



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ZOOTECNIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL**

JÉSSICA JACINTA NORONHA CAVALCANTE

**A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: as relações de
gênero na perspectiva da coeducação**

**PARINTINS – AM
2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ZOOTECNIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL**

JÉSSICA JACINTA NORONHA CAVALCANTE

**A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: as relações de
gênero na perspectiva da coeducação**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, pela Universidade Federal do Amazonas, como requisito de Qualificação para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem

Orientadora: Prof. Dra. Patrícia Dos Santos Trindade.

**PARINTINS – AM
2026**



Ficha Catalográfica

(Catalogação elaborada por Alciana Azevêdo dos Santos, CRB 11/630)

C376d	Cavalcante, Jéssica Jacinta Noronha A dança nas aulas de educação física: as relações de gênero na perspectiva da coeducação / Jéssica Jacinta Noronha Cavalcante. – Parintins, 2026. 109 f. : il., color.; 31 cm. Orientadora: Patrícia dos Santos Trindade. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Parintins (AM), 2026. 1. Dança 2. Identidade de gênero na dança. 3. Educação física (Ensino Fundamental) . I. Trindade, Patrícia dos Santos. II. Universidade Federal do Amazonas, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. III. Título. CDU 1987: 793.3(043.3)
-------	--

JÉSSICA JACINTA NORONHA CAVALCANTE

A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: as relações de gênero na perspectiva da coeducação

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da UFAM, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof. Dra. Patrícia Dos Santos Trindade

Data da defesa: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA DOS SANTOS TRINDADE
Data: 13/08/2026 01:07:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Presidente e Orientador: Prof. Dra. Patrícia Dos Santos Trindade
Universidade Federal do Amazonas**

Documento assinado digitalmente
gov.br EVANDRO JORGE SOUZA RIBEIRO CABO VERDE
Data: 17/08/2026 16:28:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Membro Titular: Prof. Dr. Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde
Universidade Federal do Amazonas**

Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCA JOCELIA DE OLIVEIRA FREIRE
Data: 13/08/2026 23:40:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Membro Titular: Prof. Dra. Francisca Jocélia de Oliveira Freire
Universidade Federal de Sergipe**

Local: Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

UFAM, campus de Parintins

AGRADECIMENTO

Com a brisa suave que sopra do rio Amazonas e a energia vibrante da nossa Parintins, apresento este trabalho, fruto de uma jornada desafiadora e enriquecedora. Chegar a este ponto não teria sido possível sem o apoio inestimável de diversas pessoas e instituições, a quem dedico meus mais sinceros agradecimentos:

A Deus Todo Poderoso, por ter me inspirado sabedoria divina e por ter me sustentado nesta caminhada de lutas, mas também momentos de alegrias e conquistas.

A minha querida orientadora, Professora Doutora Patricia dos Santos Trindade, pela leitura comprometida do trabalho sugerindo de forma enriquecedora para a construção da pesquisa.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

A todos os professores do PROEF, por compartilharem seus conhecimentos e o cuidado com nossa aprendizagem.

À minha mãe, por todo amor incondicional e o incentivo aos estudos

Aos meus irmãos, Gessivaldo, Mario Eduardo, Maria Eduarda e Laudemiro, pelo amor e apoio ao longo dos anos.

Ao meu pai, Gessivaldo, sempre presente no meu sorriso e minha memória.

À amiga, Cleyce, por ser meu porto seguro, minha terapeuta e por sempre acreditar no meu potencial.

A todos os meus colegas do PROEF, pelos conselhos, vivências e partilhas.

Às minhas amigas, Carla, Glauciara e Ingrid, que estiveram ao meu lado encorajando e torcendo pelo meu sucesso.

À Escola Aderson de Menezes pelo acolhimento e a confiança no meu trabalho.

À memória do meu Amado Pai, que deixou em mim um legado de força e perseverança. Sua fé em mim foi um porto seguro nesta jornada.



“A coeducação nas aulas de Educação Física, incluindo a dança, favorece a construção de relações mais igualitárias entre meninos e meninas” (Darido et al.).

CAVALCANTE, Jéssica Jacinta Noronha. **A dança nas aulas de Educação Física: as relações de gênero na perspectiva da coeducação.** 113 f. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal do Amazonas, Parintins, Amazonas, Brasil, 2026.

RESUMO

A dança integra os processos de desenvolvimento dos sujeitos, articulando dimensões corporais, expressivas e socioculturais. No currículo, a dança faz parte do grupo de conteúdos classificados como cultura corporal onde se compreende o corpo como uma construção histórica, social, simbólica e política. A dança, enquanto prática educativa rica em possibilidades, não apenas promove a expressão individual, mas também se torna um espaço propício para questões sociais mais amplas, incluindo as relações de gênero. Assim, o presente projeto tem como objetivo geral: analisar as percepções de gênero nas aulas de dança durante as práticas de Educação Física, em uma turma do Ensino Fundamental. A amostra envolverá estudantes do 6º ao 9º ano de uma escola estadual do município de Parintins-Am. A pesquisa adota a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, do tipo pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados será utilizado um diário de campo para as anotações das observações e a aplicação de um roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas. Em seguida foi aplicada uma sequência didática (dez aulas) sobre a temática dança, gênero e coeducação. A investigação evidenciou que as percepções discentes são mediadas por estereótipos de gênero que associam a dança ao feminino, gerando insegurança e autocensura, sobretudo entre os rapazes. Os resultados demonstram que a vergonha e o temor ao escrutínio dos pares atuam como vetores de inibição motora durante a transição da mimese técnica para a expressividade rítmica. Contudo, a práxis coeducativa, ao promover a alternância no papel de liderança de condução e a reflexão crítica, contribuíram para a superação de estereótipos e atitudes machistas. Concluiu-se que o convívio rítmico compartilhado fortaleceu os laços de alteridade favorecendo a construção da equidade de gênero como premissa para a cidadania plena no ambiente escolar.

Palavras-chave: dança, gênero, Educação Física, ensino fundamental, coeducação.

CAVALCANTE, Jéssica Jacinta Noronha. **Dance in Physical Education classes: gender relations from a co-educational perspective.** 113 p. 2026. Dissertation (Professional Master's in Physical Education in the National Network – ProEF) – Federal University of Amazonas, Parintins, Amazonas, Brazil, 2026.

ABSTRACT

Dance integrates the developmental processes of individuals, articulating bodily, expressive, and sociocultural dimensions. Within the curriculum, dance falls under the category of "body culture" content, where the body is understood as a historical, social, symbolic, and political construct. As an educational practice rich in possibilities, dance not only fosters individual expression but also serves as a fertile space for addressing broader social issues, including gender relations. Thus, the general objective of this project is to analyze gender perceptions in dance classes conducted as part of Physical Education for a middle school group. The sample comprises students in grades 6 through 9 at a state school in Parintins, Amazonas. The study employs a qualitative, applied approach, specifically field research. Data collection instruments included a field journal for recording observations and a semi-structured interview guide. Subsequently, a didactic sequence (ten lessons) focusing on dance, gender, and co-education was implemented. The investigation revealed that students' perceptions are mediated by gender stereotypes associating dance with the feminine, which leads to insecurity and self-censorship, particularly among boys. The results demonstrate that embarrassment and the fear of peer scrutiny act as factors inhibiting movement during the transition from technical mimesis to rhythmic expression. However, co-educational practice—by promoting the rotation of leading roles and fostering critical reflection—contributed to overcoming stereotypes and sexist attitudes. It was concluded that shared rhythmic interaction strengthened bonds of otherness, fostering the development of gender equity as a foundation for full citizenship within the school environment.

Keywords: dance, gender, Physical Education, elementary school, co-education.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categoria 1	53
Quadro 2: Categoria 2	60
Quadro 3: Categoria 3	68

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 OBJETIVOS	20
1.1.1 Objetivo Geral	20
1.1.2 Objetivos Específicos	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR ESCOLAR	21
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS E AFROCÊNTRICAS: METODOLOGIAS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO FÍSICA	24
2.2.1 Interseccionalidade na aula prática: corpo, gênero, raça e classe nas dinâmicas de exclusão e inclusão	24
2.2.2 A educação afrocêntrica como princípio curricular: releituras dos conteúdos clássicos da Educação Física	27
2.2.3 A Interseccionalidade como eixo pedagógico: descolonizando corpos e conteúdos na Educação Física escolar	30
2.3 GÊNERO E SUAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS	33
2.4 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NAS AULAS DE DANÇA	39
2.5 A DANÇA NA PERSPECTIVA COEDUCATIVA	43
3 METODOLOGIA	48
3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA	48
3.2 LOCAL DA PESQUISA	49
3.3 INSTRUMENTOS	49
3.4 PARTICIPANTES	52
3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	53
3.6 METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO RECURSO PEDAGÓGICO	54
4 ANÁLISE DE DADOS	57
4.1 CATEGORIA 1: Estereótipos de Gênero	58
4.1.1 Reflexões sobre a Categoria 1	61
4.2 CATEGORIA 2: Vergonha/Insegurança	64
4.2.1 Reflexões sobre a Categoria 2	69



4.3 CATEGORIA 3: Coeducação	73
4.3.1 Reflexões sobre a Categoria 3	76
5 RECURSO PEDAGÓGICO	83
6 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	95
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	

MEMORIAL

Ao longo de nossa trajetória, nossas escolhas vão definindo nossas batalhas e consequentemente nossas conquistas. Existem momentos que marcam tanto a nossa vida que acabam nos revelando o caminho a seguir. Enquanto educadora, já vivenciei inúmeras situações e conheci diversos alunos que me fizeram refletir minha prática docente reforçado nas palavras de (Freire, 2000, p. 43) que “na formação permanente o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Essa prática veio sendo desenhada através das diversas vivências pedagógicas ao longo de minha vida e em particular, a dança.

Vivenciando experiências na escola e fora dela, passei a perceber e questionar, ao longo da minha vida acadêmica e profissional, porque existiam tantos entraves para uma ação libertadora e igual para todos e todas relacionados a participação nas aulas de dança. Essa percepção pareceu fortemente ligada as questões de gênero¹ muito presentes quando o assunto é o envolvimento de homens e mulheres. Enquanto professora e agora pesquisadora, procuro respostas entre os meus alunos/as relacionadas a sua percepção sobre gênero durante as aulas de dança na Educação Física Escolar. Por isso, a importância desse estudo, a fim de difundir uma dança mais igualitária para todos e todas longe de estereótipos e preconceitos.

Na ilha Tupinambarana
Nasceu Parintins
Que eu vou decantar
Parintins dos Parintintins
Nome da tribo desse lugar...
No seio da mata virgem
A pureza das araras
O som do silêncio morno
A maloca dos Caiçaras
O canto da ariranha
Barranco do rio mar
O som rouco do remanso
O mormaço brando no ar
O cantar do miri miri

¹ O conceito de "gênero" defendido nesta pesquisa se alinha à perspectiva de Judith Butler, que argumenta que gênero é uma construção social performativa, ou seja, não é um dado fixo, mas sim uma série de atos e comportamentos que são socialmente construídos e reiterados ao longo do tempo. Nesta investigação, o gênero é compreendido como um conjunto de normas e expectativas que moldam as experiências dos alunos, influenciando suas interações e participações nas atividades. Ao abordar a dança sob essa ótica, a pesquisa busca não apenas desafiar estereótipos de gênero, mas também promover um ambiente educacional inclusivo e equitativo, onde todos os estudantes possam se expressar livremente e participar ativamente, refletindo a necessidade de desconstruir as hierarquias de gênero presentes na escola e na sociedade.

Mari mari e taperebá
O cheiro do muruci
O vinho de pataúá

Traduzida na letra da canção “Cantiga de Parintins” de Chico da Silva, esta é Parintins ou Ilha Tupinambarana, localizada do Estado do Amazonas, local que nasci (1988) e cresci, morando até um ano de idade e voltando aos 12 anos. Também é mundialmente conhecida pelos Bois Garantido e Caprichoso², onde todo mês de junho acontece o Festival Folclórico de Parintins. A cultura é algo muito presente em nosso povo, em especial o artesanato e a dança com suas coreografias e grupos de dança diversificados.

Com um ano de idade mudei para Terra Santa – PA com minha família. Lá iniciei minha vida escolar estudando numa creche da comunidade, seguindo até a antiga quinta série e passando por quatro escolas, pois naquela época os prédios entravam muito em reforma. Em minha passagem por Terra Santa tive uma convivência significativa com as práticas corporais e a dança foi uma delas. Participava sempre de grupos de dança da escola, da igreja e, também, em pequenas competições. Um quadro já começava a se desenhar na minha trajetória de vida e em particular na minha profissão.

Meu retorno a Parintins, aos 12 anos, se deu pela decisão dos meus pais. Passei a morar com meus tios e continuei meus estudos passando pelas Escolas Brandão de Amorim e Senador João Bosco. Nessas escolas pude ter uma educação diversificada, fiz muitas amizades e também participei de muitos eventos, e em alguns deles a dança voltava a me acompanhar. Na escola procurava sempre tirar as melhores notas e amava ler, mas não gostava muito da disciplina Educação Física, pois em sua maioria era voltada para a parte esportiva e de rendimento. No município de Parintins, a cultura dos Jogos Escolares é muito forte e a questão do alto rendimento e a competitividade são a força que impulsiona muitos(as) professores(as) de Educação Física em suas aulas.

No Ensino Médio, a preocupação com uma carreira profissional foi crescendo ao perceber que meus colegas já tinham uma certeza e uma faculdade almejada. Após

² **Garantido e Caprichoso:** São os dois bois-bumbás rivais que protagonizam o Festival Folclórico de Parintins, no Amazonas. O **Garantido** usa a cor vermelha, tem um coração na testa e é conhecido como o “Boi do Povão”. O **Caprichoso** usa a cor azul, ostenta uma estrela na testa e é chamado de “Boi da Estrela de Ouro”. A rivalidade histórica entre as duas agremiações divide a ilha de Parintins e move um dos maiores espetáculos de cultura popular do Brasil.

concluir a etapa do Ensino Médio, fui fazer cursinho pré-vestibular, pois minha intenção era o curso de medicina muito por influência da família. E para testar meus conhecimentos, prestei vestibular em meu município (Parintins) para o Curso de Educação Física na Universidade Federal do Amazonas/ICSEZ no ano de 2007. O resultado foi positivo e eu decidi dar uma chance e conhecer o curso apesar de ter a intenção de continuar.

Nos quatro anos seguintes procurei me envolver bastante nas atividades acadêmicas e acabei conhecendo a verdadeira Educação Física. Me envolvi em projetos de extensão, participei de Congressos, tudo o que a Universidade pode nos proporcionar. No curso, as disciplinas de atividades rítmicas e expressivas me chamavam mais a atenção por já ter essa proximidade com a dança e querer melhorar e aprender mais. Foi na disciplina de Dança, ao conhecer profundamente as Danças de Salão, que me encantei verdadeiramente e quis trabalhar com isso em minhas futuras aulas enquanto docente.

Quando me formei, no ano de 2011, decidi exercer a profissão ao invés de fazer logo um curso de Pós-graduação. E nesse mesmo ano, iniciei à docência no município de Terra Santa – PA, onde já havia morado anteriormente e passei os próximos quatro anos na prefeitura trabalhando com o ensino fundamental I, ensino fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos. Tudo era muito novo e desafiador, procurava diversificar minhas aulas com o pouco material que tinha, os alunos não gostavam de fazer algumas atividades e uma delas era a dança. Fui vendo meu sonho de trabalhar o conteúdo da dança indo embora. Depois de um tempo senti minha prática entrar no automático e foi aí que a vida decidiu mudar o rumo da minha história.

No dia 20 de março de 2014, perdi meu Pai. Foi um momento de muita dor, incertezas e medos. Depois do que aconteceu, não fazia mais sentido ficar naquela cidade e resolvi, com minha mãe, retornar a Parintins. Voltar sob uma outra perspectiva foi difícil, fiquei sem emprego por um ano e meio estudando para concursos. Foi quando veio o Concurso da Seduc – Am em 2018, já estudando com afinco para a prova, minha aprovação aconteceu. Passei em segundo lugar para as vagas em Parintins. Sentia-me muito feliz por poder voltar a trabalhar na minha cidade, porém foi uma luta para que pudesse assumir.

Após toda essa tormenta, em 2020, comecei a atuar na Escola Prof. Aderson de Menezes, no bairro da Francesa, e lá estou até o presente momento. A escola

trabalha com o público do Ensino Fundamental II e minhas turmas do 6º ao 9º ano são pequenas. Os desafios são diários, pois a cultura das aulas esportivas ainda é muito presente nas escolas de Parintins. Muitas vezes quando tentamos trabalhar outros conteúdos sofremos resistência por parte dos alunos.

Durante toda a minha trajetória enquanto docente comecei cursos de especialização, mas não fui adiante. Acabei me acomodando e deixando que a rotina dirigisse minhas ações enquanto professora. Trabalhava os conteúdos da Educação Física de forma superficial e mecânica. E foi apenas em 2023 que comecei a me inquietar perante a mornidão de minha atuação. Nesse ano procurei planejar minhas aulas com mais atenção e a pesquisar estratégias para melhorar minha práxis

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

As inquietações começaram a ganhar mais força e, ainda nesse tempo, participei do Programa Ciência na Escola (PCE) com a temática lutas indígenas. E ao mesmo tempo comecei a resgatar meu sentimento, antes esquecido, pela dança. O pontapé inicial foi a realização de um mini festival de dança com meus alunos. Todas as turmas participaram e os ritmos foram livres para que pudessem se sentir à vontade.

No processo de construção do evento, percebi que eles começavam a separar ritmos de acordo com o gênero, outros sentiam vergonha de dançar determinadas modalidades de danças de salão e acabavam desistindo de dançar. Nesse processo houve muitas discussões e idas e vindas de muitos alunos. Acabei ficando com aqueles episódios na mente, mas não levei a frente os questionamentos.

O ano era 2024 e uma oportunidade de Pós-graduação surgiu, o PROEF chagava a Parintins pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM e isso foi uma grata alegria. Comecei com grandes expectativas, pois já havia um sentimento de mudança em mim. O mestrado veio em boa hora e o melhor de tudo em minha cidade. Tive a felicidade de voltar a UFAM e rever alguns de meus professores. Também tive a chance de conhecer colegas novos e poder partilhar experiências. A cada disciplina uma chama de esperança acendia em mim e eu voltava a minha escola com vontade de colocar tudo em prática.

