (STRAZZACAPPA, 2001).

No entanto, entendemos que a concepção de dança de cada um vem a partir de suas experiências corporais somadas ao longo de sua vida. Conceituar a dança torna-se uma tarefa árdua na visão de Ramos; Medeiros (2018), justamente porque “ela escorrega, evita a conceituação e possui caráter não verbal” (RAMOS; MEDEIROS, p. 316, 2018). Quando o indivíduo se torna um profissional professor, leva consigo toda sua bagagem experiencial adquirida anteriormente e durante sua formação inicial, porém ressignificada.

Cabe aqui, pausarmos para analisar o caso do entrevistado P1, já que a dança era uma disciplina optativa na época de sua graduação. Como dito anteriormente o contato com a dança durante seus anos escolares foi praticamente nulo. Isto se estendeu na graduação quando optou em não ter esta disciplina. É como se esta experiência corporal houvesse “escorregado” (grito nosso), de sua vida escolar e da graduação.

Sendo assim, nos cabe uma reflexão sobre a importância do contato das práticas corporais dançantes no Ensino Fundamental pautado na dança educativa que segundo Marques (2011), ao pensar na dança educativa, partimos da realidade e do contexto de onde este aluno está inserido para então de forma consciente transformarmos o conteúdo a ser ensinado.

Importante se faz proporcionar experiências dançantes na escola, por meio de prática lúdica, divertida e prazerosa, oportunizar discussões emergentes, visando estimular as interações sociais (SARAIVA-KUNZ; 2003).

Hoje P1 reconhece o prejuízo profissional que lhe casou o não contato com dança na graduação. No entanto, procura ressignificar sua prática a partir das experiências que teve com a capoeira quando afirma [...] *dentro da capoeira eu posso fazer dança [...]* (P1) e conseqüentemente nas formações continuadas.

4.4.3 – Categoria: Aprendendo a dançar

Esta categoria teve como objetivo investigar as percepções dos entrevistados quanto a formação inicial em relação aos saberes da disciplina dança no curso de Educação Física voltada para a área escolar.

Quando perguntado como o professor entrevistado avalia a disciplina dança em sua formação inicial, todos são unânimes em dizer que não consideraram uma formação suficiente, haja vista não se sentirem preparados para atuar com a mesma no espaço escolar. Para P1 esta disciplina era optativa e então ele optou em não a fazer, conforme já mencionado. *Então... era optativa, para você ter uma ideia, eu nem fiz esta optativa. Eu fiz outras. Eu fiz handball III, voleibol III, como fugir da dança entendeu?* Já P2 sentiu falta de mais aprofundamento, porém ressalta a necessidade e importância do professor ir a busca, ou seja, continuar estudando ao longo da trajetória docente. P3 afirma que a disciplina dança quando cursada na graduação não a preparou para *este tipo de atuação na escola*, ao qual complementa não ter tido nenhum contato com as danças regionais.

Já P4 reforça o pouco contato que teve com a prática e a própria dificuldade que os professores têm em ministrar tal disciplina na graduação: *achei que seria um pouco mais prática* (P2), *eu espera muito mais práticas [...] não que a teoria não seja importante, com certeza ela é, porque fundamenta a prática, sabemos disto, mas eu esperava mais práticas [...]* (P4). É comum esta fala também nos acadêmicos de graduação em Educação

Física, pois os mesmos chegam ao curso com a expectativa de encontrar um grande número de aulas práticas e não atribuírem a devida importância à fundamentação teórica tanto da dança quanto de outras disciplinas relacionadas ao movimento da cultura corporal do jogo, da luta, da ginástica ou do esporte. Esta realidade acaba desvinculando das atividades intelectuais reproduzidos *a priori* nos alunos

o conceito dualista no senso comum a respeito das práticas corporais. (KUNZ, *et al*, 2019).

Faz-se necessário que a medida que o aluno se depara com uma realidade diferente, exigindo uma sistemática necessidade de aprofundamento teórico, ele irá tomar conta de que seu “percurso profissional deverá ser estruturado por trajetórias bem diferentes das imaginadas inicialmente” (KUNZ, *et al*, p. 12, 2019).

O estudo de Peres, Ribeiro e Martins Junior (2001), analisou a visão de professores de EF sobre a dança escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais de Maringá-PR. Dos 19 participantes, 68,4% tiveram uma disciplina relacionada a dança na formação inicial, mas 31,6% não; 84,2% sabiam que a dança faz parte do currículo da EF do Paraná, porém, 15,8% disseram ter dificuldade em trabalhar com a dança devido à falta de conhecimento (42,1%).

Sendo assim, modificar a percepção do aluno a respeito das atividades práticas, tão esperadas e fazer com ele comece a compreender a importância da fundamentação teórica, poderá ser um instrumento transformador para sua futura ação profissional.

A pesquisa de Kleinubing e Saraiva (2009), buscou compreender a percepção de professores de EF do Ensino Fundamental sobre o conteúdo dança nas aulas. A amostra contou com 16 professores das escolas municipais de Chapecó-SC. Vários participantes tiveram a disciplina de dança na graduação, mas consideram que esta não foi significativa. Os fatores que dificultam o ensino da dança são: falta de afinidade (principalmente por parte dos professores do sexo masculino); a sensação de falta de capacitação, de conhecimento e de vivência com a dança; a falta de interesse dos professores em querer aprenderem a trabalhar com a dança; a resistência de alguns alunos com a dança (principalmente os meninos); a falta de espaço adequado.

Nóvoa (2010), nos auxilia a refletir a importância de se buscar compreender os saberes experienciais representados pelas experiências de vida dos professores, rompendo com o

entendimento dos saberes apenas como um repertório de conhecimento observando profissionalidade bem como personalidade do professor.

A triplicidade representada pelo saber, o saber-fazer e o saber-ser, citadas por Nóvoa (1992) e Tardif (2010), tem um sentido mais amplo em poder e estar associado à uma perspectiva mobilizadora do conjunto de saberes e não apenas do conhecimento ou conjunto de habilidades.

Por outro lado, Hildebrandt-Stramann, *et al.* (2021), no artigo intitulado “A formação do professor de Educação Física: da didática das disciplinas ao conhecimento do ensino”, apontam que a formação de professores universitários tem que lidar com dois problemas: a relação entre estudo e profissão e entre ciência e prática, ou seja, a relação científica e a relação prática. Do ponto de vista epistemológico para os autores, “há um duplo problema de teoria-prática na construção de currículos para a formação de professores de Educação Física: o primeiro problema é a diferença entre a relação científica com o mundo da universidade e o segundo da relação prática com o mundo da escola”. (HILDEBRANDT-STRAMANN; OLIVEIRA; HATJE; PALM, p. 02, 2021).

Os estudantes de Educação Física geralmente optam por um curso universitário de Educação Física devido à sua própria prática esportiva. Para a maioria dos estudantes de Educação Física, a questão relacionada ao estudo esportivo está determinada: eles estudam “esportes” e por sua vez o “esporte” é reproduzido no curso universitário.

Nos deparamos aqui com uma realidade e necessidade de reformulação do modelo curricular das instituições de ensino superior de Educação Física. O currículo tradicional adotado nas licenciaturas em Educação Física geralmente prioriza de estudos esportivos e consequentemente, as técnicas de movimento se replicam na Educação Física da escola. Isto não é diferente para a atuação do profissional com relação ao conteúdo ou eixo temático “dança”, uma vez que a cultura de reproduzir movimentos já construídos faz parte do universo deste professor reforçado também em sua formação inicial.

Como neste estudo o objetivo não é debater propostas curriculares, fica como reflexão a gigantesca barreira que o professor de Educação Física terá que enfrentar pelos tropeços impostos em sua formação inicial.

4.4.4 – Categoria: A dança na Base

Nesta categoria o objetivo é investigar se os professores conhecem a BNCC como se dá a aplicabilidade do eixo temático dança baseado nas habilidades da Base (BNCC) e se eles articulam estes objetivos com suas práticas; aqui estamos falando de conhecimento especializado dos professores.

Aproximar o estudante da linguagem científica, perceber as necessidades formativas, efetuar intervenções e proporcionar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a aprendizagem e selecionar conteúdos e conceitos apropriados, fazem parte do ensinar no cotidiano do professor que precisa levar em consideração o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. (FERNANDES; DAHNERA, 2020).

Tardif (2014), em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, considera que a prática docente é formada por diferentes saberes, definidos como um “saber plural”, sendo aqueles “provenientes de diversos espaços, como as instituições de formação, da formação profissional, do currículo e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54). Para o autor, as “múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional, que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2014, p. 39), o que corrobora com o já apontado por Gauthier *et al* (2006) *apud* Fernandes e Dahnera (2020), porque ambos autores trabalham com conceitos de saberes para docência, para além dos saberes a ensinar, igualmente importantes. São os hoje chamados conhecimento especializado dos professores (CARRILLO *et al*, 2017).

Tardif (2014), afirma que os saberes docentes estão relacionados às condições do trabalho na escola à personalidade e à experiência profissional. E ao mesmo tempo situa-os por meio de seis fios condutores: I) “saber e trabalho”, estabelecido pela relação do professor com o trabalho na escola e na sala de aula que se caracteriza nas relações mediadas pelo trabalho fornecendo e solucionando situações cotidianas; II) a “diversidade ou pluralismo” do saber que se conjuga como o saber plural dos professores, ou seja, por se desenvolver no próprio meio de trabalho através do saber-fazer diversificado e de natureza diversa; III) a “temporalidade do saber”, adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional compreendido como um processo temporal; IV) “experiência de trabalho” evidencia os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano, que pode suscitar algumas questões que fazem parte da experiência do docente e que dão o alicerce da prática

e da competência profissional; V) “saberes humanos” denotam trabalho interativo, ou seja, interação humana que marcam o saber dos que atuam juntos em sala de aula (professores com seus alunos); VI) “saberes e formação profissional” que decorre dos anteriores e se caracteriza pela necessidade de repensar a formação, levando em consideração as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Sendo assim, apoiando nas ideias do autor supracitado, os saberes docentes não implicam apenas às condições de trabalho na escola e na sua formação profissional. Mas também somada à sua própria experiência de vida que muitas vezes esteve relacionada à sua trajetória no próprio ambiente escolar. Quando este está integrado em um trabalho interativo levado a capacidade de interações cotidianas entre professores e alunos em sala de aula, este futuro professor levará consigo estas ricas experiências que darão sentido em seu saber plural quando professor. No entanto, sabemos que esta não é de fato uma realidade geral. Porém o professor precisará se ressignificar em sua trajetória profissional, para que o conhecimento chegue da melhor forma possível aos seus alunos.

Os professores entrevistados vêem a BNCC como um documento balizador, porém necessitando aprofundar os conhecimentos de acordo com realidade e o contexto de seus alunos e adaptar os saberes da dança entre os outros eixos temáticos como nas falas a seguir: *[...] dentro da capoeira eu posso fazer dança, eu posso fazer luta, eu posso fazer jogo, eu posso fazer brincadeira (P1). Eu não fico amarrada na dança somente quando eu vou abordar o conteúdo, entendeu? Eu insiro ele em outros também (P2).*

Refletindo sobre a fala em P1, nos estudos de (LUSSAC, 2015; FALCÃO, 2006; MWEWA; VAZ, 2006;) percebemos a relação dela com a ginástica, com o esporte e principalmente com o jogo. Mas também a partir de uma respectiva artística inclusive na sua relação com a dança.

Duas noções fundantes na BNCC são com relação entre o que é básico-comum e entre o que é diverso em matéria curricular, ou seja, as competências e diretrizes são comuns os currículos são diversos. (BRASIL, 2017). Quando os professores entrevistados vêem a BNCC como documento balizador, se deparam com a possibilidade em adaptar os saberes comuns existentes e as características regionais e locais dos educandos.

Na fala do entrevistado P2 temos: *Então, dentro de outros conteúdos que você vai inserindo, abordando a dança, abordando também as questões de religiosidade, igual as danças de matrizes africanas [...] e aí assim, as pessoas dependendo da religião [...] as*

vezes elas confundem, então eu acho assim, o papel do professor é de esclarecer, de orientar e de ir guiando o aluno também.

As expressões culturais, na proposta da BNCC passam a ser objeto de conhecimento da Educação Física em detrimento dos próprios movimentos a serem trabalhados em uma determinada prática. Os alunos são incentivados a vivenciar a dança problematizando por exemplo questões de gêneros, etnias, diversidades culturais desconstruindo visões preconceituosas.

No Brasil as danças afro-brasileiras ou de matrizes africanas estão ancoradas em valores ligados direta ou indiretamente às religiões vinda da África durante o período da escravização. Sendo assim as danças de matrizes africanas vinculadas as religiões do candomblé, da umbanda, remetem ao preconceito presente na sociedade brasileira com relação preconceito étnico-racial. O culto aos deuses negros afronta as mentes alienadas que mesmo ‘tolerantes’, teimam que Deus e seu culto só podem ser brancos” (PARADISO, p.1 2010). Vale aqui lembrar que o herói Thor, eternizado num dos filmes mais vistos de todos os tempos, da Marvel, os Vingadores, é um Deus pagão, que fazia sacrifícios humanos, porém era branco e representa a cultura do colonizador, sendo, portanto, admirado e bem-vindo. Sendo assim é de extrema importância refletir como a escola e a Educação Física podem modificar este cenário ao tratar dos temas pertinentes as manifestações culturais africanas presente no folclore brasileiro e na religião. Estas reflexões podem “[...] abrir novos horizontes e contextos desconhecidos, e incitar ao diálogo e ao respeito à diversidade” (SILVA e SILVA, p. 555, 2009).

Por meio da fala em P3 [...] *se a BNCC me diz que o 3º e 5º que são danças indígenas e matriz africana eu vou abordar mais isso [...] eu procuro pegar algumas danças de cada região [...] outra aula Centro-Oeste por aí vai, daí vou trabalhar mais um pouco da matriz indígena e africana [...]* nota-se o envolvimento profissional pedagógico com os saberes norteadores presentes na BNCC acerca das manifestações corporais brasileiras.

Embora a BNCC seja um documento ainda recente, para P4, acredita que, por isso mesmo, ainda está em um processo de adaptação e que *ainda é um documento que precisa ser muito estudado [...]* traz a visão de que o aluno não chega na escola sem saber nada, ninguém chega, sem nenhuma bagagem, todo tem algo a partilhar, mesmo o menos habilidosos. Nesta fala fica evidente a visão do todo e a possibilidade que o entrevistado dá aos saberes compartilhados entre os alunos *mesmo os menos habilidosos vai ter alguma*

coisa a partilhar com você [...] com o professor a colaborar na aula. Cita ainda o exemplo do Funk aliado a realidade dos alunos e a possibilidade em explorá-lo dentro do contexto educativo, da arte, da música e da cultura brasileira. [...] a escola é uma extensão da sociedade. Ela faz parte da sociedade. Se você for trabalhar por exemplo o funk, que é conhecido como uma dança vulgar, você pode trabalhar de outras maneiras. [...]. Por que que não trabalhar o funk? Por que não compor uma música, uma letra diferente para o funk? Porque o funk [...] tem um lado musical e instrumental muito rico (P4).

A BNCC busca o ensino da dança voltado para a diversidade cultural com enfoque na contextualização do seu ensino adotando atitudes valorativas e apreciativas das manifestações expressivas.

Uma vez que a Educação Física é representada por seis unidades temáticas - jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas, danças, esportes e práticas corporais de aventura - propostas pela BNCC como já citadas anteriormente, as mesmas são delimitadas por habilidades privilegiando oito dimensões do conhecimento. São elas: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão). (BRASIL/BNCC, 2017).

E é justamente na dimensão “compreensão” onde P4 se baseia ao abordar o *funk* explorando o seu contexto educativo:

Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global”. (BRASIL/BNCC, p. 222, 2017).

A habilidade sugerida pelo referido documento contemplando esta dimensão é: “Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. (BRASIL/BNCC, p. 229, 2017).

Em consonância com o documento coletivo norteador das ações da SME (Secretaria Municipal de Educação) a formação continuada dos professores, gestores e demais profissionais chamadas “Escola Cuiabana”, o qual dialoga com Plano Nacional de Educação/PNE, reforça que “nas aulas as práticas corporais devem ser abordadas como

fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (CUIABÁ, p.168, 2020).

Quanto a percepção da aplicabilidade do conteúdo dança nas aulas de Educação Física, P3 entende que há uma sobreposição de habilidades que acaba ficando repetitivo o objeto de conhecimento à ser trabalhado: [...] *a BNCC trouxe assim o eixo de dança muito bem específico para a gente trabalhar nas escolas. Eu gostei bastante, mas acho que quando vem aqui para [...] o município, colocam mais algumas habilidades que às vezes se torna repetitiva [...] eles colocam também a matriz indígena e africana para a gente ensinar o conteúdo bororo, por exemplo, aqui para o primeiro e segundo aninho* (P2 se refere aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental) [...] *não é um leque tão grande de danças viáveis para a gente ensinar na escola [...]* (P3).

Já P2, interpreta de maneira diferente o que P3 expôs em sua fala acima, entendendo que cabe ao professor explorar o conhecimento e ir diversificando o mesmo. *Cabe a cada professora sua metodologia, o seu envolvimento e engajamento com o conteúdo. E a questão do repetitivo [...] às vezes é uma questão de interpretação [...] porque eu acredito que lá no primeiro, segundo aninho* (os dois primeiros anos do ensino fundamental) *a gente pode estar trabalhando, vamos supor as nossas danças regionais, porque eles trazem influências tanto [...] do povo bororo, quanto das danças de matrizes africanas, então ela é uma junção [...] a gente não precisa explorar o conteúdo todo [...] e aí um outro momento apresentar um outro conteúdo que contemple aquele e que vai enriquecendo [...]* (P2).

