



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Ensino de dança de salão na educação física escolar: a orientação sexual em foco

Freitas Claudino, Igor de; Zanotto, Luana

Ensino de dança de salão na educação física escolar: a orientação sexual em foco

Educación Física y Ciencia, vol. 22, núm. 4, 2020

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439965962007>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e151>



Este trabalho está sob uma Licença Internacional Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhamento Pela Mesma Licença.

Ensino de dança de salão na educação física escolar: a orientação sexual em foco

Ballroom dancing teaching at school physical education: focus on sexual orientation

Igor de Freitas Claudino
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
igorfreitas23@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e151>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439965962007>

Luana Zanotto
Universidade Federal de Goiás, Brasil
luanazanotto@yahoo.com.br

Recepção: 22 Julho 2020
Aprovação: 21 Setembro 2020

RESUMO:

Culturalmente reconhecida nas diferentes regiões brasileiras, as danças de salão tem como particularidade a formação de duplas, evidenciando a aproximação dos corpos e ampliação das relações interpessoais. Neste sentido, o presente estudo objetiva analisar o ensino das danças de salão em interface com a Orientação Sexual como tema transversal, na ótica dos estudantes em aulas de Educação Física. De abordagem qualitativa, fundamentada pela pesquisa-ação, foram implementadas e analisadas dez aulas duplas para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Verificou-se que os estudantes demonstram desinteresse pelo aprendizado das danças e compreensões incipientes acerca da discussão de gênero. Incisivamente, as meninas expressaram receio em serem hostilizadas pelos comentários machistas e preconceituosos. Embora o respeito ao próximo tenha sido evidenciado como valor primordial à aprendizagem das danças, de modo geral, os estudantes não demonstraram reconhecimento das problemáticas inerentes ao tema, dificultando a desconstrução para construção de novas significações. O estudo demonstra que o trato da Orientação Sexual pode estar atrelado ao ensino da dança. Para tanto, prescinde estratégias articuladas de planejamento e ação para superação das condutas discriminatórias na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar, Danças de salão, Orientação Sexual, Gênero e sexualidade, Temas transversais.

ABSTRACT:

Culturally recognized in different Brazilian regions, ballroom dancing is particular since it is performed with a partner, showing the approximation of bodies and the expansion of interpersonal relationships. So, this study aims at analyzing the ballroom dancing teaching into the Sexual Orientation as a transversal issue from the perspective of students in Physical Education classes. From a qualitative approach, based on action research, ten double classes were implemented and analyzed for a 9th grade class of elementary school at a school in the interior of the State of São Paulo, Brazil. It seems that the students showed lack of interest in learning dances and incipient understandings about the gender discussion. Pointedly, the girls expressed fear of being upset by sexist and prejudiced comments. Although respect is presented as a primary value for learning dances, in general, the group has not recognized the problems intrinsic to the topic of discussion. This fact can hinder the deconstruction towards the construction of new meanings. The study shows that the treatment of Sexual Orientation can be linked to dance teaching. In order to overcome discriminatory behaviour at school, an articulated plan and action strategies are required.

KEYWORDS: School physical education, Ballroom dancing, Sexual orientation, Gender and sexuality, Transversal themes.

INTRODUÇÃO

Contextualizadas em diferentes cantos pelo mundo para propiciar a aquisição de seus valores e conhecimentos, as danças compõem uma das formas mais distintas e complexas de expressão humana manifestada também por meio de gestos, corpo e movimento. Assim, derivam-se de práticas históricas, sociais e políticas, podendo compor, dentre tantas formas de expressões, os contextos de apreciação das ginásticas artística e aeróbica, jogos e brincadeiras, recreação e demais possibilidades de cunho expressivo ético e estético, introduzindo-se e imbricando-se aos contextos artísticos.

As danças estão presentes em uma multiplicidade de contextos, sendo que um deles é a escola. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 5) – documento normativo com objetivo de “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica”, a difusão dos conhecimentos, saberes e práticas relacionadas às danças na escola devem ser pedagogicamente tratada pela Arte e Educação Física (EF), como componentes curriculares da área de Linguagens. A Arte, por seu turno, busca despertar a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades das linguagens artísticas em contexto social e cultural, enquanto que a EF “tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos [...]” (Brasil, 2017, p. 213).

Detidamente à análise e compreensão da EF, cumpre destacar que a dança compõe um dos temas da cultura corporal responsável por transmitir os conhecimentos acumulados a todos os níveis educativos. Entretanto, o conteúdo, em seus diversos estilos (danças clássicas, contemporâneas, eruditas, brasileiras, urbanas, folclóricas, etc.), não é tão comumente abordado em muitas escolas pelo país (Brasileiro, 2003; Barreto, 2004; Pacheco, 2006; Rocha & Rodrigues, 2007; Sousa & Caramaschi, 2011; Duvidovich & Couto, 2016; Zanotto & Barbosa, 2019).

Dadas as restrições presentes neste ambiente, quanto ao seu ensino amplo e qualitativo, evidenciam-se os aspectos que tornam dificultoso a sua inserção e permanência nas escolas. Dentre eles destacam-se a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos do conteúdo expresso pelo professor, quer pela ausência de vivência como um praticante, quer pela não aquisição do conhecimento na trajetória de formação inicial docente (Scarpato, 2004; Gaspari, 2005; Pereira, 2007; Silva, 2011; Diniz & Darido, 2015). As dificuldades nestes ângulos ainda relacionam-se com a preconcepção da necessária especificidade do conhecimento do conteúdo, atreladas à figura de um especialista em alguma modalidade, por exemplo, um bailarino profissional.

Igualmente, apresentam-se as limitações de infraestrutura e os dilemas didático-metodológicos restritos a algumas modalidades (Silva, Alves & Ribeiro, 2010, p. 5), atreladas às dimensões analíticas e funcionais do movimento corporal, detidas ao ensino de gestos técnicos e repetições isoladas (Strazzacappa, 2001). Relaciona-se, ainda, de modo muito frequente, os fatores estereotipados, mistificadores e preconceituosos à questão do gênero e sexualidade, a título de exemplo, conforme reforçam Darido et al. (2001, p. 26), acerca da contundente concepção de que apenas as professoras podem ensinar e apenas as meninas podem aprender a dançar. A afirmação também se verifica com frequência entre outros estudos (Saraiva-Kunz, 2004; Sousa & Caramaschi, 2011; Kleinubing, Saraiva & Francischi, 2013; Sousa, Hunger & Caramaschi, 2014).