Enquanto as atividades aconteciam, vinha a dúvida sobre o que trabalhar no meu projeto de dissertação. Nunca fui muito ligada as questões esportivas e analisando bem me deparei com a minha inquietação de 2023 sobre o Festival de Dança da Escola. A ideia de trabalhar a dança, as questões de gênero e a coeducação pareceu ser a resposta para a minha lacuna do passado. E, no intuito de contribuir com outros colegas de profissão que poderiam estar sofrendo com a mesma dúvida, o Recurso Pedagógico desta dissertação apresenta um caderno com uma sequência didática. E acompanhado dele a sugestão de uma oficina que capacite esses professores.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procurou analisar as percepções de gênero nas aulas de dança durante as práticas de Educação Física. Inerente à evolução da natureza humana, a dança constitui uma manifestação universal. De uma forma geral, ela propicia um desenvolvimento em diversos aspectos que estão ligados à consciência corporal. Quando o corpo dança ele fala e comunica suas experiências e sentimentos. Conforme afirma Marques (1990, p.54) “Dançar é movimentar-se pelo espaço, é sentir o corpo livre, é comunicar-se consigo mesmo, é desfrutar, liberar-se”. Nas aulas de Educação Física, os conteúdos procuram evidenciar essa comunicação do corpo com o espaço, e a dança transmite isso muito bem. Segundo Setenta (2008), através da série de passos na dança, o corpo mostra sentimentos, expressões, ideias e conhecimentos. Dançar alia integração e interação dos alunos e alunas envolvidos na prática da dança nas aulas de Educação Física. Em sua manifestação corporal, os alunos e alunas evidenciam suas percepções, como praticantes e autores de sua própria história.

No currículo, a dança faz parte do grupo de conteúdos classificados como cultura corporal de movimento onde se promove uma educação do corpo e do movimento para a diversidade³. Dentro desse conjunto, os alunos e alunas podem usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Segundo Jucá, Maldonado e Barreto (2023) o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social.

Segundo Marques (1990, p. 15) “as aulas de dança na escola deveriam explorar as possibilidades de movimento humano e seus equivalentes em termos de expressão pessoal”. A dança demonstra uma grande força educacional quando trabalhada e vivenciada devidamente pelo professor. Aqui o educador/ educadora deve conhecer as necessidades e capacidades de seus alunos e alunas, ter seus objetivos bem definidos e ter um planejamento que possa ser adaptável a qualquer circunstância. Para Benedito (2023) a prática pedagógica reflexiva⁴ é o primeiro passo

³ JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1-17, 2023.

⁴ Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire enfatiza a prática pedagógica reflexiva como um caminho para a construção do conhecimento crítico e autônomo. Ele argumenta que a educação deve

para o professor ensinar o conteúdo de dança. E a partir dessa reflexão superar as dificuldades e elaborar ferramentas. Autores como Oliveira, Amaral e Amaral (2023, p.4-5) pontuam que:

[...] identificar problemas que acontecem no ensino, pensar sobre as ocorrências em sala de aula, refletir sobre suas ações e aumentar as suas conquistas e as dos seus alunos. Esse é um processo introspectivo, que analisa e avalia de maneira crítica pensamentos, posturas e ações passadas/presentes/futuras, em que o professor procura melhorar o seu desempenho.

A dança, enquanto prática educativa rica em possibilidades, não apenas promove a expressão individual, mas também se torna um espaço propício para questões sociais mais amplas, incluindo as relações de gênero. A presença da dança na escola traz à tona um fator importante a ser trabalhado: as discussões envolvendo as questões de gênero como os processos pelos quais indivíduos constroem e vivenciam suas identidades de gênero através de práticas sociais e culturais. “[...] o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens[...]” (Meyer, 2003, p.16). O gênero é entendido como uma construção social, cultural e linguística que produz distinções entre o que é considerado masculino e feminino, estabelecendo relações de poder e normas que moldam os corpos e as identidades (Louro, 1997)⁵. Por seu turno, a coeducação constitui-se como uma proposta pedagógica que visa a igualdade de oportunidades e de tratamento entre os gêneros, intervindo ativamente nas desigualdades e hierarquias que emergem no cotidiano das práticas escolares (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011)⁶.

Nesse sentido, a dança, enquanto prática corporal e artística oferece um campo fértil para a exploração dessas experiências, uma vez que o movimento, a expressão corporal e a interação social são elementos centrais da construção identitária.

ser um diálogo constante entre educador e educando, onde ambos participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem. A reflexão sobre a prática permite que os educadores questionem suas metodologias e busquem melhorias, promovendo um ambiente mais inclusivo e transformador. Freire destaca a importância de relacionar teoria e prática, o que possibilita uma educação que respeita a cultura e a identidade dos alunos. Assim, a prática pedagógica reflexiva se torna fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

⁵ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista

⁶ ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 02, p. 491-501, 2011.

A relevância de estudar a dança sob essa perspectiva considera o impacto que as aulas têm no desenvolvimento pessoal e social das pessoas. Como forma de expressão corporal, essa prática possui o potencial de influenciar a percepção que os alunos e alunas têm de seus próprios corpos e identidades. Assim, compreender como essas atividades moldam experiências de gênero pode contribuir para uma educação plural que reconheça e valorize a complexidade das identidades humanas. Diante disso, a pesquisa enriquece o campo dos estudos de gênero e educação ao fornecer dados empíricos e análises teóricas sobre as interseções entre corpo, movimento e identidade.

A pesquisa em questão não se limita a uma mera investigação acadêmica; ela emerge como uma contribuição vital ao Programa de Mestrado PROEF, cujo objetivo essencial é a formação contínua e aprofundada de professores em exercício nas escolas. Este programa não apenas busca enriquecer a prática docente, mas também visa criar um arsenal de materiais que servirão de alicerce para outros educadores dentro da comunidade. Adentrando a esfera política, é primordial compreender as interseções entre educação e diversidade de gênero. Essa compreensão pode, de fato, moldar e informar políticas educacionais e práticas pedagógicas que não apenas reconhecem, mas celebram a pluralidade de experiências e expressões de gênero. Assim, investigar a dinâmica da aula de dança nesses contextos torna-se uma tarefa não apenas pertinente, mas absolutamente indispensável. Essa investigação, longe de ser uma formalidade, é um passo decisivo rumo a uma prática profissional que não apenas transforma, mas também empodera os(as) professores(as) de Educação Física a serem agentes de mudança.

Compreender como a aula de dança pode se desenvolver no espaço escolar torna-se primordial para ampliar o conhecimento sobre as intersecções entre corpo, gênero e educação. Andreoli e Canelhas (2019) colocam que, problematizar a relação dança e gênero implica em problematizar a relação entre corpo e gênero, uma vez que a educação de valores e movimentos corporais na atualidade se dá através de movimentos considerados masculinos e femininos.

[...] qualquer perspectiva de ensino da dança que proponha consciente e responsável deve levar em conta o complexo processo de construção de gênero, a partir do qual a dança pode muitas vezes funcionar como mecanismo de perpetuação de padrões culturais[...] (Andreoli; Canelhas, 2019, p. 17).

Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: quais são as percepções de gênero construídas por alunos e alunas acerca do ensino da dança nas aulas de Educação Física, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Parintins, Amazonas?

A investigação dessa problemática pode contribuir para a compreensão das relações de gênero presentes no ambiente escolar, revelando as sutilezas e complexidades das práticas pedagógicas e seus impactos na construção das identidades dos estudantes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as percepções de gênero entre os/as alunos/alunas no ensino da dança no contexto das aulas de Educação Física em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Parintins, Amazonas.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar possíveis estereótipos de gênero que se tornam visíveis durante as aulas de dança;
- Refletir como a participação em atividades de dança pode afetar a autoestima e autoconfiança dos/as alunos/as, especialmente em relação às normas de gênero.
- Produzir um caderno pedagógico com uma unidade didática de dança para as aulas de Educação Física, a partir das reflexões suscitadas na pesquisa, com a proposta de trabalhar atividades que promovam a equidade de gênero.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR ESCOLAR

A Educação Física escolar no Brasil possui suas origens atreladas ao final do século XIX e início do século XX, período marcado pela efervescência de ideias higienistas e eugenistas na constituição do projeto de nação⁷. A disciplina surge não como uma prática educativa, mas como um instrumento de controle corporal e sanitário, visando a formação de corpos saudáveis, produtivos e moralmente adequados aos interesses de uma elite que almejava a “regeneração da raça” brasileira. A ginástica, nesse contexto, era compreendida como um método científico capaz de corrigir desvios posturais e combater os vícios, moldando física e moralmente a população (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023).

A institucionalização da Educação Física ocorre de forma concomitante à estruturação do sistema público de ensino, sendo incorporada ao currículo escolar de maneira obrigatória a partir da Reforma Gustavo Capanema⁸, em 1942, com a criação do Departamento de Educação Física e Saúde. Este momento consolida uma perspectiva pedagogicamente instrumental, na qual as práticas corporais eram ensinadas por meio de métodos ginásticos europeus, como o francês, o sueco e o alemão, caracterizados pela rigidez, pela padronização de movimentos e pela obediência irrefletida aos comandos. A finalidade precípua residia no adestramento do corpo, tornando-o dócil e útil (Castellani Filho, 2020).

⁷ As ideias higienistas, fundamentadas em preceitos sanitários e médicos, defendiam a regulação dos corpos e do espaço urbano para erradicar doenças e vícios, entendendo a Educação Física como instrumento de profilaxia social e formação de hábitos saudáveis. Simultaneamente, as teorias eugenistas, baseadas em interpretações distorcidas do darwinismo social, promoviam hierarquias raciais e defendiam políticas de “branqueamento” populacional, seleção reprodutiva e exclusão de corpos considerados “degenerados”. Esses ideais, articulados por intelectuais como Renato Kehl, visavam a engenharia social de uma nação modernizada, onde a ginástica e os exercícios físicos metódicos atuavam como tecnologias de disciplinamento e normalização biopolítica, conformando corpos dóceis, produtivos e alinhados a um ideal nacional branco-europeizado.

⁸ A chamada *Reforma Gustavo Capanema* refere-se ao conjunto de leis e decretos promulgados durante o Estado Novo (1937–1945), sob a liderança do então ministro da Educação e Saúde **Gustavo Capanema**. Implementada principalmente a partir de 1942, a reforma reorganizou o sistema educacional brasileiro, instituindo as Leis Orgânicas do Ensino (secundário, industrial, comercial e normal), com forte caráter centralizador e nacionalista. Seu objetivo era alinhar a educação às demandas do projeto desenvolvimentista do Estado, reforçando a formação técnica e a disciplina moral e cívica, ao mesmo tempo em que consolidava a dualidade educacional entre ensino propedêutico e ensino profissional.

A partir da década de 1980, o campo da Educação Física experimenta um significativo processo de renovação crítica, influenciado pelo restabelecimento da democracia e pelos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira. Este período, conhecido como “crise da Educação Física”, questiona veementemente os paradigmas até então hegemônicos, denunciando seu caráter alienante, acrítico e a educação bancária. Autores passam a problematizar a função social da disciplina na escola, argumentando que a simples prática pela prática, desprovida de uma reflexão sobre a cultura corporal, reforçava a dominação e a exclusão (Bracht, 2019).

Como desdobramento dessa crise, consolidou-se, nas décadas seguintes, a proposta da “cultura corporal”, que redefiniu o objeto de estudo e ensino da Educação Física escolar. Esta abordagem concebe as práticas corporais – jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes – como construções históricas e sociais, patrimônios culturais da humanidade que devem ser apropriados criticamente pelos estudantes. O eixo do processo educativo deixa de ser a performance motriz e o rendimento físico, transferindo-se para a compreensão do significado sociocultural dessas manifestações (Daolio, 2018).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na virada do milênio representaram marcos legais fundamentais para a sedimentação dessa nova identidade. Estes documentos oficiais, ao reconhecerem a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, conferiram-lhe estatuto de área de conhecimento, equiparando-a às demais disciplinas. Os PCNs, em especial, ao apresentarem a Educação Física como cultura corporal de movimento como eixo norteador, forneceram um suporte concreto para a superação dos modelos tecnicistas e biologizantes (Brasil, 1996).

Contudo, a implementação dessas diretrizes progressistas esbarra numa realidade escolar complexa e repleta de contradições. A carência de infraestrutura adequada, a superlotação das turmas, a insuficiência de materiais e a formação inicial e continuada de professores que, por vezes, ainda carrega resquícios do modelo tradicional, constituem obstáculos materiais e conceituais de considerável magnitude. Essa dissonância entre a teoria acadêmica renovadora e a prática cotidiana nas escolas gera um abismo que dificulta a efetivação de uma pedagogia crítica (Mommad, 2020).

No cenário contemporâneo, observa-se a convivência, e muitas vezes o conflito, entre distintas abordagens pedagógicas. Enquanto algumas propostas enfatizam a dimensão sociocultural e crítica, outras ressurgem com força, revestidas de novos discursos, como as perspectivas voltadas para a saúde e para o fitness, que correm o risco de reduzir a disciplina a um instrumento de combate à obesidade ou de promoção de estilos de vida saudáveis, individualizando questões sociais. Paralelamente, tendências como a educação física inclusiva e a adaptada ganham espaço, demandando um professor preparado para lidar com a diversidade (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023).

A Educação Física, portanto, constitui-se como um componente curricular cuja trajetória histórica é marcada por tensões e disputas de projeto. A sua identidade foi forjada na dialética entre a função de controle social, herdada de sua gênese higienista e militarista, e a função emancipatória, almejada pelas correntes críticas a partir dos anos 1980. Esta dualidade manifesta-se ainda hoje no interior das escolas, revelando que a definição de seus fins educativos permanece um campo de luta ideológica (Mommad, 2020).

A consolidação da Educação Física como um componente curricular indispensável à formação integral do indivíduo depende do contínuo enfrentamento dessas contradições. Na literatura encontramos alguns caminhos que nos mostram que a BNCC, como documento orientador, perpassa por limites e avanços significativos. Para Saraiva (2018), a BNCC representa um esforço de sistematização nacional das aprendizagens escolares, ao estabelecer competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em todas as áreas, entre elas a Educação Física, a qual é orientada a contribuir para a formação integral dos estudantes por meio do movimento, da reflexão sobre o corpo e das práticas corporais culturais. Em relação aos avanços, Mendes (2020) observa que a BNCC fortalece a área ao integrar temas contemporâneos socioemocionais.

Conforme aponta Ribeiro (2021), os limites aparecem quando a BNCC enfrenta desafios para a sua implementação com a necessidade de investimentos em políticas públicas que garantam condições materiais para o trabalho pedagógico, a insuficiente formação continuada de professores assim como a ampliação de pesquisas que articulem a produção acadêmica com os saberes docentes da prática. Tudo isso acaba comprometendo a efetivação das orientações propostas.

O futuro da disciplina na escola está intrinsecamente ligado à sua capacidade de garantir o acesso de todos os estudantes ao conjunto de conhecimentos historicamente produzidos sobre a cultura corporal e as condições formativas, políticas e materiais.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS E AFROCÊNTRICAS: METODOLOGIAS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO FÍSICA

2.2.1 Interseccionalidade na aula prática: corpo, gênero, raça e classe nas dinâmicas de exclusão e inclusão

A análise das dinâmicas de exclusão e inclusão nas aulas práticas de Educação Física exige uma lente interseccional, capaz de capturar a simultaneidade das opressões que se articulam na experiência corporal dos sujeitos. O conceito, formulado por Kimberlé Crenshaw, evidencia que as opressões não se manifestam de modo isolado, mas se cruzam, produzindo experiências específicas de exclusão que não podem ser analisadas a partir de um único explicativo (Crenshaw, 1989;1991). A perspectiva interseccional demonstra que as categorias gênero, raça e classe não operam de forma isolada, mas constituem sistemas entrelaçados de poder que produzem experiências singulares de privilégio e subalternização (Alverne; Brito; Maldonado, 2024). No contexto brasileiro, Lélia Gonzalez antecipa o debate interseccional ao evidenciar como racismo e sexismo operam de forma conjunta na cultura e nas instituições sociais (Gonzalez, 1984;1988). Suas análises contribuem para compreender como heranças coloniais atravessam o currículo e as práticas pedagógicas, influenciando a forma como determinados corpos são percebidos e tratados na escola. Complementarmente, Carla Akotirene sistematiza o conceito de interseccionalidade no Brasil, ressaltando seu caráter político, epistemológico e indissociável do feminismo negro (Akotirene, 2019). Nas aulas práticas, essa matriz se expressa na naturalização de habilidades corporais atribuídas a determinados grupos, reforçando estereótipos que impactam diretamente a participação, o reconhecimento e o pertencimento dos/as estudantes. Negligenciar esta complexidade implica em uma compreensão reducionista dos mecanismos que perpetuam a desigualdade no ambiente pedagógico.

O corpo, na Educação Física, converte-se no locus privilegiado onde estas marcas sociais se tornam visíveis e são incessantemente vigiadas, avaliadas e hierarquizadas. A aula prática constitui um cenário de performatividade obrigatória, onde os corpos são compelidos a exhibir publicamente suas habilidades, expondo-se a julgamentos que transcendem a mera execução motora para adentrar o campo da moralidade e da adequação social (Siqueira *et al.*, 2023). Neste palco, a norma corporal hegemônica – branca, masculina, magra, heterossexual e apta – atua como parâmetro invisível contra o qual todas as outras corporalidades são medidas e, frequentemente, encontradas em falta.

A dimensão de gênero manifesta-se de forma aguda na segregação de práticas e na construção de expectativas diferenciadas sobre desempenho e participação. Atividades que demandam força física, contato corporal e competitividade são comumente codificadas como masculinas, enquanto outras, associadas à estética, à graça e à cooperação, são destinadas às meninas, reforçando um binarismo limitante (Santos, 2022). Esta divisão não apenas restringe o repertório motor de todos os envolvidos, mas também naturaliza a suposta inferioridade física feminina, desconsiderando a construção social que cerca a vivência corporal de meninas desde a primeira infância.

A questão racial introduz uma camada decisiva de análise, uma vez que o racismo estrutura as oportunidades de acesso, a representatividade nas modalidades valorizadas e a própria avaliação das capacidades motoras. Corpos negros são frequentemente hiperssexualizados ou associados a uma suposta predisposição biológica para determinados esportes, um estereótipo que, ainda que aparentemente positivo, os reduz a uma corporeidade vista como naturalmente atlética, mas intelectualmente limitada (Miyashiro *et al.*, 2024). Esta lógica impede o reconhecimento da técnica apurada, do esforço disciplinado e da diversidade de interesses que existem para além do mito da racialização das capacidades físicas.

