

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PAULA TACIARA GUSMÃO DA SILVA

**DESAFIOS DO ENSINO DO CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO
BAIRRO VILA EMBRATEL SÃO LUÍS – MA**

SÃO LUÍS - MA

2026

PAULA TACIARA GUSMÃO DA SILVA

DESAFIOS DO ENSINO DO CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO
BAIRRO VILA EMBRATEL SÃO LUÍS – MA

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de
Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal
do Maranhão como requisito para obtenção de Grau de
Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

SÃO LUÍS – MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Paula Taciara Gusmão da.

DESAFIOS DO ENSINO DO CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM
ESCOLAS DO BAIRRO VILA EMBRATEL SÃO LUÍS-MA / Paula
Taciara Gusmão da Silva. - 2026.

60 f.

Orientador(a): Raimundo Nonato Assunção Viana.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física -
Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
Ma, 2026.

1. Educação Física Escolar. 2. Dança. 3. Ensino
Fundamental. 4. Currículo Escolar. I. Viana, Raimundo
Nonato Assunção. II. Título.

PAULA TACIARA GUSMÃO DA SILVA

**DESAFIOS DO ENSINO DO CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO
BAIRRO VILA EMBRATEL SÃO LUÍS – MA**

Aprovada em: 15/07/2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias (Examinador)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. M.^a Nadya Fernanda Abreu Duailibe (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Inácia de Fátima Gusmão, que, em meio a linhas e agulhas, teceu em mim sonhos e valores que carregarei por toda a vida. E como diz Djonga em Bença: “Você não costurou só roupa, né? Teve que costurar um mundo de trauma, abdicação, luta.” Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força, e por ter me sustentado até aqui. Aos meus guias e orixás, por terem aberto caminhos para que eu pudesse trilhar e, mesmo com os percalços, não me deixaram desistir, lembrando-me todos os dias do real motivo de tudo isso aqui.

A todas as mulheres da minha família, por serem potências, e por servirem de inspiração. Em especial, às duas mulheres da minha vida que foram e sempre serão minhas maiores referências, minha mãe, por me mostrar que a educação é o maior bem que se pode deixar, por mover céus e terras, fazendo do impossível, e por nunca deixar que me faltasse nada. E à minha madrinha, Marinalva Araujo, minha maior referência de professora. Mulheres, pretas, fortes e potentes, se me tornar metade do que são, serei potência também. Amo vocês!

Ao meu querido e amado, padraço, Luís Domingos (in memoriam), por apresentar a natação à pequena Paula, aos 8 anos de idade. Obrigada, essa conquista também é sua!

Ao meu querido professor, orientador e coordenador durante a Residência Pedagógica, Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana, por ter aceitado o desafio de me orientar, e não ter desistido de mim, quando eu mesma pensei em desistir. Meu carinho e minha eterna gratidão!

Agradeço, aos meus professores, a todos que contribuíram para a minha formação. Com destaque para os professores: Juciléa Neres, Alex Fabiano, Elizabeth Albuquerque, Waldecy Vale (in memoriam), que foram muito além da sala de aula, serei eternamente grata por todo incentivo, pelos conselhos e por abrirem portas e por fazerem com que seus alunos tenham o mesmo encanto pelo chão da escola. Que sorte a minha ter vocês como professores e amigos.

Agradeço aos meus colegas de turma, a Arcádia (2018.2), por toda troca durante a graduação até onde nos foi permitido trilhar juntos. Minha profunda gratidão às amigadas que extrapolaram os muros da universidade, e se tornaram amigos para a vida: Jadson Gabriel, Carlos Bernard, Jomara Milena, José Raimundo, Breno Mateus e Carolina Mariana, obrigada por fazerem dessa caminhada mais leve e alegre e com pitadas de caos.

Ao meu namorado, Filipe Ribeiro, que esteve ao meu lado em cada etapa desta caminhada exaustiva de escrita, por ter sido minha principal rede de apoio, e por sempre estar presente oferecendo sua paciência, me incentivando e acreditando em mim quando eu mesma duvidei que seria capaz. Obrigada, por me acolher nos momentos de crises, por ter sido meu amigo, meu porto, e por transformar os dias cansativos em dias mais leves. Esta conquista também é sua. Dedico este trabalho a você. Com amor e gratidão!

Aos amigos que fiz durante a graduação, e por quem tenho enorme carinho e que também se tornaram amigos fora muros da universidade, em especial: Higor Gusmão, Letícia Roberta, Sophia Silva, Emilly Vitória, Thianne Farias, Cleyson Hasten, William Rodrigo, Natália Lopes. Sem esquecer os meus queridos veteranos Renan Moraes, Ana Letícia, Iana Oliveira, Lucas Borges, Joaquim Maciel, Eduardo Willken, Erick Bruno, pela parceira durante todos esses anos, mesmo após suas graduações.

Aos meus queridos do Basquete e Zoeira, por terem tornado a reta final da graduação menos pesada e mais divertida. A todos, meu muito obrigada!

Ao meu eterno e amado grupo de dança MOB, grupo formado por discentes da Universidade Federal do Maranhão, formado por corpos que dançam, meu muito obrigada por me permitirem viver uma das fases mais lindas e importantes da minha vida, durante a graduação, fase essa que guardo com muito amor e carinho.

Sem esquecer a minha atlética, A.A.A CORONÁRIA, por todos esses anos de trocas, vivências e experiências, através do esporte, a todos que fizeram parte, minha gratidão, e a todas as meninas que trilharam essa jornada comigo, entre competições locais e nacionais, principalmente as do handebol e do basquete. Vocês são gigantes!

E por fim, não menos importante, agradeço a mim mesma, por não ter desistido e principalmente a pequena Paula Taciara que sempre sonhou em ser professora, essa conquista é toda sua. Consequimos!

A todos que tornaram essa jornada possível, minha eterna gratidão!

Para a criança que eu fui.
Para a mulher que me tornei.
Obrigada por todas as vezes que você não se permitiu desistir.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar quais os desafios enfrentados por professores de Educação Física no ensino do conteúdo dança no Ensino Fundamental (Anos Finais), em escolas municipais do bairro Vila Embratel em São Luís – MA. A pesquisa teve como foco principal a abordagem qualitativa, adotando à pesquisa de campo, de caráter descritivo e exploratório. Participaram deste estudo dez professores de Educação Física, de sete escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Educação. Os participantes responderam a um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, totalizando dezessete perguntas via Google Forms. Todos os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo os objetivos e procedimentos do estudo, assim como o sigilo de suas identidades. Os resultados indicam que, embora a maioria dos professores reconheça a relevância pedagógica do tema e o desenvolva em sala de aula, a prática ocorre de maneira ocasional. Dentre os principais obstáculos identificados, destacam-se a lacuna na formação inicial e continuada, a carência de infraestrutura e de materiais, bem como barreiras socioculturais relacionadas ao preconceito de gênero e restrições religiosas. Conclui-se que o fortalecimento da dança no ambiente escolar demanda ações integradas, englobando investimentos na qualificação docente, adequação dos espaços físicos e projetos que superem esses estereótipos culturais.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Dança; Ensino Fundamental; Currículo Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the challenges faced by Physical Education teachers when teaching dance content in the final years of elementary school (middle school) within municipal schools in the Vila Embratel neighborhood of São Luís, Maranhão. The research employed a qualitative approach, utilizing descriptive and exploratory fieldwork. Ten Physical Education teachers from seven municipal elementary schools participated in the study. Participants completed a Google Forms questionnaire comprising seventeen questions, a mix of open-ended and closed-ended items. All participants were provided with an Informed Consent Form outlining the study's objectives and procedures, as well as assurances regarding the confidentiality of their identities. The results indicate that, although most teachers recognize the pedagogical relevance of the subject and incorporate it into their classes, the practice occurs only sporadically. Key obstacles identified include gaps in initial and continuing teacher training, a lack of infrastructure and materials, and sociocultural barriers related to gender prejudice and religious restrictions. The study concludes that strengthening the role of dance in the school environment requires integrated actions, including investments in teacher training, the adaptation of physical spaces, and projects designed to overcome these cultural stereotypes.

Keywords: School Physical Education; Dance; Elementary Education; School Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

DCTM – Documento Curricular do Território Maranhense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MA – Maranhão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro Organizador Curricular de Educação Física	34
Quadro 2 – Quadro Organizador Curricular de Educação Física	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos participantes	42
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ensino da Dança	44
Gráfico 2 – Frequência do Ensino da Dança	45
Gráfico 3 – BNCC	48
Gráfico 4 – DCTM.....	48
Gráfico 5 – Proposta Curricular Municipal	49

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	DANÇA E EDUCAÇÃO	21
3.	DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	25
4.	DANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DOCUMENTOS OFICIAIS.....	29
	4.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB N.º 9.394/1996) E OS MARCOS LEGAIS.....	29
	4.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS): A DANÇA COMO BLOCO DE CONTEÚDOS	29
	4.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): A DANÇA COMO UNIDADE TEMÁTICA.....	30
	4.4 A DANÇA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO MARANHÃO.....	31
	4.4.1 As Diretrizes Curriculares do Maranhão (2014): A Valorização da Cultura Popular.....	31
	4.4.2 O Documento Curricular do Território Maranhense (2019): Alinhamento à BNCC e Dimensões do Conhecimento.....	32
	4.5 PROPOSTA CURRICULAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS (2023): ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	33
5.	DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CIDADE DE SÃO LUÍS – MA...	36
6.	METODOLOGIA	39
	6.1 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO	39
	6.2 PARTICIPANTES	39
	6.3 LOCAL	40
	6.4 CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	40
	6.5 INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	40
	6.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	40
	6.6 ASPECTOS ÉTICOS	41
7.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
	7.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	42
	7.2 ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	44
	7.3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES.....	46
	7.4 BNCC E CURRÍCULOS.....	47
	7.5 SUGESTÕES E PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA DANÇA	49
8.	CONCLUSÃO	42
	REFERÊNCIAS.....	53
	APÊNDICE.....	57

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar, como componente curricular da área de Linguagens, tem como objeto de estudo a cultura corporal de movimento, abrangendo diferentes práticas corporais produzidas historicamente pela sociedade, tais como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças. Nesse cenário, a dança destaca-se como uma importante forma de expressão corporal, capaz de articular aspectos culturais, sociais e estéticos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018).

Enquanto linguagem artística e corporal, a dança constitui-se como um meio fundamental de expressão e comunicação humana. Desde a antiguidade, diferentes culturas utilizam o movimento ritmado para celebrar, educar e transmitir conhecimentos (Laban, 1978). No contexto escolar, ela representa mais do que um conjunto de gestos ou coreografias: trata-se de uma prática pedagógica capaz de promover o desenvolvimento motor, cognitivo, social e cultural dos estudantes, possibilitando vivências significativas que integram corpo, mente e sociedade (Marques, 1999; Figueiredo, 2007).

No Brasil, a presença da dança na educação é respaldada por documentos oficiais que a reconhecem como parte fundamental da formação cidadã. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) prevê a valorização das diversas manifestações culturais, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já a indicavam como conteúdo integrante da Educação Física, destacando sua relevância para a cultura corporal (Brasil, 1997). E a mais recente delas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a centralidade desse conteúdo ao estabelecer a dança como uma das unidades temáticas obrigatórias no currículo da Educação Física, com ênfase em suas dimensões expressiva, cultural e criativa (Brasil, 2018).