Partindo do raciocínio de P3, entendemos que possa ficar repetitivo, porém é preciso investir nas práticas metodológicas que irão fundamentar e dar a oportunidade de amadurecimento ao aluno não somente em fazer e conhecer a dança, mas também, oportunizar a experiência de criar e apreciá-la que virão nos anos seguintes de sua jornada acadêmica do Ensino Fundamental. (LOMAKINE, 2017).

Sendo assim, a vivência da prática corporal referendada por CUIABÁ (2020), para que seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar os variados sentidos e significados das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento conferidos aos grupos sociais.

4.4.5 – Categoria: *Movimentos não ritmados*

Esta categoria tem como objetivo entender como são organizadas as aulas do eixo temático dança e as metodologias utilizadas para tal.

Quanto a preparação das aulas no eixo temático “Danças”, os professores as organizam durante os bimestres e também de acordo com as datas comemorativas durante o ano ao mesmo tempo contemplando as normativas curriculares da BNCC ou o da escola cuiabana, como relatado por eles a seguir: [...] *eu utilizo somente mesmo nas datas comemorativas* (P1). *Eu separo meus conteúdos por bimestre, porém, não é somente naquele bimestre, tanto as danças, quanto as brincadeiras [...] a gente vai puxando conteúdo, falando, problematizando, se surge algo ali [...], mas assim, toda data comemorativa eu utilizo [...]* (P2). [...] *eu particularmente não coloco só em datas festivas, mas assim, isso influencia [...]* (P3). Já P4 prioriza as datas comemorativas *Eu não trabalho com o conteúdo fechado [...], aproveito também as datas* (P4).

Apesar de toda a preparação das aulas de dança contemplando as habilidades vindas da BNCC dos planos de ensino e das aulas, há uma preocupação dos professores entrevistados em apresentar o produto (coreografia) nas festividades escolares. *A minha organização antes da pandemia, era mais ou menos voltada de acordo com o período mesmo das festividades [...] geralmente aniversário de Cuiabá, algum evento cultural [...] eu já aproveitava isso para fazer uma apresentação* (P4). *Eu que levo os passos. Geralmente procuro fazer os mais simples de acordo com a faixa etária que eu acredito que eles vão dar conta [...]* (P3).

Quando utilizamos as datas festivas que surgem durante o ano letivo, precisamos ficar atentos quanto a finalidade que nos propomos em inserir um determinado conteúdo como a dança para contemplá-las. Ou seja, a partir do momento em que a prioridade é a apresentação, o foco deixará de ser educativo e se tornará efetivamente técnico, repetitivo e vazio de significados.

Lomakine (2017), em seus estudos sobre o ensino da dança na escola aponta que quando se trata das dimensões sociais e culturais da dança aplicada aos anos iniciais do Ensino Fundamental não recomenda o processo de criação nesta fase e sim o de reprodução “através de pequenas coreografias do folclore nacional e internacional em grupos ou duplas; desse modo estará incentivando um trabalho de sociabilização e de relações interpessoais” (LOMAKINE, 2017, p. 54), baseado nas experiências de “fazer e conhecer a dança”.

O processo do ensino da dança na escola precisa ser ressignificado a medida que o aluno avança nos níveis ou ciclos de ensino. A partir deste amadurecimento do aluno em contato com o “fazer e conhecer a dança”, o mesmo terá condições pelo desenvolvimento de suas percepções e seus demais processos cognitivos e criar e a opinar sobre dança. (LOMAKINE, 2017).

A partir do momento em que a dança na escola é vista apenas como um produto a ser apresentado nas festividades escolares ela perde seu caráter e potencial educativo transformador. O professor precisa dar enfoque no processo, ou seja, ver a necessidade em buscar um aprofundamento com relação ao “por que” ensina, “o que” ensinar e “como” ensinar. A partir daí pode-se traçar um processo dialógico com o aluno apontando objetivos e delineando trajetórias emergentes no ambiente educativo. (KUNZ, 2019).

Nos estudos sobre o ensino da dança, (SCARPATO, 2004, SILVA *et al*, 2012; BRASILEIRO, 2008), apontam que apesar de ter sua importância na escola, muitas vezes ainda é utilizada apenas em datas comemorativas ou tão somente como atividades extracurriculares, relegando-a na escola como restrita aos festejos desprovida muitas vezes de contextualização e tematização no fazer pedagógico.

Mas a que se deve esta realidade pedagógica? Para Scarpato (2004), há uma visão equivocada do que vem ser a dança com uma interpretação de ser apenas uma atividade física e não de uma compreensão como arte por parte dos profissionais de Educação Física.

Nanni reforça que “a dissociação entre o artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação desses profissionais nos cursos de Licenciatura, tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação básica”. (NANNI, 1995.).

Nos chamou atenção na fala de um dos entrevistados quando afirmou *como eu tenho muita dificuldade de trabalhar o conteúdo dança, eu utilizo somente mesmo nas datas comemorativas* (P1).

Discorrendo sobre os problemas da dança na escola, Marques (2003, p. 22), ressalta que “a formação dos professores que atuam na área da dança é sem dúvida um dos pontos críticos no que diz respeito ao ensino dança no nosso sistema escolar”. Segundo a autora tantos os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental e Médio seria imprescindível que os mesmos continuem buscando

conhecimento prático-teórico, ou seja, uma aproximação do conhecimento que envolva o fazer-pensar dança e não apenas seus aspectos pedagógicos.

4.4.6 – Adequando o ritmo ao passo...

Com todas as barreiras/dificuldades, sejam de que natureza for - atitudinais, espaciais, paradigmáticas - enfrentadas pelos professores entrevistados ao planejar e aplicar o conteúdo dança em suas aulas, vale a pena destacar a fala em P2 quando relata: *[...] cabe a cada um de nós [...], sempre procurar aprender um pouco mais sobre os conteúdos que a gente vai ministrar (P2).*

Nota-se o desejo de ir em busca daquilo que talvez para P2 tenha sido no dia a dia ou no seu fazer pedagógico extremamente difícil. Porém este desejo em levar para o aluno o que há de melhor faz total diferença na vida tanto do aluno quanto do professor. Podendo este transformar sua prática a partir da realidade do aluno e os desafios que lhe são impostos em suas ações pedagógicas. “Conhecimento, porém, não se transfere, se cria, por meio da ação sobre a realidade “(FREIRE, p. 141, 1984).

Quando P2 afirma, *[...] a gente não tem aquela preocupação de formar profissionais da dança, de formar bailarinos. Mas estar inserindo, e estar mostrando para eles, de como ela faz parte do nosso dia a dia, [...] da nossa cultura brasileira a mesma busca olhar a dança como linguagem provida de sentidos. Corroborando com Scarpato (2004), ao afirmar que a dança na escola não deve obedecer à um padrão técnico imposto por movimentos corretos e perfeitos. Ela (dança) precisa partir de pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno “oportunizando expressar-se em variadas linguagens desenvolvendo a auto expressão e aprendendo a pensar em termos de movimentos” (SOUSA, HUNGER, CARAMASHI, p. 505, 2014).*

4.4.7- O cérebro que não “dança”

Nesta categoria o objetivo é discutir a falta de interesse por parte dos alunos em aprender, como uma das questões levantada no grupo. Problema este agravado com a pandemia através dos altos índices de exposição àquilo que já está pronto na internet como as famosas “dancinhas” das redes sociais. Encontramos em todas as falas esta preocupação e inquietação por parte dos entrevistados que se segue: *[...] agora na época da pandemia está mais difícil, porque aí você vai propor e aí as vezes já querem coreografias prontas de TikTok [...]. Tu tens preguiça de pensar e de se expressarem [...] não só verbalmente, como corporalmente [...]* (P3). *[...] as crianças de hoje em dia elas estão assim muito no que é*

fácil [...] a gente está vendo isto na questão da pandemia, [...] é uma preguiça porque tu não tens aquela rotina escolar que tinham antes. (P2). Essa preguiça parece que está generalizada mesmo entre eles. Eu estou tendo muita dificuldade [...] (P4).

Para Guerra (2011), a aquisição de novos comportamentos advém do processo de educar que proporciona oportunidades e orientação para aprendizagem. Aprendizagem, por sua vez, requer várias funções mentais que dependem do cérebro como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outras. (GUERRA, 2011).

No entanto, diante das percepções relatadas pelos entrevistados em virtude do quadro pandêmico ao qual os estudantes ficaram confinados aos estudos remotos e apostilados e ao mesmo tempo muito expostos as mídias digitais no cotidiano e o desinteresse na aprendizagem foi notado pelos professores entrevistados.

E como fica este cérebro que não “dança”? Ou seja, que não se envolve e não se interessa pelo desconhecido que precisa ser explorado? Como fica este cérebro que está imerso no universo do “tudo pronto”?

Yzquierdo (2010) *apud* Fernandes *et al.* (2015), do ponto de vista biofisiológico, a aprendizagem está associada a prazer, liberação de serotonina – neurotransmissor, memória. Portanto, “atenção voluntária focada e significação do que se está aprendendo” (FERNANDES *et al.*, 2015, p. 397).

Para tanto a liberação de serotonina em níveis desejáveis depende de recursos empregados na transmissão das informações.

E quanto mais estes recursos forem empregados, melhor ela se fixará na memória de longa duração (HERCULANO-HOUZEL, 2009) e para Fernandes *et al.* (2015) “tem importantes implicações pedagógicas para a estimulação da aprendizagem dentro e fora da escola”. (FERNANDES *et al.*, 2015, p. 397).

Guerra (2011), aponta que a aprendizagem não depende apenas do funcionamento cerebral e que tem relação com outros fatores, relacionados à comunidade, família, escola, ao meio ambiente em que vive o aprendiz e à sua história de vida entre outros fatores como aspectos culturais, sociais, econômicos e pelas políticas públicas de educação. Sendo assim para o autor supracitado a Neurociência torna apenas mais uma contribuição para a abordagem da aprendizagem que necessariamente se torna multidisciplinar.

Os impactos negativos na aprendizagem dos alunos durante a pandemia são vistos como enormes desafios não apenas para toda a comunidade escolar, mas como em todos os setores da vida e sociedade. Talvez não tenhamos respostas claras neste momento. Porém será necessário todos irem em busca destas para que os efeitos destes impactos negativos sejam os menores possíveis.

4.5- O passo a passo do professor - atuação

A análise documental permite a identificação, verificação e apreciação dos documentos com o objetivo de utilizar-se de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (MOREIRA, 2005).

Pina-Oliveira (2007), adverte sobre as vantagens e limitações do método de análise documento. Respectivamente uma consiste no baixo custo e estabilidade das informações “fontes fixas” de dados não alterando o ambiente e os sujeitos e a outra (limitações), se dá pela falta de evidência do fenômeno para melhor apresentá-lo, a validade questionável e a falta de objetividade.

No entanto, neste item iremos tratar da análise dos PPPs das respectivas escolas em que os professores investigados estão inseridos bem como do plano de ensino e de aula e os dos dados observados nas aulas, ou seja, o dia a dia do professor.

A análise documental para Bardin (2016), tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação, ou seja, é considerada como o tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo de maneira diferente do original, facilitando sua consulta e referência.

4.5.1- Dos PPP's

O Projeto Político Pedagógico reflete a visão do total que a instituição escolar pretende fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes tanto para suas atividades pedagógicas, como as das funções administrativas de cada realidade da escola, (BETINI, 2005). Ou seja, o PPP faz parte do planejamento e da gestão escolar.

Sendo assim, “há uma operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão” (SOUSA, et al, p. 506, 2014), realizado periodicamente e em conjunto por toda a equipe de profissionais da unidade escolar passando a ter uma direção e um rumo para as ações da escola. Para Veiga (2011), é de fundamental importância a construção do PPP, pois ele concretiza a identidade da escola oferecendo garantias para de um ensino de qualidade.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das quatro unidades escolares onde os professores entrevistados trabalham, 3 (três) são datados no ano de 2016 e 1(um) de 2017. Portanto, todos não atualizados com as diretrizes da BNCC. No entanto, a partir de 2018 as novas diretrizes de matrizes curriculares propostas pela BNCC foram implantadas em todas as unidades do município que ofereciam o ensino para a Educação Infantil. Já a partir de 2019 iniciou este processo de implantação nas turmas do ensino fundamental.

Para a elaboração dos PPP's das instituições escolares municipais de Cuiabá, as mesmas obedecem a critérios padronizados propostos pela Secretaria Municipal de Educação envolvendo dados sobre a identificação, organização e funcionamento da escola, o histórico e perfil social da comunidade, a missão e perspectiva, a organização do currículo, o diagnóstico da realidade escolar, o plano de ação, avaliação institucional e seus respectivos subitens dispostos no ANEXO II.

A elaboração do PPP de cada escola é realizada em conjunto, a partir de uma gestão democrática, ou seja, todos os profissionais envolvidos e não apenas a equipe gestora. A periodicidade da atualização dos PPP's de todas as unidades escolares do município acontece a cada quatro anos.

Para análise deste item utilizaremos as nomenclaturas: PPP-EMEB1; PPP-EMEB2 PPP-EMEB3 e PPP-EMEB4, onde PPP corresponde ao Projeto Político Pedagógico e EMEB – Escola Municipal de Ensino Básico, seguida do número que identifica a região da escola em que o professor está sendo investigado. No caso cada número como dito anteriormente corresponde a uma regional:1 (Norte); 2 (Sul);3 (Leste) e 4 (Oeste).

Aqui não nos cabe fazer uma análise minuciosa dos Projetos Políticos Pedagógicos das quatro escolas pertencentes aos professores participantes, até mesmo porque estão defasados devido ao tempo de sua edição, conforme citado acima. Porém afirmamos que as unidades de ensino em questão prezam por uma educação inclusiva, participativa,

democrática com uma organização curricular articulada com a Matriz Curricular de Referência (2011), conforme observados a seguir: “O currículo deve ser construído na unidade educacional e pelo coletivo da escola e não por alguém que está fora da escola, ou seja, fora da realidade escolar” (PPP-EMEB1). “O Ciclo de Formação ultrapassa a compartimentalização do processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo um percurso para a democratização do ensino, constituindo-se um instrumento para o desenvolvimento de relações sociais” (PPP-EMEB2). “Currículo é o eixo norteador do ser e do fazer da escola. Ele torna evidente a intenção do Projeto Político e Pedagógico da escola a partir de um conjunto de estratégias organizadas e ordenadas com um propósito educativo”. (PPP-EMEB3). “O currículo é construído na perspectiva de formação humana tendo como princípio fundamental a inclusão, através da interação e convívio social no ambiente escolar que resulta no processo de aprendizagem dos estudantes” (PPP-EMEB4).

As concepções de currículo apresentada nos projetos políticos pedagógicos como descritos acima nos dão a visão de currículo como sendo “o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas acomodações” (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Como meta e perspectivas para o ensino temos em PPP-EMEB1 “Ser uma escola de qualidade no ensino e serviço que prestamos e que esteja permanentemente aberta à comunidade para discutir a gestão escolar com democracia e transparência.”. Para PPP-EMEB2 “A escola tem como missão formar cidadão críticos, criativos conscientes de sua capacidade de interagir e transformar a realidade através da solidariedade e do respeito ao próximo”. Para PPP-EMEB3 “Oferecer aos educandos da Educação Infantil, primeiro e segundo ciclo, ensino de qualidade, onde todos construam seus conhecimentos dentro dos princípios éticos e morais intervindo na aprendizagem de forma democrática no processo de construção da cidadania”. E finalmente para PPP-EMEB4 “Oportunizar de maneira democrática a construção de valores e atitudes. Assim como também à compreensão do ambiente natural e social para o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito na vida social”.

Percebemos, no entanto, que a escola assume um caráter social primordial na construção do conhecimento enquanto processo permanente na medida em que possibilita situações de interação em contextos reais onde a mesma está inserida. Através das metas

citadas acima compreendemos esta preocupação e comprometimento. Neste entendimento Sacristán (1988) afirma que:

... ao provocar a reconstrução das preocupações vulgares, facilita o processo de aprendizagem permanente, ajuda o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto, portanto requerem ser comparados com representações alheias, assim como a evolução de si mesmo e do próprio contexto. (Sacristan,1998, p.26)

A partir dos objetivos, metas e estratégias traçadas no PPP para as atividades pedagógicas, o professor construirá o seu plano de ensino, ou seja, o planejamento de suas ações pedagógicas para o componente curricular. Para que o plano de ensino exista, é necessária a discussão sobre fins e objetivos, culminando com a definição destes. Trata-se um “documento utilizado para o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer”. (BAFFI, 2002).

No entanto, a elaboração conjunta do plano de ensino irá facilitar o acompanhamento do planejamento das ações pedagógicas direcionadas aos estudantes e à toda comunidade escolar, podendo inclusive o professor ter acesso aos Planos de Ensino de seus colegas através de uma elaboração conjunta. “O ato de planejar consiste sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades (...) visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, p. 48, 2002).

No que diz respeito ao planejamento das aulas segundo os PPP's de cada escola onde os professores investigados estão inseridos, temos em PPP-EMEB1 “Acreditamos que a metodologia de Projetos é a melhor opção e que neste momento vem ao encontro com as necessidades da nossa escola”. No PPP-EMEB2 após o planejamento anual “os professores se dividem por ciclos/modalidades e elaboram o projeto a ser trabalhado durante o bimestre/ano. Os projetos são entregues uma semana antes do término do bimestre, acordados com todos durante a semana pedagógica”. Já no PPP-EMEB3 o planejamento das aulas é realizado individualmente ou com seus pares (professores do mesmo ano de aprendizagem, professores de Educação Física e professores de Arte). No PPP-EMEB4 “O planejamento das aulas, a partir do plano anual é baseado em projetos, organizados a partir do entendimento dos professores quanto aos temas trabalhados entre as turmas de acordo com a escolha do tema no coletivo da escola”.

A pedagogia de Projetos, como pudemos observar, como prática em três dos quatro PPP's analisados, faz com a educação vá além da simples transmissão de conhecimento, baseada em um processo de ensino não pontual, não estático e unilateral, mas vai em busca de uma relação dialética tomando contato com o conhecimento socialmente construído e ressignificado a partir do seu contexto proposto. Hernandez; Ventura (1998), afirma que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola.