A variável classe social determina o acesso prévio a equipamentos, espaços de prática e instrução especializada, criando um abismo de capital motor entre estudantes. A seleção para times, a distribuição de papéis em jogos e a própria confiança para experimentar novas habilidades são profundamente influenciadas pela familiaridade anterior com a cultura corporal dominante, um privilégio majoritariamente concentrado em grupos economicamente favorecidos (Bourdieu, 2018). A aula, assim,

longe de ser um espaço neutro, tende a premiar e valorizar um habitus corporal específico, próprio das classes dominantes.

A interseccionalidade revela que a experiência de uma menina negra e periférica na Educação Física é qualitativamente distinta da vivência de um menino branco de classe média ou de uma menina branca pobre. As opressões de gênero, raça e classe fundem-se, produzindo uma exclusão específica que não pode ser compreendida simplesmente somando essas categorias (Alverne; Brito; Maldonado, 2024). Esta estudante pode enfrentar a hiperssexualização de seu corpo, a desconfiança sobre sua habilidade e a falta de recursos materiais, configurando uma barreira complexa à sua participação plena e segura.

A organização didático-pedagógica das aulas, frequentemente centrada na pura técnica e no rendimento esportivo, opera como um mecanismo de manutenção dessas exclusões. A ênfase na seleção dos mais habilidosos, na formação de equipes por escolha direta dos capitães e na competição como motor principal da motivação cria um ambiente hostil para corpos que fogem ao padrão (Mommad, 2020). Esta estrutura, ao naturalizar a lógica da meritocracia motora, ignora as assimetrias sociais que moldam as trajetórias corporais dos estudantes, culpabilizando individualmente os excluídos por sua suposta falta de empenho ou talento.

Estratégias pedagógicas verdadeiramente inclusivas demandam um rompimento com este modelo e a adoção de uma co-construção curricular que parta das culturas corporais presentes no grupo. Valorizar brincadeiras de rua, danças populares, capoeira e outras manifestações marginalizadas pelo cânone esportivo europeu permite ressignificar as fontes de prestígio e habilidade dentro da aula (Bresolin; Ortiz; Bessa-Oliveira, 2021). Esta abordagem desconstrói a hierarquia de saberes corporais e concede autoridade epistemológica a estudantes historicamente silenciados.

O papel do professor transforma-se, então, no de um mediador crítico, cuja observação sensível deve identificar as microdinâmicas de poder que se estabelecem nas interações. Intervir para fomentar a cooperação, desconstruir estereótipos em tempo real e garantir a segurança física e psicológica de todos constitui uma ação política primordial (González, 2020). Esta postura requer uma formação docente continuada que problematize as identidades e prepare o educador para lidar com o conflito como potência pedagógica, e não como disfunção a ser suprimida.

Repensar a avaliação em Educação Física representa o corolário deste processo, deslocando o foco da performance mensurável para o envolvimento, a superação de limites pessoais, a colaboração e a reflexão crítica sobre as próprias práticas. Um sistema avaliativo interseccional considera a trajetória individual, o contexto social de cada estudante e sua contribuição para a criação de um ambiente coletivo mais respeitoso e diverso (Alverne; Brito; Maldonado, 2024). Desta forma, a aula prática pode transmutar-se de um aparelho de reprodução de desigualdades em um território de experimentação democrática e de celebração da multiplicidade de corpos e movências.

2.2.2 A educação afrocêntrica como princípio curricular: releituras dos conteúdos clássicos da Educação Física

Este subtópico visa desconstruir a hegemonia eurocêntrica no currículo, propondo uma releitura decolonial das práticas corporais fundamentada na Lei 10.639/03. Busca-se validar saberes ancestrais e fortalecer a identidade étnico-racial, combatendo o racismo estrutural mediante a diversificação epistemológica e cultural dos conteúdos clássicos da Educação Física.

A integração de uma perspectiva afrocêntrica com a referência teórica de (Molefi Kete Asante) constitui uma perspectiva epistemológica que propõe recolocar sujeitos africanos e afrodescendentes no centro da produção do conhecimento sobre suas próprias experiências históricas, e no currículo de Educação Física dialoga criticamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como um de seus princípios o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. A BNCC orienta que os conhecimentos africanos e afro-brasileiros devem permear todo o currículo escolar, transcendendo a abordagem folclórica e assumindo caráter estruturante (Brasil, 2018). No entanto, a implementação concreta deste princípio exige uma reinterpretação dos conteúdos clássicos da área, tradicionalmente ancorados em matrizes eurocêntricas de rendimento e eficiência.

A Unidade Temática "Esportes" na BNCC pode ser ressignificada à luz do princípio afrocêntrico, que questiona a hegemonia dos esportes de origem europeia e norte-americana. A matriz afrocêntrica propõe ampliar este repertório para incluir modalidades como a capoeira, reconhecendo-o não apenas como prática corporal,

mas como expressão filosófica da resistência africana no Brasil, articulando-se com as competências gerais da BNCC que tratam da cultura e da empatia (Siqueira et al., 2023). Esta abordagem permite cumprir o previsto na lei 10.639/03 de forma integrada ao componente curricular.

Na Unidade Temática "Ginásticas", a BNCC prevê a experimentação de diferentes formas de atividade ginástica. Uma leitura afrocêntrica problematiza os métodos ginásticos europeus, historicamente associados ao disciplinamento de corpos, e propõe a exploração de sistemas corporais africanos e afro-brasileiros. Estas práticas, baseadas em princípios de circularidade, comunidade e ancestralidade, oferecem contrapontos epistemológicos aos modelos de ginástica centrados na padronização de movimentos (Bresolin; Ortiz; Bessa-Oliveira, 2021), alinhando-se com a competência da BNCC que valoriza o autoconhecimento e o cuidado com a saúde.

As "Danças" na BNCC ganham nova profundidade quando abordadas através da ótica afrocêntrica. Em vez de tratar as manifestações afro-brasileiras como conteúdo complementar, o princípio afrocêntrico as coloca como centrais para compreender a formação da cultura corporal brasileira. Danças como o jongo, o maracatu e o samba de roda são estudados em sua dimensão histórica, simbólica e técnica, articulando-se com o eixo da BNCC que trata da expressão corporal e da criatividade (Bresolin; Ortiz; Bessa-Oliveira, 2021). Esta abordagem concretiza o princípio da equidade previsto na Base Nacional Comum Curricular.

A Unidade Temática "Lutas" encontra na capoeira angola seu expoente máximo para uma educação afrocêntrica. A BNCC reconhece as lutas como patrimônio cultural dos povos, e a capoeira angola especificamente encapsula filosofias africanas de corporeidade, musicalidade e estratégia. Seu ensino vai além da técnica, incorporando a musicalidade, a história da diáspora africana e os princípios de malícia e mandinga (Siqueira et al., 2023), desenvolvendo assim as competências socioemocionais previstas na BNCC.

Os "Jogos e Brincadeiras" são reinterpretados através do princípio afrocêntrico como veículos de transmissão de saberes comunitários e ancestrais. A BNCC valoriza o brincar como forma de expressão e socialização, e os jogos de matriz africana -

como o awélé (ouril)⁹ ou as brincadeiras cantadas - oferecem oportunidades únicas para trabalhar estratégia, matemática e narrativa a partir de referenciais culturais africanos (Miyashiro et al., 2024), contribuindo para a formação ética do estudante como previsto na Base.

A avaliação em Educação Física, quando orientada por este princípio, alinha-se com a perspectiva formativa proposta pela BNCC. Supera-se a ênfase exclusiva na performance técnica para incorporar dimensões como a participação comunitária, a compreensão histórica e o respeito aos significados culturais das práticas corporais afro-brasileiras (Formoso, 2022). Esta abordagem avaliativa valoriza as múltiplas aprendizagens dos estudantes, indo ao encontro dos objetivos de desenvolvimento integral propostos pela Base.

A formação docente emerge como desafio central para esta reinterpretação curricular. A BNCC exige professores preparados para trabalhar com a diversidade cultural, o que implica em formação específica sobre história da África, filosofias africanas e metodologias para o ensino das culturas corporais afro-brasileiras (Miyashiro et al., 2024). É importante lembrar que, por força da Lei nº 11.645/2008, a LDB passou a exigir a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo de todas as escolas de ensino fundamental e médio do país sejam elas públicas ou privadas. E sem este investimento na formação, o risco de folclorização persiste, esvaziando o potencial transformador do princípio afrocêntrico.

Os obstáculos à implementação desta perspectiva incluem a carência de materiais didáticos, a resistência institucional e a insuficiência de tempo para o planejamento colaborativo que uma revisão curricular desta magnitude exige. Superar estas barreiras demanda compromisso político-pedagógico com a efetivação das diretrizes da BNCC para uma educação antirracista (Brasil, 2018), articulando ações entre sistemas de ensino, escolas e universidades.

⁹ O **Awélé**, conhecido como **Ouril** em Cabo Verde, integra a família dos jogos africanos de sementeira, denominada **mancala**, considerada uma das mais antigas tradições lúdicas do mundo. Presente em diversos países africanos e em comunidades da diáspora, o jogo transcende o caráter recreativo, constituindo-se como uma prática cultural que mobiliza conhecimentos matemáticos, raciocínio estratégico, memória, oralidade, convivência e valores comunitários. Sob uma perspectiva afrocêntrica, sua inserção no contexto escolar representa uma possibilidade de valorização das epistemologias africanas e afro-diaspóricas, contribuindo para o reconhecimento da África como produtora de conhecimentos, culturas e tecnologias historicamente invisibilizadas pelos currículos eurocentrados. Na Educação Física, o Awélé/Ouril amplia o repertório da cultura corporal ao reconhecer os jogos tradicionais africanos como patrimônio cultural e conteúdo formativo, em consonância com os princípios da educação para as relações étnico-raciais.

A Educação Física orientada pelo princípio afrocêntrico concretiza o projeto da BNCC de uma educação que valorize a diversidade cultural brasileira e promova a equidade. Esta abordagem transforma a disciplina de espaço de reprodução de padrões eurocêntricos em território de afirmação identitária e de reconhecimento da fundamental contribuição africana para a cultura corporal brasileira (Santos, 2022), formando cidadãos críticos e conscientes de sua história plural.

2.2.3 A interseccionalidade como eixo pedagógico: decolonizando corpos e conteúdos na Educação Física escolar

A construção de uma Educação Física verdadeiramente plural exige a superação de metodologias pedagógicas enraizadas em perspectivas coloniais que privilegiam a técnica, a eficiência e a padronização dos corpos. As práticas decoloniais e afrocênicas propõem uma inversão epistemológica, colocando no centro do processo educativo saberes historicamente marginalizados e compreendendo o corpo como território de resistência e ancestralidade (Gomes, 2021). Esta abordagem questiona a falsa universalidade dos modelos eurocêntricos que organizam tradicionalmente o ensino das práticas corporais.

A metodologia decolonial na Educação Física opera através da problematização constante dos conteúdos hegemônicos, desvelando como esportes, ginásticas e danças de origem europeia foram naturalizados como universais, enquanto manifestações afro-brasileiras e indígenas foram folclorizadas ou excluídas do currículo (Bresolin; Ortiz; Bessa-Oliveira, 2021). O professor atua como um mediador crítico, incentivando a análise das relações de poder embutidas nas escolhas pedagógicas e na hierarquização dos saberes corporais.

A perspectiva afrocêntrica contribui com fundamentos epistemológicos específicos, enfatizando a circularidade, a oralidade e a corporeidade como eixos metodológicos centrais. A circularidade, a oralidade e a corporeidade constituem eixos metodológicos fundamentais para uma prática pedagógica afrocêntrica, ao reconhecerem o conhecimento como um processo coletivo, ancestral e experiencial. Nessa perspectiva, a Pretagogia, proposta por Sandra Petit (2015), defende que a aprendizagem se constrói a partir de princípios das matrizes africanas e afro-brasileiras, valorizando o corpo, a memória, a ancestralidade e a tradição oral como

elementos centrais da formação. Em diálogo com essa concepção, Leda Maria Martins (2003; 2021) compreende a oralitura como uma forma de produção e transmissão de saberes em que voz, gesto, performance e corporeidade se articulam na preservação da memória cultural. De modo complementar, Conceição Evaristo (2020), ao desenvolver o conceito de escrevivência, evidencia que as experiências vividas e as narrativas dos sujeitos também são fontes legítimas de conhecimento, reforçando a importância de práticas educativas que valorizem as vivências corporais, a escuta e a construção coletiva dos saberes. Desse modo, as rodas de conversa, os círculos de capoeira angola e as narrativas orais tornam-se estratégias pedagógicas privilegiadas, valorizando formas comunitárias de produção e transmissão do conhecimento que contrastam com a linearidade e individualidade dos métodos tradicionais (Siqueira et al., 2023). Esta organização espacial e relacional simboliza uma cosmovisão distinta.

O conceito de "corporeidade ancestral" desenvolve-se como ferramenta pedagógica central nessas abordagens, opondo-se à fragmentação corpo-mente espírito prevalente na educação ocidental. As atividades são planejadas para integrar movimento, musicalidade, narrativa histórica e dimensão espiritual, como ocorre nas danças afro-brasileiras onde cada gesto carrega significados que conectam o praticante com sua história e comunidade (Bresolin; Ortiz; Bessa-Oliveira, 2021). Esta integração constitui um antídoto à visão mecanicista do corpo.

A avaliação assume caráter processual e comunitário, distanciando-se dos modelos centrados na mensuração de desempenho e na classificação individual. Utilizam-se instrumentos como portfólios reflexivos, autoavaliação mediada por rodas de conversa e a observação da participação do estudante nas construções coletivas, valorizando seu desenvolvimento na compreensão cultural e histórica das práticas (Formoso, 2022). Esta transformação avaliativa é fundamental para coerentizar meios e fins.

A seleção de conteúdos prioriza manifestações como capoeira angola, jongo, maracatu, coco e outras expressões afro-brasileiras, não como elementos exóticos complementares, mas como eixos estruturantes do currículo. Estas práticas são estudadas em sua profundidade histórica, filosófica e técnica, permitindo aos estudantes acesso a sistemas complexos de conhecimento que desafiam a noção

unilateral de progresso motor (Miyashiro et al., 2024). Esta escolha política reconhece a dívida histórica com as culturas africanas.

O espaço da aula transforma-se radicalmente, abandonando a organização hierárquica com professor à frente e estudantes enfileirados. Adotam-se disposições circulares, que facilitam a comunicação horizontal, o reconhecimento mútuo e a construção coletiva, espelhando princípios organizacionais de muitas sociedades africanas e indígenas (Santos, 2022). Esta simples reorganização espacial já subverte lógicas coloniais de poder.

Os materiais didáticos expandem-se para incluir instrumentos musicais de origem africana (atabaques, agogôs, berimbaus), tecidos, elementos naturais e narrativas orais, constituindo um repertório sensorial e cultural distinto dos equipamentos esportivos convencionais. Estes materiais não são meros objetos, mas portadores de cosmovisões específicas que desafiam a hegemonia da aparelhagem esportiva industrializada (Miyashiro et al., 2024). Sua utilização requer novo letramento corporal do educador.

A formação docente contínua revela-se imprescindível, exigindo que os professores se engajem em estudos sobre história da África, filosofia afrocêntrica e metodologias participativas. Este processo formativo deve incluir vivências corporais nas práticas afro-brasileiras, pois a decolonialidade implica uma transformação não apenas intelectual, mas também existencial e sensorial do educador (Formoso, 2022). Sem esta imersão, persiste o risco da apropriação cultural superficial.

Estas metodologias enfrentam resistências institucionais significativas, desde a carência de formação específica até a estrutura física das escolas, planejada para atividades esportivas convencionais. Sua implementação bem-sucedida depende de projetos político-pedagógicos ousados que afirmem o compromisso com uma educação antirracista e decolonial, articulando-se com as determinações da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial (Brasil, 2018). Esta articulação jurídico-pedagógica fornece sustentação para as transformações necessárias.

2.3 GÊNERO E SUAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS

Para entendermos o conceito de gênero, precisamos fazer um resgate sobre um momento da história em que o Feminismo nos trouxe os primeiros passos para consolidação do conceito que hoje conhecemos. Na obra intitulada “O segundo sexo” (1949), Simone de Beauvoir foi a precursora ao afirmar que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, destacando a forte influência da sociedade na construção da identidade feminina. Embora essas contribuições tenham sido fundamentais para a consolidação do pensamento feminista moderno, o feminismo hegemônico, de matriz eurocêntrica e branca, apresentou limites importantes ao universalizar as experiências das mulheres sem considerar as especificidades produzidas pelas relações de raça, classe, colonialidade e território. Conforme argumentam autoras como Bell Hooks (2019), Patricia Hill Collins (2019) e Lélia Gonzalez (2020), as demandas das mulheres negras permaneceram historicamente invisibilizadas dentro desse projeto político, enquanto as experiências das mulheres indígenas também foram sistematicamente silenciadas pelas lógicas coloniais presentes no feminismo ocidental. Nesse contexto, emergem perspectivas como o feminismo negro e o feminismo decolonial, que propõem uma crítica às estruturas de poder herdadas da colonialidade e defendem a produção de conhecimentos situados, capazes de reconhecer a diversidade das experiências femininas e as múltiplas formas de opressão que atravessam os corpos das mulheres (Lugones, 2020; Curiel, 2020; Akotirene, 2019). Essas abordagens ampliam o debate feminista ao evidenciar que gênero não pode ser analisado de forma isolada, mas em articulação com raça, classe, sexualidade e colonialidade.

A partir dessa época a distinção entre sexo e biológico e gênero passou a ganhar força e na década de 70, o feminismo fazia uma trajetória permeada por confrontos e resistências onde a análise do gênero foi se desenhando para entender a desigualdade entre homens e mulheres (Meyer, 2003).

Em sua obra *Problemas de Gênero* (2016), Judith Butler aprofundou a discussão colocando que gênero além de uma construção social é complexo e fluído. E que essa significação cultural é performativa não sendo algo fixo e natural.

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma

coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor (Butler, 2016, p. 35).

Butler ressalta a natureza multifacetada e dinâmica do gênero, sugerindo que ele não é um conceito fixo, mas sim uma construção social em constante evolução. A ideia de que o gênero é uma "coalizão aberta" implica que as identidades de gênero podem ser reconhecidas, modificadas e até mesmo abandonadas ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas normas sociais e nas lutas por reconhecimento e direitos. Essa perspectiva desafia a noção de que existe um único modelo de identidade que deve ser seguido, promovendo um espaço para a diversidade e a pluralidade de experiências.