Todos estes agravantes, em destaque às atitudes preconceituosas e sexistas, distanciam o ensino da dança na escola fazendo com que tais incompreensões sejam pouco exploradas e, em última análise, permanecendo naturalmente arraigadas na concepção do coletivo educacional e social como conteúdo para meninas e ensinado apenas por professoras, para além de outras inúmeras manifestação de opressão e discriminação relacionadas ao conteúdo. No que tange ao trato da dança, observa-se a concentração de manifestações preconceituosas ligadas às questões de gênero, a título de exemplo, pelas condutas e comportamentos dos meninos ao acumularem valores sociais, históricos e culturais acerca das compreensões de que determinadas posturas e afazeres são “coisas de meninas/mulheres”.

Este cenário ainda indica que a dança pode estar sendo tematizada de modo acrítico e sem certo cuidado em sistematizar conceitos e estratégias que contemplem a multidimensionalidade das possibilidades educativas. Com isso, estudiosos têm apresentado investigações por meio de propostas pedagógicas, relatos de experiência e estratégias para que o conteúdo seja tematizado face à multiplicidade do saberes presentes no cotidiano escolar (Silva, 2011; Cruz & Coffani, 2015; Mesquita, Costa, Machado & Escudeiro, 2017).

Buscando contribuir a esta ceara investigativa, o presente estudo objetiva analisar o ensino das danças de salão em interface com a Orientação Sexual como tema transversal na ótica de estudantes em aulas de Educação Física. Os objetivos específicos buscam analisar os processos de ensino e aprendizagem de alguns

estilos e compreender se há superação dos estereótipos e preconceitos sobre gênero e sexualidade segundo o coletivo discente.

O ENSINO DAS DANÇAS DE SALÃO E A ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De acordo com Rodrigues (2006), as danças de salão tem grande influência no Brasil. Trata-se de uma das formas mais vivas de recreação, prazer e fruição vivenciado pela população, no sentido de aderência sem interesse profissional, demonstrando livre interesse ligado às questões de lazer e satisfação pessoal. Para compreensão ampliada da modalidade, é válido esclarecer que diversos estilos compõem as danças de salão e, dentre eles, neste estudo abordam-se a Valsa, o Samba Rock e o Forró.

A Valsa foi o primeiro estilo registrada no Brasil em 1837, difundida e praticada apenas pela elite. Contudo, à época, já haviam registros de que era dançado nos países europeus desde aproximadamente 1770 (Rodrigues, 2006). Seus passos acompanham o ritmo e deslizam pelo chão, ainda presente em festas casamentos e bailes, sendo comum dançar Valsa por hábito e outras condições culturalmente praticadas. Para Sousa & Caramaschi (2011), o trato do estilo em âmbito escolar é relevante por congrega características das danças clássicas e brasileiras, para além de viabilizar a vivência de ritmos lentos. Em processos de ensino e aprendizagem, a Valsa auxilia a apreensão da contagem e execução dos passos, de modo que os estudantes com menor desenvoltura possam acompanhar o ritmo sonoro e corporal do parceiro.

O Samba Rock, por sua vez, surgiu em meados da década 1960 em São Paulo, sendo influenciado por uma mistura de ritmos musicais como o Jazz, Blues e Samba. Jorge Bem Jor é o cantor que mais influenciou os dançarinos com as batidas de suas músicas, combinando perfeitamente com o ritmo desenvolvido. Segundo Rodrigues (2006, p. 11), este estilo é constituído por grande mistura de danças e ritmos musicais, o que deu origem não somente ao Samba Rock e a várias outras manifestações, como o Tango. Como uma das maiores representantes das danças de salão no país, o estilo é composto por giros em que os braços entrelaçam e desentrelaçam como característica principal e própria e o que a difere das demais. Neste sentido, o trato pedagógico na escola oportuniza a compreensão sobre o respeito ao limite do companheiro, pois os pares têm que acompanhar os ritmos para atingir a evolução rítmica, todavia de maneira agradável e respeitosa. Para além dos aspectos corporais, o ensino também perpassa pelo contexto da influência exercida pela cultura local paulistana, de modo a entender e reconhecer as características regionais e seu alcance além das fronteiras.

O Forró, por fim, refere-se à dança em que um par conduz os passos do outro. Historiadores afirmam que o termo é oriundo do inglês *"for all"*, na tradução para o português, "para todos", presente nas falas de ingleses ao realizarem festas abertas para o público, sendo este o nome dado ao evento (Quadros Junior & Volp, 2005). Por outro lado, para Darido e Souza Júnior (2013), o termo é oriundo do forrobodó e forrobodança, usado pela imprensa pernambucana para se referir ao local dos bailes populares. Segundo Quadros Junior & Volp (2005, p. 19) "na dança é comum vermos o passo básico e variações simples, tais como giros simples da dama, não sendo muito frequentes". De acordo com Freitas & Barbosa (1998), para além de ter uma importância no aspecto cultural, o forró exige atenção e sensibilidade aos pares, dado o clima inerente de paquera, troca de olhares, o que também exige respeito mútuo entre os dançantes.

Conforme verificado, as danças de salão tem como particularidade a formação de duplas com parceiros do sexo oposto, com inerente aproximação dos corpos, o que possibilita a ampliação das relações interpessoais (Volp, 1994). Pensando em expandir as perspectivas do ensino crítica na escola, as danças podem ser abordadas em acordo com os preceitos dos normativos nacionais oficiais. Estes normativos indicam meios e modos para trato pedagógico nos anos finais Ensino Fundamental, com sublinho às danças de salão nos 8º e 9º anos, conforme proposto na BNCC. Por este caráter, urge observar o conteúdo em interface com os Temas Transversais, em específico, às compreensões da Orientação Sexual presentes nos PCNs, convergindo ao conteúdo proposto pela BNCC.

Os Temas Transversais objetivam tratar de assuntos emergentes da sociedade, atrelando-os aos conteúdos das disciplinas para contribuir ao projeto de formação cidadã, integral e significativo dos estudantes (Brasil, 1998a, p. 25). O documento indica seis temas a serem trabalhados por todas as áreas do conhecimento. São eles: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual, além da possibilidade de inclusão de assuntos relacionados às necessidades específicas do contexto social de inserção.

Dada a especificidade da EF na escola, a componente deve abordar os assuntos de urgência em âmbito nacional e mundial, caracterizando-se pela relevância social em necessidade de compreensão e debate junto ao alunado para formação crítica e cidadã (Brasil, 1998b, p. 62). Em acordo com o documento supracitado, o trato da Orientação Sexual é organizado em três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”. Neste estudo, releva-se a discussão das relações de gênero, estereótipos e preconceitos.