Paulo Freire defende uma escola baseada numa “relação dialógica e dialógica”. Quando esta é priorizada, permite o respeito à cultura e à valorização do conhecimento vindo do aluno. Por isto, para Freire (1995, p. 82): “um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores”.

4.5.2- Dos planejamentos

A partir de uma relação dialógica estabelecida na elaboração do plano de ensino como exposto acima, os professores traçam os direitos de aprendizagem e os objetos de conhecimento a serem apreendidos pelos estudantes, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. O professor tem a autonomia para elaborar o plano de ensino bimestral distribuindo ao longo dos quatro bimestres letivos as unidades temáticas orientadas pela BNCC (2017), sendo diferente entre as unidades escolares, uma vez que cada escola estabelece contextualizações diferentes a partir do planejamento anual.

No planejamento de ensino bimestral o professor do componente curricular de Educação Física da SME (Secretaria Municipal de Educação) de Cuiabá, precisa de acordo com o ciclo e nível de ensino, estabelecer as competências específicas deste componente, bem como as habilidades e os objetos de conhecimento para cada uma das unidades temáticas das práticas corporais propostas na BNCC, a saber: brincadeiras e jogos, ginástica, danças, lutas, esportes e atividades corporais de aventura.

Cabe ressaltar que “a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações e as fronteiras entre as manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar”. (BRASIL, p. 214, 2017).

No entanto, os professores investigados estabelecem a categorização destas seis unidades temáticas como norteadoras das práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Além das habilidades e objetos de conhecimento distribuídos ao longo das unidades temáticas, durante o bimestre, é solicitado que os professores descrevam as estratégias de ensino ou desenvolvimento metodológico e avaliações das aprendizagens.

Com a continuidade do quadro pandêmico da COVID 19 no início do ano letivo 2021, a SME emitiu um Decreto (Nº 8.315, 22 de janeiro de 2021) com o objetivo de apresentar a Matriz de Habilidades essenciais para o Ensino Fundamental a ser trabalhado no período em questão abrangendo todos os componentes curriculares. No entanto, neste Documento a secretaria reforça que a unidade escolar “terá autonomia pedagógica para, de acordo com a realidade e necessidades individuais de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, acrescentar habilidades para além desse documento na elaboração do planejamento”.

Os planos de aula foram enviados pelos professores a partir do dia 08/03/2021 ao dia 27/08/2021. Totalizando 23 semanas de aula. Das turmas que os mesmos ministraram as aulas, todos tinham em comum o quarto ano do Ensino Fundamental. Sendo assim foi escolhido este nível de ensino para que fossem investigadas as ações pedagógicas dos quatro professores que fizeram parte deste estudo.

Todos os planos de aula foram elaborados semanalmente ou quinzenalmente ao qual seguiram o mesmo modelo estrutural, como proposto pela SME/Cuiabá, (ANEXO 1).

Em virtude da continuidade do quadro pandêmico da COVID 19, todo o processo de investigação desta pesquisa ocorreu durante o isolamento social ao qual os alunos não estavam tendo contato direto com os professores, ou seja, o ensino estava acontecendo de maneira assíncrona. Foram montados grupos *WhatsApp*, conforme já mencionado, para cada turma de todas as escolas do município e atividades apostiladas elaboradas pelo professor pedagogo e de áreas para serem entregues aos estudantes que não tinham acesso a rede de internet ou algum outro tipo de limitação que os impossibilitassem. Orientações estas publicada pela SME através de um guia “Orientações sobre procedimentos para realização de atividades de Educação a distância (EaD)” (CUIABÁ, 2020a). Sendo indicada a utilização do *WhatsApp* para encaminhamento das atividades pedagógicas aos alunos e o envio de atividades impressas para quem não têm acesso à Internet.

Durante os cinco meses de obtenção dos dados para esta investigação, quais sejam: planos de aula e observações dos quatro professores investigados, compreendidos entre os dias 08 de março a 27 de agosto, foram elaborados 16 planos de aula voltados para a unidade temática “Danças”, conforme evidenciado do quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Panorama da elaboração dos planos de aula da unidade temática “Danças”

Professores	Plano de aula com o eixo temático “dança”	Turma:	Período da aplicação dos planos de aula	Objetos de conhecimento
P1	02 planos de aula	3º ano	21/04/2021 28/04/2021	Combinação das habilidades motoras, controle corporal, noções do corpo no espaço e no tempo e lateralidade.
P2	06 planos de aula	4º ano	09/04/2021 30/07/2021 06/08/2021 13/08/2021 20/08/2021 27/08/2021	Danças regionais – Rasqueado, Siriri e Cururu História da dança Danças de matrizes indígenas e africanas Danças de roda Danças regionais – dos Mascarados Danças regionais - Chorado
P3	04 planos de aula	4º ano	09/04/2021 20/04/2021 26/05/2021 02/06/2021	Dança regional - Rasqueado cuiabano Dança de matriz indígena Dança Tradicional - Catira Dança Tradicional - Frevo
P4	04 planos de aula	4º ano	16/04/2021 14/05/2021 25/06/2021 27/08/2021	Passo dois para lá dois para cá Coreografia Escravos de Jó Festa junina Coreografia música Pulalalá

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 29/08/2021.

No quantitativo de aulas ministradas no período investigado, nota-se o pouco aproveitamento da unidade temática “Danças” por parte dos professores. Embora a SME enviasse as habilidades como proposta para que os professores pudessem se organizar para a elaboração das aulas, os mesmos tinham autonomia para tal, como ficou claro no Decreto acima supracitado. Gaspari (2005), em sua dissertação intitulada “Educação Física escolar e dança: uma proposta de intervenção”, sugere que a dança tenha pelo menos o mesmo tempo dedicado que os outros conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física.

Para a análise dos planos de aula dos quatro professores investigados, elaboramos cinco quadros representados pelo mês em que foi abordada a unidade temática “danças”. Embora a obtenção deste instrumento de análise tenha iniciado em março, nenhum dos professores abordou este eixo temático para o referido mês. No mês de abril a cidade de Cuiabá, completa aniversário de fundação; motivo pelo qual supomos que três dos quatro investigados contemplaram a dança regional conforme apresentado no quadro 3 que se segue, embora P1 não o tenha, porém voltada para a combinação de habilidades e noções corporais de espaço e tempo adquiridas ao dançar os “Escravos de Jó” como proposto pelo mesmo.

Quadro 3. Planos de aula elaborados do **mês de abril** voltados para “danças”

Profs.	Mês	Direitos de Aprendizagem	Objetos de conhecimento	Procedimentos metodológicos
P1	Abril	(SME/CBA) Experimentar, (re)criar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo, incluindo as afro-brasileiras e de matriz indígenas e africanas identificando os elementos que a constitui, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Combinação das habilidades motoras, controle corporal, noções do corpo no espaço e no tempo e lateralidade.	Através do aplicativo de mensagens WhatsApp será enviado um vídeo com a sugestão demonstrativa de uma adaptação da atividade conhecida como “escravos de jó” onde será feita uma marcação no chão em 4 espaços onde o estudante/criança deverá se posicionar um deles e quando a música começar a tocar o mesmo deverá se movimentar saltando com os pés juntos de acordo com o ritmo e com que pede a música.
		(SME/CBA) Experimentar, (re)criar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo,	Combinação das habilidades motoras, controle corporal, noções do corpo no espaço e no	Através do aplicativo de mensagens WhatsApp será enviado um vídeo ilustrativo com a instrução de como se fazer a o bilboquê , onde se

P1	Abril	incluindo as afro-brasileiras e de matriz indígena e africanas identificando os elementos que a constitui, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	tempo e lateralidade.	cortará uma garrafa pet, um pedaço de barbante que terá em uma extremidade uma bola feita com papéis amassados e a outra extremidade será amarrada na boca da garrafa, sendo presa com a tampa da mesma. O objetivo é fazer com que a bola de papel acerte a outra parte da garrafa através do giro e arremesso da bola sem tocá-la com a mão.
P2	Abril	(SME/CBA) descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico sociocultural na preservação das diferentes culturas. (SME/CBA) Identificar e diferenciar os vários ritmos musicais e os diversos tipos de danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira, compreendendo a influência destes como elementos constitutivos das danças cuiabanas, reconhecendo estes saberes como parte do acervo sociocultural da identidade do povo cuiabano	Conhecer e vivenciar danças da nossa Região/Reconhecer a dança como espaço de interação social. Vivenciar Brincadeiras e jogos da nossa Região (Lendas).	- Explicação da aula e atividades propostas. Vídeo da lenda do Minhocão - Opção e alternativas diferenciadas aos alunos que são evangélicos e não podem dançar. Áudio com o conteúdo e explicações das atividades propostas e alternativas para realizá-las. Orientações e interações no grupo das turmas
P3	Abril	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	Dança da Cultura Cuiabana - Rasqueado Cuiabano	1º momento: cumprimentos aos alunos 2º momento: Contextualização da dança. 3º momento: Conhecendo como se dança o Rasqueado através vídeos disponíveis. Tarefa: Experimente dançar de acordo com o ritmo e se divirta.

				Importante: Não esqueça de postar para a professora o seu vídeo mostrando seu talento com a dança.
P3	Abril	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	Dança da Cultura Indígena - Kuarup	<p>1º momento: cumprimentos aos alunos</p> <p>2º momento: Contextualização da prática dança Kuarup.</p> <p>3º momento: Observação da prática da dança através de vídeos disponíveis.</p> <p>Tarefa: Experimente dançar de acordo com o ritmo e se divirta.</p> <p>Importante: Registre esse momento e compartilhe no grupo da sua turma da escola.</p>
P4	Abril	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	Passo dois pra lá e dois pra cá.	<p>Parte inicial: Vídeo demonstrando como realizar a atividade que consiste na tentativa de realizar o passo universal dois pra lá e dois pra cá.</p> <p>Parte principal: Realizar a atividade com fundo musical.</p> <p>Parte final: Tirar foto ou fazer vídeo realizando a atividade, e enviar o material avaliativo ao professor.</p>

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 29/08/2021.

É de praxe que neste período de abril (mês de aniversário da cidade) as escolas se mobilizam para tal, muito embora as aulas estivessem acontecendo de forma assíncrona em virtude da pandemia, três dos quatro professores (P2, P3 e P4) não deixaram de, por meio do eixo temático “danças”, abordar como objeto de conhecimento algumas das danças regionais —Siriri, Cururu, Rasqueado e passos afins — que têm como característica a manifestação cultural de matrizes indígenas e negras, ou seja do povo cuiabano e mato-grossense.

No século XVIII a então capitania de Mato Grosso era habitada por inúmeras etnias indígenas e o surgimento do primeiro núcleo populacional as margens rio Coxipó aconteceu

justamente após um embate entre nativos e bandeirantes paulistas liderados por Pascoal Moreira Cabral tido como fundador da cidade onde se realiza esta pesquisa. (SOARES, 2013) Ao longo dos séculos seguintes sob o signo da dominação do colonizador sobre os índios as relações se intensificaram resultando na quase extermínio das etnias indígenas. Por outro lado este rápido cenário explica porque a cultura cuiabana tem forte presença de matrizes indígenas.

Embora as apresentações de dança em momentos festivos nas escolas sejam uma realidade, como nos apontam os estudos de Brasileiro (2008), ao afirmar a presença da dança nas festividades escolares, notamos em P2, P3 e P4 que este fato foi secundário diante do cenário que os estudantes estão inseridos, ou seja, vivenciaram os objetos de conhecimentos (danças) propostas pelos professores com a intenção de valorização da cultura regional e interação social como observado nos planos de aula nas figuras 2, 3 e 4 do respectivos professores.

Fig.2 – Plano de aula elaborado por P2, voltado para a dança da cultura regional.

Planejamento de aulas de Educação Física do mês de Maio.
Turmas 4º e 5º Anos Período: Vespertino.

EMEB/EMEBC		
PROFESSOR/A		
TURMA	4º Ano e 5º Ano Vespertino.	
ÁREA DE ENSINO	Linguagem	
COMPONENTE CURRICULAR	Educação Física.	
EIXO/UNIDADE TEMÁTICA	Danças/Jogos e Brincadeiras.	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	(SME/CBA) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico sociocultural na preservação das diferentes culturas. (SME/CBA) Identificar e diferenciar os vários ritmos musicais e os diversos tipos de danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira, compreendendo a influência destes como elementos constitutivos das danças cuiabanas, reconhecendo estes saberes como parte do acervo sociocultural da identidade do povo cuiabano.	
OBJETOS DO CONHECIMENTO	Conhecer e vivenciar danças da nossa Região/Reconhecer a dança como espaço de interação social. Vivenciar Brincadeiras e jogos da nossa Região (Lendas)	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DIÁRIOS		
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES (descrever em linhas gerais)	GESTÃO DO TEMPO
05 a 09/04/2021.	Explicação da aula e atividades propostas.	30 min.
	Opção e alternativas diferenciadas para adaptar e realizar a atividade proposta.	30 min.
	Áudio com o conteúdo e explicações das atividades propostas e alternativas para realiza-las.	30 min.
	Orientações e interações no grupo das turmas.	30 min.

OBSERVAÇÕES:

Todos os Planejamentos São Flexíveis e Sujeito a mudanças caso se faça necessário.

Através das interações através dos grupos o professor analisa a situação da criança atendida bem como sua família para um melhor aproveitamento das atividades propostas e devolutivas das mesmas dentro da realidade vigente.

Buscamos atender a cada educando e família da melhor forma possível.

As estratégias tomadas são informadas ao Coordenador.

Ressaltamos que a Equipe Gestora juntamente com os professores buscam formas gerais e individualizadas buscando atingir toda nossa clientela da melhor forma possível.

Ativar o 1

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 02/04/2021.

Fig. 3 – Plano de aula elaborado por P3 voltado para a dança da cultura regional.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EMEB DR. ORLANDO NIGRO		
		
EMEB		
Professor/a		
Turma	4º ano A e B	
Área de ensino	Linguagem	
Componente curricular	Educação Física	
Eixo/unidade temática	Dança	
Habilidades de aprendizagem	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	
Objetos do conhecimento	Dança da Cultura Cuiabana - Rasqueado Cuiabano	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DIÁRIOS		
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES (descrever em linhas gerais)	GESTÃO DO TEMPO
Terça-feira	<p>1º momento: A aula será iniciada com os cumprimentos à turma. Será enviado via <i>whatsapp</i> as atividades descritas com a temática abordada e vídeos com as orientações, onde a criança realizará as atividades propostas, tirando quaisquer dúvidas por mensagem no <i>whatsapp</i>. Nesta aula, vamos conhecer o Rasqueado Cuiabano, que é um ritmo característico da cultura da Baixada Cuiabana.</p>	10min
	<p>2º momento: Contextualização: Olá, crianças! Espero que estejam bem e animadas para aprender.</p> <p>Você sabia?</p> <p>O Rasqueado tem origem no siriri e na polca paraguaia. O nome do ritmo é referência ao rasqueado que as unhas fazem no instrumento de corda, uma forma tradicional de tocar instrumentos.</p>	50min

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 30/03/2021.

Fig. 4 – Plano de aula elaborado por P4 voltado para a cultura regional.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA GERAL DE GESTÃO EDUCACIONAL DIRETORIA DE ENSINO Nome da Unidade		
 		
1. EMEB/EMEBC		
2. PROFESSOR/A		
3. TURMA	4º ano do primeiro ciclo	
4. ÁREA DE ENSINO	Linguagem	
5. COMPONENTE CURRICULAR	Educação Física	
6. EIXO/UNIDADE TEMÁTICA	Dança	
7. DIREITOS DE APRENDIZAGEM	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	
8. OBJETOS DO CONHECIMENTO	Passo dois pra lá e dois pra cá.	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DIÁRIOS		
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES (descrever em linhas gerais)	GESTÃO DO TEMPO
16 de Abril de 2021	<p>Parte inicial: Vídeo demonstrando como realizar a atividade que consiste na tentativa de realizar o passo universal dois pra lá e dois pra cá.</p>	10 min
	<p>Parte principal: Realizar a atividade com fundo musical.</p>	90 min
	<p>Parte final: Tirar foto ou fazer vídeo realizando a atividade, e enviar o material avaliativo ao professor.</p>	5 min

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 10/04/2021.

Para Ramos e Medeiros (2018), quando oportunizado o conhecimento pela reflexão e vivência de uma pluralidade de manifestações culturais por meio da dança, “inserem os indivíduos no universo da cultura, ampliando seus sentidos da existência e ratificando a educação”. (RAMOS e MEDEIROS, p.318, 2018).

Tendo em vista a adequação do ensino as realidades locais, a BNCC organiza as habilidades de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º anos). Nestes dois blocos os seguintes objetos de conhecimento para a unidade temática Danças são propostos: Danças do contexto comunitário e regional, Danças do Brasil e do mundo, Danças de matriz indígena e africana.

P3 em seus planos de aula utilizou como objeto de conhecimento o rasqueado cuiabano com a intenção de contemplar os direitos de aprendizagem (EF35EF10) conforme BNCC (2017) exposto no quadro 2. Para o desenvolvimento desta aula foi relatado em formato de texto algumas curiosidades sobre o rasqueado cuiabano. Que pelo interesse e pertinência a esta pesquisa, achamos importante transcrevê-lo *ipsis literis*:

Você sabia? O Rasqueado tem origem no siriri e na polca paraguaia. O nome do ritmo é referência ao rasqueado que as unhas fazem no instrumento de corda, uma forma tradicional de tocar instrumentos. Na sua essência, utiliza os mesmos instrumentos que o siriri: viola de cocho, mocho, adufe e ganzá. Mas evoluiu para o uso de violões, percussão, sanfona e rabeca. “As maneiras de dançar são denominadas liso (forma de dançar arrastando os pés, sem tirá-los do chão), crespo (nem sempre os passos são arrastados, podendo tirar os pés do chão) e rebuça e thuça (o casal se abraça ficando com os corpos próximos), quadradinho ou de salão (forma de dançar nos quatro cantos do salão, em salões populares)” (Plano de aula P3).