No Ensino Fundamental, a BNCC (2018) destaca que a dança deve ser trabalhada como uma linguagem que permite ao estudante criar, interpretar, ressignificar e compreender movimentos a partir de diferentes contextos. O documento enfatiza a necessidade de oportunizar o contato com múltiplas manifestações, desde as danças populares e tradicionais até as urbanas e contemporâneas, ampliando o repertório cultural dos alunos. Marques (2010) reforça que, ao ser inserida na escola, a dança deve superar a mera reprodução de coreografias, assumindo um papel crítico e reflexivo, no qual os alunos sejam estimulados a valorizar sua corporeidade e a diversidade cultural. Já para Figueiredo (2007), o ensino da dança nessa fase

contribui para o desenvolvimento da sensibilidade artística, da criatividade e da valorização do corpo como meio legítimo de comunicação.

Entretanto, apesar do reconhecimento legal e curricular, a efetivação da dança como conteúdo pedagógico ainda enfrenta sérios obstáculos no panorama nacional. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica dos professores de Educação Física, que muitas vezes não se sentem preparados para ministrar o conteúdo (Silva, 2006); a escassez de infraestrutura adequada nas escolas, como espaços apropriados para a prática; e a desvalorização social da dança, frequentemente vista como atividade secundária frente aos esportes coletivos (Gonçalves, 2012). Nanni (1995) alerta que essa visão reducionista compromete o potencial pedagógico da dança, restringindo-a a momentos pontuais e descontextualizados.

No contexto da cidade de São Luís – Maranhão, essa discussão torna-se ainda mais pulsante, considerando a riqueza cultural da região, marcada por manifestações populares como o bumba-meu-boi, o tambor de crioula, o cacuriá, entre outras. Essas expressões, que já estão profundamente enraizadas na identidade local, poderiam ser incorporadas de forma potente ao ensino da dança na escola, promovendo o reconhecimento cultural e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Contudo, observa-se que, na realidade das escolas ludovicenses, os desafios nacionais se repetem e se acentuam. O déficit na formação inicial e continuada, a precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos pedagógicos e a persistência de preconceitos socioculturais fazem com que a dança seja, muitas vezes, negligenciada ou tratada de forma superficial no cotidiano escolar. Contrapondo-se a essa realidade, Freire (1996) aponta que a educação deve ser entendida como prática de liberdade e emancipação. Nesse sentido, a dança pode se constituir como uma prática educativa transformadora, capaz de promover a inclusão, a criatividade e a valorização da diversidade.

Diante desse cenário, surge a seguinte problemática: quais são os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no ensino do conteúdo dança nas escolas municipais de São Luís – MA?

Para responder a essa questão, o presente estudo tem como objetivo geral investigar os desafios relacionados à inserção da dança no contexto escolar, considerando as orientações curriculares e as condições reais de ensino. Como objetivos específicos, busca-se:

Analisar como a dança está prevista nos documentos curriculares oficiais;
Compreender as percepções dos professores de Educação Física sobre esse conteúdo;
Identificar os principais obstáculos enfrentados por esses profissionais na prática pedagógica cotidiana.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa e caráter descritivo e exploratório. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico no repositório da UFMA, com bases em monografias, dissertações, teses e artigos científicos relacionados a temática, publicados entre os anos de 2020 e 2025. Em seguida, desenvolveu-se a pesquisa de campo junto a professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do bairro da Vila Embratel, em São Luís (MA), a pesquisa se realizou por meio da aplicação de um questionário semiestruturado via Google Forms. Os dados obtidos foram analisados de forma interpretativa, buscando compreender os desafios enfrentados pelos participantes na implementação do conteúdo da dança nas aulas de Educação Física.

A escolha dessa pesquisa surge do meu interesse pessoal enquanto um "corpo que dança" e da identificação com essa prática corporal, a qual me acompanhou em diferentes fases da vida, embora durante a minha formação na educação básica, não tive contato com a maioria dos conteúdos obrigatórios da Educação Física, incluindo a dança, que no máximo se resumia em apresentar uma dança cultural durante o mês junino, e que na maioria das vezes é feita por qualquer professor da escola. Durante minha passagem pelo Programa Residência Pedagógica (CAPES), onde, durante a imersão na escola, tive a oportunidade de desenvolver alguns projetos relacionados a dança com alunos do Fundamental II e Ensino Médio, projetos esses que posteriormente se tornaram trabalhos apresentados em eventos nacionais e locais, e pelo Estágio Obrigatório I, onde tive a oportunidade de dar aulas de ritmos de acordo com a faixa etária de cada ano, seguindo as diretrizes da BNCC. E o interesse por essa pesquisa, surge muito antes disso, ainda no início da graduação, quando tenho conhecimento sobre a obrigatoriedade desse conteúdo, nas aulas. E após relatos de muitos colegas que igualmente também não tiveram esse conteúdo durante suas formações. Dessas experiências, surgiu o questionamento sobre quais as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física no ensino da dança em suas aulas.

Em tempo, no contexto em que essa pesquisa é realizada, as investigações encontradas na Biblioteca Digital de Monografias da Universidade Federal do Maranhão no período de 2020 a 2025, revelam que o debate sobre a dança caminha a passos curtos. Os trabalhos encontrados caminham por três vertentes principais: a análise de produção científica em congressos e programas de formação docente; a busca por práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares, que atendam desde estudantes com deficiência visual até o ensino do atletismo. Além disso, a produção acadêmica local demonstra uma preocupação em extrapolar os muros da escola, investigando o impacto social e os benefícios da dança na qualidade de vida e na saúde de idosos inseridos na própria comunidade ludovicense.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a relação entre o currículo prescrito e a prática docente efetiva, contribuindo para o fortalecimento da Educação Física enquanto componente comprometido com a formação integral. Além disso, o estudo mostra-se relevante ao valorizar a cultura local de São Luís e propor reflexões que favoreçam a superação dos entraves metodológicos e estruturais. Por fim, espera-se que os resultados desta investigação subsidiem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e contextualizadas, promovendo o reconhecimento definitivo da dança como elemento fundamental no processo educativo.

Para proporcionar uma compreensão organizada e aprofundada da temática, este Trabalho de Conclusão de Curso está estruturado em oito seções principais. Após esta a Introdução (Seção 1), que contextualiza o problema e delimita os objetivos do estudo, o referencial teórico é desenvolvido nas seções seguintes: Dança e Educação (Seção 2), que discute a superação do dualismo corpo-mente sob uma perspectiva emancipatória; Dança e Educação Física Escolar (Seção 3), onde debate a inserção desse conteúdo como elemento legítimo da cultura corporal de movimento; Dança no Currículo da Educação Física: Documentos Oficiais (Seção 4), analisa o respaldo legal do tema na LDB, PCNs, BNCC e nas diretrizes curriculares do estado do Maranhão; e Dança e Educação Física no Contexto da Cidade de São Luís – MA (Seção 5), onde o há o debate e o diálogo com a rica herança cultural e a literatura acadêmica local. Adiante, a Metodologia (Seção 6) que detalha o percurso qualitativo, descritivo e exploratório adotado, nessa pesquisa de campo, assim como os participantes, local, métodos e instrumentos da pesquisa, e os cuidados éticos da mesma. Por fim, a Análise e Discussão dos Resultados (Seção 7) expõe e interpreta as percepções e os desafios relatados pelos professores investigados, sendo o estudo encerrado na Seção 8 com a

Conclusão, que sintetizará as principais considerações e apontando caminhos para a prática pedagógica na Educação Física Escolar.

2. DANÇA E EDUCAÇÃO

Compreender a relação entre dança e educação exige, primordialmente, uma mudança de paradigma sobre a concepção do corpo no ambiente escolar. Historicamente pautada por uma herança cartesiana que separa o sujeito entre mente e corpo, a escola tradicional tendeu a eleger o desenvolvimento cognitivo como prioridade, afastando a dimensão corporal ao plano da subordinação ou do mero suporte biológico.

O estudo da dança, quando integrado ao universo educacional, evoca um convite à superação de um dos dualismos mais persistentes da história ocidental: a separação entre a mente que pensa e o corpo que executa. Em ambiente escolar, essa fragmentação historicamente converteu as salas de aula em espaços de confinamento gestual, onde o intelecto é hipertrofiado enquanto a fisicalidade é silenciada. Para compreender a dança na educação sob uma perspectiva humana, sensível e verdadeiramente emancipatória, torna-se imperativo cruzar os caminhos da filosofia pedagógica, da psicologia do desenvolvimento e das teorias do movimento, fazendo dialogar com os pensadores que enxergaram no corpo a centralidade da existência, do aprendizado e da liberdade.

A crítica a esse modelo de ensino que negligencia a totalidade do sujeito encontra eco imediato na produção de Márcia Strazzacappa (2001). A autora provoca uma reflexão necessária ao classificar a escola tradicional como uma "fábrica de corpos". Sob essa ótica institucional repressiva, o silenciamento e a imobilidade física são assimilados como sinônimos de disciplina e prontidão cognitiva. O movimento, quando ocorre, é confinado ou instrumentalizado para fins puramente utilitários ou festivos. A autora argumenta que a dança na escola deve prescindir de qualificadores secundários, pois a dança em sua essência já é intrinsecamente educativa, expressiva e artística. Seu propósito na Educação Básica não reside na formação de profissionais do palco, mas no desenvolvimento de seres humanos sensíveis e conscientes de sua própria corporeidade.

Essa necessidade de romper com o aprisionamento do corpo ganha sustentação teórica e científica na psicologia do desenvolvimento de Henri Wallon (1995). O psicólogo francês postula que o desenvolvimento humano ocorre a partir de quatro campos funcionais indissociáveis: a afetividade, a cognição, a autoformação e a motricidade (Wallon, 1995). Para Wallon, o movimento é o primeiro instrumento de pensamento e de comunicação da criança com o meio; antes da palavra, há o "diálogo tônico", no qual o tônus muscular traduz estados

emocionais. A dança atua exatamente nessa intersecção, unificando o gesto e o afeto, e impedindo que a escola fragmente aquilo que a natureza humana concebeu como indissociável.

Essas manifestações motoras e expressivas, contudo, não se desenvolvem no vácuo, mas através da mediação cultural, como aponta Lev Vygotsky (1998). Na perspectiva vygotskyana, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998). A dança, ao ser ensinada na escola, deixa de ser um mero movimento reflexo ou puramente biológico e passa a figurar como um complexo sistema de signos e símbolos culturais. A interação social mediada pelo professor e pelos pares, no processo de criação coreográfica ou de improvisação, funciona como uma engrenagem que amplia as capacidades criativas e cognitivas do estudante, transformando o potencial físico em pensamento estético.

Dessa forma, a dança na escola afasta-se de um viés puramente espontâneo ou recreativo, alinhando-se à Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2011). O educador brasileiro defende que a função primordial da escola pública é a universalização do acesso ao saber erudito e historicamente sistematizado (Saviani, 2011). Sob essa ótica, a dança é compreendida como um patrimônio cultural da humanidade, um bem coletivo que precisa ser apropriado, compreendido e dominado criticamente pelos alunos das classes populares. Não se trata de impor uma técnica rígida, mas de garantir o direito ao acesso a essa linguagem artística em sua totalidade histórica e estrutural.