Os PCNs evidenciam as construções culturais sobre padrões de gênero homem e mulher que são cultivados desde a infância, pautados em referências biológicas e socioculturais. Por isso, é importante deter-se aos conceitos e valores intrínsecos a estas questões. Para Darido et al. (2001), o tema engloba os conceitos de sexualidade ligados à vida e à saúde, às questões de gênero, dando ênfase ao papel social de homens e mulheres, estereótipos e preconceitos da relação entre ambos. Consoante os autores, “a sexualidade torna-se um assunto de grande importância quando visualiza, não apenas a reprodução humana, mas também a busca do prazer. A discussão deve estender-se além da dimensão biológica, perpassando também pelas dimensões psíquica e sócio-cultural” (Darido et al., 2001, p. 26). Neste íterim, denota-se relevância em abordar temas correlatos à Orientação Sexual no ensino das danças.

O debate, em específico às danças de salão em interface com os seus preceitos, é apropriado para qualificar a sua presença e permanência na escola, por além de ser potencialmente capaz de romper com os paradigmas que há tempos assolam e dirimem o tema, especialmente, por seu ideário mistificado e preconceituoso sócio e historicamente construído em interface às significações e concepções de gêneros. Além disso, pela recente proposta da BNCC (Brasil, 2017), ao incumbir a EF o trato deste conteúdo nos anos finais do Ensino Fundamental visando a aprendizagem dos movimentos corporais e discussão transversal das questões de gênero e sexualidade. Com isso, busca discutir a superação de práticas e posturas preconceituosas e discriminatórias, com ênfase no tempo-espço pedagógico da EF, pois nela coexistem diferentes formas de expressão e aproximação corporal, olhares, contato e emoções, portanto, há a possibilidade de expressar afeto, de seduzir-se e exibir-se, apreendendo novos conceitos e movimentos. Revela-se, portanto, a contribuição deste estudo aos debates do imaginário social de que “dança [na EF] é só para meninas”, ressaltando a sua notoriedade como manifestação da cultura corporal e patrimônio imaterial humano, historicamente constituída pelos povos brasileiros e do mundo, cabendo sua inserção efetiva e qualitativa na escola.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que descreve e explica fenômenos, pautando-se na literatura e interpretação autoral acerca dos fenômenos estudados (Neves, 1996). Deste modo, a preocupação não esteve na quantificação da realidade investigada, mas sim na compreensão dos significados, valores e das crenças dos participantes. Na concepção de Godoy (1995, p. 23), no estudo qualitativo o pesquisador deve ir a campo para “captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”.

Levando em consideração o contexto da pesquisa e as relações humanas estabelecidas entre pesquisador-participante e participante-participante e, ainda, buscando compreender os significados das descobertas, a pesquisa-ação foi eleita em coerência ao caráter teórico-metodológico de delineamento do estudo. Para Engel (2000), esta abordagem tenta unir a pesquisa com a prática, contexto em que o pesquisador faz parte das situações e fenômenos para a melhor compreensão. Na ótica de Thiollent (1986, p. 16), pode haver

uma relação dos participantes na problemática observada onde estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, possibilitando compreender fenômenos da vida real. Em suma, a pesquisa-ação aproxima a teoria da prática e faz, neste caso, o professor-pesquisador um importante integrante na pesquisa.

Com a autorização da direção da escola, do professor de EF e do coletivo discente participante, ao longo do segundo semestre letivo de 2019 foi desenvolvido um conjunto de dez aulas duplas sequenciais (100 minutos cada) sobre Valsa, Samba Rock e Forró, somada às discussões sobre o tema transversal em questão. Participam do estudo uma turma do 9º ano de uma escola pública de um município do interior do Estado de São Paulo, Brasil. A turma totaliza 34 estudantes, sendo 20 meninas e 14 meninos, com em média 14 anos de idade. Os espaços utilizados foram a sala de aula e quadra poliesportiva da escola. Os recursos materiais consistiram na infraestrutura comum disposta em sala de aula, retroprojektor, rádios, amplificadores de som, *pen-drive* e CDs.

As aulas foram planejadas de modo a garantir o trato de conceitos teórico-práticos sobre o surgimento e consolidação dos estilos no Brasil, bem como a experimentação dos passos e apreensão do ritmo individual e em duplas. O final de cada aula foi reservado para os participantes expressarem suas compreensões e percepções sobre as questões de gênero e sexualidade. O Quadro 1 apresenta uma síntese da organização didática sem seus pares objetivo-avaliação e conteúdo-método.

Quadro 1: Organização didática do ensino das danças de salão

Eixo de conteúdos	Objetivo-avaliação	Conteúdo-método
Contextualização/transformações históricas e grupos de origem relacionados à Valsa, Samba-Rock e Forró no Brasil.	Promover a compreensão histórica e atual dos diferentes estilos de dança de salão; Problematizar o conteúdo das letras das músicas dançadas; Vivenciar noções de ritmos, gestos, coreografias e conhecer músicas; Rodas de conversa ao final.	Exibição de vídeos e leitura de textos sobre as danças de salão, demonstração, vivência, observação e diálogo.

Fonte: Os autores.

As técnicas de recolha dos dados consistiram na elaboração Diários de Campo (DC) (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 2012) pelo professor-pesquisador, tecidos após cada intervenção, incluindo as observações avaliativas do contexto de aula. Somaram-se a isso, a elaboração de rodas conversas com os estudantes para discussões (Silva & Bernardes, 2007), as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas. As rodas foram mediadas pelas seguintes questões geradoras: Como vocês se sentem ao dançar? Como se sentem ao dançar com alguém do mesmo sexo e de sexo diferente? A aproximação com os distintos estilos de dança causou desconforto? Porque? Vocês dançariam com alguém do mesmo sexo fora da escola? Durante as aulas, notaram algum comportamento ou atitude machista ou homofóbica? O que percebem nas letras das músicas de Forró? Percebem a objetificação da mulher? Entre outras questões emergidas do próprio contexto, visando aprofundar problemáticas sexistas, bem como as desigualdades de gênero presentes no intramuros escolares e para além deles.

Os participantes foram informados sobre os aspectos éticos relativos à pesquisa e foi solicitada autorização para o desenvolvimento dos procedimentos de coleta de dados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lido e assinado pelo professor colaborador e pelos pais/responsáveis dos estudantes. Assim,

foram respeitados todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação, ao anonimato por meio de nomes fictícios e à confidencialidade dos dados.