A ênfase em "múltiplas convergências e divergências" sugere que as identidades de gênero podem coexistir de maneiras complexas, permitindo que indivíduos se identifiquem com diferentes categorias conforme suas vivências e contextos. Assim, Butler nos convida a imaginar um mundo no qual as identidades de gênero são celebradas em sua complexidade, sem a pressão de se conformar a padrões normativos, o que pode abrir caminho para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Ao longo da história o conceito de gênero veio sendo construído por diversos acontecimentos e pensadores. Segundo Scott (1995) gênero é um termo utilizado para designar os sexos e suas relações sociais como uma forma de indicar construções culturais. São relações de poder socialmente construídas, onde percebemos que uma série de características femininas e masculinas vêm sendo contadas, repetidas e recontadas e assim engendradas socialmente (Auad, 2019). No âmbito social e cultural, gênero "não é sinônimo de sexo (masculino e feminino) que é um marcador que diferencia as características dos seres humanos e outros seres vivos" (Auad, 2019, p. 20). Lins *et al.* (2016, p. 38), afirmam que o gênero além de ser um dispositivo cultural e classificatório entre o masculino e feminino, também "é um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder".

Aqui, se faz importante, também diferenciar gênero de sexo biologicamente definido, pois são frequentemente associados. Sexo está ligado as diferentes características anatômicas e fisiológicas que definem os corpos masculinos e

femininos, assim “para a ciência biológica, o que determina o sexo de uma pessoa é o tamanho das suas células reprodutivas (pequenas: espermatozoides, logo, macho; grandes: óvulos, logo, fêmea), e só” (De Jesus, 2012, p. 8). Já o gênero “está ligado às noções de masculinidade e feminilidade, não sendo necessariamente produto direto do sexo biológico do indivíduo” (Bezerra; Bezerra; Marques, 2017, p. 30), ele pode nascer com um sexo biológico definido e se identificar com o outro. Sendo assim, uma construção no meio em que vive.

“A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros” Carloto (2001, p. 202). E essa relação se dá através da aprendizagem e internalização por meio de processos de socialização, cultura e linguagem na troca com outro. Em grupos como a família, escola e grupos religiosos as concepções de gênero variam de cultura para cultura refletindo o peso que o “masculino” e o “feminino” ainda tem em nossa época atual. A linguagem muitas vezes usada nesses meios reforça determinadas características que são associadas a homens e mulheres. Ribeiro (2019, p. 168) diz que:

Entre as próprias crianças, portanto, ser homem e ser mulher está relacionado não somente com o aparato anatômico fisiológico, mas com concepções sociais, muitas aprendidas na família e no sistema das relações em que vivem. A categoria homem e mulher, neste caso, menino e menina, envolve atributos sociais e simbólicos, como poder fazer certas coisas, exercer legitimamente a sexualidade, assumir comportamentos dentro de uma determinada ordem.

Essa afirmação evidencia a complexidade da construção das identidades de gênero desde a infância, destacando que ser homem ou mulher transcende as características biológicas e se entrelaça com fatores sociais e culturais. As crianças internalizam normas e expectativas de gênero através de suas interações familiares e sociais, o que molda suas percepções sobre o que significa ser menino ou menina. Essa construção social implica que os atributos associados a cada gênero são influenciados por contextos históricos e culturais, que determinam, por exemplo, quais comportamentos são considerados aceitáveis ou desejáveis para meninos e meninas. A menção ao exercício da sexualidade e ao poder de realizar certas ações ressalta como as questões de gênero estão ligadas a estruturas de poder e controle, enfatizando a necessidade de uma educação que promova a igualdade e desmistifique estereótipos.

A construção social de gênero pressupõe uma identidade que é construída ao longo do tempo, não é fixa e imutável. É constantemente alterada e reestruturada e vai muito além de como se percebe nos lugares que transita (Bicalho, 2013). Entende-se que o conceito de gênero é muito ligado ao de identidade que homens e mulheres constroem ao longo dos momentos vividos em seu cenário histórico. Essas identidades de gênero são moldadas por uma série de fatores, incluindo a cultura, a classe social, a raça e a orientação sexual, o que implica que não existem experiências homogêneas entre os indivíduos.

Cada pessoa vivencia e expressa seu gênero de maneira única, influenciada por suas interações sociais e pelo contexto em que está inserida. Assim, a análise das dinâmicas de gênero requer uma abordagem interseccional, que leve em consideração como diferentes eixos de identidade se entrelaçam e afetam a vida cotidiana. A interseccionalidade constitui um referencial teórico fundamental para a compreensão das questões de gênero, ao evidenciar que as desigualdades vivenciadas pelos sujeitos não decorrem exclusivamente do gênero, mas da articulação simultânea entre diferentes marcadores sociais, como raça, classe, sexualidade, território, geração e deficiência. Conforme Kimberlé Crenshaw (1989; 1991), idealizadora do conceito, as opressões não atuam de forma isolada, mas se cruzam, produzindo experiências específicas de discriminação que não podem ser explicadas por uma única categoria de análise. Nessa perspectiva, compreender as relações de gênero exige reconhecer que mulheres e homens ocupam posições distintas na estrutura social, sendo atravessados por diferentes sistemas de poder. No contexto brasileiro, Carla Akotirene (2019) ressalta que a interseccionalidade, oriunda do feminismo negro, constitui uma ferramenta teórico-metodológica indispensável para analisar como racismo, capitalismo, patriarcado e colonialidade operam conjuntamente na produção das desigualdades sociais. Em diálogo com essa perspectiva, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) defendem que a interseccionalidade não deve ser entendida apenas como a soma de identidades sociais, mas como uma abordagem crítica que investiga a forma pela qual as estruturas de dominação se inter-relacionam e produzem privilégios e exclusões. Assim, ao analisar as questões de gênero sob uma perspectiva interseccional, amplia-se a compreensão das múltiplas formas de desigualdade que atravessam os corpos e as experiências dos sujeitos, favorecendo análises mais complexas e

comprometidas com a justiça social, especialmente no campo educacional. Essa perspectiva não apenas enriquece o entendimento das complexidades do gênero, mas também abre espaço para a valorização das narrativas individuais, promovendo um reconhecimento mais amplo da diversidade humana.

O conceito de gênero vem se expandindo tornando-se sendo fluido. Ele acaba desconstruindo normas e reconhecendo diversidades tornando “[...] essa discussão relativa ao gênero atualmente um crescente espaço de debate, sobretudo nos estudos acadêmicos [...]” (Da Silva, 2022, p. 55). Essa dinâmica não apenas permite a inclusão de vozes antes marginalizadas, mas também estimula uma reavaliação das práticas institucionais, como as políticas educacionais e de saúde, que muitas vezes não contemplam a complexidade das experiências de gênero. Assim, ao fomentar um ambiente de acolhimento e aceitação, os estudos de gênero contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a pluralidade é valorizada e respeitada.

A noção de gênero, frequentemente percebida como um constructo fixo, tem sido desafiada por discursos que promovem uma fluidez essencial, reconhecendo que as identidades são moldadas por contextos históricos, culturais e sociais, conforme argumentam Nascimento *et al.* (2021). Esse reconhecimento implica uma desconstrução das normas tradicionais que delimitam o que é considerado masculino e feminino, abrindo espaço para uma pluralidade de expressões de gênero que desafiam as categorias binárias. Em meio a essa transformação, surgem questões cruciais sobre as resistências enfrentadas por indivíduos que não se conformam às expectativas sociais, revelando um campo de tensões que permeia as interações cotidianas e as esferas institucionais.

As contradições inerentes às construções sociais de gênero são particularmente evidentes na maneira como as políticas públicas e as práticas sociais tentam abordar a diversidade de identidades. Enquanto alguns avanços têm sido feitos, como a inclusão de legislações que reconhecem direitos de pessoas não-binárias e trans, ainda persistem lacunas significativas na implementação dessas normas, conforme apontam Vicente *et al.* (2022). A retórica da igualdade de gênero, muitas vezes, encontra-se em desacordo com as realidades vividas, onde práticas discriminatórias e estigmatizantes continuam a marginalizar aqueles que não se encaixam nos padrões convencionais. A análise crítica do discurso revela, assim, um

A intersecção entre gênero e outras dimensões sociais, como raça e classe, complica ainda mais as discussões sobre desigualdade. A experiência de ser mulher, por exemplo, é profundamente distinta para uma mulher branca de classe média em comparação a uma mulher negra de classe baixa, o que revela a necessidade de uma abordagem interseccional no estudo do gênero. Dantas e Siqueira (2021) enfatizam que a análise dessas camadas revela as múltiplas formas de opressão que se entrelaçam, criando um tecido social onde as experiências de discriminação são ampliadas ou atenuadas dependendo do contexto. Essa abordagem exige um olhar atento às nuances e especificidades que compõem a vivência de cada indivíduo, desafiando a homogeneização das narrativas de gênero.

Na contemporaneidade, a construção da identidade de gênero também é afetada pelo avanço das tecnologias e pela proliferação das redes sociais, que oferecem novas plataformas de expressão e visibilidade. Contudo, essa visibilidade não é isenta de desafios, dado que muitos indivíduos enfrentam cyberbullying e assédio online, que refletem as violências estruturais presentes na sociedade. Monteiro (2021) discute como a internet, embora promova espaços de resistência e empoderamento, pode igualmente servir como um meio para a disseminação de discursos de ódio e intolerância, revelando a dualidade das tecnologias digitais na luta por direitos de gênero. Assim, a análise das relações entre tecnologia e gênero torna-se essencial para compreender as novas formas de resistência e opressão que emergem nesse contexto.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a educação, que desempenha um papel fundamental na construção e desconstrução de estereótipos de gênero. A implementação de currículos que abordem questões de gênero de forma crítica e inclusiva pode contribuir para a formação de uma sociedade mais equitativa. No entanto, essa transformação educacional enfrenta resistência por parte de grupos que defendem visões tradicionais sobre a sexualidade e o gênero, refletindo a luta em curso entre diferentes paradigmas. A resistência à educação inclusiva, conforme evidenciado por Nascimento *et al.* (2021), não apenas perpetua a ignorância, mas também reforça sistemas de opressão que prejudicam a formação de uma consciência crítica nas novas gerações.

A luta por reconhecimento e direitos de gênero deve ser vista como uma questão de justiça social, que demanda um engajamento coletivo e multifacetado. A interdependência das lutas sociais, que incluem questões de raça, classe e sexualidade, destaca a necessidade de solidariedade entre diferentes movimentos. Dantas e Siqueira (2021) ressaltam que a construção de alianças estratégicas entre grupos marginalizados é fundamental para a promoção de mudanças significativas na sociedade. Assim, a análise crítica das construções sociais de gênero na contemporaneidade revela não apenas os desafios, mas também as possibilidades de transformação que emergem das interações humanas, onde a resistência e a luta por igualdade se entrelaçam em um mosaico complexo de experiências e identidades.

A dança, como expressão artística e cultural, desempenha um papel significativo na formação de identidades e na construção de relações sociais. No contexto escolar, ela se revela como uma ferramenta potente para abordar e problematizar questões de gênero, promovendo um ambiente de reflexão e transformação.

A dança, historicamente, tem sido uma forma de expressão ligada a normas e expectativas de gênero. Segundo Marques (1990, p. 23), “a dança é uma forma de comunicação não-verbal que reflete e reforça as normas culturais e sociais, incluindo as de gênero”. No ambiente escolar, essa dinâmica é muitas vezes replicada, com atividades de dança sendo associadas a estereótipos de masculinidade e

feminilidade. Esses estereótipos “são um conjunto de características que definem um indivíduo” e partir daí ele desempenha o papel que é esperado pela sociedade Saraiva (2005, p. 37).

A perpetuação de estereótipos de gênero nas aulas de dança não apenas limita a expressão individual, mas também reforça uma cultura de conformidade que é prejudicial ao desenvolvimento dos alunos. Quando atividades de dança são rigidamente associadas a expectativas tradicionais de masculinidade e feminilidade, os estudantes são forçados a se encaixar em moldes que muitas vezes não refletem sua verdadeira identidade. Essa pressão para se conformar resulta em um ambiente escolar que não apenas marginaliza aqueles que não se ajustam a esses padrões, mas também perpetua uma visão estreita das capacidades e interesses de cada gênero.

As meninas são frequentemente associadas a graciosidade e leveza que incentivadas a participar de danças enfatizam ainda mais essas características, enquanto os meninos são ligados a força e competitividade onde muitas vezes são direcionados para formas de dança que valorizam essas peculiaridades. Segundo Mommad (2020), esses estereótipos acabam reforçando em meninas e meninos a rejeição pela dança provocando um misto de vergonha e inibição. E ainda, por parte dos meninos, os constantes olhares de reprovação.

Essa divisão de papéis não apenas limita as oportunidades de expressão artística, mas também cria um ambiente hostil que desencoraja a participação de ambos os gêneros nas atividades de dança. As meninas, ao serem constantemente reforçadas a se comportar de maneira graciosa, podem sentir-se pressionadas a se conformar a um ideal que não representa suas verdadeiras habilidades ou interesses. Por outro lado, os meninos, redirecionados para danças que exaltam a força e a competitividade, enfrentam um estigma que os impede de explorar outras formas de expressão que poderiam enriquecer sua formação. Esse cenário resulta em uma cultura de vergonha e inibição, onde a dança é vista não como uma forma de liberdade criativa, mas como mais uma arena de conformidade às expectativas sociais.

Nas aulas de dança, meninos e meninas devem ter a possibilidade de expressão, linguagem e sentimentos. E esse universo acaba enfrentando barreiras muito comuns a “alguns aspectos relacionados às ações e comportamentos esperados de homens e mulheres intrinsicamente ligados a estereótipos construídos

pela sociedade a fim de categorizar e “normatizar atitudes masculinas e femininas” Kleinubing *et al.* (2013, p. 71). Na dança, esses papéis adquiridos por estereótipos impostos acabam limitando corpos que em meninas muitas vezes se traduz em restrição a alguns estilos de dança; e nos meninos a repressão das emoções. Trabalhar de forma a acabar com essas desigualdades é um desafio contínuo e árduo, porém necessário por parte da escola e professores de Educação Física.

O documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta e orientam como essa dança deve ser trabalhada pelos(as) professores(as) e alunos na escola.

A unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. (Brasil, 2018, p.220).

Todos esses elementos trazem a dança como uma força educacional importante para o contexto escolar e em particular para os alunos e alunas que a praticam. Porém, essa vivência traz elementos que fazem com que muitos estudantes não participem plenamente das atividades. Nesse contexto, destacamos a questão de gênero, evidenciada pelo sexismo manifestado entre os próprios alunos e alunas.

Cabe à escola o papel de trabalhar isso, segundo Feitosa e Pinto (2017, p. 64):

A escola, como um todo e as aulas de Educação Física são importantes instrumentos para minimizar os preconceitos relacionados às diferenças de gênero e inserir a dança no contexto social do aluno, por ser um ambiente propício a discussões e debates, possibilitando aos alunos criar um senso crítico a respeito desta e das diferenças de gênero, diminuindo, assim, os preconceitos relacionados às diversas práticas corporais.

Pinto (2017) destaca o papel crucial da escola, especialmente nas aulas de Educação Física, como um espaço para promover a equidade de gênero e a inclusão. Ao integrar a dança e outras práticas corporais no currículo, a escola não apenas oferece uma oportunidade para que os alunos explorem suas expressões individuais, mas também cria um ambiente propício para discussões significativas sobre gênero. Através dessas atividades, os estudantes podem desenvolver um senso crítico que os

O contato que temos com nossos alunos e alunas no espaço escolar nos permite conhecer suas necessidades e capacidades individuais. Especificamente, quando olhado de perto, a participação e o comportamento de meninos e meninas nas aulas de dança, observamos que variados exemplos de estereótipos se fazem presentes (“menino que dança é gay”, menina tem que ser delicada e graciosa”, “meninos só servem para danças fortes” , só quem é magro dança bem”) e a partir daí podemos olhar de perto quais são seus medos e resistências, em relação às diferenças de gênero, para não participar de determinadas atividades envolvendo a dança. Para Lins *et al.* (2016, p. 38), o gênero além de ser um dispositivo cultural e classificatório entre o masculino e feminino, também “é um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder”.

O corpo é um importante elemento na dança, pois com toda sua riqueza de movimentos ela estimula o aluno e aluna a se perceber corporalmente no espaço inserido. Assim, esse aluno e aluna poderá, sob diversas óticas, compreender a diversidade que há na sociedade e principalmente no meio escolar.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos [...]. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.

O corpo também tem a sua linguagem própria e para isso deve ser ouvido e não inibido. Nossos alunos e alunas, muitas vezes, deixam de participar de nossas aulas por medo ou vergonha de expressarem o que seu corpo quer mostrar. A escola como espaço social e educacional precisa colocar em discussão como acabar com

certos tipos de práticas discriminatórias na convivência entre meninos e meninas nas aulas.

A inibição da expressão corporal entre os alunos reflete um problema mais profundo que permeia a cultura escolar, onde as normas rígidas de gênero muitas vezes sufocam a autenticidade. Quando o corpo é visto como um veículo de conformidade em vez de uma forma de comunicação, os estudantes se sentem desencorajados a se expressar plenamente, perdendo a oportunidade de explorar suas identidades e emoções.

No espaço escolar, observa-se como as questões de gênero são recorrentes através da interação entre meninos e meninas, essas convivências trazem a desigualdade que muitas vezes reflete na participação e aprendizagem de alunos e alunas. Destaca-se aqui, que “uma das principais tarefas dos educadores é construir um modelo pedagógico que torne o acesso às atividades escolares mais democráticos. O desafio pedagógico é refletir sobre as diferenças e promover a equidade, sem estigmatizar os envolvidos” (Chan-Viana, Luz, Mourão, 2010, p. 149).

Para Chan-Viana, Luz e Mourão (2010) o gênero no cotidiano escolar vem muitas vezes reforçando a falta de oportunidades entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Os autores trazem Abreu (1990), ao analisarem teses e dissertações no período de 1990 a 2005, como a primeira referência ao tema gênero nas aulas de Educação Física, e assim sugerindo a inserção de aulas mistas como estratégia para acabar com a desigualdade.

2.5 A DANÇA NA PERSPECTIVA COEDUCATIVA

A constituição das aulas mistas no Brasil antecede em várias décadas a formulação da perspectiva da coeducação. Embora atualmente esses termos sejam frequentemente utilizados como sinônimos, a literatura da área demonstra que representam conceitos distintos e possuem implicações pedagógicas diferentes. A escola mista refere-se à organização institucional em que meninas e meninos compartilham os mesmos espaços educativos, enquanto a coeducação constitui uma proposta pedagógica e política comprometida com a construção de relações igualitárias entre os gêneros, problematizando estereótipos, desigualdades e discriminações (Auad, 2006; Auad, 2021).