Na sequência do plano de aula de P3, são disponibilizados dois links para que os alunos possam acessar e assistir a dança rasqueado cuiabano (fig. 5). Como tarefa foi sugerido que os estudantes experimentassem a dança como descrito a seguir: “**Tarefa:** Experimente dançar de acordo com o ritmo e se divirta. **Importante:** Não esqueça de postar para a professora o seu vídeo mostrando seu talento com a dança”. (Plano de aula P3).

Fig. 5 – Recorte plano de aula do P3 – Links para acesso aos vídeos e tarefa.

 PREFEITURA MUNICIPAL DE CUIABÁ		SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EMEB	
	<p>Na sua essência, utiliza os mesmos instrumentos que o siriri: viola de cocho, mocho, adufe e ganzá. Mas evoluiu para o uso de violões, percussão, sanfona e rabeca.</p> <p>As maneiras de dançar são denominadas liso (forma de dançar arrastando os pés, sem tirá-los do chão), crespo (nem sempre os passos são arrastados, podendo tirar os pés do chão) e rebuça e thuça (o casal se abraça ficando com os corpos próximos), quadradinho ou de salão (forma de dançar nos quatro cantos do salão, em salões populares).</p>		60min
	<p>3º momento: Vamos conhecer como se dança o Rasqueado?</p> <p>Assista aos vídeos abaixo disponíveis em:</p> <p>1. Rasqueado Cuiabano https://www.youtube.com/watch?v=cC0IXv7TxLI</p> <p>2. Aula Aberta UFMT 2012 - Rasqueado Cuiabano https://www.youtube.com/watch?v=r7S7vXvHDFs</p> <p>Tarefa: Experimente dançar de acordo com o ritmo e se divirta.</p> <p>Importante: Não esqueça de postar para a professora o seu vídeo mostrando seu talento com a dança.</p>		

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 30/02/2021.

Em virtude do ensino remoto, as devolutivas das tarefas, tornaram-se uma prática necessária para que o professor possa acompanhar a assimilação da aprendizagem do aluno.

No segundo plano aula (fig. 6), contemplado pela a unidade temática danças no mês de abril, P3 levou como objeto de conhecimento uma dança de matriz indígena, voltado para o mesmo direito de aprendizagem (EF35EF10) BNCC (2017), que no plano de aula anteriormente analisado. Isto reforça a aprendizagem do aluno, possibilitando a comparação e identificação dos elementos constitutivos comuns e diferentes entre os tipos de dança. Seguindo a mesma metodologia, a aula é dividida três em momentos: 1º- cumprimento aos alunos; 2º- contextualização da dança Kuarup (de matriz indígena) proposta como objeto de conhecimento, 3º- disponibilização de dois links do *YouTube* mostrando a dança no contexto indígena de fato sendo praticada por uma das etnias localizadas no alto do Xingu em Mato Grosso.

Como atividade proposta para a vivencia corporal dos alunos, foi sugerido que tentassem fazer os movimentos de **forma parecida** (grifo nosso) e que pudessem “mudar um pouco se [...] sentir que precisa para entrar no ritmo da música” (Plano de aula P3 - fig. 6).

Fig. 6– Recorte do plano de aula de P3- Proposta para “Tarefa” .

	<p>Tarefa: Observe atentamente o ritmo da dança e os movimentos corporais dos índios. Depois, seguindo o ritmo, tente fazer movimentos com o seu corpo de forma parecida. Mude um pouco se você sentir que precisa para entrar no ritmo da música.</p> <p>Importante: Registre esse momento e compartilhe no grupo da sua turma da escola.</p>	
--	--	--

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 30/03/2021.

Nota-se nesta tarefa proposta por P3, quanto pede para tentar fazer de forma parecida, isto nos faz refletir que não há uma exigência em reproduzir tal qual como viu no vídeo. A identificação e percepção do ritmo e dos gestos como elementos constitutivos deste tipo de dança está como foco da aprendizagem proposta por P3 e não a preocupação em reproduzir o movimento que resultaria numa ausência de significado.

A importância dada durante o processo de ensino do objeto de conhecimento em questão, propostos por P2 e P3, torna evidente. Ou seja, no procedimento metodológico foi realizada uma contextualização de significados enquanto linguagem artística e educativa dos ritmos apresentados para que depois os estudantes tivessem contato efetivo com a dança de forma divertida e prazerosa reforçando seu potencial formativo e educativo. “O conhecimento oportunizado pela reflexão e vivência de uma pluralidade de manifestações culturais, evidenciadas em danças, inserem os indivíduos no universo da cultura, ampliando seus sentidos da existência e ratificando a educação”. (RAMOS e MEDEIROS, p. 319, 2018).

Enquanto que P4 no desenvolvimento metodológico de seu plano de aula teve como “parte principal”, sugerida, ensinar o passo “dois para lá, dois prá cá”. Sendo assim, descontextualizado de seu significado educativo, ou seja, o foco foi dado apenas no produto com a reprodução coreográfica. “É questionável a presença da dança no contexto escolar com enfoque apenas voltado para estilos que exigem uma técnica de movimentos na sua apreensão” (SPCARPATO, p. 60, 2004). Para a autora é importante que o aluno descubra e construa a dança a partir do seu próprio movimento.

Para que se alcançasse o que foi solicitado por P4, o mesmo editou um vídeo demonstrando como realizar a atividade que consiste no passo “dois para lá e dois pra cá”. Em seguida, propõe para que os estudantes realizem a mesma atividade do vídeo com fundo musical conforme ilustrado no plano de aula na fig. 3.

Já P1, em seu plano de aula ilustrado a seguir (fig. 7), propôs como objeto de conhecimento, “noções do corpo no espaço no tempo e lateralidade” dando ênfase no ritmo ao brincar “Escravos de Jó” sendo o ritmo um dos elementos da dança. Tendo em vista o direito de aprendizagem que P1 propôs, (Quadro 3), os alunos tiveram as percepções em experimentar, e fruir atividades rítmicas e expressivas, uma vez que o mesmo teve a intenção de explorar as noções corporais no espaço, tempo e lateralidade.

Fig. 7 – Plano de aula elaborado por P1.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA GERAL DE GESTÃO EDUCACIONAL DIRETORIA DE ENSINO EMEB	
1. EMEB/EMEBC	EMEB
2. PROFESSOR/A	
3. TURMAS	3º ANO
4. ÁREA DE ENSINO	LINGUAGEM
5. COMPONENTE CURRICULAR	EDUCAÇÃO FÍSICA
6. EIXO/UNIDADE TEMÁTICA	JOGOS E BRINCADEIRAS – ESCRAVOS DE JÓ / BILBOQUÊ (COORDENAÇÃO MOTORA / EQUILÍBRIO / AGILIDADE)
7. HABILIDADES/DIREITO DE APRENDIZAGEM	(SME/CBA) Experimentar, (re)criar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo, incluindo as afro-brasileiras e de matriz indígenas e africanas identificando os elementos que a constitui, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
8. OBJETOS DO CONHECIMENTO	Combinação das habilidades motoras, controle corporal, noções do corpo no espaço e no tempo e lateralidade.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DIÁRIOS	
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES (descrever em linhas gerais)
20/04 a 30/04/2021	<p>3º ANO 21/04 Através do aplicativo de mensagens Whatsapp será enviado um vídeo com a sugestão demonstrativa de uma adaptação da atividade conhecida como “escravos de jó” onde será feita uma marcação no chão em 4 espaços onde o estudante/criança deverá se posicionar um deles e quando a música começar a tocar o mesmo deverá se movimentar saltando com os pés juntos de acordo com o ritmo e com que pede a música.</p> <p>28/04 Através do aplicativo de mensagens Whatsapp será enviado um vídeo ilustrativo com a instrução de como se fazer a o bilboquê, onde se cortará uma garrafa pet, um pedaço de barbante que terá em uma extremidade uma bola feita com papéis amassados e a outra extremidade será amarrada na boca da garrafa, sendo presa com a tampa da mesma. O objetivo é fazer com que a bola de papel acerte a outra parte da garrafa através do giro e arremesso da bola sem tocá-la com a mão.</p>

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 15/05/2021.

Porém o mesmo não ocorreu na aula seguinte quando conforme o plano de aula elaborado (fig.6) do dia 28/04, não abordou a unidade temática “danças” e sim “jogos e brincadeiras” ao propor a confecção e experimentação do brinquedo bilboquê. Entendemos que pode ter havido um equívoco uma vez que os objetos de conhecimento foram os mesmos para as duas aulas e são contemplados tanto na unidade temática “danças” como “jogos e brincadeiras”.

No mês de maio apenas dois professores (P3 e P4) planejaram uma aula uma voltada para a unidade temática “Danças” como se vê no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4. Planos de aula elaborados do **mês de maio** voltados para “danças”

Profs.	Mês	Direitos de Aprendizagem	Objetos de conhecimento	Procedimentos metodológicos
P3	Maio 26/05/2021	(SME/CBA) Experimentar, (re)criar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo, incluindo as afro-brasileiras e de matriz indígena e africanas identificando os elementos que a constitui, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Danças populares e tradicionais do Brasil - Dança Catira	<p>1º momento: cumprimentos aos alunos</p> <p>2º momento: contextualização da dança. Atividade prática de dança: vamos realizar as batidas de mãos e pés como demonstrado no vídeo 2-conforme é narrado na música “catira do passarinho”.</p> <p>Importante: você deve gravar um vídeo de você dançando e postar para os professores.</p> <p>3º momento: atividade teórica: agora que você leu o texto, responda as questões abaixo.</p>
P4	Maio 16/05/2021	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	Atividade: coreografia escravos de jó.	<p>Parte inicial: Vídeo demonstrando como realizar a atividade que consiste em realizar coreografia, saltitando sobre esquema de quadrados no chão, com música específica de fundo (escravos de jó).</p> <p>Parte principal: Montar o esquema dos quadrados em cruz no chão e realizar a atividade com o fundo musical (de preferência dentro do ritmo).</p> <p>Parte final: Tirar foto ou fazer vídeo realizando a atividade, e enviar o material avaliativo ao professor.</p>

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 10/05/2021.

Ambos os professores tiveram como objeto de conhecimento as “danças populares e tradicionais do Brasil. Sendo P3 a “dança Catira” e P4 “coreografia Escravos-de-Jó”.

No desenvolvimento dos procedimentos metodológicos da aula, P3 anexou um pequeno texto contanto a origem da Catira e algumas curiosidades sobre a dança. Num segundo momento dois *links* são disponibilizados para que os alunos assistam dois vídeos para observar as evoluções da dança no que diz respeito as batidas das mãos e dos pés. Em seguida, é proposto que pratiquem a dança realizando as batidas das mãos e pés como demonstrado em um dos vídeos e solicitado para que cada um grave a atividade realizada e poste no grupo e que respondam duas perguntas relativas ao texto descritas anexado no plano de aula (fig. 8) que se segue.

Fig. 8 – Recorte Plano de aula elaborado por P3 - 1º e 2º momentos da aula.

 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAIBÁ		SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EMEB DR. ORLANDO NIGRO	
4ºano E Quarta-feira 26/05/2021 4ºano C e D Quinta-feira 27/05/2021	DANÇA CATIRA A CATIRA, TAMBÉM CONHECIDA COMO CATERETÉ, É ENCONTRADA EM ALGUMAS CIDADES DE GOIÁS, MATO GROSSO, MINAS GERAIS, SÃO PAULO, ESPÍRITO SANTO E PARANÁ. FOI IMPLANTADA PELOS BOIADEIROS QUE TOCAVAM GADO, OS QUAIS DESCOBRIRAM QUE NO ASSOALHO DOS RANCHOS, AO BRINCAREM DE BATER AS MÃOS E OS PÉS, PRODUZIAM UM SOM INTERESSANTE SUA ORIGEM É DUVIDOSA, POIS ALGUNS PESQUISADORES DIZEM QUE VEIO COM OS POVOS AFRICANOS; OUTROS DIZEM QUE CHEGOU COM OS ESPANHÓIS E OUTROS AINDA AFIRMAM QUE É UMA MISTURA AFRICANA, ESPANHOLA E PORTUGUESA. ANTIGAMENTE ERA DANÇADA APENAS PELOS HOMENS, MAS NOS DIAS ATUAIS TODOS PODEM DANÇAR		
	2ºMOMENTO: APÓS A LEITURA DO TEXTO, VAMOS ASSISTIR OS VÍDEOS ABAIXO VÍDEO 1: DOIS COM DOIS É QUATRO, POR OS FAVORITOS DA CATIRA DISPONÍVEL EM https://youtu.be/2izjbx12lc VÍDEO 2: CATIRA DO PASSARINHO DISPONÍVEL EM https://youtu.be/_UzQOD8SVDs ATIVIDADE PRÁTICA DE DANÇA: VAMOS REALIZAR AS BATIDAS DE MÃOES E PÉS COMO DEMONSTRADO NO VÍDEO 2-CONFORME É NARRADO NA MÚSICA "CATIRA DO PASSARINHO". IMPORTANTE: VOCÊ DEVE GRAVAR UM VÍDEO DE VOCÊ DANÇANDO E POSTAR PARA OS PROFESSORES.	40min	Ativar o Wind Acesse Configurac

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 10/05/2021.

Notamos mais uma vez no planejamento de P3 ainda que de forma limitada, a preocupação em contextualizar a dança antes dos estudantes terem contato com a prática e como reforço a atividade teórica. Porém, nota-se como foco na realização da atividade prática proposta por P3 a reprodução do movimento coreográfico já pautado em uma técnica de apreensão dos movimentos.

Observamos no plano de aula elaborado por P4, (fig. 9), seguindo o mesmo procedimento metodológico que no mês anterior. Com a proposição de um vídeo demonstrando como realizar a coreografia “Escravos de Jó”, como parte inicial da aula e em seguida, para que os alunos montem o mesmo esquema visualizado no vídeo reproduzindo

a atividade demonstrada (parte principal da aula). Como parte final, é proposto: “Tirar foto ou fazer vídeo realizando a atividade e enviar o material avaliativo ao professor”. (Plano de aula P4).

Fig. 9 – Plano de aula elaborado por P4 – Procedimentos metodológicos da aula.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA GERAL DE GESTÃO EDUCACIONAL DIRETORIA DE ENSINO Nome da Unidade		
1.EMEB/EMEBC		
2.PROFESSOR/A		
3.TURMA	4º ano do primeiro ciclo	
4.ÁREA DE ENSINO	Linguagem	
5.COMPONENTE CURRICULAR	Educação Física	
6.EIXO/UNIDADE TEMÁTICA	Dança	
7.DIREITOS DE APRENDIZAGEM	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	
8.OBJETOS DO CONHECIMENTO	Atividade: coreografia escravos de jô.	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DIÁRIOS		
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES (descrever em linhas gerais)	GESTÃO DO TEMPO
14 de Maio de 2021	Parte inicial: Vídeo demonstrando como realizar a atividade que consiste em realizar coreografia, saltitando sobre esquema de quadrados no chão, com música específica de fundo (escravos de jô).	10 min
	Parte principal: Montar o esquema dos quadrados em cruz no chão e realizar a atividade com o fundo musical (de preferência dentro do ritmo).	90 min
	Parte final: Tirar foto ou fazer vídeo realizando a atividade, e enviar o material avaliativo ao professor.	5 min

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 10/05/2021.

Sendo assim mais uma vez vemos a técnica de apreensão dos movimentos desprovidas da oportunidade de o estudante criar e (re) criar o seu repertório corporal dentro da mesma atividade proposta por P4.

No planejamento de uma de aula de dança, o professor de Educação Física, segundo Lomakine (2017), deve ter em primeiro lugar que o elemento mais importante do processo ensino-aprendizagem é o aluno. Afirma ainda que a criação ou processo criativo em dança se faz muito presente. Para que isto ocorra “deve haver sempre um equilíbrio entre reprodução de movimentos e criação, que em dança, chamamos de improvisação. A improvisação só acontece a partir da vivência nos mais diversos tipos de movimentação. (LOMAKINE, p. 47, 2017).

Durante o mês de junho dois dos professores investigados (P3 e P4) elaboraram o plano de aula voltado para a dança conforme destacada no quadro Quadro 5 a seguir:

Quadro 5. Planos de aula elaborados do mês de junho voltados para o eixo “danças”

Profs.	Mês	Direitos de Aprendizagem	Objetos de conhecimento	Procedimentos metodológicos
P3	Junho 02/06/2021	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	Danças populares e tradicionais do Brasil – Frevo	1º momento: cumprimentos aos alunos 2º momento: texto origem e história do frevo. Responder as 2 questões do texto. Fazer um desenho dançando o frevo e deixe bem colorido. 2º momento: a seguir, assistam ao vídeo sobre as curiosidades da dança frevo. 3º momento: confecção da sombrinha Para essa dança você poderá usar sua criatividade e criar uma sombrinha, baixando um vídeo ensinando como fazer. É uma sugestão, você poderá utilizar um lenço, pedaço de TNT ou um tecido leve para simbolizar a sombrinha e apenas segurar. 6º momento: a seguir assistam um vídeo com passos básico do frevo , você deverá tentar vivenciar todos, dentro de suas possibilidades e limites corporais e escolha um dos movimentos para gravar e postar o vídeo.
P4	Junho 25/06/2021	(SME/CBA) conhecer e compreender o próprio corpo, as habilidades, estruturas e coordenação motoras, orientação e estruturação espaço temporais, esquema e percepção corporais.	Festa junina: coreografia sertaneja	Parte inicial: vídeo 1. Explanando sobre a festa junina na escola. Vídeo 2. Propondo que os alunos realizem uma coreografia sertaneja trabalhada no vídeo pelo professor. Parte principal: usar a roupa típica caipira (quem tiver) e realizar a coreografia proposta com a música “pé direito, pé esquerdo”. Parte final: tirar foto ou fazer vídeo realizando a atividade, e enviar o material avaliativo ao professor.