A discussão dos resultados pautou-se na triangulação entre os dados empíricos, referencial bibliográfico eleito e as posições autorais assumidas em relação ao tema. Embasados nestes pressupostos, o trato interpretativo dos dados sustentou-se nos referenciais da Análise de Conteúdo (Franco, 2008; Bardin, 2009), os quais possibilitaram desvendar duas categorias. A primeira: “Organização e dimensões do ensino das danças de salão” e, a segunda: “Diálogos sobre gênero: as concepções estereotipadas e preconceituosas”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organização e dimensões do ensino das danças de salão

Diante da análise dos dados foi possível caracterizar as estratégias de ensino adotadas pelo professor-pesquisador. A organização do trabalho docente sustentou-se nas bases didático-metodológicas da EF nas seguintes dimensões do conhecimento: conceitual (correspondente aos conceitos, fatos e princípios), procedimental (abrangendo os procedimentos, técnicas e métodos) e atitudinal (acerca das atitudes, valores e normas) (Zabala, 1998; Darido & Souza Júnior, 2013). Somaram-se a estas, as dimensões recentemente anunciadas pela BNCC, desmembradas a partir da coexistência destas três dimensões para atingir a “Experimentação”, “Uso e apropriação, Fruição”, “Reflexão sobre a ação”, “Construção de valores”, “Análise”, “Compreensão” e “Protagonismo comunitário” (Brasil, 2017, p. 178-179). Assim, o professor-pesquisador articulou o que se deve aprender, porque aprender, para quê aprender e como aprender as danças de salão na escola.

As aulas foram didaticamente estruturadas em momentos ‘inicial’, ‘principal’ e ‘final’, respectivamente, pela introdução/problematização do estilo; vivência dos passos e apreensão do ritmo individual e em pares e; rodas de conversas finais. O conjunto de aula-intervenções contaram com dinâmicas avaliativas, não apenas como fonte de recolha de dados, mas também como parte do processo qualitativo de ensino e aprendizagem pretendido. Os instrumentos avaliativos buscaram verificar a compreensão das temáticas por meio da participação nas situações propostas, no quesito da participação ativa e contínua. Ainda serviu como retorno imediato ao professor-pesquisador para reconduzir as estratégias ao encontro das expectativas discentes, guardadas às limitações temporais de elaboração e implementações das aulas.

Durante as explicações dos momentos iniciais (compostos por aportes teóricos de surgimento das danças brasileiras, principais diferenças e semelhanças dos modos de dançar, com atenção especial à aproximação necessária dos corpos), o grupo demonstrou entendimento do conteúdo, quer sobre o surgimento e desenvolvimento dos estilos, quer da aproximação corporal dos dançarinos. O trecho de DC revela: *“meninos e meninas inicialmente se mostraram interessados, na maioria, sem mexer no celular e olhando para mim enquanto eu falava.”* (Notas do pesquisador, DC III, 20/08/2019).

O primeiro estilo trabalhado foi a Valsa, marcado pela apresentação das imagens correspondentes à aparição da dança no Brasil. Em seguida, ainda via apresentação de imagens e vídeos curtos, foram expostos os principais passos e sistemas de contagem, finalizados pela apresentação das significações e regiões onde é atualmente mais praticada. A título de exemplo, no âmbito da experimentação, o professor-pesquisador nomeou metade da turma pelo número 1 e a outra pelo número 2, visando à formação aleatória de duplas. Deste modo, o número 1 teria que se deslocar pausadamente no ritmo da música em qualquer direção, desde que com um passo de cada vez. Ao fazer isso, o parceiro deveria acompanhar mesmo sem saber o direcionamento do movimento conduzido. Em seguida, foram feitas várias trocas até, finalmente, propor que as duplas buscassem compasso, com incentivo docente à aproximação dos corpos e a troca de olhares.

As dinâmicas da parte principal da aula também buscaram garantir a formação aleatórias de pares, de modo a provocar que meninas dançassem com meninos, também elas com elas e eles com eles, intencionalmente planejado para fomento da discussão posterior em roda de conversa, com atenção à aproximação corporal, as sensações e significações.

Igualmente, o ensino do Samba Rock buscou promover a compreensão da evolução de surgimento no Brasil até os dias atuais, com destaque ao contexto paulistano. No primeiro momento, em sala de aula, foram apresentados vídeos sobre os primeiros passos, em seguida, análise ao contexto atual com discussão acerca das diferenças de gestos, vestimentas, músicas, etc.. No âmbito experimental, o professor-pesquisador demonstrou os passos habituais, tais como, passa-básico com marcação da base, giro-simples, base-estrela e suas variações, os quais foram realizados individualmente. Adiante, solicitou a formação de duplas composta necessariamente por menina e menino, com as mãos dadas. Assim, foram fornecidos alguns comandos para troca dos pares de modo mais rápido possível, instigando, mais uma vez, a formação de pares com o mesmo sexo.

Conforme atenta Altmann (1999, p. 583), no que tange às questões de gênero em referência aos PCNs, as aulas de EF podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir as relações sociais de modos estereotipado e autoritário. No entanto, no desenvolvimento deste conjunto de aulas, observou-se que aquando das propostas de movimentos individuais (espalhados pela quadra) houve adesão quase que total da turma. Em etapas seguintes, com a formação de duplas, notadamente, houve redução de interesse, em que, especialmente os meninos, sentaram-se ao redor da quadra e apenas observaram, dedicaram-se a outras atividades, sobremaneira, pelo uso do telefone celular. Neste episódio, o professor-pesquisador considerou que o estilo prioriza o giro dentro do ritmo da música, demandando tempo para aprendizagem, o que pode conduzir a desistência.

Por fim, no sequenciamento didático, no ensino do Forró, tal como as estratégias introdutórias utilizadas na Valsa e no Samba Rock, houve apresentação história e discussões atuais. Como um dos objetivos do ensino de Forró também foi problematizar o conteúdo das letras, cumpre destacar que as músicas apresentadas foram: Severina Xique Xique (Genival Lacerda), Colo de Menina (Rastapé), Caminhão de Rapariga (Garota Safada), Eu só quero um xodó (Dominguinhos), Mulher de Hoje (Luiz Gonzaga), O Xote das Meninas (Luiz Gonzaga) e Lapada na Rachada (Saia Rodada).

Em contexto principal, primeiramente, cada um deveria dançar sozinho ao som da música, livremente, do modo como imaginam e como o corpo se manifestasse a partir da escuta e compreensão o ritmo, considerando o estilo mais difundido pelo grupo. Ao findar, foram dispostos em duplas aleatórias para criação espontânea dos movimentos. Feito isto, vivenciaram os principais passos em duplas, com os corpos bem próximos e, novamente, sob o incentivo da troca de pares.