A democratização do acesso a esse patrimônio exige metodologias que respeitem e organizem o movimento sem aprisioná-lo, transição que encontra amparo nas teorias de Rudolf Laban (1978). Pioneiro na análise do movimento, Laban (1978) revolucionou a corporeidade ao sistematizar a Dança Educativa Moderna, defendendo que todo indivíduo possui um potencial expressivo único. Ao estruturar os fatores do movimento (espaço, tempo, peso e fluência), Laban oferece aos educadores um mapa didático para que os estudantes expandam seu repertório motor de forma consciente, canalizando emoções e intencionalidades em formas visíveis de comunicação não verbal.

Essa busca pela organicidade e pela ruptura com formalismos excludentes reverbera historicamente na postura artística de Isadora Duncan (1928). Ao abolir as sapatilhas de ponta e os espartilhos do balé clássico, Duncan buscou na natureza e na liberdade a essência do movimento (Duncan, 1928). Integrar o pensamento de Duncan à educação contemporânea

significa validar a intuição, o fluxo natural e a premissa de que a dança nasce de uma necessidade interna de expressão do ser humano. Essa atitude artística abre caminhos para a inclusão de corpos reais no cenário escolar, valorizando a subjetividade de cada educando.

No contexto brasileiro, essa valorização da singularidade anatômica e afetiva ganha contornos pedagógicos precisos com Klauss Vianna (2005). Por meio de sua abordagem de conscientização corporal, Vianna (2005) desloca o eixo da dança da estética puramente visual do espelho para a experiência proprioceptiva e tátil. Seu método recusa a ideia de um "corpo ideal" e propõe a investigação das articulações, dos apoios e do peso, respeitando as marcas e a história de cada anatomia. Na escola, a visão somática de Vianna humaniza o aprendizado, ensinando o educando a escutar suas próprias estruturas e a descobrir que o movimento autêntico emerge do respeito à própria identidade biológica.

Essa redescoberta do corpo real e sensível projeta-se diretamente nas reflexões de Karenine Porpino (2001), que consolida a premissa de que a dança é, em si mesma, educação. A partir de uma perspectiva fenomenológica, Porpino propõe as interfaces entre a corporeidade e a estética, argumentando que a experiência da dança na escola liberta o aluno da reprodução mecânica de movimentos e da "técnica pela técnica". Ao acolher a bagagem expressiva que o estudante já possui, a autora defende o corpo como um lugar de presença, percepção e produção de conhecimento. Assim, educar pela dança torna-se um exercício pedagógico de atenção e autoconhecimento, estimulando uma "memória da pele" capaz de conectar a história de vida do indivíduo à sua expressão coletiva.

Esse corpo consciente e reconciliado consigo mesmo torna-se, inevitavelmente, um corpo político e autoral, como defende Isabel Marques (2010). Dialogando com a pedagogia humanizadora e libertadora de Paulo Freire, Marques (2010) defende que a dança na escola é uma ferramenta de emancipação social. O aluno que conhece seu corpo e domina a linguagem do movimento é capaz de "ler" o seu entorno e de se posicionar criticamente frente à realidade. A dança, portanto, deixa de ser mera ilustração festiva para se tornar um ato de autoria e cidadania.

Essa autoria corporal precisa ser oxigenada pela pluralidade cultural que habita o chão da escola pública, conectando-se à Educação Intercultural Crítica defendida por Vera Maria Candau (2012). A autora adverte sobre a necessidade de superar o caráter homogeneizador e monocultural da escola tradicional (Candau, 2012). Quando a pedagogia da dança acolhe a

diversidade de ritmos e manifestações (como as danças populares, urbanas e periféricas), ela válida a bagagem existencial, a memória e a ancestralidade que os estudantes trazem na própria pele.

Em suma, a correlação teórica entre esses pensadores permite desenhar um referencial comprometido com a integralidade humana. Ao entrelaçar o rigor da mediação cultural (Vygotsky, Saviani), a sensibilidade do desenvolvimento integrado (Wallon, Laban), a quebra de padrões estéticos e a valorização proprioceptiva (Duncan, Vianna, Porpino), a diversidade identitária (Candau) e a conscientização emancipatória (Freire, Marques, Strazzacappa), a dança consolida-se como uma experiência vital. Trata-se de uma práxis pedagógica que devolve à escola o direito à sensibilidade, transformando o ato de aprender em uma vivência plena, crítica, transformadora e profundamente humana.

3. DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física Escolar, ao longo de sua evolução histórica, distanciou-se de uma visão puramente biológica e tecnicista para consolidar-se como uma área que estuda a cultura corporal de movimento. Nesse cenário, a dança emerge não como um elemento periférico ou festivo, mas como um conteúdo legítimo e essencial. Como apontam Soares et al. (1992) no clássico Coletivo de Autores, a dança é uma expressão da cultura corporal que traduz, por meio de gestos, a relação do ser humano com o mundo, manifestando sentimentos, rituais, festividades e saberes historicamente acumulados.

Na Educação Física Escolar contemporânea, essa compreensão é balizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se encontra integrada à área de Linguagens. Sob essa ótica, o corpo é compreendido como um potente veículo de expressão e comunicação, elegendo a cultura corporal de movimento como seu objeto central de estudo. Essa perspectiva supera o antigo viés tecnicista e passa a enxergar as práticas corporais como legítimas produções culturais, permeadas por significados históricos e sociais (Brasil, 2018).

A inserção da dança no ambiente escolar ultrapassa a mera execução de coreografias reproduzidas ou o condicionamento físico mecânico. Trata-se de uma prática pedagógica potente, capaz de integrar as dimensões afetiva, cognitiva e motora do estudante. Alinhada a esse horizonte, Livia Tenório Brasileiro (2002; 2007) argumenta que a dança necessita urgentemente romper com a lógica utilitarista e decorativa que historicamente a confinou apenas às celebrações e datas comemorativas do calendário escolar. Para a autora, quando o conteúdo é reduzido a apresentações esporádicas, esvazia-se seu caráter formativo e político. Ao ser legitimada como área de conhecimento, dialogando diretamente com a Arte e a Educação Física, a dança na escola assume o papel de desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica, permitindo que o aluno compreenda o corpo não como uma máquina, mas como linguagem e produção de cultura.

A necessidade de romper com a lógica da pura execução técnica é endossada por referenciais clássicos da área. Strazzacappa (2001), por exemplo, defende a dança na escola como prática educativa que valoriza o aluno como sujeito ativo e portador de bagagem cultural. Na mesma linha reflexiva, a abordagem crítico-emancipatória de Kunz (2006) e a perspectiva crítico-superadora do Coletivo de Autores (1992) reforçam que os conteúdos da cultura

corporal devem ser apropriados pelos estudantes de forma contextualizada, capacitando-os a decodificar os sentidos sociais desses movimentos.

Para fundamentar essa práxis, os estudos de Rudolf Laban (1990) mostram-se indispensáveis. Laban revolucionou a compreensão do movimento ao sistematizar a Dança Educativa Moderna, defendendo que o ato de se mover é uma expressão da totalidade do ser. Em vez de impor técnicas rígidas e elitistas, o autor propõe a exploração dos fatores do movimento (espaço, tempo, peso e fluência), estimulando a expressividade natural da criança. Na escola, a abordagem de Laban empodera o aluno ao transformá-lo em pesquisador do seu próprio corpo, gerando autonomia e repertório motor a partir da autodescoberta.

Essa busca por uma corporeidade autêntica ganha contornos genuinamente brasileiros na obra de Edson Claro (1988). O autor critica severamente o modelo de ensino tradicional que silencia os corpos na sala de aula e propõe, em contrapartida, a "Dança Aberta". Para Claro, a dança na escola deve ser inclusiva, democrática e desvinculada de padrões estéticos inalcançáveis de beleza ou virtuosidade técnica. A pedagogia de Edson Claro convida o professor a acolher a singularidade de cada estudante, transformando o cotidiano, os gestos espontâneos e a bagagem cultural dos alunos em matéria-prima para a criação coreográfica. Dançar, sob essa ótica, é um ato de libertação e de afirmação da identidade.

Consolidando essa transição do mover expressivo para uma consciência social latente, Isabel Marques (2012) descortina o papel político da dança na educação contemporânea. A autora propõe uma pedagogia crítica e contextualizada, na qual o aprendizado da dança não ocorre de forma isolada, mas em constante conflito com a realidade social dos alunos. Marques argumenta que a dança na escola deve instrumentalizar o aluno para "ler o mundo" através do corpo, questionando preconceitos, estereótipos de gênero e a espetacularização midiática. Assim, a sala de aula se transforma em um espaço de diálogo e criação coletiva, onde a coreografia é também uma forma de escrita social.

Em suma, a articulação entre a análise do movimento de Laban, a democratização corporal de Edson Claro e a proposta crítica de Isabel Marques oferece um norte seguro para a Educação Física Escolar. Compreende-se, portanto, que ensinar dança na escola não é moldar corpos para o palco, mas sim educar cidadãos conscientes, sensíveis e corpóreos, capazes de se posicionar criticamente na sociedade por meio da sua própria linguagem expressiva.

No entanto, a inserção da dança nas aulas de Educação Física ainda enfrenta barreiras históricas complexas. Brasileiro (2003) localiza a raiz de muitos desses impasses nas matrizes curriculares da formação inicial dos professores. A autora aponta que a negligência acadêmica com as atividades rítmicas e expressivas nas licenciaturas gera um profundo sentimento de insegurança nos docentes, que muitas vezes evitam o conteúdo ou reproduzem estereótipos de gênero por falta de respaldo teórico-metodológico.

Para superar esse panorama de marginalização e fragilidade, Darido e Rangel (2005) propõem que os conteúdos da cultura corporal, incluindo a dança, sejam abordados a partir de três dimensões: conceitual (o saber sobre a dança, sua história e contexto), procedimental (o saber fazer, o vivenciar e o experimentar o movimento) e atitudinal (o saber ser, valorizando a diversidade e combatendo preconceitos). Sob essa perspectiva tridimensional, a dança humaniza a Educação Física, pois descentraliza o foco do rendimento atlético e abre espaço para a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas aptidões físicas.

"A dança na escola não busca a formação de bailarinos virtuosos, mas sim a ampliação do repertório expressivo e a emancipação do sujeito que se move."(Marques, 2010b, p.15)

Complementando essa visão pedagógica, Marques (2010) argumenta que a dança na Educação Física funciona como uma linguagem viva. Ao dançar, o aluno não repete apenas códigos mecânicos, mas estabelece uma comunicação íntima entre sua subjetividade e o coletivo. Ela defende que o ensino da dança deve ser pautado na criatividade e na contextualização social, permitindo que os discentes compreendam os discursos corporais que a sociedade impõe e, ao mesmo tempo, construam suas próprias narrativas em movimento. Essa visão é corroborada por Brasileiro (2007), ao reiterar que a estruturação de unidades de ensino progressivas em dança deve ter o corpo e a autonomia do estudante como eixos centrais, transformando a prática em uma experiência de leitura crítica da realidade.

Reforçando o caráter inclusivo e sensível dessa prática, Hunger (2007) destaca a importância de uma formação docente que valorize a dimensão estética e afetiva do movimento humano. Para a autora, quando a Educação Física acolhe a dança em sua totalidade, ela promove uma alfabetização corporal que sensibiliza o olhar do estudante para si e para o outro. O ato de dançar na escola transforma-se, assim, em um espaço de convivência democrática, onde o respeito às diferenças corporais substitui a busca por padrões estéticos inalcançáveis.