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 30/05/2021.

Embora nos estudos realizados por Scarpato (2004), Rocha e Rodrigues (2007), Sousa *et al* (2010); Finck e Capri (2011), ao confirmarem que a dança no contexto escolar, vem sendo trabalhada somente em festas escolares como juninas, dia das mães, dos pais e outros eventos, notamos que diante do cenário pandêmico em que os estudantes se encontram, os professores

investigados ao planejarem suas aulas não deram importância para tais fatos relacionados a apresentação e sim ao valor educativo em P3 e a experimentação em P4 ao contemplar como objeto de conhecimento dois tipos de danças tradicionais e populares no Brasil: o frevo e a dança sertaneja. Por outro lado, reforçamos que a SME não enviou como proposta direitos de aprendizagem que contemplassem a unidade temática “danças” durante todos os dias de aula do primeiro semestre letivo. Os próprios professores não compreenderam o motivo desta ausência, mesmo porque costumam estar relacionadas às festividades alusivas a fundação da cidade.

Tanto P3 quanto P4 seguiram os mesmos procedimentos metodológicos que os apresentados nos planos de aula anteriormente analisados.

O retorno do recesso escolar no mês de julho aconteceu na última semana deste mesmo mês. P2 organizou o plano de aula (Quadro 6) não somente para esta semana como durante todo mês de seguinte (Quadro 7) contemplando a unidade temática “dança”.

Quadro 6. Planos de aula elaborados do **mês de julho** voltados para o eixo “danças”

Profs.	Mês	Direitos de Aprendizagem	Objetos de conhecimento	Procedimentos metodológicos
P2	Julho 27/07/2021	(EF35EF09) experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (SME/CBA) Experimentar, recriar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil, incluindo as afro-brasileiras e de matriz indígenas e africanas identificando os elementos que a constitui, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Conhecer a história da dança e seus elementos.	Explicação da aula e atividades propostas. Vídeo sobre a História da Dança Áudio com o conteúdo e explicações das atividades propostas e alternativas para realizá-las. Orientações e interações no grupo das turmas

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 20/07/2021.

No plano de aula registrado conforme Quadro 6, acima, P2 traz como direitos de aprendizagem diretrizes da BNCC e da SME/Cuiabá, que tem por objetivo levar o aluno a ter contato com as danças de matrizes africanas e indígenas em seus significados e intenção em conhecer a história da dança e seus elementos como objeto de conhecimento para esta aula. (Fig. 10) que se segue.

Fig. 10 – Plano de aula elaborado por P2 mês de julho

Planejamento de aulas de Educação Física do mês de Junho. Turmas 4º Ano: E, F, G e H. Período: Vespertino.		
EMEB/EMEBC	EMEB	
PROFESSOR/A		
TURMA	4º Ano: E, F, G e H. Período: Vespertino.	
ÁREA DE ENSINO	Linguagem	
COMPONENTE CURRICULAR	Educação Física.	
EIXO/UNIDADE TEMÁTICA	Dança	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (SME/CBA) Experimentar, recriar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil, incluindo as afro-brasileiras e de matriz indígenas e africanas identificando os elementos que a constitui, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	
OBJETOS DO CONHECIMENTO	Conhecer a história da dança e seus elementos.	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DIÁRIOS		
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES (descrever em linhas gerais)	GESTÃO DO TEMPO
27 a 30/07/2021.	Explicação da aula e atividades propostas.	30 min.
	Vídeo sobre a História da Dança	30 min.
	Áudio com o conteúdo e explicações das atividades propostas e alternativas para realiza-las.	30 min.
	Orientações e interações no grupo das turmas.	30 min.

OBSERVAÇÕES:
Todos os Planejamentos São Flexíveis e Sujeito a mudanças caso se faça necessário.
 Através das interações através dos grupos o professor analisa a situação da criança atendida bem como sua família para um melhor aproveitamento das atividades propostas e devolutivas das mesmas dentro da realidade vigente.
 Buscamos atender a cada educando e família da melhor forma possível.
 As estratégias tomadas são informadas ao Coordenador.
 Ressaltamos que a Equipe Gestora juntamente com os professores buscam formas gerais e individualizadas buscando atingir toda nossa clientela da melhor forma possível.

Ativar o Windk
Acesse Configuração

Planejamento de aulas de Educação Física do mês de Junho.

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 20/07/2021.

Dando continuidade nas análises dos planos de aula (Quadro 7), vamos para o último mês de obtenção dos mesmos. P2, como expostos anteriormente dá continuidade em seu planejamento voltado para as danças de matrizes africanas e de roda. P4 planejou uma aula para este mês com os mesmos parâmetros de P2 de um dos direitos de aprendizagem: **(EF35EF10)** comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (BRASIL, p. 229, 2017).

Quadro 7. Planos de aula elaborados do mês de agosto voltados para o eixo “danças”

Professores	Mês	Direitos de Aprendizagem	Objetos de conhecimento	Procedimentos metodológicos
		(EF35EF10) comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e	Conhecer um pouco sobre as danças de matriz indígena e africana. Compreender a dança como instrumento de	Explicação da aula e atividades propostas. Vídeos Jerusalema e Yapo. Áudio com o conteúdo e explicações das atividades propostas e alternativas para realiza-las.

P2	Agosto 02/08/21	utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana	bem estar e qualidade de vida	Orientações e interações no grupo das turmas.
P2	Agosto 09/08/21	(SME/CBA) Experimentar, recriar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil, incluindo as afro-brasileiras e de matriz indígena e africanas identificando os elementos que a constitui, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Conhecer um pouco sobre as danças de Roda e suas origens.	Explicação da aula e atividades propostas. Vídeo youtube Dança de Roda. Áudio com o conteúdo e explicações das atividades propostas e alternativas para realiza-las. Orientações e interações no grupo das turmas.
P2	Agosto 16/08/21	(EF35EF09) experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (SME/CBA) Experimentar, recriar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil, incluindo as afro-brasileiras e de matriz indígena e africanas identificando os elementos que a constitui, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem	Conhecer a história da Dança dos Mascarados e suas peculiaridades.	Explicação da aula e atividades propostas. Vídeo youtube Dança do chorado. Áudio com o conteúdo e explicações das atividades propostas e alternativas para realiza-las. Orientações e interações no grupo das turmas.
P2	Agosto 23/08/21	(EF35EF09) experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (SME/CBA)	Conhecer a história da dança do Chorado e sua origem.	Explicação da aula e atividades propostas. Vídeo youtube Dança dos mascarados. Áudio com o conteúdo e explicações das atividades propostas e alternativas para realiza-las.

		Experimentar, recriar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil, incluindo as afro-brasileiras e de matriz indígena e africanas identificando os elementos que a constitui, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.		Orientações e interações no grupo das turmas.
P4	Agosto 27/08/2021	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	Trabalhando coreografia na música pulalalá .	Parte inicial: Vídeo explanando sobre os movimentos coreográficos da música tematizada. Parte principal: Fazer o esquema de quatro quadrados no chão. Realizar a coreografia da música pulalalá. Parte final: Tirar foto ou fazer vídeo realizando a atividade, e enviar o material avaliativo ao professor.

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 01/08/2021.

Como observado no quadro acima, P2 seguiu as proposições dos objetos de conhecimentos da Educação Física do 3^a ao 5^o ano que constam na última versão dos documentos da BNCC como “Danças do Brasil e do mundo e Danças de matrizes africanas e indígenas (BRASIL, p. 228. 2017).

É fato que a dança escolar tem uma relação complexa entre dança e gênero. Esta relação conflituosa também ocorre com as questões étnico-raciais gerando discussões acerca dos valores religiosos com referências às culturas afro-descendentes. Kunz *et al* (2019). “No Brasil, manifestações da cultura das danças afro-brasileiras estão ancoradas em valores ligados, direta ou indiretamente às religiões trazidas da África no período de escravização”. (KUNZ *et al*, p. 13, 2019).

Com a obrigatoriedade da implantação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", as escolas se

deparam com o conflito étnico-racial uma vez que a cultura afro-brasileira tem fortes ligações ao movimento corporal e à religião.

Enquanto que P4 segue o mesmo procedimento metodológico dos planos anteriores. Com a proposição de um vídeo demonstrando como realizar a coreografia “Pula-lá-lá”, como parte inicial da aula e, em seguida, para que os alunos montem o mesmo esquema visualizado no vídeo reproduzindo a atividade demonstrada (parte principal da aula). Como parte final, é proposto registrar em foto ou vídeo a atividade realizada pelo aluno e submeter ao professor.

No item a seguir serão analisadas as observações das aulas. A partir daí teceremos mais discussões acerca do que foi idealizado nos planos de aula e efetivamente como foi desenvolvido estes saberes com os alunos.

4.5.3- Das observações das aulas

Embora saibamos da importância da observação numa pesquisa qualitativa como nos aponta Lüdke e André (1986), ao oportunizar o contato mais direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, a mesma se deu de forma assíncrona. Fato este ocorrido em detrimento do quadro epidêmico da COVID19 durante todo o processo de observação deste estudo. Procuramos numa tentativa otimista prolongar o tempo de obtenção dos dados deste tipo de instrumento de pesquisa. No entanto, não foi possível uma maior aproximação da realidade do professor com os estudantes em virtude da continuidade do isolamento social conforme o Decreto Nº 8.557 de 03 de agosto de 2021 (ANEXO2).

A partir desta realidade tomamos como base o acompanhamento das postagens das aulas realizadas pelos professores nos grupos de *WhatsApp* montados estrategicamente pelas unidades de ensino correspondentes a cada turma.

A sistemática de postagem das aulas se deu por meio do dia em que cada professor tinha aula com a turma correspondentes ao dia da semana. A carga horária das aulas de Educação Física na rede municipal de ensino são de 2h/semana. No entanto, as aulas são duplas, ou geminadas, pelas quais o professor tem contato com a turma somente uma vez na semana. O mesmo procedimento de quando as aulas eram presenciais.

Faremos uma análise individualizada para cada professor investigado seguindo a ordem numérica estabelecida para cada um P1, P2, P3 e P4 respectivamente.

As observações das aulas em que P1 ministrou aconteceram no período matutino. Como já mencionado acima, cada turma estava adicionada em um grupo de *WhatsApp* tendo como administradores o (a) coordenador (a) de ensino, o professor (a) regente e os professores de áreas (Arte, Educação Física, Inglês ou Espanhol).

P1 fazia parte do grupo de uma de suas turmas com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, onde contava como administradores além da coordenadora de ensino, a professora regente da turma e a professora de Arte.

A sistemática de postagem das aulas no grupo era realizada nas quartas-feiras (dia que P1 se encontrava com a turma do 3º, momento em que sua prática pedagógica estava sendo observada para os fins desta pesquisa. Embora P1 tenha elaborado dois planos de aula como exposto anteriormente no quadro 2 “Panorama da elaboração dos planos de aula da unidade temática ‘Danças’”, apenas o primeiro de fato contemplou a unidade em questão, sendo o segundo para jogo/brincadeiras como já analisado no item anterior.

Antes das 7h o professor iniciou entrou em contato com a turma dando as boas-vindas por mensagem de texto e, em seguida, explicando a dinâmica da aula para o aquele dia. Foi encaminhado um vídeo editado pelo professor demonstrando uma adaptação da atividade conhecida como “Escravos-de-Jó” ao qual P1 se posicionava em frente a uma demarcação no chão e enquanto a música é tocada fazia-se pequenos pulos de acordo com o ritmo da música dentro e fora dos espaços demarcados. Em seguida, é pedido para que os alunos executem a mesma atividade como demonstrado no vídeo ao ritmo da música. P1 pede para que os alunos retornem a atividade solicitada até uma semana do dia que a mesma foi postada.

Diante do exposto nota-se uma maior importância dada ao resultado que os alunos precisariam dar sobre a atividade proposta. O processo criativo teve pouco significado, ou seja, na postagem da aula não foi dada esta alternativa onde o aluno poderia também montar a sua atividade ritmada com a música “Escravos-de-Jó” de sua maneira ou com outras possibilidades rítmico corporal.

A ênfase dada por P1 em aprender desconectado de um significado fica evidente no contexto da aula observada. Segundo Heckert e Rocha (2012), a universalização do Ensino Fundamental vivenciados com as reformas no modelo educacional ampliadas a partir de 1990, as escolas públicas passam a enfrentar desafios constituídos por estes reflexos.

Diante desta ideia, Guisso (2017, p. 19), contata “um esvaziamento da prática docente, onde a ênfase está em aprender a aprender, sem aprofundamento no conteúdo”.

Ainda segundo o autor isto se dá pela falência da escola em lidar com a diversidade da vida contemporânea.

Mendonça (2011), destaca que a escola passa por uma crise em relação a sua função social, decorrente do obsoletismo institucional, bem como da ausência de inovações. Consta-se, dessa forma, a individualização (cada professor cuida da sua sala e cada estudante cuida de si) e a necessidade do cumprimento de metas cada vez mais incessantes, ou seja, aumento de tarefas.

Aparenta-se, desse modo, para a intensificação do número de diagnósticos e a falência da escola em lidar com a diversidade da vida contemporânea. Consta-se um esvaziamento da prática docente, sendo que a ênfase está em aprender, sem reflexão e aprofundamento do conteúdo. A perspectiva em voga defende que há uma realidade construída ao nível individual, sendo que o conhecimento científico mais elaborado é pouco apropriado por professores e estudantes, mantendo as relações de classe existentes.

Para Facci (2010), fatores enfrentados pelos docentes como a desvalorização da profissão, a precarização na formação e a própria estrutura de ensino repercutem na efetivação da escolarização dos estudantes.

No processo de escolarização e formação inicial em dança relatadas por P1 em sua entrevista, foi escassa conforme já discutido anteriormente.

As observações das aulas em que P2 ministrou aconteceram no período vespertino. As aulas observadas faziam parte da turma do 4º ano do Ensino Fundamental. P2 tinha como rotina em todas as seis aulas observadas dando boas-vindas aos alunos através de “figurinhas” ilustrativas, coloridas e bem humoradas chamando a atenção através de “símbolos” e em seguida, encaminhando o áudio (figura 11), de boas-vindas e explicações sobre a aula.

Fig. 11 - “Figurinhas” de boas-vindas utilizadas Por P2.



Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 12/08/2021.

No caso todas as aulas tinham em comum um pequeno texto contextualizando a dança que neste dia seria apresentada/introduzida ao qual o aluno poderia seguir a sua narrativa no mesmo áudio postado por P2. Em seguida, vídeos pesquisados na internet por P2 foram postados mostrando como aquela determinada dança acontecia em seu contexto social conforme figura (12) abaixo:

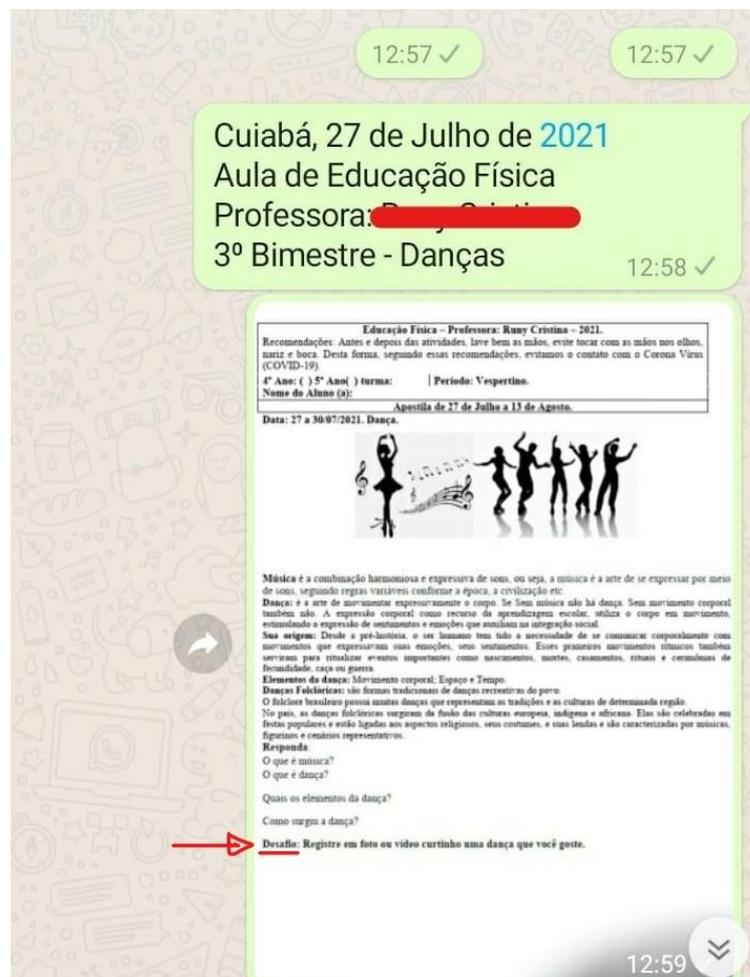
Fig. 12 – Contextualização da dança
Proposta para a aula remota.



Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 16/08/2021.

O termo “desafio” foi utilizado com frequência para que os alunos tivessem uma maior motivação em participar do processo ensino-aprendizagem ao elaborar as atividades propostas conforme ilustrado (fig.13) em uma das aulas de P2.

Fig. 13 – Termo “desafio” como motivação para As atividades propostas.



Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 27/07/2021.

No processo ensino-aprendizagem, a motivação deve estar presente e relacionada com os objetivos, ao qual um bom professor tornará o aluno motivado para aprender e também sabe motivar o aluno (MOGNON, 2010).

Para tanto, diante desta ideia, quanto mais consciente o professor for sobre a relação que a motivação tem no processo do ensino, melhor será a aprendizagem do aluno. (MACHADO, 2012).

Oliveira e Alves, (2005), em seus estudos sobre motivação e estimulação no contexto escolar identificam quatro aspectos motivacionais para que o professor seja fonte motivadora e deva estar motivado: influências positivas e negativas que receberam em sua trajetória escolar, sua experiência profissional, sua formação pedagógica.