A disposição em dançar o Forró foi visível no grupo. De modo geral, meninos e meninas demonstravam entusiasmo em acertar os passos, seja com o próprio par ou ao observar as duplas ao redor.

Na segunda aula, com o tema Valsa, participaram dois terço da turma. Durante a roda de conversa observamos a satisfação da turma em falar sobre o ritmo, conforme expresso na fala: *“A alegria quando consegue acertar o passo no ritmo da música é muito bom* (Alex)(Notas do pesquisador, DC IV - 27/08/2019).

A fala de Léo também ilustra o contexto: *“Os amigos ao redor vibravam quando eu acertava o passo em que tava com dificuldade”*. Reforça esta evidência, a seguinte passagem de DC: *“As trocas de pares aconteciam mesmo sem eu pedir e todos trocavam entre si para que um pudesse ajudar o outro a melhorar seus passos* (Notas do pesquisador, DC VII - 24/09/2019).

As aulas dedicadas à Valsa e ao Samba Rock, por seu turno, também foram alvos de expectativa pelos estudantes, conforme verifica-se:

Apesar de notar algumas frustrações por errar o ritmo, consigo identificar a fruição da aula de maneira positiva e, aparentemente, a maioria se sentiu desafiado a dominar cada vez, mais os passos da Valsa, embora o entusiasmo tenha durado pouco (Notas do pesquisador, DC VIII - 07/10/2019).

Entretanto, nestes estilos, nem todos permaneceram até o findar das aulas, especialmente quando solicitada formação de duplas com o mesmo sexo. De modo geral, os meninos não participavam da porção prática e apresentavam comportamentos repulsivos (no sentido de se mostrarem totalmente contrários a dançar). As intervenções com o Samba Rock, por sua vez, contou com o menor número de meninos interessados. Nestes episódios, levou-se em consideração a perda gradativa do entusiasmo para com os estilos após conhecer a dinâmica de aula e, presenciar, com frequência, a hostilidade dos colegas frente ao equívocos demarcados no corpo na tentativa de realização de movimentos rítmicos.

Ao ouvir os estudantes, observou-se que a desistência foi justificada pelo medo de errar ou por serem ‘zombados’ enquanto dançavam. Via de regras, os meninos voltavam a demonstrar interesse apenas na composição da rodas de conversa, ao final, novamente solicitada pelo professor-pesquisador com reforço de incentivo emitido pelo professor titular da turma. Nestes momentos, o grupo ouvia atentamente os comentários, por sua vez, expressos em sua maioria pelas meninas da turma. Sendo assim, é possível afirmar que a discussão dos temas em rodas de conversa foram mais exitosas na composição massiva dos estudantes quando comparado com os momentos principais (procedimental) das aulas. Observou-se uma resistência para com a prática, somada a um certo desinteresse pelo aprendizado dos movimentos e ritmos, sobremaneira pelos meninos.

Quando questionado porque não estavam dançando, as respostas esbarravam em três justificativas: a primeira pelo fato de não gostarem do ritmo; a segunda por justificarem que não gostavam de dançar independentemente do ritmo e, a última, pela vergonha de (não saber) dançar (Notas do pesquisador, DC IV - 27/08/2019).

[...] Em outra situação de abandono da aula prática, as justificativas centraram-se no cansaço ou no desinteresse pelo estilo, pelo fato dos passos serem muito difíceis, o que gera zombaria entre os pares ao tentar e errar [...] (Notas do pesquisador, DC V - 10/09/2019).

Contam ainda reiteradas falas sobre não saber dançar ou sentir-se envergonhado. A interpretação dos dados faz emergir a estrutura de relação entre o professor-pesquisador e os adolescentes, participantes do estudo (Miranda & Cury, 2010; Sousa & Caramaschi, 2011). Assim, relevaram-se as especificidades desta etapa do desenvolvimento humano, na intrincada fase de descoberta e compreensão dos sentimentos e emoções que podem gerar conflitos e, como estratégias de resolução, a não exposição e silenciamento.

Para Sousa & Caramaschi (2011, p. 621), a dança altera o estado afetivo e o estado de ânimo das pessoas. Por isso, leva o jovem a enfrentar os problemas do relacionar-se, desafiando as suas aptidões físicas e a cultivar a harmonia com a outra pessoa quando do contato, sensação e comunicações corporais, muito sutis e profundas na juventude. Ao debater as condições do ensino de dança na escola, Carbonera & Carbonera (2008, s/n) afirmam que os professores não devem se preocupar unicamente com a performance, mas tratar a dança como meio de crítica social para o questionamento de valores preestabelecidos, padrões repetitivos e modismos.

Por isso, promover e defender o ensino das danças de salão na escola faz com que os estudantes aprendam a respeitar o outro, inicialmente, no sentido de acompanhar e avançar no movimento em duplas. Para que o ensino alcance à esfera de discussão dos temas transversais e, assim, seja cada vez mais visível e compreendido, é preciso articular as etapas pré-interativas do ensino de modo a contemplar problemáticas sociais significativas. Todavia, inicialmente, há que elencar estratégias para superação das dificuldades de legitimação curricular e dos dilemas didáticos da organização do conteúdo dança em interface com a Orientação Sexual.

Diálogos sobre gênero: as concepções estereotipadas e preconceituosas

Após apresentação do contexto específico de ensino das danças de salão, esta categoria objetiva discutir as principais ideias dos estudos sobre gênero e sexualidade inscritas no campo das Ciências Humanas, em sentidos e significações culturalmente e socialmente influenciáveis (Brasil, 1998a b; Altmann, 2001; Louro, 2010; Souza & Altmann, 2012), em interface com os dados obtidos.

As análises deste tema contida nos PCNs é fundamental para a área de Educação, pois “mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (Brasil, 1998b, p. 99).

Frente a esta urgência, a primeira constatação obtida, especialmente ao dialogar com o grupo de participantes, foi a ausência de conhecimento aprofundado. Em outras palavras, meninos e meninas buscaram explicar as representações relacionadas com o binarismo homem-mulher vinculadas ao sexo, i.e., a partir da ideia do corpo biológico. Nas discussões iniciais, o professor-pesquisador problematizou as concepções acerca de gênero em contextos da diversidade, identidade e comportamento sexual, a fim de levantar as percepções e problemáticas relacionadas aos estereótipos e estigmas carregados pelas diferenças em sociedade (Louro, 2010).