Portanto, a articulação teórica entre a concepção de cultura corporal do Coletivo de Autores, as contribuições críticas de Livia Tenório Brasileiro, a abordagem dimensional de Darido e a pedagogia social de Marques e Hunger fundamenta a dança como um direito do estudante. Inserida de forma consciente, planejada e emancipatória na Educação Física, a dança humaniza o currículo, permitindo que a escola seja um espaço onde o corpo se move, pensa, sente e transforma a realidade.

4. DANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DOCUMENTOS OFICIAIS

A inserção da dança no ambiente escolar ultrapassa a mera reprodução de sequências coreográficas ou a preparação de festividades sazonais; trata-se do acesso a um patrimônio cultural e expressivo imanente à experiência humana. Como manifestação da Cultura Corporal de Movimento, a dança evoca a indissociabilidade entre corpo, mente e afetividade, permitindo que o estudante se comunique e leia o mundo por meio do gesto sensível. No panorama educacional brasileiro, a legitimação dessa prática pedagógica consolidou-se progressivamente por meio de diretrizes legislativas e normativas normatizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, contemporaneamente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB N.º 9.394/1996) E OS MARCOS LEGAIS

O amparo legal para a inserção das práticas expressivas na escola encontra sua gênese na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Embora a LDB não esmiúce detalhadamente os conteúdos programáticos de cada disciplina, ela estabelece a Educação Física como "componente curricular obrigatório da educação básica" em seu Artigo 26, § 3º (Brasil, 1996).

Essa obrigatoriedade ganha contornos mais sensíveis quando articulada ao § 2º do mesmo artigo, que preconiza o ensino da arte — em especial em suas expressões regionais — como componente curricular obrigatório, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Conforme aponta Marques (2007), a dança habita um território de hibridismo fecundo na escola, dialogando diretamente com a Arte e com a Educação Física.

Sob a ótica da Educação Física, a LDB resgata a função democratizadora do componente, distanciando-o do viés puramente tecnicista, higienista e esportivista que imperou em décadas anteriores, abrindo espaço legal para que manifestações artísticas e rítmicas assumam centralidade na formação integral do sujeito.

4.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS): A DANÇA COMO BLOCO DE CONTEÚDOS

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no final da década de 1990 representou um marco indelével na transição conceitual da Educação Física brasileira. O

documento oficializa a inserção da dança no currículo ao organizá-la formalmente no bloco de conteúdo denominado "Atividades Rítmicas e Expressivas" (Brasil, 1998).

Os PCNs propõem que a dança na escola seja compreendida a partir de suas dimensões estéticas, comunicativas e socioculturais. O texto orienta explicitamente que o foco pedagógico não deve se restringir à técnica ou à performance perfeita, mas sim à exploração do movimento livre e consciente:

A dança na escola deve valer-se destes aspectos estéticos e expressivos ao trabalhar com a dança no contexto escolar [...]. O professor não deve ensinar o aluno como se deve dançar, mas proporcionar o conhecimento e a vivência da expressividade (BRASIL, 1998, p. 71).

Ademais, o documento sinaliza a urgência de romper com preconceitos de gênero historicamente arraigados no chão da escola, onde a dança é frequentemente marginalizada ou associada estritamente ao universo feminino. Ao categorizá-la como um direito de aprendizagem de meninos e meninas, os PCNs impulsionaram a valorização de ritmos locais, regionais e nacionais, estimulando a capacidade criadora e a transformação dos movimentos pelos próprios educandos (Marques, 2003).

4.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): A DANÇA COMO UNIDADE TEMÁTICA

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o cenário curricular ganha uma estrutura de direitos e objetivos de aprendizagem mais nítida e impositiva. No âmbito da Educação Física para o Ensino Fundamental, a dança assume o status de uma das seis Unidades Temáticas obrigatórias, ao lado de brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura (Brasil, 2018).

A BNCC avança significativamente ao propor uma progressão pedagógica espiralada e contextualizada ao longo dos anos escolares. O documento categoriza as manifestações da dança de acordo com suas matrizes socioculturais e âmbitos de inserção, distribuindo-as da seguinte forma:

Anos Iniciais (1º ao 5º ano), o foco deve tratar sobre as descobertas corporais, a ludicidade e os vínculos afetivos, priorizando as danças do contexto local e regional, além de manifestações de matriz indígena e africana. Anos Finais (6º ao 9º ano), ampliação do repertório para abranger as danças urbanas e as danças de salão, estimulando processos criativos complexos e a capacidade de reflexão crítica acerca dos estereótipos veiculados pelas

mídias. E, no Ensino Médio, a dança passa a ser integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias, consolidando-se como uma forma de protagonismo juvenil, pesquisa estética e intervenção social (Brasil, 2018).

A grande inovação da BNCC reside na proposição de que a dança seja trabalhada a partir de oito dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Brasil, 2018). Essa abordagem holística garante que o aluno não apenas execute passos, mas compreenda a história daquela dança, valorize sua diversidade, critique suas apropriações comerciais e crie suas próprias formas de expressão no mundo.

4.4 A DANÇA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO MARANHÃO

Compreender a dança no currículo da Educação Física sob a ótica dos documentos oficiais do estado do Maranhão exige um olhar sensível para a riqueza etnocultural que constitui a identidade maranhense. Mais do que atender às normativas nacionais, os documentos da rede estadual buscam territorializar o ensino, garantindo que o chão da escola dialogue diretamente com os ritmos, as ancestralidades e as manifestações populares locais. Essa trajetória ganha contornos específicos ao analisarmos a transição pedagógica entre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Maranhão, publicadas em 2014, o Documento Curricular do Território Maranhense, instituído em 2019, e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, elaborada em 2023.

4.4.1 As Diretrizes Curriculares do Maranhão (2014): A Valorização da Cultura Popular

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Maranhão, publicadas em 2014, cumprem um papel fundamental na transição pedagógica da Educação Física maranhense. O documento avança ao romper definitivamente com abordagens biológicas ou puramente esportistas, inserindo o componente curricular no campo das linguagens e consolidando-o sob o conceito da Cultura Corporal de Movimento (Maranhão, 2014). Nesse cenário, a dança é acolhida como uma prática de leitura e escrita social feita pelo corpo.

O documento de 2014 dá uma centralidade especial às manifestações da cultura popular maranhense. Orienta-se que a dança na Educação Física seja um canal de valorização da identidade local, onde ritmos marcantes do estado como: o Bumba meu boi, o Tambor de crioula, o Cacuriá e o Caroço, deixam de ser meras apresentações festivas e passam a ser tratados como conteúdos pedagógicos estruturados (Maranhão, 2014).

Ao propor essa abordagem, as Diretrizes estaduais combatem a colonialidade estética, que historicamente privilegiou as danças clássicas europeias nas salas de aula e marginalizou as expressões afro-brasileiras e indígenas tão vivas no território maranhense. A prática pedagógica é provocada a ir além do gesto técnico, estimulando o estudante a compreender a história, a musicalidade, a religiosidade e as lutas sociais que estão impregnadas em cada coreografia regional.

4.4.2 O Documento Curricular do Território Maranhense (2019): Alinhamento à BNCC e Dimensões do Conhecimento

Com a homologação do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) em 2019, fruto do esforço de regime de colaboração para a implementação da BNCC, a dança é consolidada como uma Unidade Temática obrigatória da Educação Física em todas as escolas do território (Maranhão, 2019). O DCTM assume a responsabilidade de articular os direitos de aprendizagem nacionais com a diversidade singular dos municípios maranhenses.

O grande diferencial do documento de 2019 é a organização da dança por meio de habilidades progressivas e o detalhamento de objetos de conhecimento contextualizados. O texto reafirma a necessidade de garantir a pluralidade étnico-racial na escola, conforme preconizam as Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, transformando as quadras em espaços de celebração da diversidade (Maranhão, 2019). Na prática da Educação Física, isso se traduz em uma distribuição cuidadosa:

Danças do contexto local e regional: Onde o Tambor de crioula, as brincadeiras de roda e os sotaques do Bumba meu boi ganham centralidade para que o estudante se reconheça em sua própria ancestralidade.

Danças de matriz indígena e africana: Evidenciando a forte influência da herança quilombola e dos povos originários na formação do movimento corporal maranhense.

Danças urbanas e de salão: Propostas especialmente para os anos finais, promovendo o diálogo com as culturas juvenis contemporâneas, o respeito às diferenças de gênero e o autoconhecimento.

Além disso, o DCTM adota as oito dimensões do conhecimento propostas pela base nacional, garantindo que o ensino da dança no Maranhão seja integral. O estudante não deve apenas executar os passos (experimentação), mas também aprender a contemplar e valorizar a dança do outro (fruição), compreender o contexto histórico daquela manifestação

(compreensão) e utilizar o movimento para atuar criticamente em sua comunidade (protagonismo comunitário). Desta forma, o documento de 2019 eleva a dança ao patamar de direito social e de patrimônio que pertence a cada estudante maranhense.

4.5 PROPOSTA CURRICULAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS (2023): ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

No contexto da educação escolar defendida pela Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, o componente curricular de Educação Física assume o compromisso de promover a formação integral dos sujeitos, articulando as dimensões cognitiva, comunicativa e socioemocional. Dentro dessa perspectiva, a dança se estabelece como um conteúdo essencial da cultura corporal de movimento, distanciando-se de visões meramente técnicas ou instrumentais para se consolidar como uma prática social geradora de sentidos, significados e emancipação humana.

Historicamente, o município de São Luís é marcado por uma rica pluralidade cultural e imaterial, profundamente influenciada por matrizes indígenas e africanas, expressa em manifestações declaradas como patrimônios culturais imateriais, a exemplo do bumba-meu-boi e do tambor de crioula. Trazer a dança para o centro do currículo da Educação Física significa legitimar e valorizar essa ancestralidade no espaço escolar. Como prática pedagógica, a dança permite que crianças, jovens e adultos se apropriem do saber sistematizado e histórico produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que dialogam com a realidade local e com as heranças culturais de seu território.

À luz dos pressupostos de Lev Vygotsky e da teoria histórico-cultural, que fundamentam a Proposta Curricular do município, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a corporeidade ocorrem por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. O movimento dançado funciona como uma linguagem viva: uma forma de comunicação verbal e não verbal pela qual o estudante expressa sentimentos, partilha experiências e constrói sentidos coletivos em busca do entendimento mútuo. O papel do professor de Educação Física atua diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹, intervindo e criando situações didáticas que transformam as potencialidades dos estudantes em novas conquistas intelectuais, motoras e afetivas.

¹ Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito criado pelo psicólogo Lev Vygotsky. Ela representa a distância entre o que uma pessoa consegue fazer sozinha (desenvolvimento real) e o que ela é capaz de realizar com a ajuda de um professor, adulto ou colega mais experiente (desenvolvimento potencial).

Além de seu caráter expressivo e artístico, o trato pedagógico da dança no currículo deve estar intimamente alinhado com os princípios de equidade, educação inclusiva e direitos humanos. Dançar na escola é um direito de todos, independentemente de gênero, etnia, raça, faixa etária ou condição física, sensorial e intelectual. A prática pedagógica da dança deve romper com visões etnocêntricas e eurocêntricas de padrões corporais, servindo como uma pedagogia de combate ao racismo, ao machismo e a preconceitos de qualquer natureza, assegurando o respeito à diversidade e à convivência democrática no interior da escola.