Durante o século XX, especialmente após a expansão da escola pública e da universalização do ensino básico, a escola mista tornou-se predominante no sistema educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidaram o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola, fortalecendo o modelo de escolarização conjunta. Contudo, como destaca Rosemberg (2001), a democratização do acesso não eliminou as desigualdades de gênero presentes nas práticas escolares, uma vez que a simples presença conjunta de meninas e meninos não modifica automaticamente as relações de poder construídas historicamente.

É nesse contexto que ganha força a perspectiva da coeducação. Influenciada pelos estudos feministas, pela Sociologia da Educação e pelos estudos de gênero, a coeducação desloca o debate da mera organização física da escola para a qualidade das relações estabelecidas em seu interior. Para Auad (2006), a coeducação consiste em uma proposta pedagógica voltada para a construção da igualdade entre os gêneros, exigindo intervenções conscientes do corpo docente, revisão dos currículos, das metodologias, das práticas avaliativas e das formas de organização escolar. Dessa forma, a coeducação compreende a escola como um espaço privilegiado para questionar estereótipos de masculinidade e feminilidade, desconstruir hierarquias de gênero e promover relações democráticas entre estudantes.

Essa distinção permite compreender um importante diferença conceitual: a escola mista corresponde ao espaço físico compartilhado entre meninas e meninos, enquanto a coeducação representa uma prática pedagógica intencional e transformadora. Em outras palavras, pode existir escola mista sem coeducação, pois inúmeras instituições apenas reúnem estudantes de ambos os sexos sem

problematizar as desigualdades que atravessam suas relações. Entretanto, não é possível existir coeducação em ambientes escolarmente segregados, uma vez que a construção cotidiana de relações igualitárias pressupõe a convivência entre diferentes sujeitos e a mediação pedagógica dessas interações (Auad, 2006; Auad, 2021).

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta um paradoxo. Embora a maioria das escolas seja organizada em turmas mistas, muitas práticas pedagógicas continuam reproduzindo desigualdades de gênero. Essas desigualdades manifestam-se na distribuição diferenciada de oportunidades de participação, na naturalização de determinadas práticas corporais para meninas e para meninos, na reprodução de expectativas distintas de comportamento e desempenho, bem como na manutenção de currículos permeados por estereótipos de gênero. Como demonstra Auad (2016), as relações escolares são continuamente atravessadas por "jogos de separação", nos quais estudantes aprendem, muitas vezes de forma implícita, quais espaços, atividades e comportamentos são considerados apropriados para cada gênero.

No campo específico da Educação Física, esse desafio torna-se ainda mais evidente. Apesar da predominância das aulas mistas, frequentemente persistem práticas que reforçam divisões entre meninos e meninas, seja pela escolha dos conteúdos, pela organização das equipes, pela distribuição dos materiais ou pelas expectativas diferenciadas de desempenho corporal. Nessas situações, a aula permanece mista apenas em sua organização física, mas distante de uma perspectiva efetivamente coeducativa. A coeducação exige que o professor ou professora intervenha pedagogicamente para identificar desigualdades, promover experiências corporais compartilhadas, valorizar diferentes formas de participação e problematizar preconceitos relacionados ao gênero, contribuindo para uma formação comprometida com a equidade e a justiça social (Auad, 2006; Rosemberg, 2001).

Assim, compreender a diferença entre escola mista e coeducação significa reconhecer que a igualdade de acesso à escola representa apenas um primeiro passo. A efetivação da coeducação depende da transformação das práticas pedagógicas e das relações sociais construídas no cotidiano escolar. Em outras palavras, enquanto a escola mista constitui a condição estrutural necessária para o convívio entre meninas e meninos, a coeducação representa o projeto pedagógico capaz de transformar essa convivência em uma experiência educativa comprometida

com a superação das desigualdades de gênero, tornando a escola um espaço efetivamente democrático e inclusivo. Nela os diferentes tipos de corpos, independente de peso ou aparência, devem ser olhados com atenção e carinho a partir de atividades que desenvolvam suas habilidades físicas e psíquicas.

Ao falar especificamente da dança, Strazzacappa (2001) diz que essas atividades provocam emoções que o corpo do aluno expressa de forma a compartilhar com o colega, o que é muito diferente de um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo. As pesquisas relacionadas à pedagogia da dança têm evoluído ao longo dos anos. Diferente da forma tradicional em que o professor executa os movimentos e os alunos e alunas repetem, atualmente métodos que enfatizam mais a motivação, criatividade e o envolvimento estão ganhando espaço e emprestando uma nova face ao ensino da dança. Nesse novo cenário, “o papel do professor do século XXI não é meramente ensinar passos de dança, mas sim uma orientação consciente em um mundo de diferentes possibilidades com as habilidades de ensinar a dança” Söt; Viskus,(2013, p. 298).

As aulas coeducativas são uma prática na qual os alunos e alunas tendem a estarem juntos participando das atividades propostas na aula, quando podem ser problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades. Deive e Jesus (2019, p. 129). Na prática da dança a perspectiva da coeducação traz a promoção da igualdade, do respeito e da valorização da diversidade.

Na realidade cotidiana da Educação Física, encontram-se práticas corporais que são objetos de ensino e que, quando pensados para todos e todas, chamam a atenção sobre os processos culturais vivenciados pelos meninos e pelas meninas e que resultam em representações sociais diferenciadas, para homens e mulheres, em relação a muitas dessas práticas, como por exemplo, a dança (Saraiva, 2002, p. 01).

Na prática cotidiana da Educação Física, algumas atividades corporais, ao serem abordadas de maneira inclusiva, podem revelar os processos culturais que moldam as experiências de meninos e meninas. Essas práticas, quando adaptadas para todos, destacam as representações sociais que se formam em torno de atividades como a dança, refletindo percepções variadas sobre masculinidade e feminilidade. Enquanto a dança pode ser vista como uma forma de expressão livre e criativa para algumas, para outros pode evocar sentimentos de inadequação e restrição. Isso sugere que, ao considerar as dinâmicas de gênero, é possível observar

não apenas as diferenças nas experiências, mas também as tensões que surgem ao tentar integrar essas práticas em um ambiente educacional. Assim, a Educação Física se torna um espaço onde as normas culturais e sociais são constantemente negociadas e reavaliadas.

As aulas coeducativas de dança como práticas rítmicas e expressivas ainda precisam desmistificar o sexismo muito presente na expressão corporal. Saraiva (2002, p. 3) diz que:

No caso da dança, por exemplo, considera-se que os arranjos de gênero existentes custam mais aos homens do que as mulheres por limitar aqueles das vivências que liberariam sua expressividade emocional e de movimentos, bem como seus relacionamentos e criatividade.

Os arranjos de gênero na dança podem ter um impacto desigual sobre os homens, limitando sua expressividade emocional e a diversidade de movimentos que podem explorar. Enquanto as mulheres são muitas vezes encorajadas a se conectar com suas emoções por meio da dança, os homens podem sentir a necessidade de reprimir essa mesma expressividade para se encaixar em normas de masculinidade. Essa dinâmica sugere que, ao priorizar a força e a competitividade, os homens perdem a oportunidade de vivenciar relações mais profundas e criativas. Por outro lado, alguns podem argumentar que essa pressão para se conformar pode, em certos contextos, levar os homens a desenvolver habilidades que valorizam a disciplina e a técnica. Assim, a dança se torna um campo em que as expectativas de gênero moldam experiências e percepções, refletindo uma complexa intersecção entre liberdade de expressão e conformidade social.

3 METODOLOGIA

Na seção dedicada à "Metodologia", somos levados a explorar os alicerces que sustentam a pesquisa, um verdadeiro labirinto de decisões que moldam a busca pelo conhecimento. Inicialmente, a "Natureza e tipo de pesquisa" delineiam o escopo e a abordagem adotada, permitindo que o leitor compreenda a profundidade e a complexidade do fenômeno investigado. A escolha do "Local da pesquisa", por sua vez, não é meramente uma questão geográfica, mas um reflexo do ambiente social e cultural que influencia as interações e os dados a serem coletados. Assim, cada elemento se entrelaça, construindo uma narrativa rica e multifacetada.

A seguir, os "Instrumentos" utilizados na coleta de dados surgem como as ferramentas essenciais que possibilitam a captura da realidade, enquanto os "Participantes" representam as vozes que ecoarão ao longo do estudo, cada um trazendo experiências e perspectivas únicas que enriquecem a análise. A "Metodologia de análise dos dados" se apresenta como a lente através da qual esses dados serão interpretados, transformando números e palavras em insights significativos. Finalmente, a "Metodologia de construção do Recurso Pedagógico" encerra este capítulo com a proposta de materializar os resultados da pesquisa em uma forma tangível, um desdobramento prático que visa não apenas disseminar conhecimento, mas também impactar positivamente a realidade educacional. Este percurso não é linear; é um espaço de exploração e descoberta, onde a pesquisa se torna uma conversa contínua entre teoria e prática.

3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

De natureza aplicada, a pesquisa é um estudo de caso que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2002, p. 54). Centraliza nas questões de gênero nas aulas de dança em turmas do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, fundamentada nos aportes teóricos de Minayo (2002), por compreender que este método é o mais fértil para a análise de fenômenos sociais. Tal perspectiva justifica-se, pois, a investigação de natureza qualitativa contempla um universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes inerentes às relações humanas. Dessa forma, objetivou-se ir além de dados puramente estatísticos, priorizando a subjetividade e a riqueza interpretativa que compõem a realidade dos sujeitos inseridos no contexto escolar.

Quanto aos propósitos, na pesquisa foi realizada a descrição, com base na coleta de dados das observações das aulas ministradas e a análise das entrevistas semiestruturadas. Pois de acordo com Gil (2008), o objetivo de descrever características de determinada população ressalta as mais significativas através da coleta de dados.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

O universo da pesquisa concentrou-se na Escola Estadual Prof. Aderson de Menezes, localizada na cidade de Parintins – AM, que atende um público de 302 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino. São duas turmas de cada ano contando com oito turmas pela manhã e oito turmas pela tarde, totalizando 16 turmas. Pela manhã são um total de 184 alunos e a tarde soma-se 118. Um dado interessante é que os alunos do turno vespertino apresentam melhores condições socioeconômicas e maior poder aquisitivo em comparação aos alunos do turno matutino.

3.3 INSTRUMENTOS

Revisão Sistemática de Literatura

- Foi feito um levantamento criterioso de fontes de pesquisa relevantes, incluindo artigos científicos, livros, teses e dissertações. As bases de dados acadêmicas e bibliotecas virtuais, como a SciELO, que disponibilizou periódicos científicos focados em educação e gênero, foram fundamentais. A CAPES ofereceu acesso ao Portal de Periódicos, reunindo publicações essenciais sobre práticas pedagógicas e coeducação.

- Os critérios de inclusão consideraram estudos que abordam a dança no contexto da educação física e as dinâmicas de gênero, enquanto os critérios de exclusão abrangeram publicações que não apresentavam revisão por pares ou que

trataram de temas não relacionados. Palavras-chave como "dança", "educação física", "gênero" e "coeducação" foram utilizadas para refinar a busca.

- A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) reuniu trabalhos acadêmicos relevantes, enquanto o Portal de Revistas Eletrônicas da USP disponibilizou revistas científicas pertinentes. O Google Scholar também foi amplamente utilizado para localizar artigos e citações relevantes, assegurando uma revisão abrangente e bem fundamentada sobre as relações de gênero nas aulas de dança.

Termo de Anuência da Instituição

- Foi elaborado para delinear os objetivos da pesquisa, apresentando a metodologia a ser adotada, os benefícios esperados e os procedimentos para coleta, análise e divulgação dos dados.
- Este documento foi submetido à instituição de ensino para análise e discussão, com o intuito de obter sua anuência formal. Durante esse processo, quaisquer dúvidas e questões levantadas pela instituição foram esclarecidas, buscando-se um entendimento mútuo sobre os propósitos e impactos da pesquisa nas aulas de educação física.
- Após a obtenção da anuência, um termo de compromisso foi formalizado entre as partes, estabelecendo claramente as responsabilidades e obrigações de cada uma. Assim, a transparência, a ética e a legalidade no desenvolvimento da pesquisa foram garantidas, assegurando que as relações de gênero nas aulas de dança fossem abordadas de maneira responsável e respeitosa.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

- Foi elaborado conforme estabelecido pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Este documento informou os participantes sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os riscos e benefícios, bem como a garantia de confidencialidade das informações.
- Para a participação dos alunos nas entrevistas, foi necessária a autorização dos responsáveis. Assim, os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e

- Esses documentos informaram sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, garantindo que a participação fosse voluntária e informada. Com isso, a ética e a transparência foram asseguradas no processo de coleta de dados.

No contexto de uma pesquisa educacional, foi implementada uma entrevista semiestruturada, envolvendo a participação de doze alunos, organizados em quatro grupos, com três estudantes em cada turma. A estrutura da entrevista contemplou um total de 07 perguntas abertas, elaboradas para estimular diálogos profundos e reflexões críticas. Cada aluno teve a oportunidade de articular suas opiniões e experiências, contribuindo para um intercâmbio significativo que se espera enriquecer a compreensão sobre a temática investigada. Abaixo seguem as perguntas¹⁰ que foram feitas aos alunos participantes:

- 1) Você já percebeu que meninos e meninas dançam de maneira diferente nas aulas? Pode dar exemplos de como isso acontece?
- 2) Quando você dança, como isso faz você se sentir em relação ao seu corpo e suas habilidades? A dança ajuda você a se sentir mais confiante?
- 3) Você já sentiu que as pessoas têm ideias diferentes sobre como meninos e meninas devem dançar? Como isso te faz sentir durante as aulas?
- 4) Participar das aulas de dança mudou a forma como você se sente sobre si mesmo? Você pode contar uma experiência que te fez sentir bem ou mal?
- 5) Como você vê a amizade entre meninos e meninas nas aulas de dança? Você acha que isso ajuda ou atrapalha as pessoas a se divertirem?

¹⁰ As perguntas formuladas para os alunos foram elaboradas com o intuito de atender aos dois objetivos específicos da pesquisa. Primeiramente, ao abordar a percepção de estereótipos de gênero durante as aulas de dança, as questões incentivam os alunos a refletirem sobre como esses estereótipos se manifestam em suas experiências, promovendo uma análise crítica do ambiente escolar. Em segundo lugar, ao explorar como a participação em atividades de dança pode afetar a autoestima e autoconfiança dos alunos, as perguntas visam entender de que maneira essas experiências se relacionam com as normas de gênero, permitindo que os estudantes compartilhem vivências pessoais que contribuam para uma compreensão mais profunda do impacto da dança em suas identidades. Assim, as perguntas não apenas promovem uma discussão rica e significativa, mas também garantem que os objetivos da pesquisa sejam atendidos de maneira eficaz e relevante.

- 6) Você já se sentiu mais à vontade para dançar em algumas situações do que em outras? O que poderia ajudar você a se sentir mais confortável?
- 7) O que você acha que as aulas de dança podem fazer para ajudar todos os alunos a se sentirem bem consigo mesmos, independentemente de serem meninos ou meninas?

As sessões de entrevista foram realizadas na biblioteca da escola, um ambiente que, presume-se, favoreceu a concentração e a introspecção. Os participantes, com idades variando entre 11 e 15 anos, foram distribuídos entre diferentes anos: 6º ano 1, 7º ano 2, 8º ano 2 e 9º ano 2. Essa heterogeneidade não apenas proporcionou uma gama diversificada de perspectivas, mas também refletiu a complexidade das vivências no contexto escolar, permitindo que cada sujeito compartilhasse suas narrativas de maneira autêntica e envolvente.

Cada entrevista foi estruturada para ter uma duração entre 40 e 60 minutos, assegurando tempo suficiente para que os alunos pudessem desenvolver suas respostas de forma apropriada e se aprofundar nas questões propostas. Ao término do processo, essa coleta de dados não apenas contribuiu substancialmente para a pesquisa, mas também ofereceu aos alunos uma plataforma para a expressão de suas vozes, destacando a relevância de suas experiências na construção do conhecimento educacional.

3.4 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 12 estudantes do Ensino Fundamental II (turno matutino), sendo 3 alunos de cada uma das turmas envolvidas: 6º ano 1, 7º ano 2, 8º ano 2 e 9º ano 2. Em relação à distribuição por gênero, o grupo foi composto por 4 meninos e 8 meninas. Todos os participantes aceitaram integrar o estudo após receberem os devidos esclarecimentos e tomarem conhecimento da metodologia adotada.

Critério de Inclusão

- Alunos regularmente matriculados nas turmas de 6º ano ao 9º do Ensino Fundamental II;

- Alunos autorizados pelos responsáveis;
- Alunos de ambos os sexos

CrITÉRIOS de exclusão

- Alunos com frequência inferior a 80% mensal;
- Alunos com alguma limitação motora temporária (imobilização), ou restrição médica comprovada ("dispensa das aulas").
- Aluno remanejado para outro turno
- Aluno que não desejar mais participar da pesquisa

3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

O método análise de conteúdo de Bardin (2016) foi o procedimento de análise dos dados obtidos, utilizando o método de forma qualitativa que procurou organizar e compreender as informações e discursos dos participantes (Fonseca, 2002). A Análise foi desenvolvida de forma sistemática e metódica, visando a organização e a interpretação dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, observações e no diário de campo. O processo se dividiu em etapas distintas, cada uma com um foco específico, permitindo uma compreensão profunda das relações de gênero nas aulas de dança dentro da educação física.

A primeira etapa envolveu a **preparação dos dados**, na qual as transcrições das entrevistas e as notas de campo foram organizadas em um formato acessível para análise. Cada conjunto de dados foi lido minuciosamente, buscando identificar e marcar trechos relevantes que pudessem oferecer insights sobre as percepções dos alunos em relação às dinâmicas de gênero nas aulas de dança. Aqui, a ênfase foi na identificação de padrões de discurso, atitudes e significados que emergiram das falas dos participantes.

Em seguida, foi realizada a **codificação dos dados**, onde os trechos selecionados foram agrupados em categorias e subcategorias. Essa etapa permitiu a identificação de temas recorrentes e divergentes que se relacionaram com as questões de gênero. Por exemplo, categorias como "estereótipos de gênero", "experiências de inclusão/exclusão" e "percepções sobre a dança como prática educativa" puderam ser criadas. A codificação foi um processo interativo, revisitando

as categorias conforme novos dados foram emergindo e se relacionavam com os existentes.