As rodas de conversa apresentaram diversidade nas interpretações e concepções formadas a partir do contexto prático da dança, em que os discursos e sentidos atribuídos as questões - dos 34 participantes, entre meninas e meninos - ainda demonstram não perceber atitudes e posturas discriminatórias de gênero, tal como se isso não configurasse um contexto problemático da escola (e sociedade). O diálogo intencional buscou trazer à luz dos conhecimentos a contundente existência dos preconceitos e mitos que devem ser anunciados pela inclusão de temas e atitudes que superem as desigualdades.

No levantamento da percepção das relações de gênero e sexualidade segundo o enquadramento ou aproximação com aulas de danças e as normas sociais ditas adequadas para o masculino e feminino, evidenciaram-se posições variadas no grupo. Assim, prevaleceram falas sobre a padronização dos corpos e normatizações sociais e midiáticas, condutas machistas e as regras sociais estabelecidas em função do gênero, violência contra a mulher e homofobia.

Ainda na perspectiva discente, houveram constatações (demasiadamente contraditórias) sobre as percepções, demonstrando pouco conhecimento sobre o tema. Algumas falas exemplificam os contrapontos: “*O assunto deve ser tratado da mesma maneira como outros da vida normal*” (Alan); “*Não é nada que precise ser falado todos os dias, a gente vai aprendendo*” (Ana) e “*Os professores parecem não falar dessas coisas com a gente. Só falam que todos devem se tolerar e respeitar, independente de ser homem ou mulher*” (Rita).

As limitações compreensivas demarcadas nas falas podem ser influenciadas pelas vivências escolares e, inclusive, não-escolares, dado que as interpretações se constroem em um campo amplo, plural, dinâmico e complexo, cujas formas de aquisição advém das mais diversas esferas de convívio social. É neste sentido que Altmann, Mariano & Uchoga (2013, p. 287-288), apontam o espaço de aprendizagem escolar como qualificado para o debate, o qual questiona as diferenças e corrobora à criação de identidades sociais das crianças desde a Educação Infantil. Para tanto, desde a tenra infância, os conceitos de gênero devem ser trabalhados como uma construção social e relacional, sem descartar as diferenças biológicas, mas que partem de um processo maior e complexo que produz diferenças, em que se inclui o espaço escolar.

Ao refletirem sobre a preocupação com discussões sobre relações de gênero, o conteúdo presente nos PCNs objetivam combater relações autoritárias, questionando a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Disto, remetem-se para o trato dos diversos temas (da cultura corporal) que façam fronteiras, incitando aos questionamentos e reflexões para não reprodução do imaginário e práticas sociais discriminatórias e opressoras.

A análise dos dados apontam para tendência das meninas optarem em dançar com meninas, ao passo que os meninos não demonstravam aparente preferência pelo sexo (quando dispostos a participar), apenas

demonstrando desinteresse pela aprendizagem como um todo. Ainda no tange à participação das meninas, observou-se assiduidade destas até o final do conjunto de aulas, ao declararem gostar do conteúdo e, inclusive, solicitar ao professor titular de EF práticas de ensino sobre o tema ao longo dos próximos anos.

Não é inédita a concepção fortemente arraigada no imaginário social acerca da significação da dança como “coisa de mulher” (Darido et al., 2001; Saraiva-Kunz, 2004; Sousa, Hunger & Caramaschi, 2014), dada que a figura do homem dançando não é associada à virilidade, à força, à identidade cultural e racial, características socialmente vinculadas a ele. Percebeu-se no grupo uma tendência em seguir um comportamento dito do masculino, atrelado ao conjunto de sistemas simbólicos. Neste ínterim, volta-se a discussão que há tempos perpassam o debate de gênero em âmbito sócio acadêmico, em que homens e mulheres apresentam uma carga cultural que influencia a forma de se comportar e agir com o outro, inclusive desde o convívio escolar. Como já anunciavam Sousa & Altmann (1999, p. 578), espera-se que meninas e meninos tenham maneiras específicas de se comportar. Para a primeira, mais recatada e delicada e, o segundo, mais agitada, viril, portanto, estes não combinando com práticas que tratem do artístico e estético.

Os diálogos tecidos após trato pedagógico do Samba Rock demonstram que os meninos não arriscariam a dançar com pessoas do mesmo sexo fora da escola, enquanto que as meninas manifestaram-se em acordo. O cenário demarcado na posição dos meninos evidencia o incômodo em dançar com colegas do mesmo sexo, sendo justificado pelo fato de poderem sofrer zombarias por parte dos colegas e, especialmente, pela figura masculino da própria família, como o pai e irmãos. Os meninos, mais participativo nesta discussão, refletiram que se na escola as piadas sexistas já ocorrem, i.e., em contexto de ensino na presença do professor, imagina em outros ambientes sociais, onde as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade, por vezes, não são problematizados, permanecendo condutas e atitudes preestabelecidas por um projeto social estrutural machista e repressor.

Quando questionados sobre se aproximação com o colega causava desconforto e se dançariam com alguém do mesmo sexo fora da escola, as respostas das meninas encaminhavam para medo de serem alvos de falas discriminatórias ou ofensivas, tangentes às questões do interesse em namoro (sexual). No contexto de conversa após a prática da Valsa, Bia expressa: *“eu acho que depois que a gente terminar de dançar com um menino a gente poderia até ser zoado por dançar com aquele menino”*. Ao expandir a problemática, as participantes vão ao encontro, a exemplo, da afirmativa de Ana: *“[...] é, iriam falar: ah você gosta dele, você dançou com ele e aí ficariam zoando”*. Rita complementa que os meninos ainda poderiam dizer: *“ah, sou machão, dancei com ela”*. No que respeita a este cenário, ainda imperam as piadas opressivas, implicitamente conduzindo à redução do direito de expressão das meninas. Em sublinho, as estudantes reiteram que estes comentários são desagradáveis e incorretos.

Ao remeter-se as “Diferenças entre meninos e meninas”, os PCNs (Brasil, 1998a, p. 81) destacam que as mesmas são determinadas social e culturalmente, cabendo aos professores intervir didaticamente para propiciar experiências de respeito às diferenças e intercâmbio entre eles e elas. Para tanto, é urgente problematizar e desconstruir estereótipos ainda presentes no processo de formação de formadores, aprofundando discussão e construindo resignificados, para repensar os imaginários sociais criados e amplamente arraigados, sendo, consequentemente, reproduzido em práticas escolares.

Este contexto retoma a obra clássica Vigiar e Punir de Foucault (1987), ao explicar as relações de poder entre os gêneros na educação por meio das análises da normatização de condutas de meninos e meninas, professores e professoras, assim como a produção dos saberes sobre sexualidades nas múltiplas práticas sociais e processos educativos. Assim, instituições escolares podem criar em suas práticas cotidianas mecanismos de representações dicotômicas sobre masculino e feminino.