Dessa forma, a inclusão da dança na Educação Física da rede municipal de São Luís se consolida não como um ato isolado de memorização de coreografias, mas como um processo dinâmico de pesquisa, conscientização corporal e reflexão crítica. Trata-se de uma oportunidade singular para que os estudantes leiam o mundo por meio do corpo, fortaleçam seus laços de pertencimento cultural, exercitem a empatia e construam atitudes autônomas e cidadãs voltadas para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A seguir, será apresentada em quadros a maneira como estão organizados os conteúdos da dança a serem trabalhados nas escolas públicas municipais de São Luís – MA.

Quadro 1 – Quadro Organizador Curricular de Educação Física

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade. 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.			
EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Danças	Danças Urbanas	Danças urbanas praticadas na comunidade maranhense: - Hip Hop - Street Dance - Reggae - Dança de Rua - Funk - Break Dance, dentre outros. TEMAS INTEGRADORES: 2, 3, 4, 5, 7 e 9	(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). (EF67EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. (EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.

Fonte: SEMED, 2023.

Quadro 2 – Quadro Organizador Curricular de Educação Física

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade. 4. Educação Ambiental; 5. Saúde e Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.			
EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
Danças	Danças de salão	Danças de salão Forró Xaxado Baião Reggae Salsa Samba Valsa TEMAS INTEGRADORES: 2, 3, 4, 5, 7 e 9	(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. (EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (EF89EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.

Fonte: SEMED, 2023.

5. DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CIDADE DE SÃO LUÍS – MA.

A inserção da dança no universo da Educação Física Escolar e formativa ultrapassa a mera reprodução de gestos técnicos ou condicionamento físico. Ela se estabelece como uma linguagem corporal carregada de significados, onde o sujeito expressa sua cultura, sua história e sua subjetividade. No cenário de São Luís, capital do Maranhão, essa relação ganha contornos ainda mais profundos devido à riqueza do patrimônio imaterial local, que transforma o espaço educativo em um território de vivências estéticas únicas.

De acordo com Viana (2015), o corpo que dança nas manifestações maranhenses, a exemplo do Bumba meu boi, não executa apenas um movimento isolado, mas sim carrega uma memória incorporada de técnicas, vivências formativas e experiências estéticas ancestrais. Para o autor:

Através desta dança é que o brincante guarda em seu corpo o passado sob forma de técnicas, experiências formativas e de vivências incorporadas (Viana, 2015, p. 1).

Dessa forma, pensar a dança dentro da Educação Física em São Luís exige compreender o conceito de corporeidade ligado à realidade local. Rosa (2018) aponta que a prática pedagógica da dança na escola deve dialogar diretamente com as origens e o cotidiano dos estudantes, integrando o saber popular aos conteúdos programáticos da cultura corporal de movimento. A dança, portanto, funciona como uma ponte entre a ancestralidade regional e o desenvolvimento motor, afetivo e social do aluno.

Por outro lado, os desafios da implementação da dança nas aulas de Educação Física também perpassam barreiras históricas e metodológicas. Pinto (2020) ressalta que muitos docentes ainda enfrentam insegurança ao tratar o conteúdo "dança" devido a lacunas na própria formação inicial ou a preconceitos de gênero arraigados no ambiente escolar. A autora argumenta que, para superar esse cenário, a formação em Educação Física precisa enxergar a dança não como um apêndice recreativo para datas comemorativas, mas como um direito ao conhecimento e à fruição estética do próprio corpo.

Ao lançar luz sobre essa problemática no contexto de São Luís, Pinto (2020) propõe a dança como uma lente transformadora. A autora defende a transição da percepção de "ter um corpo" (visto como um instrumento de rendimento) para a experiência profunda de "ser corpo".

Sob a ótica fenomenológica e os fundamentos do movimento de Rudolf Laban, Pinto (2020) argumenta que:

[...] na dança (e não somente na dança), todo corpo é livre para arriscar-se nessa linha tênue que é a comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Permitindo-se ao mesmo tempo transformar-se e transformar o outro e o seu ambiente (Pinto, 2020, p. 14).

Nesse sentido, outros autores clássicos da área, como Kunz (2014) e Daolio (2004), reforçam que a Educação Física deve ser compreendida sob a ótica da cultura. O movimento humano é cultural; logo, a dança em São Luís, seja ela o Tambor de Crioula, o Cacuriá, o Reggae ou o Bumba meu boi, deve ser decodificada na escola como um contexto social, permitindo que os estudantes ludovicenses reconheçam sua própria identidade e valorizem a diversidade que os cerca.

Ao analisar a produção científica sobre a dança no contexto da Educação Física em São Luís, percebe-se que os autores locais não trabalham de forma isolada; pelo contrário, suas obras estabelecem um diálogo positivo que ora converge na valorização da identidade cultural, ora se tensiona ao confrontar a teoria idealizada com os desafios práticos do chão da escola.

O principal ponto de interseção entre as produções, reside na superação do paradigma tecnicista e puramente biológico da Educação Física. Os três autores convergem na premissa de que o movimento humano é, essencialmente, uma produção cultural.

Para Viana (2015) e Rosa (2018), o corpo do estudante é um território de memória viva. Há uma concordância explícita de que manifestações como o Bumba meu boi, o Tambor de Crioula e o Reggae não devem ser tratadas pela escola como meros folclores exóticos ou atividades recreativas para datas comemorativas, mas sim como matrizes de uma "linguagem corporal" legítima, que carrega saberes ancestrais e afetivos.

Pinto (2020) endossa essa perspectiva ao defender que o acesso a essa cultura corporal é um direito do aluno. Assim, a convergência teórica dos autores estabelece que a dança em São Luís atua como um elemento de resistência e afirmação da identidade local dentro do currículo escolar, promovendo uma educação mais humanizada e sensível.

As divergências entre os autores não se caracterizam como oposições excludentes, mas sim como deslocamentos de foco epistemológico que revelam as contradições do campo educacional.

O primeiro tensionamento ocorre na transição entre a antropologia do corpo e a didática da Educação Física. Viana adota uma postura marcadamente fenomenológica, onde seu interesse central está na dimensão estética e na ontologia do corpo que brinca; ele investiga como a tradição se inscreve nos gestos e na subjetividade do sujeito maranhense.

Embora partilhe do respeito a essa estética, Rosa, desloca sua preocupação para o campo da transposição pedagógica. Onde seu foco é mais curricular e metodológico: ele busca responder de que maneira esse fenômeno estético e popular pode ser transformado em conteúdo programático estruturado para as aulas de Educação Física, sem perder sua essência.

O segundo e mais evidente tensionamento surge no confronto entre o discurso idealizado do potencial da dança e a realidade crua das instituições de ensino. Enquanto Rosa (2018) projeta uma Educação Física emancipatória, onde a dança é o motor da valorização da identidade, Pinto (2020) introduz uma crítica realista e institucional a esse cenário.

Pinto tensiona o debate ao demonstrar que a inserção da dança esbarra em barreiras estruturais severas na cidade de São Luís: a fragilidade da formação inicial nas universidades, a escassez de formação continuada para os docentes da rede pública e, de modo especial, a permanência de preconceitos de gênero e estereótipos que marginalizam a dança no espaço escolar.

Em suma, enquanto Viana fundamenta a riqueza do fenômeno e Rosa propõe sua viabilidade pedagógica, Pinto alerta para o fato de que tais aspirações teóricas correm o risco de neutralização caso as fragilidades na formação do professor e os estigmas sociais sobre o corpo não sejam enfrentadas politicamente.

6. METODOLOGIA

Para a presente pesquisa intitulada Desafios do Ensino do Conteúdo Dança nas aulas Educação Física Escolar: Estudo no Ensino Fundamental em Escolas do Bairro Vila Embratel, São Luís, Maranhão. Foi adotada uma metodologia de natureza bibliográfica e de campo, de caráter descritivo e exploratório, aliada à abordagem qualitativa com a realização de um questionário semiestruturado com 17 perguntas, abertas e fechadas, com professores atuantes na rede municipal de ensino, totalizando 10 participantes, no prazo estipulado de 04 de maio a 10 de junho de 2026. A escolha metodológica viabiliza uma análise aprofundada dos desafios enfrentados por professores de Educação Física, a respeito do ensino do conteúdo dança nas escolas municipais de São Luís.

6.1 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO

Foi adotada a pesquisa de campo de abordagem qualitativa descritiva, fundamentando-se na premissa de que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a dados numéricos, pois exigem a interpretação das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

A pesquisa de campo é definida por Eva Maria Lakatos da seguinte maneira:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (Lakatos, 2003, p. 186)

A pesquisa de campo não deve ser confundida com a coleta de dados – esta corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa – pois a pesquisa de campo exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa busca compreender a realidade a partir do ponto de vista dos participantes, mostrando-se adequada para o campo educacional.

6.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram professores de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental (Anos Finais), da rede municipal de ensino, de ambos os gêneros.

6.3 LOCAL

A escolha das escolas se deu pela proximidade da universidade, que se tratar de um polo de formação de futuro professores, e por essas escolas serem agentes participantes na formação desses futuros profissionais. Sabendo-se que as escolas da Área Itaquí Bacanga, região onde a UFMA está localizada, serve como campo de atuação desses discentes em práticas pedagógicas, estágios supervisionados e que também recebe o PIBID (Programa de Iniciação de Bolsas de Iniciação à Docência), programa esse que permite com que esses discentes compreenda a realidade escolar, e todo o contexto que ela estar inserida, permitindo que as experiências sejam, muitas vezes, mais enriquecedora pelo longo prazo de atuação que um estágio, por exemplo.

Foram escolhidas 7 escolas públicas da rede municipal de ensino, localizadas no entorno da Universidade Federal do Maranhão, Campus Dom Delgado (São Luís), sendo escolas de ensino fundamental anos finais, do bairro da Vila Embratel, São Luís – Maranhão.

6.4 CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os critérios de inclusão adotados foram, professores em exercício na rede pública municipal de São Luís; possuir no mínimo 1 (um) ano de docência; ter tido contato, mesmo que ainda limitado, com o ensino da dança nas suas aulas.

E os de exclusão foram professores atuantes no ensino fundamental anos iniciais, a recusa em assinar o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) presente no questionário.

6.5 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O instrumento da pesquisa foi um questionário criado através da ferramenta Google Forms, semiestruturado com 17 (dezessete) perguntas, sendo perguntas fechadas com possibilidade de marcar um das alternativas, e abertas. Embora o instrumento seja autoadministrado, as questões abertas foram estruturadas para permitir que o professor expressasse livremente sua subjetividade, garantindo a densidade qualitativa necessária para interpretar os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar.

6.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O procedimento de coleta de dados ocorreu em dois momentos. No primeiro momento a pesquisa foi realizada a partir de uma seleção criteriosa de monografia, teses e dissertações,

publicados nos últimos cinco anos (2020-2025), a base de dados da Biblioteca Digital de Monografias da UFMA, e de artigos publicados nos Anais do GTT Escola do COMBRACE/CONICE, tendo como principal critério de inclusão a identificação no título ou palavra-chave do termo Dança e Dança na Escola.

E, no segundo momento, foi realizada a pesquisa de campo, onde foi aplicado o questionário com 17 (dezessete) perguntas. Esse questionário foi disponibilizado aos participantes, via plataforma de mensagens Whatsapp.