Estes fatores foram identificados em P2 quando analisadas falas em sua entrevista no item 3.1 e quanto a sua atuação profissional em 3.2. Ou seja, fez com que suas experiências negativas se tornassem um degrau e não um obstáculo para sua atuação profissional.

Camargo *et al* (2019), afirmam que a escola e o professor podem exercer um papel fundamental na motivação escolar, selecionando experiências úteis para que as crianças construam conteúdos significativos, além de possibilitar condições para o desenvolvimento.

Ainda que de maneira limitada em que se encontra o ensino na rede municipal de forma assíncrona em virtude da pandemia, nota-se por meio das observações das aulas, P2 utilizando uma linguagem afetiva que possibilita a aproximação professor aluno na construção limitada do conhecimento.

Para os supostos desafios encontrados no processo de escolarização dos estudantes, Silva (2008), aponta que um dos caminhos possíveis para os enfrentar é o investimento afetivo-emocional dos educadores. As relações conflituosas existentes no dia a dia escolar, para o autor citado, interferem na atividade intelectual remetendo ao baixo rendimento escolar.

P2 propôs como objeto do conhecimento “conhecer a história da dança e seus elementos” e como sequência nas próximas aulas, elegeu as danças de matrizes africanas para serem exploradas como objeto de conhecimento. Nesta aula aqui chamo de introdutória pela sequência que se estabelecerá, pelo qual P2 optou em apresentar o conteúdo teórico contendo o significado da música, a sua relação com a dança, a origem da dança e seus elementos (movimento corporal, espaço e tempo).

Como de praxe, P2 procura contextualizar o conteúdo prático para que o aluno assimile seus significados e valores culturais (fig. 14 e 15). Uma vez que para esta etapa de ensino os alunos precisam se apropriar dos conhecimentos voltados às danças com características tradicionais, populares e de matrizes indígenas e africanas. (BRASIL, 2017).

Fig 14 – Material de aula impresso elaborado por P3 para entrega e postagem no grupo do *WhatsApp*.

Educação Física – Professora: [REDACTED] – 2021.	
Recomendações: Antes e depois das atividades, lave bem as mãos, evite tocar com as mãos nos olhos, nariz e boca. Desta forma, seguindo essas recomendações, evitamos o contato com o Corona Vírus (COVID-19).	
4º Ano: () 5º Ano() turma:	Período: Vespertino.
Nome do Aluno (a):	
Apostila de 27 de Julho a 13 de Agosto.	

Data: 02 a 06/08/2021 – Dança.



Danças de Matriz Indígena e Africana.

Dança de Matriz Indígena: Os povos indígenas realizam esse ato com o objetivo de praticar um ritual. Os intuítos são os mais variados como: espantar maus espíritos, expulsar doenças, agradecer a colheita, a caça, marcar mudança de fase do jovem para a idade adulta, dentre outros motivos.

Danças de Matriz Africana: As danças africanas são consideradas manifestações culturais dos povos africanos, que costumam se expressar ritualmente. Integram a extensão cultural do continente africano e representam uma das muitas maneiras de comunicação cultural. Todos os acontecimentos da vida africana são comemorados com danças: O nascimento, o casamento, as cerimônias e rituais de passagens, etc...

Uma característica muito peculiar das danças africanas é a maneira como os grupos se organizam para dançar. Geralmente, eles formam círculos, fileira ou semicírculos, além de valorizar a participação de toda a comunidade. Os instrumentos de percussão são objetos marcantes das danças africanas. Muitos desses movimentos são realizados para celebrar algum acontecimento importante, como: casamento, agradecimentos, rituais de passagem ou até para celebrar a morte, seguindo a cultura de cada povo.

Os Benefícios da Dança: A dança é uma ótima aliada do bem-estar, autoestima e saúde.

Combate o estresse: O exercício diminui a tensão e relaxa a musculatura; Controla a ansiedade: Além de estimular a concentração, a dança acalma e tranquiliza; Melhora a comunicação: Depois de algumas aulas, você terá menos dificuldade de se expressar em público; Aumenta a autoestima: Quem não se sente mais seguro fazendo bonito no baile?; Queima calorias: Uma hora de salsa ou samba rock queima até 594 calorias! Turbina a capacidade sanguínea

A dança de salão aumenta a frequência cardíaca, estimula à circulação do sangue, melhora a capacidade respiratória e queima muitas calorias. Você sentirá até que seu fôlego aumentou! Melhora a flexibilidade: Dá elasticidade e melhora a postura ao caminhar; Tonifica os músculos: Pernas, glúteos e barriga agradecem quando você treina os novos passos na pista ou no salão de baile. Exercita o equilíbrio: e a coordenação motora Com a dança, o corpo passa a se movimentar com mais ritmo e agilidade.

Responda:

1- O que você acha das danças de matriz africana e indígena?

Desafio: Registre em foto ou vídeo curtinho o desafio que a prof. propôs no grupo. (Yapo palavra cantada e Jerusalema).

Ativar o V
Acesse Conf

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 27/07/2021.

Fig. 15 – Material de aula impresso elaborado por P3 para entrega e postagem no grupo do *WhatsApp* – Danças de matrizes indígenas e africanas.

Educação Física – Professora: [REDACTED] – 2021.	
Recomendações: Antes e depois das atividades, lave bem as mãos, evite tocar com as mãos nos olhos, nariz e boca. Desta forma, seguindo essas recomendações, evitamos o contato com o Corona Vírus (COVID-19).	
4º Ano: () 5º Ano() turma:	Período: Vespertino.
Nome do Aluno (a):	
Apostila de Educação Física	

Data: 16 a 20/08/2021 – Dança.

Dança dos Mascarados: Vocês já ouviram falar da dança dos mascarados de Poconé?



A dança dos Mascarados é uma das manifestações folclóricas mais tradicionais de Mato Grosso. Essa tradição tem influência indígena, africana e europeia.

Tradicionalmente, a dança dos mascarados só ocorre em Poconé, porém é divulgada em todos os estados através da participação de grupos de mascarados em eventos locais.

Essa é uma dança realizada apenas por homens, que formam de 8 a 14 pares separados por dois cordões: de um lado, os homens, vestidos de mulheres, que fazem o papel das damas, e do outro, homens que fazem o papel de galanteadores. Todos utilizam máscaras, roupas de chitão estampado e chapéus que levam espelhos e outros adereços. Cada dançarino é responsável por fazer a sua roupa.

A música tocada assemelha-se à de bandas de coreto, e os principais instrumentos são: saxofone, tuba, pistons, pratos e tambores. Os ritmos utilizados estão associados à valsa e aos batuques africanos.

Como uma forma de melhor compreender sua experiência, responda às seguintes perguntas:

1- O que é a Dança dos mascarados?

2- Em qual cidade de Mato Grosso ocorre essa manifestação cultural?

3- Como é realizada está dança?

Agora vamos ao nosso desafio.

Conforme o vídeo postado no grupo. Segue o link

https://www.youtube.com/results?search_query=A+danca+dos+mascarados

Grave um pequeno vídeo fazendo a dança dos mascarados. Ah! Caso você não queira dançar ou tenha algum motivo que o impeça, faça um desenho sobre a dança dos mascarados, combinado?

Registre a atividade e envie no grupo do Whatsapp da turma.

Ativar o V
Acesse Con

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 20/08/2021.

P2 ao lidar com esta realidade, das abordagens das danças de matrizes indígenas e africanas deixa livre para que o aluno que venha a tenha a proibição por parte religiosa das práticas dançantes, produza desenhos como atividades devolutivas e até mesmo aqueles que não se sintam a vontade em dançar por algum motivo que o impeça.

Neste caso trouxemos aqui a preocupação de P2 com relação aos estudantes evangélicos que não podem dançar conforme observação registrada na aula proposta (fig. 16) tanto com destaque nosso em azul, disponibilizada aos alunos que vão até a escola retirar o material quanto aos alunos que acompanham as aulas pelo grupo *WhatsApp* da turma.

Fig. 16 – Material impresso de aula, elaborado por P3 para entrega e postagem no grupo do *WhatsApp* – Danças reginais siriri cururu.

Educação Física – Professora: [REDACTED] – 2021.	
Recomendações: Antes e depois das atividades, lave bem as mãos, evite tocar com as mãos nos olhos, nariz e boca. Desta forma, seguindo essas recomendações, evitamos o contato com o Corona Vírus (COVID-19).	
4º Ano: () 5º Ano() turma:	Período: Vespertino.
Nome do Aluno (a):	
Apostila de Maio.	

Data: 05 a 09/04/2021.

No dia 08 de Abril comemoramos o Aniversário de Cuiabá.

Como a maioria das casas possuíam quintais as brincadeiras rolavam soltas. Pega-pega, esconde-esconde, queimada, bolita, soltar pipa, pé de lata, taco, pular corda, amarelinha e varias outras.

Outro habito era contar causos e histórias antigas como a do **Minhocão do Pari**. Você conhece está lenda?

A prof. vai contar e colocar um vídeo para você conhecer ou relembrar está lenda.

Nos quintais também ocorriam às festas com muita dança e o poeirão subia. Vamos conhecê-las?

Danças da nossa região

Siriri: Homens e mulheres se posicionam em roda ou fileiras para dançar o Siriri. Em duplas, eles batem palmas e se alternam fazendo reverências em um ritmo bem rápido. O som fica por conta da viola de cocho, ganzá e do mocho, e os versos são formados por cantigas populares.

O Siriri é uma das danças mais antigas do Mato Grosso. Trazendo em si elementos de países como Espanha, Portugal e África.

Rasqueado: Do Siriri e da polca paraguaia (um estilo musical criado no Paraguai no século 19), surgiu o Rasqueado. Esse nome curioso vem de um jeito peculiar que os músicos usam as unhas para tocar instrumentos de corda.

Assim como no Siriri, são utilizados: a viola de cocho, o mocho e o ganzá. Violões, percussão, sanfona e rabeca também ajudam a agitar as apresentações de Rasqueado.

Cururu: No Cururu, só os homens entram na dança para homenagear os santos católicos, fazendo citações de passagens da Bíblia Sagrada. Mas a dança também tem um lado considerado profano, com versos de trovadores, declarações e a disputa pelo amor de uma mulher.

Durante a apresentação, os dançarinos, chamados de cururueiros, formam uma roda, caminham sempre no sentido horário e fazem rodopios. Entre os instrumentos utilizados, estão a viola de cocho e o ganzá.

Portanto, essas são algumas das principais danças típicas do mato grosso. Elas refletem características históricas do povo mato-grossense e são traços culturais importantes a serem preservados e conhecidos em uma viagem ao Mato grosso.



Tarefa: Faça um vídeo curtinho dançando uma das danças que aprendemos. Caso você seja evangélico e não possa dançar você poderá fazer o desenho da Lenda do minhocão ou de uma das danças que estudamos. Registre sua resposta e envie no grupo do Whatsapp da turma.

Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 02/04/2021.

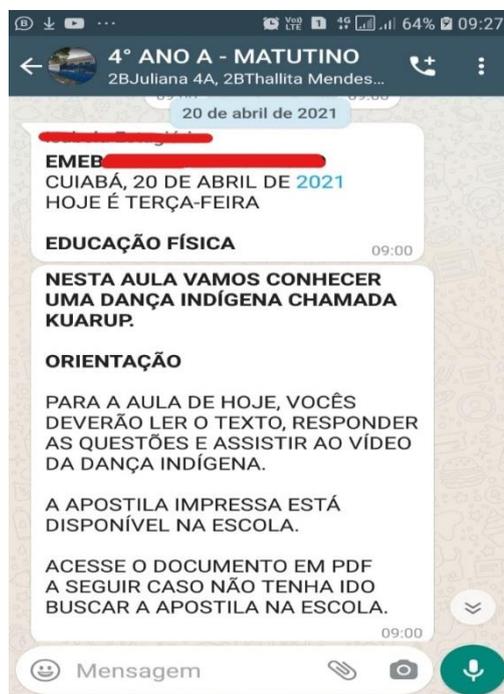
PARADISO (p. 1, 2010), afirma que “O ‘culto’ aos deuses negros afronta as mentes alienadas que, mesmo ‘tolerantes’, teimam que Deus e seu culto só podem ser brancos”. Diante deste cenário como a escola e a Educação Física podem contribuir para modificar tal cenário, visto que nela podemos encontrar um representativo número não só de alunos, mas também de professores influenciados pelas religiões neopentecostais? Sendo este muitas vezes motivo de auto exclusão ocorrida “em razão de considerarem essas manifestações folclóricas apologia às crenças diferentes das suas, ou por considerarem-nas manifestações demoníacas”. (SILVA, SILVA, p. 560, 2009).

Para tanto segundo Kunz *et al* (2019), é preciso que a escola reflita sobre as relações preconceituosas dentro do processo educativo baseadas no resgate da história e da cultura brasileira, buscando ampliar seus conhecimentos a respeito das influências que os diferentes componentes étnicos trazem para o acervo cultural brasileiro com valiosas contribuições para a sociedade.

A observação que P2 faz respeitando a condição religiosa e concordando com a exclusão da prática corporal dançante de seus alunos, pedindo para que façam produções artísticas sobre o seu aprendizado ainda não é o ideal. Porém, o respeito, a não imposição e o olhar acolhedor para estes alunos, neste momento talvez seja o ideal.

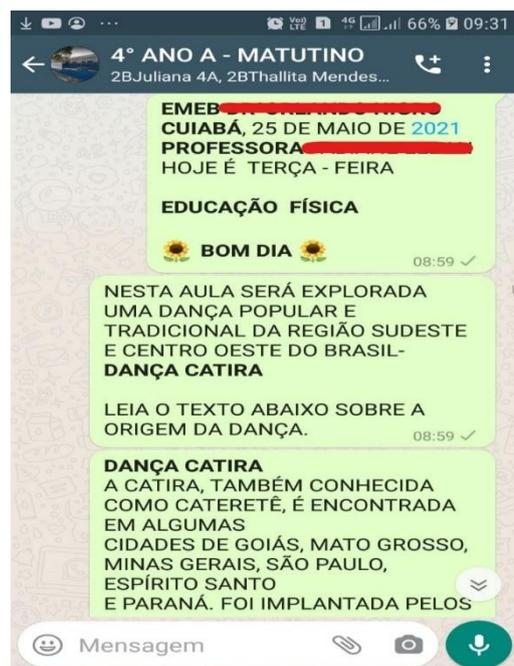
Para a observação das aulas de P3, as postagens eram realizadas no horário de aula, ficando a mesma a disposição dos alunos para quaisquer dúvidas que surgissem durante o momento da aula remota. P3 dialogava com a turma por msg de texto. As aulas eram postadas também por meio de textos (fig. 17, 18 e 19)a seguir:

Fig. 17 – Postagem aula elaborada por P3 mês abril.



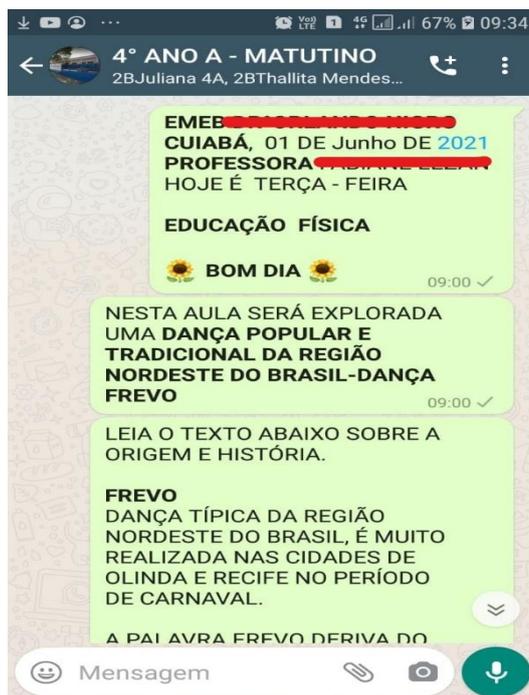
Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 20/04/2021.

Fig. 18 – Postagem aula elaborada por P3 mês maio



Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 25/05/2021.

Fig. 19 – Postagem aula elabora por P3 junho.



Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 01/06/2021.

Seguindo a mesma proposta de trabalho que P2, no que se refere as contextualizações das danças, P3 leva aos alunos informações teóricas sobre a origem e curiosidades de algumas delas e vídeos demonstrativos pesquisado na internet e disponibilizando o *link* de acesso (fig.20) e posteriormente pedindo como devolutiva, a produção de um desenho, foto ou vídeo do aluno experimentando a dança conforme nos planos de aula já analisados.

Fig. 20 – Postagem aula elaborada por P3 - .



Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 26/05/2021.

Como já citado no item anterior, a BNCC organiza as habilidades de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em dois blocos (1º e 2º anos; 3º aos 5º anos) com vistas à adequação do ensino as realidades locais. Os objetos de conhecimento da unidade temática Dança para estes níveis de ensino são as danças do contexto comunitário e regional, Danças do Brasil e do mundo, Danças de matriz indígena e africana. Objetos estes explorados nas aulas observada de P3.

Em uma de suas aulas, assim como no planejamento da mesma, P3 utilizou como objeto de conhecimento o rasqueado cuiabano com a intenção de contemplar os direitos de aprendizagem (EF35EF10) conforme BNCC (2017), exposto no quadro 2 no item anterior “das observações dos planos de aula”. Para o desenvolvimento desta aula foi relatado em formato de texto algumas curiosidades sobre o rasqueado cuiabano.