A terceira fase consistiu na **análise propriamente dita**, na qual as categorias codificadas foram analisadas em profundidade, buscando compreender as interações e significados que emergiram. Utilizando uma abordagem qualitativa, os dados foram interpretados à luz de teorias de gênero e coeducação, permitindo uma discussão crítica sobre como as práticas de dança nas aulas de educação física podem refletir e, ao mesmo tempo, desafiar as normas de gênero estabelecidas. A análise buscou responder perguntas como: Quais são as experiências dos alunos em relação à dança? Como as dinâmicas de gênero se manifestam nas interações durante as aulas? Que significados estão associados à dança em termos de expressão de identidade e inclusão?

Por fim, foi elaborada uma **síntese dos resultados**, onde as principais descobertas foram apresentadas em um formato que articule os achados com a literatura existente sobre gênero e educação física. Esta síntese não apenas destacou as contribuições teóricas e práticas da pesquisa, mas também ofereceu recomendações para práticas pedagógicas que promovam uma maior equidade de gênero nas aulas de dança. O objetivo final da Análise de Conteúdo foi proporcionar uma compreensão abrangente das relações de gênero no contexto das aulas de educação física, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às questões de gênero.

3.6 METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO RECURSO PEDAGÓGICO

O presente estudo sugere a construção de um caderno digital com uma sequência pedagógica a ser trabalhada a dança, o gênero e a coeducação. O objetivo é auxiliar os professores da Rede de Ensino Estadual e Municipal de Parintins com o conteúdo dança nas aulas de Educação Física de forma participativa e reflexiva.

Entendemos que a dança ainda é um conteúdo rejeitado pela maioria dos alunos, principalmente meninos. Isso se deve a muitos fatores, e aqui damos enfoque ao gênero. O gênero que muitas vezes acaba classificando as atividades da Educação Física fazendo com que meninos e meninas acabem se excluindo das práticas por estereotipar seus comportamentos diante de suas práticas motoras.

A metodologia para a construção do caderno digital foi desenvolvida em várias etapas interligadas, com o objetivo de fornecer um recurso eficaz e inclusivo para os professores da Rede de Ensino Estadual e Municipal de Parintins.

Primeiramente, iniciamos com uma pesquisa e diagnóstico inicial. Essa fase envolveu a realização da Entrevista Semiestruturada com os alunos para identificar suas percepções e experiências relacionadas à dança e ao gênero nas aulas de Educação Física. A coleta de informações foi fundamental para entender as barreiras enfrentadas pelos alunos, especialmente aquelas relacionadas a estereótipos de gênero que podem impactar sua participação nas atividades de dança.

Com os dados coletados, desenvolvemos uma sequência pedagógica estruturada em atividades lúdicas de dança, cujas modalidades foram fundamentadas nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Elaboramos essas dinâmicas recreativas para promover a inclusão e a equidade de gênero, levando em consideração as particularidades e os interesses dos alunos. O planejamento priorizou vivências participativas e reflexivas, garantindo que todos, independentemente de gênero, sintam-se confortáveis, engajados e acolhidos durante as aulas.

Em seguida, realizamos rodas de conversa com os alunos. Essas discussões foram fundamentais para refletir sobre as atividades propostas, coletar feedbacks e ajustar as abordagens conforme necessário. Além disso, as rodas de conversa serviram como um espaço seguro para abordar questões de gênero e estereótipos, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade e a inclusão.

Após a coleta e discussão de informações, iniciamos a produção do caderno. Nessa fase, redigimos e organizamos o conteúdo do material, que incluiu sequência pedagógica, descrições detalhadas das atividades, sugestões de reflexões e orientações para os professores sobre como abordar questões de gênero em suas aulas. O caderno formatado de maneira acessível e visualmente atraente, incorporou recursos multimídia, para enriquecer a experiência de ensino e facilitando a compreensão dos conteúdos.

O material produzido foi submetido a uma fase de validação e revisão. Essa etapa envolveu consulta a educadores e especialistas em Educação Física e estudos de gênero, garantindo que o conteúdo esteja alinhado com as melhores práticas pedagógicas e as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Além disso, nossa

intenção é incluir feedbacks de professores que utilizarem nosso caderno em suas aulas, permitindo que o material seja constantemente aprimorado.

Nosso intuito é organizar uma capacitação para os professores da rede a partir do material produzido. Serão oferecidas oficinas onde apresentaremos as atividades do ebook e discutiremos métodos para implementar a coeducação nas aulas de dança. Durante essas oficinas, os professores terão a oportunidade de compartilhar experiências, estratégias e desafios, criando uma rede de apoio e troca de conhecimentos que enriquecerá o processo de ensino-aprendizagem.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se à análise detalhada e à discussão dos dados empíricos coletados, estruturando a apresentação em torno de três categorias centrais que emergiram do processo de codificação e triangulação de informações: Estereótipos de Gênero (EG), Vergonha/Insegurança (VI) e Coeducação (C). Essas categorias representam eixos temáticos que, quando cruzados com os relatos dos participantes e as práticas institucionais observadas, revelam a complexa dinâmica psicossocial e pedagógica que permeia a experiência dos alunos nas aulas de dança. A análise proposta não se restringe à descrição, mas busca interpretar a maneira como normas sociais e estados afetivos se entrelaçam com as oportunidades de participação e expressão, fornecendo um panorama substancial para a compreensão dos desafios e das potencialidades da dança como componente curricular.

A primeira categoria, Estereótipos de Gênero, com foco na subcategoria Apropriação de Gênero (indicador EG-AG-01)¹¹, concentra-se nas práticas discursivas e normativas que vinculam identidades de gênero a atividades, papéis e objetos específicos, utilizando expressões performativas como "coisa de menina" e "esporte de menino". Os resultados revelam a cristalização de disposições que limitam as opções dos alunos, especialmente dos meninos, que enfrentam preconceitos e inseguranças ao se envolverem em uma prática cultural frequentemente associada ao universo feminino. Essas disposições são socialmente produzidas e incorporadas pelos sujeitos, funcionando como mecanismos que orientam percepções, gostos e práticas de maneira aparentemente natural (Bourdieu, 2002). Nesse contexto, a dança passa a ser compreendida como uma prática incompatível com os modelos hegemônicos de masculinidade, o que contribui para o afastamento dos meninos e para a reprodução das desigualdades de gênero no ambiente escolar. A análise crítica desta categoria é fundamental, pois identifica como a internalização dessas

¹¹ Essa organização segue o método de Bardin para evitar que a leitura dos depoimentos fique presa apenas no campo do "eu acho". Ao separar tudo em categorias e subcategorias, o pesquisador consegue colocar ordem no caos, agrupando as falas que tratam dos mesmos assuntos de forma lógica. As citações e os indicadores funcionam como provas reais, deixando claro que as conclusões vêm do que foi dito de fato e não de invenções da cabeça de quem analisa. A parte da codificação e das observações serve para dar o "caminho das pedras", mostrando exatamente como se chegou a cada resultado final da pesquisa. No fim das contas, esse rigor todo é o que separa uma simples leitura de texto de um trabalho científico de verdade. É uma forma de dar transparência e garantir que a interpretação seja justa, segura e bem fundamentada em evidências. Esse cuidado transforma palavras soltas em um argumento sólido, respeitando o que os participantes realmente quiseram expressar.

mensagens segregadoras reduz as possibilidades de experimentação e perpetua desigualdades de acesso a aprendizagens e experiências formativas, impactando a autoexpressão e a autoconfiança dos jovens no ambiente escolar.

Em seguida, a categoria Vergonha/Insegurança explora, através da subcategoria Participação e Desinteresse (indicador VI-PD-02), como as emoções subjetivas, como o medo do julgamento e a sensação de inadequação, operam como bloqueadores da participação plena nas aulas. Esta seção evidencia que o desinteresse não é uma simples falta de motivação, mas sim uma manifestação de estados afetivos complexos, muitas vezes desencadeados pela pressão social, pelo receio de errar ou pela dificuldade percebida das coreografias. Os achados demonstram a forte influência do ambiente social e da dinâmica de grupo sobre a disposição dos alunos em se engajar, sublinhando a necessidade de intervenções pedagógicas que reduzam barreiras emocionais e promovam um clima inclusivo e acolhedor, onde a diversidade de ritmos e habilidades seja legitimada e encorajada.

Por fim, a terceira categoria, Coeducação, orientada pela subcategoria Interação entre Gêneros (indicador C-IG-03), investiga as modalidades de convivência e trabalho conjunto entre meninos e meninas. Os dados obtidos indicam que a dança funciona como um espaço valioso para a construção de laços de amizade, o desenvolvimento da sociabilidade e o aprimoramento da autoexpressão, com os participantes reconhecendo explicitamente os benefícios da colaboração e do apoio mútuo. Contudo, essa categoria também lança luz sobre as tensões e as pressões sociais implícitas no ambiente escolar, como a interpretação de amizades intergênero como namoro, que pode dificultar a formação de relações saudáveis. A discussão visa, portanto, a avaliar a qualidade das trocas e a reforçar o papel da coeducação no fomento ao respeito recíproco, na desconstrução de papéis rígidos e na construção de uma cultura escolar mais justa e equitativa.

4.1 CATEGORIA 1: ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

A categoria intitulada *Estereótipos de Gênero* reúne práticas discursivas e normativas que vinculam identidades de gênero a determinadas atividades, papéis e objetos. Nesse recorte analítico, a associação entre Estereótipos de Gênero opera como mecanismo de classificação social que delimita expectativas sobre

comportamentos apropriados, competências e trajetórias possíveis. Expressões como "coisa de menina" e "esporte de menino" funcionam como enunciados performativos que naturalizam fronteiras entre o que é considerado feminino e o que é considerado masculino, contribuindo para a reprodução de hierarquias simbólicas e para a manutenção de padrões de diferença que parecem espontâneos, quando na verdade são construídos historicamente e culturalmente.

A subcategoria *Apropriação de Gênero* designa o processo pelo qual determinados objetos, práticas e espaços são atribuídos a um gênero em detrimento de outro, cristalizando disposições e limitando opções. Essa apropriação acontece por meio de múltiplos vetores comunicacionais: linguagem cotidiana, materiais didáticos, representações visuais e orientações institucionais. A operação é sistêmica, pois não se restringe a enunciados isolados; ela articula normas implícitas e explícitas que organizam oportunidades educacionais e recreativas, segmentam o acesso a recursos e modelam a formação de identidades profissionais e pessoais.

O indicador codificado EG-AG-01¹² serve como instrumento analítico para identificar, registrar e interpretar ocorrências de estereótipos de gênero em documentos e práticas institucionais. Sua utilização exige atenção tanto à incidência literal de expressões como "feminino" e "masculino" quanto às formas sutis de enunciação que operam por sugestão e omissão. Análises que adotam esse indicador devem cruzar dimensão quantitativa e qualitativa, avaliando frequência, contextos de manifestação e efeitos sobre percepções e comportamentos, de modo a apreender como repertórios normativos influenciam escolhas e trajetórias ao longo do desenvolvimento.

As implicações práticas derivadas da identificação desses estereótipos são múltiplas e de significativa relevância política e pedagógica. Quando crianças e jovens internalizam mensagens que segregam brinquedos, modalidades esportivas e práticas culturais por gênero, reduzem-se as possibilidades de experimentação e ampliam-se as desigualdades de acesso a aprendizagens e experiências formativas. Intervenções orientadas por evidências devem contemplar revisão crítica de materiais, formação de profissionais para leitura reflexiva de enunciados normativos e desenho de ambientes que promovam pluralidade de expressão e equidade de participação, utilizando o indicador EG-AG-01 para monitorar mudanças e avaliar impactos.

¹² EG (Estereótipos de Gênero); AG (Apropriação de Gênero); 01 (Categoria 1).

Quadro 1: Categoria 1

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Citação / Trecho do Documento	Codificação	Anotações / Observações
Estereótipos de Gênero	Apropriação de Gênero	"coisa de menina", "esporte de menino", "feminino", "masculino", estereótipos	"Eu acho que depende da pessoa, em questão dos meninos e meninas, porque tem alguns que sentem mais à vontade. Outros eles não mostram muito a forma deles dançar, eles são mais calmos e outros gostam de mostrar mais em questão. Acho que se expressam melhor." EG-AG-01.E.1. "É uma questão bem complicada. Para mim eu acho que depende das pessoas porque algumas veem com preconceito. Em questão, acho que das meninas, para mim isso nunca foi algo que me afetou assim." EG-AG-01.E.1. "Às vezes, meninos, por conta da sociedade, por conta que o psicológico deles é aquele negócio que menino não dança. E às vezes, se eles forem dançar, eles dançam com vergonha, mais reprimido." EG-AG-01.E.2. "Tem um tabu sobre meninos dançarem e que dança às vezes é retratado só para	EG-AG-01	Presença de estereótipos de gênero que influenciam a percepção e a expressão dos alunos nas aulas de dança, com meninos frequentemente enfrentando preconceitos e inseguranças.

			meninas." EG-AG-01.E.2. "[...] as meninas têm mais desenvolvimento no corpo e na hora da dança e os meninos são mais duros e têm pouco desenvolvimento." EG-AG-01.E.3. "A sociedade é bem preconceituosa hoje em dia e na cabeça de muitas pessoas os meninos não podem dançar certas danças, já as meninas são liberadas e acaba dando insegurança para quem quer dançar." EG-AG-01.E.3.		
--	--	--	--	--	--

Fonte: A Pesquisadora (2025)

4.1.1 Reflexões sobre a Categoria 1

Os achados da categoria “Estereótipos de Gênero” revelam aspectos críticos sobre a influência dos estereótipos de gênero na experiência dos alunos durante as aulas de dança. A literatura aponta que as normas sociais estabelecem padrões que moldam as percepções e comportamentos de meninos e meninas, especialmente em contextos educacionais. A ideia de que determinadas danças ou estilos são reservados a um gênero específico limita as oportunidades de autoexpressão, perpetuando um ciclo de preconceitos que compromete a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Essa situação é corroborada por estudos que mostram que a Educação Física, incluindo atividades como dança, pode ser um espaço onde estereótipos de gênero são reforçados, dificultando a liberdade de expressão e a criatividade dos alunos (Sobreira, 2022).

A percepção de que os meninos devem se comportar de maneira mais contida, enquanto as meninas são incentivadas a se expressar de forma mais solta, reflete normas sociais profundamente enraizadas na cultura. Um dos participantes destacou

que “Às vezes, meninos, por conta da sociedade, por conta que o psicológico deles é aquele negócio que menino não dança. E às vezes, se eles forem dançar, eles dançam com vergonha, mais reprimido” (EG-AG-01.E.2). Essa observação é crucial, pois evidencia como o temor do julgamento social pode inibir a expressão individual dos alunos. De acordo com Santos (2022), essa dinâmica de repressão à expressão masculina em atividades consideradas “femininas” pode levar a um enfraquecimento da autoestima e da autoconfiança, resultando em um ambiente que não favorece o desenvolvimento integral dos alunos.

Os comentários sobre o desenvolvimento físico observado entre os gêneros introduzem uma camada adicional de complexidade à discussão. A ideia de que “as meninas têm mais desenvolvimento no corpo e na hora da dança e os meninos são mais duros e têm pouco desenvolvimento” (EG-AG-01.E.3) sugere uma crítica à forma como as habilidades de dança são avaliadas e valorizadas. Essa dicotomia, que associa a habilidade na dança ao desenvolvimento físico, reforça estereótipos negativos e pode impactar a dinâmica grupal nas aulas. Como defendido por Santos (2022), essa percepção pode levar a uma competição desnecessária em vez de promover um ambiente colaborativo, onde a diversidade de habilidades é celebrada e os alunos se sentem apoiados em suas expressões individuais.

A presença de preconceitos enraizados na sociedade, conforme indicado por um dos participantes, destaca a necessidade urgente de intervenções educacionais que desafiem tais normas. Como mencionado, “A sociedade é bem preconceituosa hoje em dia e na cabeça de muitas pessoas os meninos não podem dançar certas danças, já as meninas são liberadas e acaba dando insegurança para quem quer dançar” (EG-AG-01.E.3). Estudos demonstram que a educação deve ser um espaço para desconstrução desses estereótipos, promovendo uma abordagem inclusiva que valorize a diversidade nas habilidades de dança, independentemente do gênero (Andreoli, 2019). Portanto, as instituições de ensino e os educadores têm um papel crucial em criar um ambiente onde todos os alunos se sintam livres para se expressar sem medo de julgamento.

A discussão em torno do gênero e da expressão artística deve ser contínua e proativa nas escolas. A dança, como prática cultural, pode servir como uma ferramenta poderosa para abordar questões de identidade, aceitação e empoderamento. Ao fomentar um ambiente em que os alunos se sintam seguros para

explorar suas emoções e habilidades, independentemente das normas de gênero, as aulas de dança podem se transformar em um espaço de crescimento pessoal e coletivo. Um dos participantes observou que “É uma questão bem complicada. Para mim eu acho que depende das pessoas porque algumas veem com preconceito” (EG-AG-01.E.1). Essa afirmação ressalta a necessidade de um diálogo aberto e inclusivo, que desafie as concepções limitantes sobre o que é aceitável em termos de expressão de gênero, conforme defendido por Marani (2022).

Ademais, as aulas de dança oferecem uma oportunidade única para a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão. Esse ambiente pode ser particularmente benéfico para alunos que enfrentam dificuldades relacionadas à sua identidade de gênero ou à maneira como se expressam. A dança pode servir como um meio de ajudar os alunos a se conectarem com seus sentimentos e a superarem barreiras sociais, permitindo que se sintam mais à vontade, se reconheçam e assumam sua própria forma de ser e estar no mundo. A interação entre meninos e meninas em um contexto de dança pode promover a empatia e a compreensão, quebrando estereótipos prejudiciais e fomentando um maior respeito mútuo (Noronha; Zanetti, 2023).

As reflexões apresentadas sublinham a importância de continuar investigando e abordando as dinâmicas de gênero nas atividades escolares, especialmente nas artes, onde a expressão é fundamental. Ao reconhecer e desafiar os estereótipos presentes, é possível colaborar para a criação de um futuro mais equitativo e acolhedor para todos os alunos. A implementação de práticas pedagógicas que promovam a igualdade de gênero nas aulas de dança não apenas beneficiará os alunos individualmente, mas também contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos possam se expressar livremente e sem medo de represálias (Noronha; Zanetti, 2023).