6.7 ASPECTOS ÉTICOS

Em cumprimento aos preceitos éticos que regem as investigações científicas envolvendo seres humanos no Brasil, esta pesquisa fundamentou-se nas diretrizes da Resolução nº 466/2012 e, especificamente por tratar-se de um estudo na área de ciências humanas e sociais, na Resolução nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; 2016). Garantindo o caráter voluntário da participação, mediante a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contido no formulário do questionário, e a sinalização do consentimento de participação na pesquisa, no formulário os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, a ausência de riscos significativos e o direito de desistir a qualquer momento. Além disso, asseguram-se o sigilo e o anonimato dos participantes, cujas identidades serão preservadas através do uso de codinomes na análise dos dados.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa de campo realizada, tem como objetivo mostrar e analisar os resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário semiestruturado com 17 perguntas. Os dados coletados refletem as percepções dos professores quanto à integração entre teoria e prática, as dificuldades enfrentadas, as competências desenvolvidas e as sugestões de melhoria para o ensino da dança na Educação Física Escolar. Com isso, a pesquisa de campo realizada, destaca categorias que compõem os resultados e discussões deste estudo, são elas: perfil dos participantes; ensino da dança nas aulas de Educação Física; desafios enfrentados pelos professores, conhecimentos da BNCC e dos currículos; e percepções e sugestões.

7.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Uma importante informação no contexto desta pesquisa diz respeito ao perfil dos participantes dessa investigação, na tabela abaixo são mostrados, em porcentagem, alguns dados das variáveis: gênero, vínculo com o tema abordado e tempo de atuação desses professores na educação básica.

Tabela 1 – Perfil dos participantes

VARIÁVEL	N	%
Gênero		
Feminino	6	60%
Masculino	4	40%
Possui vínculo com a dança		
Sim	2	20%
Não	8	80%
Tempo de atuação		
1 a 5 anos	4	40%
5 a 10 anos	3	30%
Mais de 10 anos	3	30%

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

A pesquisa contou com a participação de 10 (dez) professores de Educação Física atuantes na educação básica municipal. Observando predominância do sexo feminino (60%), enquanto os professores do sexo masculino corresponderam a 40% da amostra.

Em relação a possuírem vínculo com a dança, apenas dois participantes (20%) afirmaram possuir experiência específica na área, ao passo que a maioria (80%) declarou não fazer parte desse meio.

Quanto ao tempo de atuação profissional, verificou-se uma distribuição relativamente equilibrada entre docentes iniciantes e os mais experientes, sendo 40% com 1 a 5 anos de atuação, 30% entre 5 e 10 anos e 30% com mais de 10 anos de experiência. Essa diversidade permite compreender diferentes perspectivas sobre o ensino da dança, considerando tanto profissionais em início de carreira quanto aqueles com maior vivência na escola.

Em relação ao nível de ensino, todos os entrevistados atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, destes 30% trabalham em ambas as etapas (Anos Iniciais e Anos Finais), indicando que os participantes possuem contato com diferentes faixas etárias e demandas pedagógicas.

Os resultados também evidenciaram uma importante fragilidade na formação docente. Embora todos tenham tido algum contato com a dança durante a graduação, 90% afirmaram que esse contato ocorreu de forma superficial, enquanto apenas um participante declarou ter recebido formação aprofundada. Além disso, somente 20% participaram de cursos de formação continuada relacionados ao ensino da dança.

Quando perguntado como esses professores avaliam essa formação, para além da que tiveram durante a graduação, eles responderam que:

“Grande importância, devido ao cenário da Dança e sua aplicabilidade na escola.”
(Evelin)

E a professora Dulce, fala que buscou formação em dança, para oportunizar outras experiências aos seus alunos, para além do esporte.

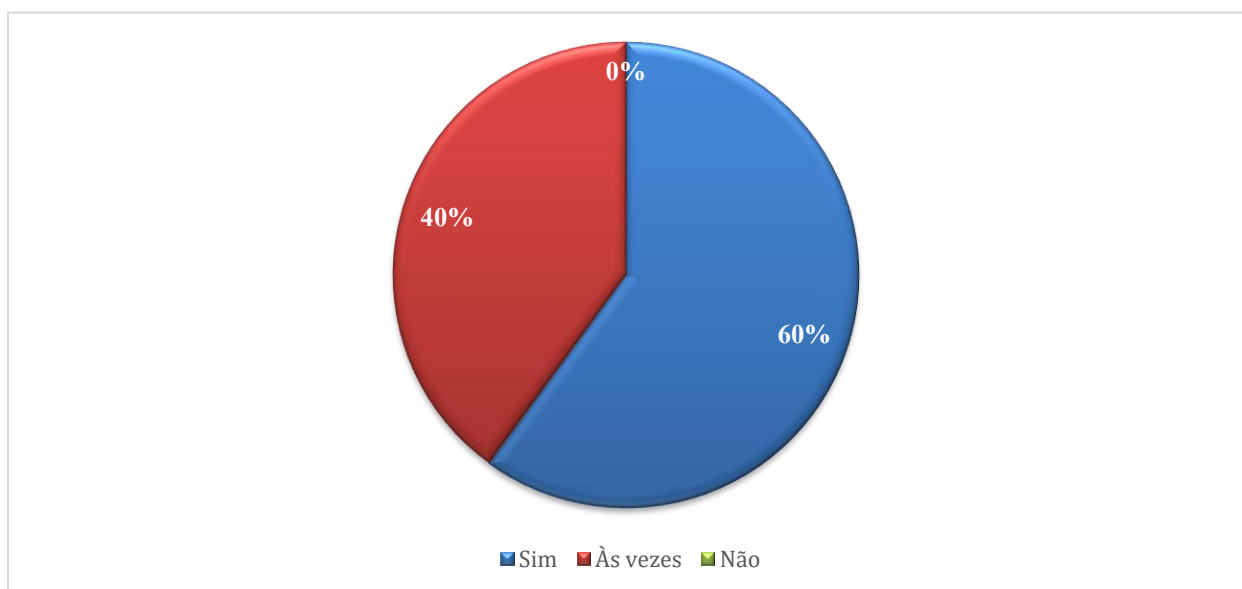
Esses resultados corroboram as discussões de Marques (2010), que afirma que a formação inicial dos professores ainda dedica pouco espaço ao ensino da dança, contribuindo para inseguranças pedagógicas e para a redução desse conteúdo nas aulas de Educação Física. Da mesma forma, Strazzacappa (2006) destaca que a ausência de experiências práticas durante a formação faz com que muitos docentes não se sintam preparados para desenvolver propostas pedagógicas envolvendo a dança.

Sob essa perspectiva, percebe-se que a formação inicial ainda representa um dos principais entraves para a efetivação da dança enquanto conteúdo curricular, uma vez que o professor tende a ensinar com maior frequência aquilo que domina teoricamente e vivenciou não só na sua trajetória acadêmica.

7.2 ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No que se refere à presença da dança nas aulas, os dados demonstram que esse conteúdo já faz parte da prática pedagógica da maioria dos professores investigados. Como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Ensino da Dança

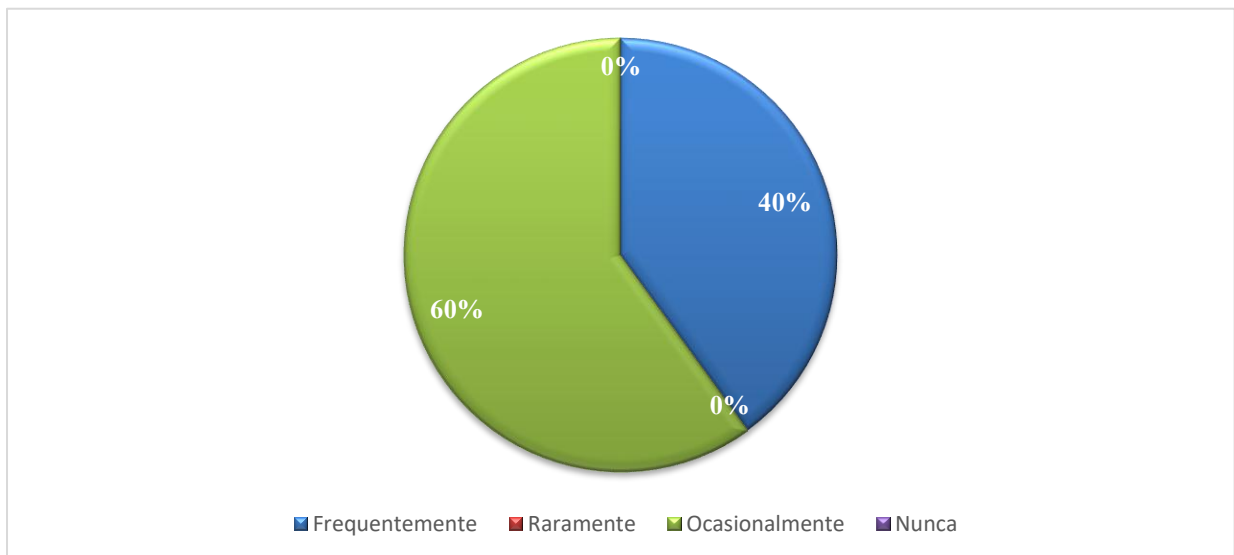


Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Quando perguntado se esses professores trabalhavam com o conteúdo, em suas aulas, 60% dos participantes, afirmaram trabalhar regularmente a dança em suas aulas, enquanto 40% desenvolvem esse conteúdo apenas ocasionalmente (às vezes).

Quando questionados sobre a frequência desse ensino, apenas 40% abordam a dança frequentemente em suas aulas, ao passo que 60% afirmaram fazê-lo de maneira ocasional. Nenhum participante respondeu que nunca trabalha esse conteúdo. Como mostra o gráfico 2, abaixo:

Gráfico 2 – Frequência do Ensino da Dança



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Quando questionado quais os tipos de dança que esses professores costumam trabalhar em suas aulas, as respostas revelaram grande diversidade de manifestações corporais desenvolvidas, incluindo danças populares, danças urbanas, danças regionais maranhenses (na época do São João), danças criativas, danças de salão e até propostas envolvendo mídias digitais.

A professora Priscilla fala que trabalha com as danças criativas, explorando o universo em que seus alunos estão inseridos, como as famosas “dancinhas do TikTok” e utiliza a dança como atividade física por meio dos jogos eletrônicos.

Esses resultados demonstram que os professores compreendem a dança para além da simples reprodução de coreografias, aproximando-se da concepção apresentada pela BNCC (Brasil, 2018), que entende a dança como prática corporal capaz de promover expressão, comunicação, identidade cultural e desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Entretanto, o fato de a maioria trabalhar esse conteúdo apenas ocasionalmente indica que a dança ainda não ocupa um espaço consolidado dentro do planejamento anual das aulas. Segundo Darido (2012), isso ocorre porque muitos professores ainda priorizam conteúdos esportivos tradicionais, reproduzindo uma cultura escolar historicamente centrada nos esportes coletivos. Para Marques (2012), a dança continua sendo um conteúdo frequentemente associado às festividades escolares, perdendo seu caráter educativo e sua riqueza enquanto

linguagem corporal. Embora a dança esteja presente nas escolas, sua abordagem ainda acontece de forma limitada quando comparada aos demais conteúdos da Educação Física.