Para o desenvolvimento das quatro aulas que P4 desenvolveu para a unidade temáticas nestes cinco meses de observação, todas seguiram o mesmo formato de postagem a abordagem com os alunos. As aulas eram postadas no dia que a turma tinha o encontro

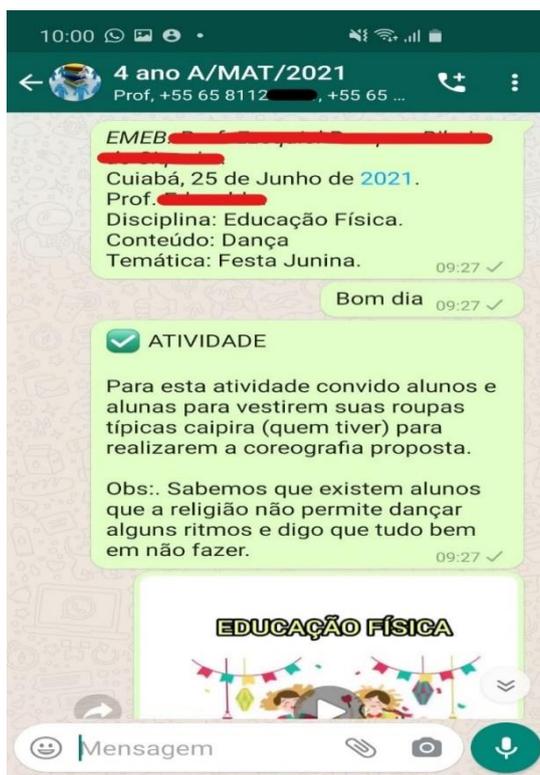
semanal com P4. As mesmas seguiam o mesmo padrão de postagem que P1 e P3 utilizaram. Ou seja, através de mensagem de texto e compartilhamento dos vídeos (fig. 21, 21 e 23).

Fig. 21 – Postagem aula elaborada por P4 – mês (maio).



Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 14/05/2021.

Fig. 22 – Postagem aula elaborada por P4 – mês (junho).



Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 25/06/2021.

Fig. 23 – Postagem aula elaborada por P4 – mês (agosto).



Fonte: Acervo de Daniele Vilela Itacaramby. Data: 27/08/2021.

Os vídeos compartilhados nas postagens das aulas foram todos elaborados e editados por P4, explicando a condução da aula baseada na demonstração dos exercícios coreográficos pedindo para que os alunos reproduzam a mesma atividade realizada pelo professor e posteriormente encaminhada em formato de vídeo ou foto.

Na visão de Stokoe (1980), precisamos quanto professores de Educação Física, considerar a dança como uma próspera maneira de educar pessoas. A autora entende a dança como:

[...] uma das linguagens artísticas não verbais, patrimônio de todos os seres humanos, na qual se manifestam a visão subjetiva sensível, estética e emocional de si mesmo, da sociedade e do mundo [...], utilizando como fonte e instrumento de expressão e comunicação seu próprio corpo, segundo as possibilidades destes (STOKOE, p. 3, 1980).

Sendo assim, não mais podemos considerá-la somente uma “sequência de movimentos corporais executados de maneira ritmada, em geral ao som de uma música” Stokoe, (p. 3, 1980), que podem servir também como sequências de ginástica. É preciso irmos além. Quando inserida no contexto escolar, é preciso compreendê-la como com uma prática pedagógica voltada à promoção e produção do conhecimento da cultura e linguagem corporal repleta de significados e contextos individuais e coletivos.

A prática educacional envolve o que Freire chamava de “educar em comunhão”, o que pode ser interpretado como mutualidade, inter-relação e encontro, ou seja, “educar com” ao invés de educar “apartado de” (MARQUES, 2020). As experiências em comum são construídas na medida em que o conhecimento em relação à alteridade é construído coletivamente.

Em uma das postagens das aulas (fig. 22) acima, ao qual a temática da aula é “Festa Junina”, P4 menciona na postagem da aula: “possam existir alunos que a religião não permite dançar alguns ritmos” e que para ele está “tudo bem”.

Nota-se que para P4 abordar este assunto de religiosidade nos faz pensar no seu despreparo em lidar com esta situação. Ao mesmo tempo este despreparo é uma realidade entre os professores de educação física.

No que diz a este respeito, Kunz et al (2019), reforça que é de extrema importância a discussão sobre o tema dança e religião no espaço escolar. Uma vez que serve para que se

desfaçam as relações preconceituosas e fantasiosas que contribuem para o enfraquecimento da cultura popular tanto no nosso contexto escolar quanto na sociedade.

Marques (2010), durante a realização em de seus eventos de dança com alunos engajados em construir novos sentidos com visão de educação e sociedade, um aluno tomou passo do microfone e relatou que, mesmo sendo evangélico, se sente íntegro ao afirmar que valorizar a cultura afro-brasileira não interfere em sua crença religiosa.

NO PALCO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa qualitativa descritiva, analisamos o ensino da dança no espaço escolar a partir de documentos, especialmente, planos de ensino, planos de aula, relatos em entrevistas e também observação das aulas de quatro professores de Educação Física para turmas do Ensino Fundamental.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer como ocorre o ensino da dança nas aulas de Educação Física em Cuiabá a partir das escolas escolhidas. Assim, foi possível perceber que embora o planejamento das aulas esteja alinhado e adequado com a proposta da curricular da Secretaria Municipal de Educação e também articulada com a BNCC, 2017, os professores ainda estão distantes do fazer pedagógico coerente com uma prática que permita a reflexão dos significados e valores corporais e culturais, em parte devido a fragilidade na formação inicial em dança durante a graduação em EF.

Indo mais além foram traçados como objetivos específicos e seus respectivos resultados:

1 -Conhecer os estilos e as metodologias utilizadas pelos professores no ensino da dança nas aulas de Educação Física. Com este propósito foram identificados como estilos, danças que contemplam a cultura regional e nacional, bem como danças de matrizes indígenas e africanas. Ainda que o município esteja articulado com a implementação da Base Comum Curricular em nível nacional, o efeito das metodologias aplicadas pelos professores é tímido e carece de formação continuada para garantir que possam ressignificar suas práticas pedagógicas como forma de garantir aperfeiçoamento do docente e, portanto, o ensino público de qualidade.

2- Compreender como a dança se apresenta no currículo da Educação Física das escolas municipais. Neste aspecto a resposta foi que esta se apresenta de forma articulada com as propostas curriculares do Município em consonâncias com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN), nº 9394/96, tendo em vista a Base Nacional Comum Curricular (2017), Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT, 2018).

3- Conhecer as variáveis que interferem no ensino da dança nas aulas de Educação Física. Para este objetivo foram alcançados os seguintes resultados: uma prática docente pautada no aprender a aprender sem aprofundamento no conteúdo. Isto se dá pela falência

da escola em lidar com a diversidade da vida contemporânea, que por sua vez, se dá pelos reflexos da universalização do Ensino Fundamental que vinham acontecendo vivenciado com a ampliação das reformas no modelo educacional em aprender desconectado de um significado mais evidente no contexto. Outra variável notada foi a dificuldade dos professores em lidar com o currículo multicultural, ou seja, a diversidade cultural encontrada nas questões étnico-culturais e étnico-raciais quando esbarradas em concepções religiosas. É necessário incentivar a escola a abrir novos horizontes e contextos para o diálogo e ao respeito à diversidade.

Nos achados da categoria “os primeiros passos” verificamos de fato que experiências corporais adquiridas pelos sujeitos antes da formação docente influenciam em suas trajetórias pessoais e profissionais uma vez que o saber do professor é plural trazido de seu convívio familiar e social. A formação docente nunca está acabada. Somos sujeitos em movimentos constantes em pontos de submetidos a todo momento pontos mutações. Ou seja, nunca estamos prontos. Estamos e precisamos estar sempre em transformação e ressignificação conosco mesmo com tudo o que está em nossa volta.

Na categoria “concepções dançantes”, entendemos que o sentido da dança vem a partir das experiências somada ao longo da vida. Não existe uma concepção ideal. Mais uma vez o indivíduo leva consigo toda sua bagagem experiencial adquirida anteriormente e durante sua formação inicial, porém ressignificada. Daí a importância no ambiente educacional em o aluno passar por várias experiências corporais dançantes tendo a oportunidade de entrar em contato consigo mesmo através de suas potencialidades, limitações ou desafios. Futuramente ao se tornar professor levará toda esta bagagem experienciada no ambiente escolar.

Na categoria “aprendendo a dançar”, ficou muito evidente o conceito dualista no senso comum a respeito das práticas corporais, ou seja, teoria x prática. O ingresso do aluno na graduação de educação gera expectativas criadas por ele mesmo em relação suas experiências corporais anteriores desvinculadas de conhecimento científico. Não será o excesso de prática que o tornará um ótimo ou razoável professor (a) de Educação Física escolar. Mas sim o sentido que ele deu em sua trajetória acadêmica.

As expressões culturais, proposta pela BNCC passam a ser objeto de conhecimento da Educação Física em detrimento dos próprios movimentos a serem trabalhados em uma determinada prática. Os alunos precisam ser incentivados a vivenciar a dança

problematizando questões de gêneros, etnias, diversidades culturais desconstruindo visões preconceituosas. Justamente neste momento a categoria “A dança na Base” nos trouxe profundas reflexões dos desafios que os professores precisam enfrentar ao dialogar com o currículo multicultural que por vezes se deparam com concepções religiosas causando desconforto tanto por parte dos alunos quanto do professor. Notamos para que este ensino seja significativo, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar os variados sentidos e significados das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento conferidos aos grupos sociais.

A categoria “Movimentos não ritmados” nos fez perceber o quão estamos ainda distantes de uma prática reflexiva que leva o aluno a não apenas reproduzir os movimentos sem um sentido para uma apresentação festiva. Ela pode e deve existir no espaço escolar, mas a partir do momento em que a prioridade é a apresentação desprovida de um valor educativo, se tornará efetivamente técnico, repetitivo e vazio de significados. É preciso que o professor foque no processo, dialógico com o aluno. Ou seja, apontando objetivos e delineando trajetórias emergentes com a necessidade em buscar um aprofundamento com relação ao “por que” ensina, “o que” ensinar e “como” ensinar.

Notamos o desejo de ir em busca daquilo que talvez para um dos sujeitos investigados tenha sido extremamente difícil no dia a dia do seu fazer pedagógico. Aqui coube inserirmos a categoria “Adequando o ritmo ao passo”. E neste reforçamos podemos transforma a prática a partir da realidade do aluno por que acima de tudo o conhecimento não se transfere. Ele se cria através de nossa realidade.

Finalmente na última categoria elencada nesta pesquisa “O cérebro que não dança”, ou seja, que não se envolve e não se interessa pelo desconhecido e pelo que precisa ser explorado, notamos o imenso desafio que os professores enfrentaram ao lidar com a falta de interesse dos alunos em aprender nas aulas remotas, durante o período de isolamento social imposto como uma das medidas sanitárias da pandemia da COVID 19. Não fizemos uma análise das possíveis causas, uma vez que não foi nosso objeto de pesquisa. No entanto, é preciso que o fazer pedagógico do professor ultrapasse as barreiras do ensino, entendendo que a Neurociência se uma importante e valiosa contribuição e conseqüentemente mais uma ferramenta para a abordagem da aprendizagem que necessariamente se torna multidisciplinar. Desta forma fica em aberto para futuras investigações.

Entendemos também que o papel dos professores investigados e por extensão dos professores de maneira geral é o de serem protagonistas de trabalho docente ainda que não seja comum planejadores da educação considerá-los como agentes significativos das reformas educacionais.

O sistema educacional vive tempos de transição, norteados para um ensino através de um currículo nacional mais democrático que permite o diálogo contextualizado com a realidade dos alunos. Porém muitos desafios estão sendo impostos aos professores em suas práticas docentes para a melhoria da qualidade de ensino. Para isto a formação continuada se torna um instrumento fundamental para o professor dar conta desta realidade desconectada de uma formação.

No que diz respeito ao ensino da dança nas aulas de Educação Física, tais desafios são provocadores de mudanças e ressignificações para uma dança democrática, dialogada, contextualizada e protagonizada pelo aluno.

Notamos ainda latente nas narrativas dos participantes, este querer despertar e ir em busca de práticas que alimentem não apenas o corpo, mas também o ser integral. Tal busca possibilitará num futuro a dança na escola como uma ferramenta de formação social, cultural, estética e ética, desprovida dos “pré-conceitos” atuais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Cecília Fonseca Pessoa *et al.* Proposta Dança/ Educação: por que, como e para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 28-30, 1994. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/issue/archive> Acesso em: nov. de 2020.
- BAFFI, Maria Adelia Texeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis, 2002. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=O_planejamento_em_educacao_revisando_conceitos_para_mudar_concepcoes_e_praticas_Baffi_2002.pdf¤t=/AI/CIP/Planejamento_anual_de_aula Acesso em: 20 ago. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BARRETO, Denise. **Dança...Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo, Editora Autores Associados, 2008.
- BARRETO, Denise. Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola. 1998. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274878>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- BEAR, Mark .F. CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 4ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2017.
- BETINI, Geraldo Antonio. **A construção do projeto político-pedagógico da escola**. Educ. p. 37-344, 2005.
- BLASING, Bettina; CALVO-MERINO, Beatriz; JOLA, Corinne. Neurocognitive motor in dance perception and performance. **Acta Psychologica**. V. 139, p. 300-8, 2012.
- BORG DAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASILEIRO, Livia Tenório. O ensino da dança na educação física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, v. 14, n. 4, p. 519-528, 2008.
- BRASILEIRO Livia Tenório; NASCIMENTO Filho Márcio José do. A contribuição de Isabel Marques nas produções sobre “dança” e “ensino de dança” na Educação Física. **Rev. Bras. Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2017 Jan-Mar;31(1):223-233. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509201700010223> . Acesso em: 02 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia Oliveira de. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019.

CAMPOS, Antonio Pires de. **Portal Mato Grosso, 2021. Disponível** <https://portalmatogrosso.com.br/campos-antonio-pires-de/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert.; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os Saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gautier**: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. Caxias do Sul: Ucs, 2012.

CARRILLO, Jesús. *et al.* El conocimiento del professor desde una perspectiva basada em su especialización: MTSK. Ann: **Didactique Scie. Cognitives**, v. 22, p 185-205, 2017.

COSTA, Jesiane Pereira da Silva Costa; MATTOS, Juliane Gonçalves Silva; PERES, Célio Rosa; DIAS, Maria Juliana *et al.* A importância da dança no meio escolar para a formação do aluno. **Revista da Faculdade Cidade de Coromandel**, 2017. Disponível em: <https://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTA-SAUDE/article/view/113>. Acesso em: 27 set. 2021.

CUIABÁ (Município). Secretaria de Educação do Município. Escola cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. 2ª edição, Editora Gráfica Print, 2020, 304p.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das letras, 2012. 259 p.

DESBIENS, Jean-Francois. **Mutações do contexto socioprofissional dos professores e desenvolvimento de saberes profissionais no ensino**. In: BORGES, C.; DESBIENS, JF. (Org). Saber, formar e intervir para uma EF em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 83-112.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 315-328, 2010.

FALCÃO, Christiane Rocha. A dança de São Gonçalo da Mussuca. Rio de Janeiro: **UNIrevista**, v. 1, n. 3, 2006.

FERNANDES, Cleonice Terezinha; DAHNERA, Cláudia Inês. O Conhecimento Especializado dos Professores(as): do Generalizado à Matemática e à Biologia. **Rev. Ensino Educação Ciências. Humanas**, v. 21, n. 4, p. 409-416, 2020.

FERNANDES, Cleonice Terezinha; MUNIZ, Cristiano Alberto; MOURÃO-CARVALHAL Maria Isabel; DANTAS, Paulo Moreira Silva. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo em escolares entre sete e 12 anos. **Ciências da Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 395-416, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/qptpqND53gn8ZPy5hR647nM/?lang>. Acesso em: 16 ago.2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FINCK, Silvia Christina Madrid; CAPRI, Fabíola Schiebelbein. As representações sociais da dança em aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 6, n. 2, p. 249-263, 2011.

FREITAS, Diana Paula Salomão; MOTTA, Cezar Soares.; MELLO-CARPES, Pamella Billig. As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática freiriana. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, p. 109-122, jan./abr. 2015.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem à área de Educação Física. **Conexões**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 39-54, 2003.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: Uma possibilidade na educação física. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, abr. 2008. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3553> Acesso em: 27 set. 2021.

GASPARI, T. C. Educação física escolar e dança: uma proposta de intervenção. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, p. 124-132, 2005.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* Por uma teoria da Pedagogia. **Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. (2ª edição) Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

GAVANCHO, C. Trepanação, ou a arte de fazer buracos na cabeça das pessoas. **Revista Frontal**. 19 de Abril de 2018. <https://revistafrontal.com/cultura/trep01/>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução (A. M. B. Biaggio, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. 1983.

GONÇALVES, Natalia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica, de Marcos Garcia Neira. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista interlocução**, 4 (4), 01 – 10. 2011.

GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 149-163.

GUISSO, Tainam Gabriele Pereira. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores**. 2017, Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, SC. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1823>. Acesso em: 05 jul. 2021.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 85-93, 2012.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Neurociências na educação**. Rio de Janeiro. CEDIC, 2010.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro nosso de cada dia**. Rio de Janeiro: Casa Editorial 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner et al. A formação do professor de educação física: da didática das disciplinas ao conhecimento do ensino. **Movimento**, Porto Alegre, p. e27021, abr. 2021. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/106849/61240>. Acesso em: 06 dez. 2021.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação física escolar e dança: percepções de professores do Ensino Fundamental. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 193-214, 2009.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 15, p. 124-136, junho 2004.