A internalização de preconceitos ficou evidente nas classificações iniciais das turmas de 8º e 9º anos, que associaram ao "feminino" ações como "chorar, dançar, arrumar a casa, dar carinho, usar rosa". Em contrapartida, o "masculino" foi restrito a posições de poder ou força, como "advogado, policial, jogar bola e andar de skate". Um ponto de contraste foi o 7º ano, que surpreendeu ao indicar que "não teve" termos exclusivos para o gênero masculino, classificando quase todos os indicadores, incluindo "advogado, dirigir e usar rosa", como sendo "para todos".

No cotidiano escolar, a apropriação de gênero manifesta-se por meio do policiamento social e do medo, com relatos de que meninos não dançam certos ritmos por serem "taxados de 'gays'" ou por acharem que o balé seria "muito estranho para os meninos". Compreensões biológicas limitadas também surgiram, como na fala de uma aluna que afirmou que "gênero é o que tem no meio das pernas". Enquanto pesquisadora/mediadora na entrevista, naquele momento e para não interferir nos dados, foi solicitado esclarecimento como: "você pode me explicar um pouco mais sobre o que quis dizer"). Porém, a aluna mostrou estar acanhada e não respondeu. Esse cenário gera insegurança e retraimento, fazendo com que muitos alunos optem por sentar e não participar das atividades práticas por "vergonha e medo do julgamento dos colegas".

Apesar das barreiras, as intervenções pedagógicas permitiram momentos de autocrítica, como quando os alunos admitiram: "professora, desde a última aula descobrimos que a nossa turma é muito machista". A vivência corporal de algumas danças locais como o forró, costuma ser a primeira experimentada pelos alunos ao se falar sobre danças de salão, especialmente ao inverter papéis de condução na referida dança, levou à percepção de que "ambos (homem e mulher) podem conduzir" e que a exclusividade masculina na liderança é uma forma de machismo. A conclusão final das turmas reforçou que "homens e mulheres devem ter papéis iguais na sociedade", indicando o potencial transformador de práticas coeducativas.

4.2 CATEGORIA 2: VERGONHA/INSEGURANÇA

A categoria *Vergonha/Insegurança* examina como emoções e posturas subjetivas influenciam a participação em contextos educativos e de lazer, afetando engajamento e apropriação de atividades. Nessa perspectiva, o desinteresse não é entendido meramente como ausência de motivação, mas como manifestação de estados afetivos que se entrelaçam com percepções de competência, pertencimento e risco social. Expressões como "participar da aula" contextualizadas por recuos, hesitações ou recusas evidenciam dinâmicas em que o medo do julgamento, a exposição pública e a sensação de inadequação operam como bloqueadores da participação plena.

A subcategoria *Participação e Desinteresse* configura o processo pelo qual estudantes ou participantes se afastam de práticas coletivas por estratégias de autoproteção emocional. Frases como "não quero fazer", "ficar de fora" e "evitar a dança" traduzem táticas de retirada destinadas a minimizar a vulnerabilidade diante da avaliação alheia, preservar a imagem no grupo ou gerir a ansiedade performativa. Essas escolhas são produzidas em contextos sociais e institucionais que podem amplificar inseguranças, seja pela ausência de estímulos inclusivos, seja por práticas avaliativas que privilegiam a exposição em detrimento de modos variados de participação.

Os registros do diário de campo evidenciam que a inserção da dança na escola provocou um embate direto com os estereótipos de gênero enraizados entre os alunos. Inicialmente, as turmas de oitavo e nonos anos segregaram comportamentos sensíveis ao universo feminino, enquanto a liderança e força permaneciam restritas ao domínio masculino. No entanto, a introdução de dinâmicas coeducativas no forró e nas danças urbanas gerou reflexões inéditas sobre a igualdade de papéis sociais. Alunos que antes demonstravam preconceito passaram a reconhecer comportamentos machistas em suas próprias atitudes após a experiência de troca de condução na dança. A evolução das aulas permitiu que, apesar da vergonha relatada, os discentes validassem a ideia de que todos podem transitar livremente por diferentes ritmos e funções.

A análise das vivências descritas revela o ambiente escolar como um palco de disputas simbólicas sobre o corpo e as identidades juvenis. A recorrência da vergonha e do medo do julgamento alheio aponta para uma vigilância constante das performatividades de gênero impostas pela sociedade. Ao desestabilizar a norma que atribui historicamente ao homem o controle exclusivo do movimento e do espaço, a atividade pedagógica atinge a estrutura do habitus que naturaliza a desigualdade. A dança atua como uma ferramenta política capaz de romper as barreiras da violência simbólica e do silenciamento dentro da sala de aula. Assim, o projeto se consolida como um espaço fundamental para a construção de novas subjetividades e para o exercício pleno da alteridade entre os estudantes.

O indicador codificado VI-PD-02¹³ funciona como instrumento para mapear e analisar a frequência e as condições em que ocorrências de recusa e evitação se

¹³ VI (Vergonha e Insegurança); PD (Participação e Desinteresse); 02 (Categoria 2).

manifestam em documentos, relatos e práticas pedagógicas. Sua aplicação exige sensibilidade tanto às formulações explícitas quanto às manifestações implícitas, incluindo silêncios, ausências e padrões de deslocamento no espaço escolar. Investigações com esse recorte devem articular análises qualitativas sobre os sentidos atribuídos às expressões e análises quantitativas sobre sua incidência, visando compreender relações entre desinteresse declarado e variáveis estruturais como gênero, apoio docente, organização das atividades e clima de sala.

A evidência factual dessa categoria manifesta-se nos registros das turmas de 7º e 8º anos, onde a inércia física foi explicitamente vinculada à pressão social do ambiente escolar. Na turma 8º2, a recusa em participar das atividades práticas de dança foi justificada pelos próprios alunos como um reflexo direto do medo do julgamento alheio. De modo análogo, estudantes do 7º2 mantiveram-se imóveis alegando vergonha e receio de avaliações depreciativas por parte de seus pares. No 9º2, a evitação assumiu um caráter de desqualificação estética, ocorrendo quando uma aluna sentada classificou a movimentação dos colegas como deprimente. Esses episódios comprovam que a participação está intrinsecamente ligada à segurança emocional e ao clima de aceitação mútua em sala.

Em termos analíticos, o indicador VI-PD-02 descortina a complexa rede de vigilância que regula o corpo adolescente sob a égide da violência simbólica. O silêncio e a imobilidade não devem ser lidos como meras lacunas de interesse, mas como estratégias de preservação de si diante de um coletivo que frequentemente pune a dissidência estética. Essa dinâmica revela que o espaço escolar atua como um território de negociação constante, onde o risco da exposição pode paralisar a agência do sujeito. Portanto, a identificação desses padrões de deslocamento e recusa permite que a prática pedagógica transcenda a técnica e aborde as barreiras invisíveis do preconceito. Ao desconstruir a hegemonia do olhar avaliador, o docente fomenta um ambiente onde a vulnerabilidade deixa de ser um entrave para se tornar um catalisador de novas aprendizagens.

As consequências práticas apontam para intervenções que reduzam barreiras emocionais e promovam modalidades de participação seguras e diversas. Estratégias possíveis incluem diversificação das formas de envolvimento que não dependam unicamente da exposição pública, formação de professores para reconhecer sinais de insegurança afetiva e criação de ambientes que legitime diferentes ritmos de entrada

e de demonstração de competência. O monitoramento com o indicador VI-PD-02 fornece subsídios para avaliar a eficácia de ações destinadas a transformar posturas de retraimento em oportunidades de inclusão e desenvolvimento de capacidades.

Quadro 2: Categoria 2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Citação / Trecho do Documento	Codificação	Anotações / Observações
Vergonha e Insegurança	Participação e Desinteresse	"participar da aula", "não quero fazer", "ficar de fora", "evitar a dança" ¹⁴	"Acho que se parasse de bagunçar e as pessoas ficassem mais quietas, eu ficaria mais à vontade para dançar e participar das aulas, mas às vezes isso me atrapalha." VI-PD-02-E.1. "Quando a aula começa a ficar muito agitada, eu acabo preferindo não participar, porque fico com vergonha e não quero ficar de fora." VI-PD-02-E.1. "Eu me sinto mais confortável quando tem outras	VI-PD-02 ¹⁵	Forte influência do ambiente social e da pressão dos colegas sobre a disposição dos alunos para participar das aulas de dança ¹⁶

¹⁴ Essas situações de evitação e recusa foram observadas e anotadas detalhadamente no diário. No 8º ano, seis alunos recusaram a prática, e no 6º ano, cinco estudantes ficaram de fora. O comportamento de permanecer sentado por vergonha e medo do julgamento foi recorrente. Registrou-se até mesmo a recusa física ao toque quando um aluno declinou o convite de um colega. Tais dados comprovam a barreira da insegurança social que paralisou os corpos durante as aulas.

¹⁵ O indicador VI-PD-02 sistematiza a análise da Vergonha e Insegurança (VI) atreladas à Participação e Desinteresse (PD), mapeando como o medo do julgamento gera recusa e evitação em sala. No diário, essa realidade surge quando alunos do ensino fundamental permanecem sentados ou rejeitam o contato físico por receio de serem taxados pejorativamente pelos colegas. Analiticamente, esse comportamento evidencia a violência simbólica que polícia as identidades juvenis e impõe uma imobilidade defensiva diante da dança. O indicador transforma a percepção do desinteresse em uma leitura política do corpo escolarizado, onde o silêncio é uma resposta à pressão do ambiente social. Assim, a ferramenta orienta o professor a desconstruir as barreiras invisíveis que limitam a liberdade e a experimentação estética dos estudantes.

¹⁶ A disposição discente é mediada pelo medo do julgamento alheio, manifestando-se em recusas físicas e no isolamento de quem permanece sentado. O ambiente social impõe rótulos limitantes, como o receio dos meninos de serem "taxados de gays" ou comentários que classificam a prática como "deprimente". Risos durante explicações conceituais e a forte resistência na troca de pares evidenciam uma vigilância mútua por conformidade. Esse cenário cerceia a liberdade expressiva, tornando a participação um desafio à violência simbólica que regula os corpos no espaço escolar.

			“pessoas que dançam junto, mas às vezes fico com medo de errar e acabo não querendo dançar.” VI-PD-02-E.2. “Se a aula for muito séria, eu acabo não me soltando e prefiro ficar só observando, mesmo que eu queira dançar.” VI-PD-02-E.2. “Quando estou em aula e vejo que todo mundo está muito focado, eu sinto que não consigo me soltar e isso me faz querer evitar dançar.” VI-PD-02-E.3. “Acho que se tivesse mais atividades que envolvessem jogos e brincadeiras, eu me animaria mais a participar das danças.” VI-PD-02-E.3. “Sinto que algumas danças são mais difíceis e isso me deixa nervosa, o que acaba me fazendo querer ficar de fora em vez de participar.” VI-PD-02-E.4. “Quando não tenho confiança nas coreografias, eu prefiro não dançar e fico só assistindo os outros, mesmo que queira me juntar.” VI-PD-02-E.4.		
--	--	--	--	--	--

			Às vezes, eu vejo que os meninos dançam mais soltos e as meninas ficam com vergonha, e isso me faz pensar que eu também deveria me soltar mais.” VI-PD-02-E.5. “Quando percebo que as pessoas estão prestando atenção em mim, eu fico nervosa e isso me faz querer evitar a dança.” VI-PD-02-E.5. “Eu percebo que, quando a turma está muito animada, eu consigo participar mais das aulas, mas quando está mais quieta, eu acabo não querendo fazer nada.” VI-PD-02-E.6. “Quando alguém diz que não gosta de dançar, isso acaba influenciando outras pessoas a não quererem participar também, e isso me incomoda.” VI-PD-02-E.6.		
--	--	--	--	--	--

Fonte: A Pesquisadora (2025)

4.2.1 Reflexões sobre a Categoria 2

A análise dos dados coletados sobre a categoria "Vergonha e Insegurança" revela uma preocupação significativa com a participação dos alunos nas aulas de dança, destacando como fatores sociais e emocionais influenciam essa dinâmica. Os participantes expressam um desejo de se sentirem mais à vontade para dançar, mas frequentemente se deparam com barreiras que inibem sua participação. Um dos entrevistados menciona: “Acho que se parasse de bagunçar e as pessoas ficassem

mais quietas, eu ficaria mais à vontade para dançar e participar das aulas, mas às vezes isso me atrapalha” (VI-PD-02-E.1). Isso indica que o ambiente em sala de aula, especialmente a interação social com os colegas, desempenha um papel crucial na disposição dos alunos em se engajar nas atividades. Segundo o autor Andreoli (2019), o ambiente escolar deve ser um espaço propício para a expressão individual, e a falta de um contexto acolhedor pode levar ao desinteresse.

A insegurança em relação ao desempenho pode ser um fator que contribui para a relutância em participar das aulas de dança. O entrevistado relata: “Quando a aula começa a ficar muito agitada, eu acabo preferindo não participar, porque fico com vergonha e não quero ficar de fora” (VI-PD-02-E.1). Essa observação reflete a ideia de que a pressão social e o medo do julgamento dos colegas podem levar os alunos a se afastarem de experiências que poderiam ser enriquecedoras. De acordo com Santos (2022), a autoconfiança é um elemento vital para a participação ativa em atividades artísticas, e sua ausência pode resultar em um ciclo de desinteresse e evasão.

A dinâmica de grupo também se revela importante para a autoestima dos alunos. Um participante menciona: “Eu me sinto mais confortável quando tem outras pessoas que dançam junto, mas às vezes fico com medo de errar e acabo não querendo dançar” (VI-PD-02-E.2). Esta declaração sugere que o apoio dos colegas pode facilitar a participação, enquanto o medo de falhar inibe a expressão. Segundo Santos (2022), a interação entre pares é fundamental em ambientes de aprendizado, pois proporciona suporte emocional e encorajamento, permitindo que os alunos se sintam mais seguros para se expressar.

A percepção de que algumas danças são mais desafiadoras também se destaca nas respostas. Um dos entrevistados afirma: “Sinto que algumas danças são mais difíceis e isso me deixa nervosa, o que acaba me fazendo querer ficar de fora em vez de participar” (VI-PD-02-E.4). Isso sugere que a dificuldade percebida nas coreografias pode ser um obstáculo significativo para a participação ativa. Segundo Marani (2022), o reconhecimento das dificuldades dos alunos é essencial para a construção de um currículo inclusivo que atenda às diversas habilidades e interesses dos estudantes, incentivando uma abordagem mais personalizada nas aulas de dança.

Com base no diário de campo, as danças urbanas, especificamente o hip hop e o breaking, foram os estilos apontados pelos alunos como os mais difíceis. No sétimo ano, os discentes relataram explicitamente que a complexidade técnica desses passos representou um grande desafio. Essa percepção de dificuldade gerou insegurança e vergonha, motivando o afastamento de alguns estudantes que temiam o julgamento alheio. Além das modalidades urbanas, o samba de gafieira também foi descrito como um ritmo de passos complicados. Portanto, o nível de exigência coreográfica é um obstáculo real que pode estimular a recusa e a evitação durante as práticas pedagógicas.

As comparações entre gêneros também emergem como um tema relevante. Um participante observa: “Às vezes, eu vejo que os meninos dançam mais soltos e as meninas ficam com vergonha, e isso me faz pensar que eu também deveria me soltar mais” (VI-PD-02-E.5). Essa percepção indica que os estereótipos de gênero e as expectativas sociais influenciam a maneira como os alunos se comportam nas aulas de dança. Segundo Noronha e Zanetti (2023), é fundamental que as aulas abordem essas questões de gênero, promovendo um espaço onde todos os alunos possam se expressar livremente, independentemente de normas sociais.

As reações do grupo podem impactar a disposição dos alunos em participar. Um participante menciona: “Quando alguém diz que não gosta de dançar, isso acaba influenciando outras pessoas a não quererem participar também, e isso me incomoda” (VI-PD-02-E.6). Isso demonstra como a dinâmica social dentro da sala de aula pode criar um efeito dominó que desencoraja a participação. Segundo Noronha e Zanetti (2023), o fortalecimento das relações interpessoais e a construção de um ambiente positivo são fundamentais para incentivar a participação de todos os alunos nas atividades educativas.

É evidente que um ambiente inclusivo e acolhedor é essencial para estimular a participação dos alunos nas aulas de dança. Como um dos entrevistados aponta: “Eu percebo que, quando a turma está muito animada, eu consigo participar mais das aulas, mas quando está mais quieta, eu acabo não querendo fazer nada” (VI-PD-02-E.6). Essa afirmação reforça a necessidade de criar um clima favorável que incentive a expressão e a criatividade, permitindo que os alunos se sintam seguros e motivados a participar. Segundo Sobreira (2022), a promoção de uma cultura escolar que

valorize a diversidade e a inclusão é crucial para o desenvolvimento saudável dos alunos em ambientes educacionais, especialmente nas artes.

A análise dos dados revela a influência significativa das interações sociais na participação dos alunos. Fatores como insegurança, medo do julgamento e pressão dos colegas aparecem como barreiras que podem inibir a expressão individual e o envolvimento nas atividades. A necessidade de um ambiente propício que valorize a inclusão e a diversidade se torna evidente, uma vez que a promoção de atividades que incentivem a colaboração e o apoio mútuo pode resultar em uma redução da ansiedade e um aumento da confiança, permitindo que os alunos se sintam mais à vontade para dançar e se expressar.

A adaptação das práticas pedagógicas nas aulas de dança para atender às necessidades emocionais e sociais dos alunos, levando em consideração as especificidades de gênero e as dinâmicas de grupo, é uma abordagem que pode ser explorada. Estratégias que promovam um clima positivo e acolhedor podem favorecer não apenas a participação, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Assim, ao cultivar um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, as aulas de dança têm o potencial de se transformar em um espaço de aprendizado significativo, incentivando a expressão artística e permitindo que cada aluno se desenvolva plenamente.

A fenomenologia da vergonha manifesta-se no Diário de Campo como um potente vetor de inibição motora, no qual a apuração dos pares atua como um mecanismo de censura prévia. Nas turmas de 8º e 7º anos, a recusa em engajar-se plenamente nas atividades não decorreu de uma aversão intrínseca ao movimento, mas da vulnerabilidade perante o olhar externo. Os relatos indicam que os discentes optaram pela imobilidade estratégica devido à "vergonha e medo do julgamento dos colegas". Essa esquivia corporal revela como a exposição do "eu" através da dança é percebida como um risco à integridade da autoimagem perante o grupo.