Para Marques (2011, p. 42), falar de preconceitos pode parecer ultrapassado, já que o ensino de dança ainda está recoberto de ideias preconceituosas, em relação à sua natureza. Este fato leva muitos professores a atribuírem outras denominações às atividades de dança, como “expressão corporal”, “arte e criação” e “movimento e criação”. Por isso, a autora ressalta a necessidade de discutir e refletir com os próprios

estudantes em aulas, para que aos poucos a situação seja amenizada e reconstrução de significação de que dançar não é “apenas coisa de mulher”.

Carece repensar de que maneira a dança está reinscrita na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais. O debate das questões presentes nos PCNs (Brasil, 1998a b) subsidia a reflexão sobre a formação e atuação docente pautadas em uma proposta aberta e flexível que pode (ou não) orientar a elaboração de propostas curriculares na Educação Básica e Ensino Superior. No entanto, o documento enfatiza as diferenças oriundas do âmbito social e cultural, mas, em nenhum momento, são problematizadas. Em outras palavras, não há destaque para a existência de quais diferenças coexistem entre meninas e entre meninos, mas sim uma oposição entre os gêneros que alude a uma unidade interna entre cada um.

Ainda em meio ao reduzido aprofundamento nas falas dos estudantes, permeado por alguns equívocos conceituais, o grupo demonstrou entender o respeito como primordial às relações interpessoais ocasionadas durante a dança. Neste sentido, as falas expressam: “*eu aprendi que se você dançar com o mesmo sexo ou com o sexo oposto não importa, o que importa é se você está sendo respeitado por quem você está dançando e pelos outros* (Pedro); e “*porque eu acho que tem que respeitar o corpo da mulher, tanto do homem quanto o da mulher tem que ser respeitado, e é uma falta de respeito um homem ou uma mulher ficar olhando pra bunda de outro*” (Rian). O respeito para com o próximo também pôde ser visto na fala de Ari: “*professor, mas não é só as músicas de forró que desrespeitam a mulher, o funk também faz isso [...] eu também acho errado, mesmo o ritmo sendo da hora não pode ficar falando essas coisas das mulheres*”. De modo geral, os meninos manifestam acordo de posicionamento, sintetizando o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais convivem, conforme preconizam os PCNs.

Mesmo face a estas constatações, não se pode desconsiderar os discursos socialmente desejáveis, de modo que o respeito para com a mulheres seja dado, prevalecendo a visão subliminar da superioridade dos homens. Neste sentido, os PCNs (Brasil, 1998b, p. 99) ressaltam: “[...] essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos”. Por isso, é imprescindível ressaltar a discussão acerca do caráter formativo das relações de gênero, rompendo com os modelos preconcebidos que priorizam e visões reducionistas e mistificadas. Para tanto, pode-se começar por valorizar os enfoques críticos e sociais deste e de outros conteúdos na EF, respaldada pelas dimensões do ensino, sobremaneira, pela dimensão atitudinal na perspectiva e prospectiva da autonomia para superação dos estereótipos e preconceitos sobre gênero e sexualidade entre adolescentes.

CONCLUSÕES

A dança compõe a bagagem sociocultural da humanidade, sendo caracterizada como um conteúdo relevante a ser trabalhado no contexto escolar. Assim, o seu trato na EF é relevante, visto os resultados apresentados neste estudo, em que foi possível observar o trato da Orientação Sexual com ênfase nas questões de gênero e sexualidade. O trato do tema por meio do ensino das danças de salão sustentou-se no desenvolvimento do trabalho docente em elaborar e implementar estratégias didáticas intencionadas à discussão pretendida.

Ao organizar a prática com base nos PCNs, o tema demonstrou-se apropriado para a tematização da Orientação Sexual, evidenciando condutas, ainda que incipientes, mas inaugurais para romper com os paradigmas que assolam este tema de discussão e ensino na escola. Com isso, ressalta-se a importância do conteúdo como uma manifestação da cultura corporal, historicamente constituída pelos povos de todo mundo, cabendo sua inserção e permanência na EF, assim como em demais práticas que evidenciem novas e profundas discussões sobre este tema de emergência social.

Os participantes apresentaram conhecimentos prévios sobre as danças em geral. No que concerne a dimensão procedimental, o Samba Rock foi o estilo mais dificultoso na visão do grupo. Em contrapartida, o gosto e entusiasmo demonstraram-se mais evidentes nas narrativas e aulas de Valsa e Forró. Pela amplitude de estilos e contextos que a dança evidência, considera-se que a elaboração de outros pares na organização

do trabalho pedagógico poderiam ser dimensionadas pelo professor-pesquisador, no intuito de que as aulas equilibrassem a prática com as discussões sobre as questões sociais geradas pelo tema.

O grupo apresentou pouco aprofundamento das discussões sobre os fatores estereotipados, mistificadores e preconceituosos restrito ao gênero. Mesmo relatando possíveis incompreensões e comportamentos preconceituosos, observados em aulas e rodas de conversa, os participantes elegeram o respeito ao próximo como valor indispensável para aprendizagem das danças. Neste sentido, os saberes e conhecimentos demonstrados poderiam atingir maiores níveis de profundidade se elaborado em estratégias interdisciplinares. Em outras palavras, significaria expandir a compreensão da dança como colaborativa ao desenvolvimento físico e intelectual do sujeito entre as distantes áreas de conhecimento presentes na escola.

Ao comparar os resultados da presente pesquisa com outras, as dificuldades encontradas foram a baixa participação dos estudantes, especialmente dos meninos em contextos de experimentação, somada pela participação majoritária das meninas em contexto de rodas de conversa. Em linha de síntese, para os estudantes, o presente estudo contribuiu para a compreensão e o aprimoramento do conhecimento sobre o ensino da dança com intrincada discussão de gênero, auxiliando na ruptura de paradigmas e possíveis restrições ao debater as possibilidades de ensino conteúdo no âmbito escolar e social.

Embora o professor-pesquisador tenha apresentado singular sistematização para o ensino das danças de salão, acredita-se que a efetivação do conteúdo deveria apresentar uma sequência pedagógica que coadune transversalmente esta discussão com outras áreas do conhecimentos em anos escolares seguintes.

Mediante ao exposto, recomenda-se futuras investigações sobre os métodos de planejamento interdisciplinar e análise comparativa de documentos (plano de ensino e avaliações), pensando em qualificar o ensino das danças de salão na escola. Para além disso, deter esforços no ensino e análise nos diferentes níveis escolares em diálogo intrínseco à Orientação Sexual, privilegiado a complexidade das discussões e a garantia da permanência do conteúdo dança na escola e na sociedade, efetivamente atingindo a tão almejada transversalidade.