KUNZ, Ana Carolina Vianna; FIGUEIREDO da Silva, Carlos Alberto; OSBORNE, Renata; MARTINS, Adriana. Sentidos da dança: concepções de alunos de educação física. **Educación Física y Ciencia**, vol. 21, n° 1, 2019. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439959077006> . Acesso em: 05 set. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade Metodologia do. **Do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** conceitos fundamentais de neurociência. 2ª ed. São Paulo: Atheneu 2010.
- LOMAKINE, Luciana. Fazer, conhecer, interpretar e apreciar: a dança no contexto. In: Scarpato, Marta; Campos, Maria Zedron (Org.). **Educação física: como planejar as aulas na educação física**(pp.39-57). 2ª ed. Revista e Atualizada, 2017.
- LOPES, Joana. Dançando na Escola: Reflexões com Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.2, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1628> . Acesso em: 27 set. 2021.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa qualitativa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUPINACCI, Letícia; CORRÊA, Josiane Franken. Relações em Dança: possibilidades dialógicas. In: VALLE, Flávia Pilla do; FERRAZ, Wagner. **Anais...** V Encontro Estadual das Graduações em Dança: cultura da gratuidade. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Dança, 2016. p. 345-358.
- LUSSAC, Ricardo M. P. Especulações acerca das possíveis origens indígenas da capoeira e sobre as contribuições desta matriz cultural no desenvolvimento do jogo-luta. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 29 (2), Abr-Jun 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/mZMkcCmh6MHj75tgNFWLp8m/?lang=pt> Acesso em: 30 ago. 2021.
- MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves et al. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, p. 188-201, 2012.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun. 1997.
- MARQUES, Isabel **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, Isabel. In: Dança na escola: arte e ensino. **TV Escola**, ANO XXII, boletim 2, abril 2012.
- MARQUES, Isabel. Laban e Freire: Entre o velho e o novo mundo. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 32 p. 157-170 set./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 8, n. 1, 2011.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências sociais**. São Paulo, Pioneira, 3 ed. 2002.

MEDEIROS, R.M.N. **Uma educação tecida no corpo**. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2016.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedex**, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S. & DESLANDES, S. F. (Orgs.) **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MINELLO, Daniela. A dança e as práticas educativas: uma experiência reflexiva na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

MOGNON, Jocemara Ferreira. Motivação para aprender na escola. **Psico-USF**, v. 15, n. 2, p. 273-275, 2010.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, p. 269-279, 2005.

MWEWA, Christian Muleka; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, Cultura, Paradoxos: observações sobre o jogo de capoeira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, p. 45-58, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://cer.org.br/biblioteca/corpos-culturaparadoxos-obervacoes-sobre-o-jogocapoeira> . Acesso em: 27 set. 2021.

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

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí, Paco Editorial, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino** – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mario Luiz Ferrari. Educação física, currículo e cultura. São Paulo: **Phorte**, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia. e NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Orgs.) **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. Phorte, 2006.

NEVES, Márcia F. Paulo Freire, dança, ensino de dança: entrecruzamentos possíveis. **SEPOGA**, Brasil, dez. 2016. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/pos/sepoga/index.php/sepoga/sepoga16/paper/view/47/47>. Acesso em: 27 set. 2021.

NÓVOA, Antônio. Profissão docente. In: **Revista Educação**, n. 154, fev. São Paulo, 2010.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ALVES, Paola Biasoli. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.

OSSONA, Paulina. **Educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

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

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, (Guia da Escola Cidadã, v. 7), 2002 .

PARADISO, Silvio Ruiz. Educação, literatura, diversidade étnico-cultural religiões afro-brasileiras: o diálogo possível. **Revista Interletras**, (Dourados), 2(13), 1-16, 2010.

PEREIRA, Mariana Lolato. **A formação acadêmica do professor de Educação Física**: em questão o conteúdo da Dança. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

PERES, Aline Thomazelli; RIBEIRO, Deiva Mara Delfini Batista; JUNIOR, Joaquim Martins. A dança escolar de 1ª a 4ª série na visão dos professores de educação física das escolas estaduais de Maringá. **Revista da Educação Física – UEM**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 19-26, 2001.

PERETTA, Eden Silva. Presença e inacabamento: aproximações entre a dança e o pensamento crítico de Paulo Freire. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 376-395, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019376. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15807> . Acesso em: 27 set. 2021.

PINA-OLIVEIRA, Alfredo Almeida. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto "Nossas Crianças: Janelas de Oportunidades"** no município de São Paulo à luz da promoção da saúde. 2007.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança e currículo. In: Dança na escola: arte e ensino. **TV Escola**, ANO XXII, boletim 2, abril 2012.

RAMOS, Thays Anyelle Macêdo da Silva; MEDEIROS, Rosie. Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 69, p. 311-324, maio/jun. 2018.

REVISTA VEJA, **Obama lança programa para mapear cérebro humano**. Redação Atualizada em 6 Maio 2016. Publicado em 2 abr 2013. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/obama-lanca-programa-para-mapear-cerebro-humano/> Acesso em: 08 jul.2021.

RIBEIRO, Monica Medeiros; TEIXEIRA, Antonio Lucio. Ensaando dentro da mente: dança e neurociências. **Repertório: teatro & dança**. Salvador, n. 12, p 95-103, 2009.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. **A escola e os espaços não-formais: possibilidades para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências Na Amazônia - Universidade do Estado do Amazonas, 2008. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/2637> Acesso em: 10 jun. 2021.

ROCHA, Daniela; RODRIGUES, Graciele Massoli. A dança na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 119-148, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Erica Cristian Reis. **Dança na escola de educação infantil da UFRJ: proposta pedagógica e práticas docentes**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://grupisd.com/wp-content/uploads/2021/07/Erica-Cristian-Reis-dos-Santos.pdf> . Acesso em: 27 set. 2021.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**. Campinas, SP , v. 30, 2019.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. A Dança no contexto da Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2006.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A Dança no contexto da Educação Física: os (des)encontros entre formação e a atuação profissional**. 2002a, 178f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/27538> . Acesso em: 08, jul. 2020.

SBORQUIA, Silvia Pavesi GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. As Danças na mídia e as Danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002b.

SCARPATO Marta. A formação do professor de educação física e suas experiências com a dança. In: MOREIRA, E.C. (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2004, p.70-71.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediados pela educação estética**. (Tese de doutorado). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2003.

SILVA, Gabriela Andrade da. **Estudo longitudinal sobre prevalência e fatores de risco para depressão pós-parto em mães de baixa renda**. 2008, 212f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Gabriel Gomes da Silva. MACIEL, Cilene; FERNANDES, Cleonice Terezinha; FONTES, Tania Aparecida de Oiveira. As contribuições da dança (do ventre) no ensino-aprendizagem para crianças: uma óptica neurocientífica. **Educação Pública**, v. 20, n.4. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/as-contribuicoes-da-danca-do-ventre-no-ensino-aprendizagem-para-criancas-uma-optica-neurocientifica>. Acesso em: 08. jun. 2020.

SILVA, José Edmilson da; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Educação física, folclore e religião: relações e interferências. **Revista da Educação Física/UEM**, 20(4), 555-567, 2009.

SILVA, Monique Costa de Carvalho; ALCÂNTARA, Andressa Sheyene Moreira de. MOREIRA A. S; LIBERALI, Rafaela A importância da dança nas aulas de educação física – revisão sistemática Universidade Gama Filho – Brasil **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 11, n. 2, 2012, p. 38-54.

SILVA, Tomás Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2011.

SIMÕES, Estela Mari Santos.; NOVARO, Arnaldo. **Neurociência cognitiva para educadores: aprendizagem e prática docente no século XXI**. Curitiba, CRV, 2016.

SOARES, Denise. Busca por minas de ouro levou à fundação de Cuiabá há 294 anos. G1 Globo, MT, 2013.
<http://www.g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2013/04/busca-por-minas-de-ouro-levou-fundacao-de-cuiaba-ha-294-anos.html>

SOARES, Carmem Lúcia. et al. **Coletivo de autores: Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez; 1992.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França, CARAMASHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de educação física e de arte. **Rev Bras. Educ. Fís. e Esporte**. São Paulo, jun/set;

28(3):505-20. 2014.

DE SOUSA, Nilza Coqueiro Pires; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 496-505, 2010.

STOKOE, Patrícia. **La danza através de las edades**. Buenos Aires, 1980.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a Dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, Marcia. Profissão professor de dança: uma breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. **Revista Moringa-Arte do Espetáculo**, p. 27-40, 2011.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O corpo sensível como espaço ecológico. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.49-54, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TREVISAN, Rita. Saiba o que mudou no ensino da educação física. Publicado em **Nova Escola**, 29 de outubro/2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12905/a-educacao-fisica-produz-cultura>. Acesso em: 10 mai. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In. Veiga, IPA, & Resende, LMG de (Orgs.). **Escola espaço do projeto político pedagógico**, v. 2, 2011.

VERDERI, ÉRICA Beatriz. L. P. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida. **Dança-educação**: uma experiência vivida. **Conexões**, Campinas, n. 3, p. 119-128, dez. 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE I –



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - STRICTO SENSU

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Me conte sua trajetória pessoal e social da dança em sua vida?
- 2) Qual a sua concepção de dança? O que ela representa para vc?
- 3) Como você avalia a disciplina de dança ou relativas a dança na sua formação inicial em Educação Física? Você considera que saiu preparado para atuar com a dança nas escolas? Por quê?
- 4) Você conhece a BNCC? O que você acha dela? Vc gosta?
- 5) Você aponta alguma consideração positiva ou negativa com relação à aplicabilidade dos eixos temáticos da BNCC? Explique.
- 6) Durante o ano escolar, que eixos temáticos da BNCC vc aborda em suas aulas? Como você seleciona e organiza estes eixos que serão trabalhados durante o ano escolar?
- 7) Você aborda o eixo temático dança nas suas aulas?

Se sim:

Você encontra alguma dificuldade ou barreiras ao lidar com eixo temático dança?

- 10.1 Como você organiza este conteúdo nas suas aulas? Por quê?
- 10.2 Quais estilos você utiliza em suas aulas? O que vc prioriza? Por quê?
- 10.3 Quais metodologias você utiliza para ensinar a dança?
- 10.4 O que você consulta para planejar suas aulas de dança?
- 10.5 A escola faz alguma exigência para que você aborde a dança em suas aulas ou ou alguma data comemorativa?
- 10.6 Vc trabalha de forma integrada com os outros professores ao abordar o eixo temático dança? Como se dá este processo?



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - STRICTO SENSU

Se não:

10.7 Por quê você não aborda a dança nas suas aulas?

10.8 Quais são as dificuldades para você ensinar a dança nas aulas de educação física?

10.9 Você teria alguma sugestão para que os professores superem as dificuldades com o ensino da dança nas suas aulas?

11- Qual ou quais os maiores desafios que vc encontrou durante o ano pandêmico da Covid 19 em 2020 para ministrar o conteúdo dança?

12- Como você se organizou ou está se organizando com o planejamento do eixo temático dança em suas aulas para este ano de 2021, com a possibilidade em ser híbrido? Como se dará o ensino deste conteúdo no atual momento?

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIC (CEP)

Endereço: Av. Beira Rio, 3100, Bloco Saúde II, Coordenação de Mestrado

Bairro Jardim Europa. CEP: 78.065-900. UF: MT. Município de Cuiabá. Fone: (65)3363-1255

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

APÊNDICE II

Roteiro perguntas - grupo focal

Perguntas:

- 1) Que valores você atribui ao ensino da dança na escola?
- 2) Como você avalia a unidade temática “danças” no currículo da educação física propostas pela BNCC ? Você tem algum suporte da escola?
- 3) Quais são as dificuldades encontradas por você no que se refere ao ensino da dança no contexto escolar?
- 4) Como você tem lidado com as dificuldades presentes nas aulas do ensino remoto durante a pandemia? Há algum suporte para a realização deste trabalho?

ANEXOS

ANEXO I –

Critérios para elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas municipais de Cuiabá-MT.

 <p align="center">PREFEITURA DE Cuiabá</p> <p align="center">PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</p> <p>1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA</p> <p>2 DADOS DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA</p> <p>2.1 Especificação do Atendimento Escolar: Etapas e Modalidades de Ensino; Turnos de Funcionamento; Número de Estudantes em Cada Etapa e Modalidade de Ensino; Número de Turmas</p> <p>2.2 Composição e Características da Equipe Gestora, Professores e Funcionários: Número, Formação, Vínculo, Jornada de Trabalho</p> <p>2.2.1 Equipe Gestora</p> <p>2.2.2 Professores</p> <p>2.2.3 Funcionários</p> <p>2.3 Condições Materiais e de Recursos Pedagógicos para Atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental</p> <p>2.4 Estratégias de Acolhimento aos Estudantes na Escola e de Atendimento às Famílias</p> <p>2.4.1 Acolhida dos Estudantes</p> <p>2.4.2 Acolhida da Comunidade</p> <p>2.5 Procedimentos Utilizados na Entrada e Saída dos Estudantes, Alimentação e Higiene dos Estudantes, de Acordo com a Faixa Etária</p> <p>2.5.1 Entrada e Saída</p> <p>2.5.2 Alimentação e Higiene</p> <p>3 HISTÓRICO DA ESCOLA E PERFIL SOCIAL DA COMUNIDADE</p> <p>3.1 Data da Criação e Breve Histórico da Escola</p> <p>3.2 Informações Sobre o Patrono</p> <p>3.3 Contexto Social da Comunidade em que está Inserida</p> <p>3.3.1 Perfil Socioeconômico da População Atendida nas Diferentes Etapas e Modalidades de Ensino</p> <p>4 MISSÃO E PERSPECTIVA</p>	<p>4.1 Objetivos de Cada Etapa e Modalidade de Ensino Ofertados (Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Educação no Campo, Educação Especial Considerando as Estratégias de Inclusão e Atenção à Diversidade)</p> <p>4.1.1 Ensino Fundamental</p> <p>4.1.2 Educação Especial</p> <p>4.2 Concepções de Educação, Ensino, Currículo, Educação Integral, Educação Inclusiva e Avaliação que Norteiam a Organização do Trabalho Pedagógico na Escola</p> <p>4.2.1 Educação</p> <p>4.2.2 Ensino</p> <p>4.2.3 Currículo</p> <p>4.2.4 Educação Integral</p> <p>4.2.5 Educação Inclusiva</p> <p>4.2.6 Avaliação</p> <p>4.3 Propostas de Mudanças Que a Escola Almeja Realizar</p> <p>5 ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES EDUCATIVAS</p> <p>5.1 Organização Curricular e Articulação Com a Matriz Curricular de Referência de Cuiabá</p> <p>5.2 Critérios Para Elaboração de Planos de Ensino e Sequência Didática das Aulas</p> <p>5.2.1 Planejamentos das Aulas</p> <p>5.3 Critérios de Escolha e Uso de Material Didático</p> <p>5.4 Abordagem da Diversidade</p> <p>5.5 Atividades interdisciplinares e uso de novas tecnologias</p> <p>5.6 Enturmação de Estudantes</p> <p>5.7 Inclusão e a Aprendizagem dos Estudantes com Deficiência</p> <p>5.8 Atendimentos Aos Estudantes com Dificuldades de Aprendizagem (Sala de Superação, Sala de Apoio, na Própria Sala de Aula)</p> <p>5.9 Referenciais, Critérios e Formas de Avaliação de Aprendizagem</p>
---	---

ANEXO II

Decreto Municipal



DECRETO Nº 8.557 DE 03 DE AGOSTO DE 2.021.

DISPÕE SOBRE MEDIDAS TEMPORÁRIAS E EMERGENCIAIS VISANDO A PREVENÇÃO DE CONTÁGIO PELO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19), NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O **Prefeito Municipal de Cuiabá-MT**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso VI do art. 41 da Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO que o artigo 196 da Constituição Federal reconhece a saúde como um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação;

CONSIDERANDO o reconhecimento pela Organização Mundial de Saúde de uma pandemia de COVID-19;

CONSIDERANDO o fato de que o Plano Municipal de Imunização Municipal está em pleno andamento, mas a grande maioria da população cuiabana ainda não foi imunizada;

CONSIDERANDO o firme e reiterado comprometimento da Administração Pública com a preservação da saúde e bem estar de toda população cuiabana;

DECRETA:

Art. 1º O artigo 18 do Decreto nº 8.430 de 14 de maio de 2.021, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 18. (...)



GABINETE
DO PREFEITO

Praça Alcântara, 158 - Centro - 7º andar
CEP: 78.005-904 Cuiabá/MT. Telefone (65) 3645-4029
gabinetedoprefeito@cuiaba.mt.gov.br
www.cuiaba.mt.gov.br



(...)

§ 2º O previsto no parágrafo anterior não se aplica aos servidores públicos municipais integrantes do grupo de risco, (servidoras grávidas e lactantes, servidores acima de 60 anos de idade, imunodeprimidos e/ou portadores de doenças crônicas mediante laudo médico) que exercerão suas atribuições via teletrabalho (home office) até o dia 16 de agosto de 2021, de acordo com a sistemática de trabalho a ser estabelecida pelo secretário da pasta.

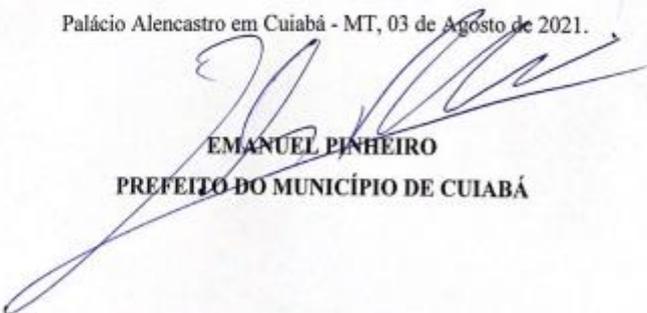
(...)"

Art. 2º O artigo 22 do Decreto nº 8.430 de 14 de maio de 2.021, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 22. As medidas previstas no presente decreto vigorarão do dia 03 de agosto de 2021 ao dia 16 de agosto de 2021, podendo ser objeto de prorrogação ou alteração, considerando o monitoramento da evolução da COVID-19 em nível municipal.

Art. 3º O presente Decreto entra em vigor no dia 03 de agosto de 2021.

Palácio Alencastro em Cuiabá - MT, 03 de Agosto de 2021.


EMANUEL PINHEIRO
PREFEITO DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ



**GABINETE
DO PREFEITO**

Prça Alencastro, 150, Centro, 7º andar
 CEP: 78.005-906 Cuiabá/MT, Telefone: (65) 3645-4629
 gabinete@prefeito@cuiaba.mt.gov.br
 www.cuiaba.mt.gov.br