7.3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

Quando questionados sobre quais as dificuldades enfrentadas para desenvolver o conteúdo da dança nas escolas, os participantes apontaram desafios bastante semelhantes aos encontrados na literatura.

Entre os principais obstáculos destacam-se a resistência dos estudantes, especialmente dos meninos; timidez dos alunos, preconceitos relacionados à dança; a influência das crenças religiosas; falta de infraestrutura; ausência de materiais; pouco apoio institucional e insuficiência da formação docente.

Diversos professores relataram que muitos alunos associam a dança exclusivamente ao universo feminino, recusando-se a participar das aulas por vergonha ou receio de julgamentos dos demais estudantes. Também foram mencionados casos em que famílias impedem a participação dos estudantes por motivos religiosos.

Destaco aqui a fala de professores, acerca das questões que envolvem a religião dos alunos:

“As maiores dificuldades que encontrei foi a recusa de alguns alunos, que por influência dos pais/religião afirmavam que tal dança, eles não poderiam fazer, porque os pais diziam que a dança é do “demônio” ou a igreja não permitia. (Bianca)

“A religiosidade das famílias que não compreendem o fenômeno dança como proposta pedagógica, cultural e nos aspectos que envolvem o desenvolvimento humano”. (Fernando)

Esses achados dialogam diretamente com Strazzacappa (2001), que afirma que o preconceito relacionado à dança ainda está profundamente enraizado na sociedade brasileira, sendo reproduzido também no ambiente escolar. Para a autora, a dança frequentemente é associada a estereótipos de gênero, dificultando sua aceitação principalmente entre estudantes do sexo masculino.

Além disso, os resultados evidenciaram limitações estruturais, como ausência de equipamentos de som, espaços inadequados e escassez de materiais didáticos e às vezes a falta de apoio da própria escola.

Segundo Nanni (2003), a falta de condições materiais representa um dos principais fatores que comprometem o desenvolvimento de experiências corporais diversificadas na escola, reduzindo as possibilidades metodológicas do professor.

Outro aspecto recorrente foi a insegurança docente decorrente da pouca formação específica. Esse resultado reforça as discussões de Marques (2010), que destaca que professores pouco preparados tendem a evitar conteúdos nos quais não possui domínio técnico e metodológico. Observa-se, portanto, que as dificuldades encontradas não estão relacionadas à falta de interesse dos professores, mas, também a fatores culturais, estruturais e formativos que limitam a consolidação da dança no currículo escolar.

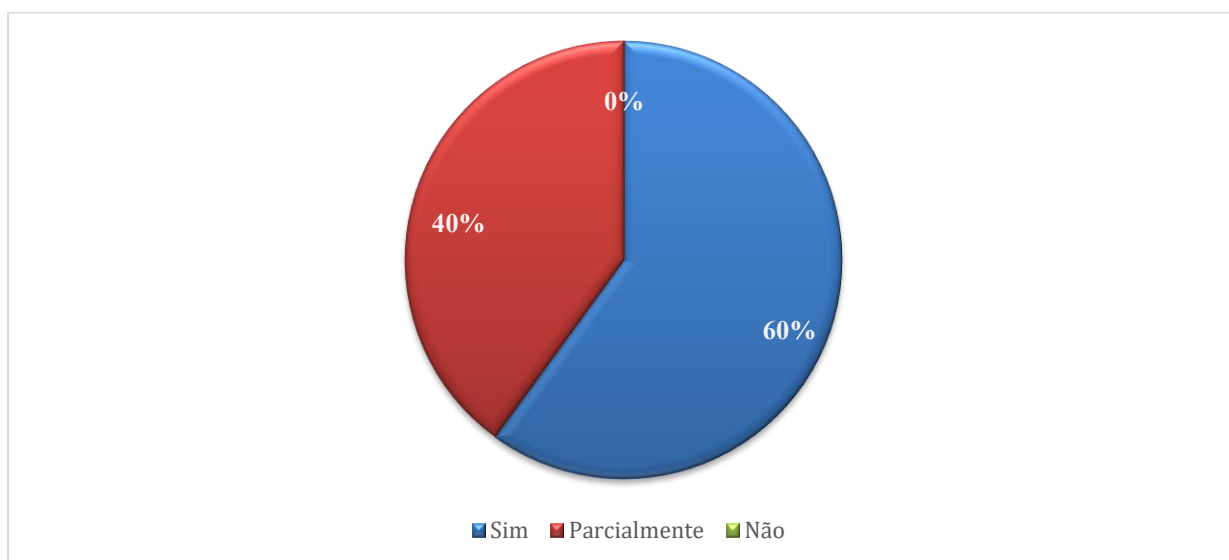
7.4 BNCC E CURRÍCULOS

Quando perguntado sobre o conhecimento quanto as orientações curriculares sobre o conteúdo Dança, nos documentos que norteiam o ensino dos conteúdos da Educação Física nas escolas, como a BNCC (Nacional), DCTM (Estadual) e da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís. 60% dos participantes afirmaram conhecer a BNCC, enquanto 40% declararam conhecê-la apenas parcialmente.

Em contrapartida, apenas 40% conhecem o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), revelando uma menor aproximação com as orientações específicas do estado. E no que diz respeito a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, 70% afirma ter conhecimento dessas propostas.

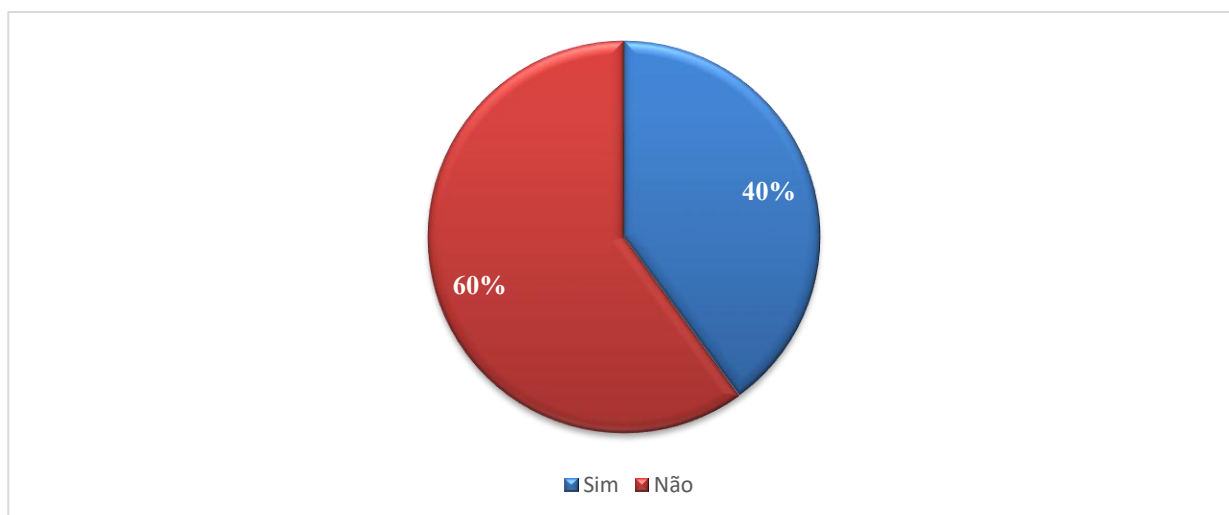
Os Gráficos 3, 4 e 5 mostram em porcentagem as respostas dos participantes sobre seu conhecimento a respeito desses documentos.

Gráfico 3 BNCC



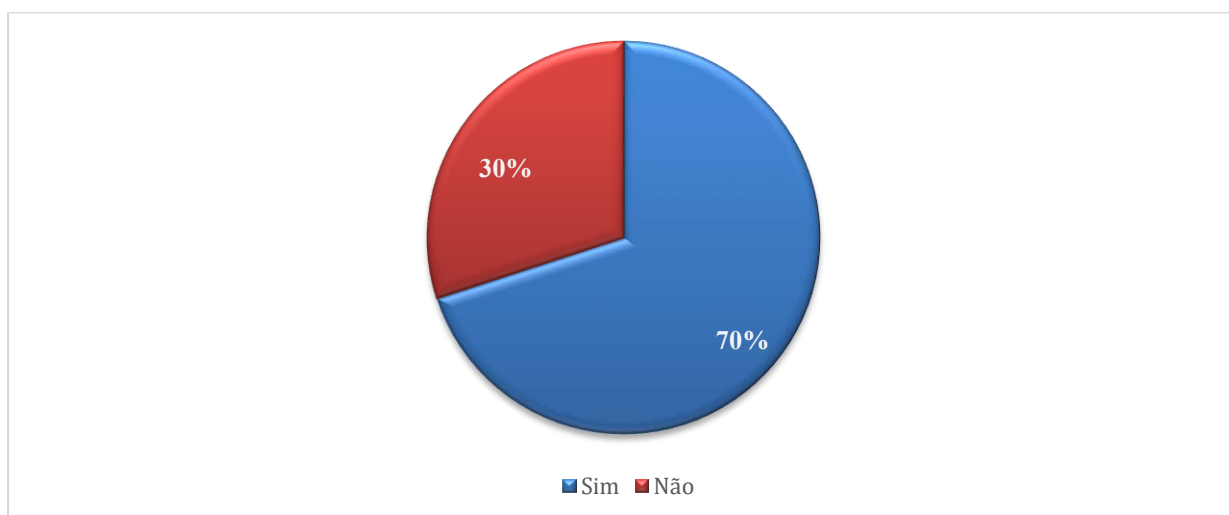
Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Gráfico 4 – DCTM



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Gráfico 5 – Proposta Curricular Municipal



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Mesmo diante das dificuldades identificadas, 70% dos professores acreditam que as orientações curriculares podem ser implementadas na realidade escolar, enquanto 30% não acreditam nessas implementações. Esse resultado demonstra que os docentes reconhecem a importância das diretrizes curriculares, embora apontem a necessidade de melhores condições de trabalho para sua efetivação.

A BNCC (2018) estabelece que a dança como uma das unidades temáticas da Educação Física, deve proporcionar aos estudantes experiências relacionadas à criação, apreciação, experimentação e compreensão das diferentes manifestações culturais.

7.5 PERCEPÇÕES E SUGESTÕES SOBRE O ENSINO DA DANÇA

Quando questionados da importância da dança na formação dos alunos, os participantes destacaram que a dança contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social e cultural desses alunos. Também mencionaram aspectos como criatividade, expressão corporal, autoestima, inclusão, respeito às diferenças e valorização das manifestações culturais brasileiras.

A professora Nagilla fala que:

“A dança é muito importante para o aluno desenvolver autoconhecimento sobre sua corporeidade, expressar seus sentimentos, desenvolver a cooperação, fazer amizades, potencializar suas habilidades, aprender novas culturas e novas maneiras de se expressar..” (Nagilla)

Essas percepções convergem com os estudos de Marques (2012), que compreende a dança como linguagem artística capaz de favorecer processos de autonomia, criatividade e construção da identidade dos estudantes. Da mesma forma, Strazzacappa (2006) defende que a dança ultrapassa a dimensão técnica dos movimentos, constituindo uma importante ferramenta para o desenvolvimento humano e para a educação do corpo.