REFERÊNCIAS

- Altmann, H., Mariano, M., & Uchoga, L. A. R. (2013). Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. *Pensar a Prática*, 15(2), 285-301. <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.12375>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 70.
- Barreto, D. (2004). *Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola*. São Paulo: Autores Associados.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora. f
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2017). *Base Nacional Comum curricular: educação é a base*. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais. 1 parte/Secretaria de Educação Fundamental*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>
- Brasileiro, L. T. (2003). O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? *Pensar a Prática*, 6, 45-58. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/56/55>
- Carbonera, D. & Carbonera, S. A. (2008). *A importância da dança no contexto escolar*. 2008. (Trabalho de conclusão de curso, Pós-Graduação em Educação Física Escolar, Faculdade Iguazu – ESAP, Cascavel-PR).

- Cruz, E. D. da. & Coffani, M. C. R. (2015). Dificuldades e desafios para o ensino de dança, nas aulas de educação física no ensino fundamental II. *Revista Kinesis*, 33(1), 87-102. <https://doi.org/10.5902/2316546418229>
- Darido, S. C., Rangel-Betti, I. C., Ramos, G. N. S., Galvão, Z., Ferreira, L. A., Mota e Silva, E. V., Rodrigues, L. H., Sanches, L. Pontes, G., Cunha F. Educação Física (2001). A formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, 15(1), 17-32. Recuperado de <http://www.citrus.uspnet.usp.br/ef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf>
- Darido, S. C. & Souza Júnior, O. M. de. (2013). *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus.
- Diniz, I. K. S. dos. & Darido, S. C. (2015). Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. *Revista da Educação Física / UEM*, 26(3), 353-365. <https://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v26i3.25385>
- Duvidovich, M. L. S. & Couto, Y. A. (2016). Dança Circular Sagrada e Educação Sensível: um foco sobre produções acadêmicas. *Impulso*, 6, 37-49. <https://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v26n66p37-49>
- Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, 16, 181-191. Recuperado de http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir-nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro.
- Freitas, R. & Barbosa, C. (1998). *Danças de salão, a vida em movimento*. Franca: Fundação Mário de Andrade.
- Gaspari, T. C. (2005). *Educação física escolar e dança: uma proposta de intervenção* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP).
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo.
- Kleinubing, N. D, Saraiva, M. C. & Francischi, V. G. (2013). A dança no Ensino Médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. *Revista da Educação Física/UEM*, 24(1), 71-82. <https://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v24i1.15459>
- Louro, G. L. (2010). A escolarização dos corpos e das mentes. In: Louro, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (2012). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Marques, I. A. (2011). *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez.
- Mesquita, D. M., Costa, V. V. da, Machado, A. A. N. & Escudeiro, S. S. de. (2017). A dança nas aulas de educação física escolar na cidade de Fortaleza-CE. *Revista Kinesis*, 35(2), 02-13. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/23146/pdf>
- Miranda, R. M. R. & Cury, V. E. (2010). Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20(47), 391-400. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300011>
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e Possibilidades. *Caderno de pesquisa em administração, São Paulo*, 1(3), 01-05. Recuperado de https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf
- Pacheco, A. J. P. (2006). Educação física e dança: uma análise bibliográfica. *Pensar a Prática*, 2, 156-171. <https://doi.org/10.5216/rpp.v2i0.148>
- Pereira M. L. (2007). *A formação acadêmica do professor de educação física: em questão o conteúdo da dança* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP).
- Quadros, A. C. Jr. & Volp, C. M. (2005). Forró Universitário: a tradução do forró nordestino no sudeste brasileiro. *Motriz*, 11(1), 117-120. Recuperado de <https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/12JAC.pdf>
- Rocha, D. & Rodrigues G. M. (2007). A dança na escola. *Rev. Mackenzie Educ. Fís. Esporte*, 6, 15-21. Recuperado de <http://www.editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1217>
- Rodrigues, V. (2006). *Fora da Mídia e Dentro do Salão: Samba-Rock e Mestiçagem*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Departamento Comunicação e Semiótica, São Paulo, SP).

- Saraiva-Kunz, M. C. (2004). Investigando dança e gênero na escola: uma abordagem fenomenológica. *Estudos de dança*, 8(57), 135-146. <https://doi.org/10.24215/23142561e070>
- Scarpato, M. T. (2004). A formação do professor de educação física e suas experiências com a dança. In: Moreira E. C. (Org.). *Educação física escolar: desejos e propostas*. Jundiaí: Fontoura.
- Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, 21(53), 69-83. <http://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>
- Silva, W. F., Alves, D. S., & Ribeiro, G. F. F. (2010). Aplicabilidade do conteúdo dança nas escolas da rede estadual de ensino fundamental na cidade de Porteirinha, MG. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 15(149). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd149/aplicabilidade-do-conteudo-danca-nas-escolas.htm>
- Silva, C. K. O. (2011). A dança em cena: reflexões sobre a prática de dança no contexto escolar. *Cad Pedagog*, 8(38), 51-60. Recuperado de <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/829/818>
- Silva, P. B. G. e, & Bernardes, N. M. G. (2007). Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, 30(1). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/540>
- Silva, W. F., Alves, D. S. & Ribeiro, G. F. F. (2010). A dança nas escolas da rede estadual de ensino fundamental na cidade de Porteirinha/ MG: análise da sua aplicabilidade e metodologias. *Educ Fís Rev*. 13(4). Recuperado de <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/1662>
- Sousa, E. S. de. & Altmann, H. (1999). Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos CEDES*, 19(48), 52-68. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100004>
- Sousa, N. C. P. & S. & Hunger, D. A. C. F. (2019). Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. *Educación Física y Ciencia*, 21(1), e070. <https://doi.org/10.24215/23142561e070>
- Sousa, N. C. P. de, Hunger, D. A. C. F. & Caramaschi, S. (2014). O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. *Rev Bras Educ Fís Esporte, São Paulo*, 28(3), 505-520. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300505>
- Sousa, N. C. P. de. & Caramaschi, S. (2011). Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. *Motriz*, 17(4), 618-629. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742011000400006>
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Volp, C. M. (1994). *Vivenciando a dança de salão na escola*. (Tese de Doutorado em Psicologia Escolar, Departamento de Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP).
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Zanotto, L. & Barbosa, L. F. (2019). *Hip Hop* na educação física: um contexto de planejamento interdisciplinar. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, 23(2), 37-48. Recuperado de <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8426>