Quando solicitados a sugerir melhorias para o ensino da dança, praticamente todos os participantes destacaram a necessidade de investimentos em formação continuada, melhoria da infraestrutura escolar, aquisição de materiais, valorização do conteúdo dentro das próprias escolas, desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Eles sugerem::

“Mais formações na área para os professores, sejam elas continuadas ou não. Palestras e apresentações para os alunos, para que eles entendam que a dança está para além da religião ou além de que só meninas podem ter espaço na dança, a dança é para todos e para todas as idades. (Fernando)”

“[...] oficinas com grupos de vários estilos de dança nas escolas, projetos interdisciplinar de dança nas escolas. (Priscilla)”

Quando perguntado se gostariam de acrescentar suas experiências como o ensino da dança na aulas a professora Nagilla relata::

“Já realizei mostra cultural de dança nas escolas (anos finais), e projeto nos 400 anos de São Luís nos anos iniciais. E no Ensino Médio realizei mostra de dança interdisciplinar com professores de Arte e Língua Portuguesa. Em duas escolas distintas do mesmo seguimento fizemos uma apresentação interna e outra no Teatro Alcione” (Nagilla)

Essas sugestões reforçam que a efetivação da dança no contexto escolar depende não apenas da iniciativa individual do professor, mas também de investimentos institucionais que garantam condições adequadas para sua implementação.

8. CONCLUSÃO

A realização deste estudo permitiu investigar de maneira aprofundada os desafios enfrentados por professores de Educação Física no trato pedagógico do conteúdo dança no Ensino Fundamental da rede municipal de São Luís, Maranhão. Ao cruzar o universo das diretrizes normativas com a realidade factual vivida no chão da escola pública, a presente pesquisa descortinou as complexas teias que separam o currículo prescrito da prática docente real.

Em primeiro lugar, no que tange ao amparo legal e documental, conclui-se que há um robusto e progressivo reconhecimento da relevância da dança na Educação Básica. Desde a abertura democrática sinalizada pela LDB n.º 9.394/1996 e pela organização em blocos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), até a consolidação impositiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), a dança conquistou legitimidade como unidade temática obrigatória da cultura corporal de movimento. Documentos locais, como a Proposta Curricular de São Luís de 2023, reforçam esse estatuto ao alinhar o ensino rítmico aos preceitos da abordagem histórico-cultural, transformando o movimento gestual em uma linguagem viva de autoria, socialização e inclusão social.

Todavia, os dados empíricos revelam um preocupante paradoxo: embora 60% dos docentes investigados afirmem inserir a dança em seu planejamento, a imensa maioria (60%) realiza essa abordagem de maneira apenas pontual e ocasional. Esse cenário indica que a dança ainda não se encontra organicamente consolidada no cotidiano escolar, permanecendo, por vezes, refém de uma cultura pedagógica historicamente centrada no rendimento esportivo e na reprodução mecânica de coreografias voltadas a datas festivas.

A investigação evidenciou que essa inserção fragmentada é reflexo direto de uma tríade de obstáculos: estruturais, formativos e socioculturais. No âmbito formativo, a pesquisa confirmou uma severa negligência acadêmica: 90% dos professores relataram ter tido apenas um contato superficial com a temática durante a graduação e somente 20% tiveram acesso à formação continuada na área. Esse déficit pedagógico alimenta um sentimento crônico de insegurança técnica e metodológica no corpo docente. No plano estrutural, as limitações materiais como: a precariedade de espaços físicos e a escassez de recursos sonoros e didáticos, reduzem drasticamente as possibilidades de inovação pedagógica. Por fim, na dimensão

sociocultural, a persistência de preconceitos de gênero (que estigmatizam a dança como uma atividade exclusivamente feminina) e a resistência de base religiosa por parte das famílias configuram barreiras que constroem a participação dos estudantes e tensionam a atuação do professor.

Por outro lado, o contexto da cidade de São Luís oferece uma rica oportunidade de superação. A expressiva bagagem cultural ludovicense, personificada em patrimônios imateriais como o bumba-meu-boi, o tambor de crioula e o cacuriá, emerge como um território potente para a prática educativa emancipatória. Os docentes investigados reconhecem esse valor e compartilham da premissa de que a dança ultrapassa a mera reprodução técnica, atuando como elemento catalisador da autoestima, da criatividade, da interculturalidade crítica e do desenvolvimento humano integral.

Diante do exposto, argumenta-se que a efetivação da dança como direito de aprendizagem nas aulas de Educação Física em São Luís não depende exclusivamente do esforço isolado do professor. Urge a implementação de políticas públicas integradas que promovam a reestruturação dos currículos de formação inicial nas universidades, a oferta sistemática de programas de formação continuada pela rede municipal e o investimento financeiro na infraestrutura das escolas.

Somente por meio do enfrentamento político dessas fragilidades institucionais e do combate pedagógico aos estigmas sociais sobre o corpo será possível assegurar que os estudantes ludovicenses vivenciem a dança em sua totalidade histórica e estética, consolidando a escola como um espaço democrático onde o corpo não apenas executa, mas sente, pensa, ressignifica e transforma a realidade social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [LDB]. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, Livia Tenório. *A dança contemporânea em Recife: as (in)tensas relações entre formação e atuação*. 2003. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BRASILEIRO, Livia Tenório. *O conhecimento dança na formação do profissional em Educação Física*. 2002. Dissertação (Mestrado) – UFPE, Recife, 2002.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo "dança" em aulas de Educação Física: o que pensam os professores. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 191-204, 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CLARO, Edson. **Dança Aberta: uma proposta de educação corporal**. São Paulo: Robe Editorial, 1988.

COLETIVO DE AUTORES (SOARES, C. L. et al.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física Escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DUNCAN, Isadora. **The Art of the Dance**. New York: Theatre Arts Books, 1928.

FIGUEIREDO, Carla S. Corpo e Movimento: a dança na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 201-208, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, Maria do Carmo. Dança na escola: desafios para professores de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 243-257, 2012.

HUNGER, Dagmar. **A dança na formação profissional em Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1978.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. São Luís: SEDUC, 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**. São Luís: SEDUC, 2019.

MARQUES, Isabel A. **Dança na Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

- MARQUES, Isabel A. **Dança no contexto escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança na Escola**. São Paulo: Cortez, 2010b.
- MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, Isabel A. **Sociedade em Movimento: dança, educação e cultura**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NANNI, Dionísia. **Dança: uma expressão do movimento**. São Paulo: Summus, 1995.
- PINTO, Érica da Silva. **Corpo e diversidade: possibilidades através da dança na Educação Física Escolar**. 2020. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.
- PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006
- ROSA, Willian. Cultura corporal e identidade: o ensino da dança e suas conexões com as manifestações maranhenses no contexto escolar de São Luís. **Revista Maranhense de Educação Física**, São Luís, v. 5, n. 2, p. 45-58, 2018.
- SÃO LUÍS (Maranhão). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. São Luís: SEMED, 2023.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCARPATO, Marta (Org.). **Educação Física Escolar: três eixos que organizam o debate**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- SILVA, Marly A. da. Dança e Educação Física: limites e possibilidades no contexto escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 115-130, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. O bumba meu boi como fenômeno estético. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: CBCE, 2015. p. 1-4. Disponível em: <http://www.public.cbce.org.br/uploads/cd/resumos/092.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2026.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado Participante, você está sendo convidado a participar da pesquisa “DESAFIOS DO ENSINO DO CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DE SÃO LUÍS – MA”, recebendo um questionário que se caracteriza como instrumento da pesquisa. O mesmo tem como objetivo geral investigar os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física do Ensino Fundamental, no ensino do conteúdo dança nas escolas públicas de São Luís – MA. Nesse sentido, solicito a sua colaboração para responder as questões propostas. Ressalto ainda que toda informação coletada será utilizada única e exclusivamente para realização do estudo proposto em meu trabalho de graduação do curso de Licenciatura em Educação Física, preservando o sigilo das respostas e dos participantes.

O presente questionário é uma investigação para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Licenciatura em Educação Física - UFMA da discente Paula Taciara Gusmão da Silva. Este questionário tem como objetivo: Investigar os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física do Ensino Fundamental, no ensino do conteúdo dança nas escolas públicas de São Luís – MA.

Desde já agradeço!

SEÇÃO 1 – CONSENTIMENTO

Você concorda em participar da pesquisa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você autoriza o uso das suas respostas para fins acadêmicos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

SEÇÃO 2 – PERFIL DO PARTICIPANTE

Gênero:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Você é do meio da dança?

- ☐ Sim
- ☐ Não

SEÇÃO 3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Há quanto tempo atua como professor(a) de Educação Física?
 - ☐ 1 a 5 anos
 - ☐ 5 a 10 ano
 - ☐ Mais de 10 anos
2. Qual nível de ensino você atua?
 - ☐ Ensino Fundamental (Anos Finais)
 - ☐ Ensino Fundamental (Ambos)
3. Durante a sua formação você teve disciplinas ou experiência relacionadas ao ensino da dança?
 - ☐ Sim, de forma aprofundada
 - ☐ Sim, mas superficialmente
 - ☐ Não
4. Você já participou de cursos de formação continuada envolvendo a dança?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
5. Caso sim, como você avalia essa formação? *(caso não, responda "não participei")*

SEÇÃO 4 – ENSINO DA DANÇA

6. Você trabalha o conteúdo dança nas suas aulas?
 - ☐ Sim
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Não
7. Com que frequência esse conteúdo é abordado?
 - ☐ Frequentemente
 - ☐ Raramente

- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Nunca

8. Caso trabalhe, quais são os tipos de dança você costuma trabalhar? (*caso não, responda "Não trabalho."*)

SEÇÃO 5 – DESAFIOS ENFRETTADOS

9. Quais as principais dificuldades você enfrenta para trabalhar a dança na escola?

10. A escola oferece estrutura adequada para o ensino da dança? (espaço, materiais, apoio)

11. Você percebe resistência por parte dos alunos? De que forma isso acontece?

SEÇÃO 6 – BNCC E CURRÍCULO

12. Você conhece as orientações da BNCC sobre o ensino da dança?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

13. Você conhece o DCTMA (Documento Curricular do Território Maranhense)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Na sua opinião, essas orientações são possíveis de serem aplicadas na realidade da escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

SEÇÃO 7 – PERCEPÇÕES E SUGESTÕES

15. Qual a importância da dança na formação dos alunos?

16. O que você acha que poderia ser feito para melhorar o ensino da dança nas escolas?

17. Gostaria de acrescentar algo sobre sua experiência com esse conteúdo?

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Professor (a)

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa da discente **Paula Taciara Gusmão da Silva, matrícula UFMA 2018056180**, do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão UFMA, sob a orientação do Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana, intitulada: **DESAFIOS DO ENSINO DO CONTEÚDO DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DE SÃO LUÍS – MA**, que tem como objetivo, Investigar quais são os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no ensino do conteúdo dança nas escolas municipais de São Luís – MA.

Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr. (a) se disponibilize a participar do questionário estando ciente que:

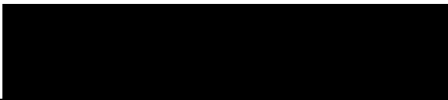
As informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade;

1. O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente dela ou retirar-se a qualquer momento.
2. Os dados e resultados desta pesquisa são para fins de desenvolvimento de meu trabalho de conclusão de curso, mas poderão também ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, preservando sempre a identidade dos participantes;

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (98) 98347-8678 e do e-mail institucional: paula.taciara@discente.ufma.br

_____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da referida pesquisa.

São Luís, MA. 21 de março de 2026.



Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Universidade Federal do Maranhão

Paula Taciara Gusmão da Silva