A transição da mimese técnica para a expressividade rítmica revela um limiar crítico de insegurança discente registrado sistematicamente no documento. Observou-se que, enquanto a atividade envolvia apenas a "reprodução mecânica dos movimentos", a adesão dos alunos era satisfatória. Contudo, no exato momento em que foi "acrescentado o balanço com a música", parcelas da turma retrocederam ao estado de inércia, preferindo sentar-se novamente. Este fenômeno sugere que o ritmo

atua como um catalisador de subjetividades que os alunos hesitam em performar publicamente por receio da falha ou do estranhamento estético.

O desinteresse e a resistência encontram eco em manifestações de desdém que reforçam a segregação e o retraimento coletivo durante as intervenções. No Diário de Campo, o episódio em que uma discente classificou a performance coreográfica de seus pares como "deprimente" exemplifica como a hostilidade simbólica pode erodir o espaço de experimentação pedagógica. Tais barreiras atitudinais, somadas a reações de "risinhos" e silêncios obstrutivos, criam um clima de tensão que desestimula o engajamento afetivo. Consequentemente, grupos significativos permanecem sentados apenas "observando os outros", evidenciando a paralisia diante do escrutínio social.

A participação é mediada pela manutenção de identidades sociais rígidas e pelo temor psicológico da perda de hegemonia. A dificuldade relatada em "trocar o papel de condutor para conduzido" é descrita como um sentimento análogo a "perder o controle" ou delegar tal poder a outrem. Essa resistência, somada ao ato defensivo de um aluno ao "bater na mão" de um colega para negar um convite à dança, marca uma insegurança que transcende a mera competência física. A vergonha opera, portanto, como um dispositivo de controle que limita as potencialidades expressivas e o interesse pela alteridade no espaço educativo.

4.3 CATEGORIA 3: COEDUCAÇÃO

A categoria *Coeducação* aborda as práticas, normas e arranjos institucionais que orientam a convivência e o trabalho conjunto entre pessoas de diferentes gêneros no ambiente escolar. Esse campo analítico não se limita à simples colocação física de corpos no mesmo espaço; investiga as modalidades de interação promovidas ou desencorajadas, as rotinas organizacionais que facilitam ou fragilizam a colaboração mútua e as representações implícitas sobre o que se espera de participantes segundo seu gênero. A coeducação interessa-se, portanto, pela qualidade das trocas e pela configuração de oportunidades que favoreçam aprendizagens compartilhadas, respeito recíproco e a construção de competências sociais além da compartimentalização por sexo.

A subcategoria *Interação entre Gêneros* focaliza os modos concretos pelos quais meninos e meninas trabalham, jogam e se relacionam em atividades coletivas. Indicadores como "trabalhar juntos", "parceiro de dança" e "interagir com meninas/meninos" apontam para práticas que podem promover colaboração, empatia e desconstrução de papéis rígidos, mas também para momentos em que procedimentos como "separar grupos" reproduzem segregações sutis. A tensão entre estratégias pedagógicas que incentivam a mistura e medidas organizacionais que classificam por gênero revela como decisões aparentemente neutras repercutem na socialização e na aprendizagem: a escolha de formar duplas mistas ou grupos homogêneos molda experiências de liderança, negociação e reconhecimento.

O código C-IG-03 oferece um instrumento analítico para identificar e avaliar ocorrências relativas à interação entre gêneros em documentos, planos de aula e relatos de campo. A aplicação desse indicador exige atenção às formulações explícitas — instruções de agrupamento, orientações para atividades em dupla, designações de parceiros — e às práticas encenadas que circulam no cotidiano da sala e do pátio, incluindo a distribuição de papéis em tarefas coletivas e as reações dos pares. Abordagens metodológicas que combinem registros observacionais, entrevistas e análise de materiais escolares possibilitam apreender tanto a frequência quanto a qualidade das interações, permitindo inferências sobre efeitos na equidade de participação e na construção de identidades.

As implicações para intervenção educativa são práticas e imediatas. Promover coeducação de qualidade passa por desenhar atividades que incentivem a rotação de papéis, garantir procedimentos de agrupamento que ampliem a diversidade de convivência e capacitar profissionais para mediar dinâmicas de poder e estereótipo. Monitorar mudanças com o indicador C-IG-03 possibilita verificar se práticas implementadas efetivamente aumentam experiências compartilhadas e reduzem segregações, oferecendo subsídios para ajustes curriculares e para a criação de culturas escolares que valorizem cooperação intergênero como componente da formação integral.

Quadro 3: Categoria 3

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Citação / Trecho do Documento	Codificação	Anotações / Observações
Coeducação	Interação entre Gêneros	"trabalhar juntos", "parceiro de dança", "interagir com meninas/meninos", "separar grupos"	"Ajuda, as pessoas ficam mais próximas. Ficam mais próximas em relação à amizade. Algumas que não se falam, ficam juntas, né? Pra criar amizade." (C-IG-03.E.1.) "Eu acho que em questão de aulas de dança, eu comecei a me expressar melhor da forma que eu sou, então para mim foi uma experiência boa." (C-IG-03 E.2.) "Eu acho que ajuda que as meninas ajudam as meninas a se soltarem mais." (C-IG-03 E.3.) "Ajuda." (C-IG-03 E.4.) "Ajuda para se socializar mais ainda." (C-IG-03 E.5.) Depende, por conta	C-IG-03	A inclusão e a interação entre gêneros nas aulas de dança são essenciais para o desenvolvimento social e emocional dos alunos

			que...Na escola a gente vê muitos grupos e às vezes a gente... A escola impõe que às vezes a amizade entre menino e menina ou falam que já é namoro ou alguma coisa assim.” (C-IG-03 E.6.)		
--	--	--	--	--	--

Fonte: A Pesquisadora (2025)

4.3.1 Reflexões sobre a Categoria 3

A análise das interações entre gêneros nas aulas de dança revela a importância das relações interpessoais na formação da identidade e na socialização dos jovens. A experiência do entrevistado C-IG-03.E.1 destaca que “ajuda, as pessoas ficam mais próximas. Ficam mais próximas em relação à amizade. Algumas que não se falam, ficam juntas, né? Pra criar amizade.” Essa afirmação ilustra como as aulas de dança funcionam como um espaço de interação social, onde a proximidade e o trabalho em equipe são promovidos. A construção de laços de amizade entre meninos e meninas não apenas enriquece a experiência da dança, mas também contribui para um ambiente escolar mais coeso e acolhedor¹⁷. Segundo Santos (2022), a interação entre os gêneros na educação é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, criando uma base sólida para a convivência e a colaboração em contextos variados.

A dança é vista pelos alunos como uma oportunidade para expressar suas individualidades e se sentirem mais confiantes. O entrevistado C-IG-03 E.2

¹⁷ Na prática, o chão da escola raramente segue o roteiro linear dos livros. Embora o discurso aponte para a união, o que vemos é uma resistência sutil. Meninos e meninas costumam se isolar em bolhas, temendo o julgamento dos pares. Essa separação física acaba por cristalizar preconceitos em vez de dissolvê-los. O contato corporal, essencial na dança, muitas vezes gera desconforto ou deboche. Sua pesquisa precisa dar voz a esse silêncio e às barreiras que ainda persistem. Afinal, integrar não é apenas ocupar o mesmo espaço, é vencer a distância real.

compartilha que “em questão de aulas de dança, eu comecei a me expressar melhor da forma que eu sou, então para mim foi uma experiência boa.” Essa perspectiva aponta para a capacidade da dança de facilitar a autoexpressão e a autoconfiança entre os jovens. A dança se torna, assim, um veículo por meio do qual os alunos podem comunicar suas emoções e desenvolver uma percepção positiva de si mesmos. Conforme Marani (2022) argumenta, o envolvimento em atividades artísticas é crucial para a formação da autoestima, uma vez que proporciona aos jovens um espaço seguro para a experimentação e a descoberta de suas potencialidades.

A interação entre gêneros também exerce um impacto significativo nas dinâmicas das aulas. O entrevistado C-IG-03 E.3 observa que “ajuda que as meninas ajudam outras meninas a se soltarem mais.” Essa observação sugere que o apoio mútuo entre as alunas pode facilitar um ambiente de aprendizado mais encorajador, onde as meninas se sentem mais à vontade para se expressar¹⁸. A teoria da aprendizagem social, proposta por Bandura (1977), corrobora essa ideia ao afirmar que os indivíduos aprendem comportamentos observando e imitando os outros. Assim, a presença de modelos positivos pode influenciar as atitudes e o comportamento dos alunos, promovendo um ciclo de encorajamento e apoio.

Bandura foca no espelhamento, mas aqui o fenômeno é mais sobre autoproteção. O relato sugere que o conforto vem da identidade comum, não de um modelo. Elas não estão apenas imitando; estão criando um refúgio contra o olhar externo. Esse apoio mútuo funciona como um escudo emocional para a exposição física. A teoria é idealista ao supor um aprendizado aberto, ignorando as barreiras. Na realidade, o “encorajamento” só floresce onde elas se sentem seguras. É um ciclo de validação restrito que reforça a bolha em vez de rompê-la.

Embora a simplicidade da resposta do entrevistado C-IG-03 E.4, que afirma apenas “ajuda”, possa parecer superficial, ela revela uma verdade mais profunda sobre a natureza da interação social nas aulas de dança. A colaboração e a convivência entre os gêneros são fundamentais para a criação de um ambiente de aprendizado mais leve e acolhedor. Noronha e Zanetti (2023) destacam que a

¹⁸ Esse suporte ocorre majoritariamente dentro do círculo do próprio gênero. As alunas buscam abrigo no que é familiar para evitar o peso do olhar alheio. Essa rede de proteção facilita a expressão, mas também cria uma ilha social. O conforto surge porque ali não existe a tensão da busca por validação externa. Embora ajude no aprendizado, esse movimento reforça a separação dos grupos. A colaboração entre iguais acaba sendo um refúgio antes de encarar o coletivo. Resta saber se esse acolhimento integra a turma ou se apenas cristaliza bolhas.

convivência harmoniosa entre meninos e meninas pode promover um clima de respeito e igualdade, essencial para o desenvolvimento de competências sociais. A dança, portanto, não é apenas uma atividade física, mas um espaço para o fortalecimento de laços sociais.

A afirmação do entrevistado C-IG-03 E.5, que diz “ajuda para se socializar mais ainda”, reforça a ideia de que a interação entre gêneros é percebida como benéfica por muitos alunos e alunas. Essa confirmação sugere que, independentemente das normas sociais, a convivência entre meninos e meninas é uma experiência enriquecedora que facilita o aprendizado e a troca de vivências. Marani (2021) enfatiza que a educação deve promover ambientes inclusivos que valorizem as contribuições de todos os alunos, reconhecendo a diversidade como um fator enriquecedor para o aprendizado.

A complexidade das interações entre meninos e meninas é evidente na resposta do entrevistado C-IG-03 E.6, que menciona que “depende, por conta que... Na escola a gente vê muitos grupos e às vezes a gente... A escola impõe que às vezes a amizade entre menino e menina ou falam que já é namoro ou alguma coisa assim.” Essa declaração revela as pressões sociais que podem dificultar a formação de amizades saudáveis entre os gêneros. É fundamental que as escolas abordem essas questões com sensibilidade, promovendo um diálogo aberto que permita aos alunos refletirem sobre as normas sociais que influenciam suas interações. Marani (2021) defende que a educação deve ser um espaço de desconstrução de estereótipos, promovendo a liberdade de ser e expressar-se sem medo de julgamentos.

A análise das respostas dos alunos sugere que as aulas de dança vão além da prática artística, funcionando como um espaço valioso para a construção de relações sociais e para o desenvolvimento pessoal. As experiências compartilhadas durante as aulas têm o potencial de fortalecer os laços entre os alunos, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para valorizar essas interações, reconhecendo a dança como uma ferramenta poderosa para a promoção da coeducação. Segundo Marani (2021), a educação artística deve ser vista como um pilar fundamental na formação de cidadãos conscientes e respeitosos, capazes de contribuir para uma sociedade mais inclusiva.

A práxis coeducativa, conforme delineada no Diário de Campo, emerge como um catalisador para a reconfiguração das relações interpessoais, transcendendo a mera execução motora para fomentar a sociabilidade. A interação entre gêneros¹⁹ nas aulas de dança possibilitou que sujeitos outrora segregados em nichos sociais específicos pudessem "trabalhar juntos", mitigando distâncias impostas por convenções escolares. Tais momentos de aproximação, ao promoverem o contato entre meninas e meninos, corroboram a premissa de que a inclusão é um pilar essencial para o desenvolvimento emocional, permitindo que os discentes se expressem de forma mais autêntica e expandam seus laços de alteridade.

A práxis coeducativa foi estruturada a partir de princípios pedagógicos voltados à problematização das relações de gênero, à desconstrução de estereótipos e à promoção da participação equitativa entre meninas e meninos. Para isso, foram desenvolvidas vivências com o forró, o samba de gafieira e as danças urbanas, conteúdos selecionados em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a dança como uma unidade temática da Educação Física e orienta a ampliação do repertório da cultura corporal por meio da experimentação, apreciação, criação e reflexão crítica sobre diferentes manifestações culturais (BRASIL, 2018). As metodologias adotadas privilegiaram a alternância de papéis de liderança e condução entre os pares, a formação de duplas e grupos de maneira rotativa, a aprendizagem colaborativa, rodas de conversa para problematização das normas de gênero presentes nas práticas corporais, apreciação crítica de vídeos e apresentações, criação coletiva de sequências coreográficas e momentos de reflexão ao final de cada aula. Essas estratégias buscaram romper com a lógica tradicional que associa determinadas funções, movimentos ou estilos de dança a um gênero específico, favorecendo experiências corporais pautadas na cooperação, no respeito às diferenças e na construção de relações mais igualitárias.

. Propus dinâmicas como a "mais feminina/masculina ou para todos" para gerar reflexão crítica, além da técnica do condutor e conduzido, onde meninos e meninas

¹⁹ A interação ocorreu através da quebra de barreiras físicas e simbólicas em dinâmicas de contato direto, como a "troca de pares" e o exercício de "espelho", que forçaram a convivência entre gêneros. No forró e no samba, a proposta de alternar entre "condutor e conduzido" permitiu que meninas assumissem a liderança e meninos experimentassem a vulnerabilidade de serem guiados. Apesar da resistência inicial e do medo do julgamento alheio, a prática conjunta de coreografias e desafios rítmicos dissolveu nichos, levando os alunos a reconhecerem coletivamente o machismo em suas próprias visões anteriores. No fim, a diversão compartilhada sobrepôs-se às convenções, resultando em uma percepção de que ambos podem ocupar qualquer espaço na dança.

experimentaram ambos os papéis na dança de par. A assimilação variou: enquanto turmas como o 7º ano turma 2 demonstraram maior abertura ao classificar quase tudo como "para todos", outras turmas, como o 8º ano turma 2 e o 9º ano turma 2, inicialmente relutaram, mantendo visões mais conservadoras sobre o que é "coisa de homem ou de mulher".

A interação entre gêneros ocorreu de forma gradual e reveladora. No início, o medo do julgamento e a vergonha afastaram alguns alunos, mas as dinâmicas de troca de pares e coreografias coletivas forçaram o contato direto. No 6º ano turma 1, por exemplo, a resistência inicial deu lugar a momentos em que meninos e meninas reconheceram que ambos podem dançar qualquer estilo, apesar de ainda preferirem dançar em pares do mesmo sexo em certos momentos. O ponto alto foi a percepção dos próprios alunos sobre o machismo estrutural ao notarem que a condução na dança não precisa ser exclusiva do homem, permitindo que as meninas também liderassem e os meninos se permitissem ser conduzidos.

A desconstrução de assimetrias históricas foi catalisada pela dinâmica de "troca de papéis" na condução das danças de par, como o forró e o samba de gafieira. Ao vivenciarem as posições de "condutor e conduzido", os alunos foram instados a refletir sobre a hegemonia masculina na liderança, culminando na percepção coletiva de que "ambos (homem e mulher) podem conduzir". De acordo com José Carlos Volp (2010), a dança de salão caracteriza-se como um conjunto de danças executadas em pares que, ao longo de sua trajetória histórica, incorporou influências culturais diversas, originando ritmos como o forró, o samba de gafieira, o bolero, o tango, o soltinho e o zouk. Mais do que uma categoria única, trata-se de um campo de práticas corporais marcado pela diversidade de estilos, contextos históricos e formas de interação. Essa pluralidade possibilita que sua abordagem pedagógica contemple tanto os aspectos técnicos quanto os elementos culturais e sociais que constituem cada manifestação.

Entretanto, a literatura sobre dança de salão evidencia que seu processo histórico foi marcado pela institucionalização de papéis sociais de gênero. Conforme discutem Marco Antonio Perna (2012) e José Carlos Volp (2010), a organização tradicional dessa modalidade consolidou convenções segundo as quais o homem ocupa a função de conduzir, enquanto à mulher cabe seguir os movimentos propostos. Embora essas funções tenham sido incorporadas como parte da técnica da dança, elas refletem construções socioculturais próprias do contexto em que a dança de salão

se desenvolveu, reproduzindo valores relacionados à hierarquia, à liderança masculina e à passividade feminina.

A literatura também evidencia que a dança de salão foi historicamente construída a partir de uma lógica heteronormativa, na qual os papéis de condução e seguimento foram rigidamente associados aos sexos masculino e feminino. Pesquisadores como Paul Henley (2015) e estudiosos brasileiros da área, como Marcos Bragato, demonstram que essa organização reflete padrões sociais mais amplos de poder, autoridade e hierarquização entre homens e mulheres. Nessa lógica tradicional, convencionou-se que o homem conduz e a mulher segue, produzindo uma pedagogia implícita que reforça a naturalização de papéis de gênero. Contudo, tais convenções não constituem características inerentes à dança, mas construções históricas e culturais passíveis de problematização e transformação.

Foi a partir dessa compreensão que a dança de salão foi incorporada como conteúdo estruturante da presente proposta pedagógica. Sua organização didática fundamentou-se na valorização da experimentação corporal, da alternância entre os papéis de condução e seguimento, da aprendizagem cooperativa e da problematização das normas tradicionalmente presentes nessa manifestação cultural. Os ritmos selecionados — forró e samba de gafieira — foram escolhidos tanto por sua relevância para a cultura brasileira quanto pelo potencial de discutir aspectos relacionados às relações de gênero, às formas de interação e à construção histórica dos papéis desempenhados durante a dança.

Sob a perspectiva da coeducação, essa compreensão torna-se fundamental. Conforme argumentam Helena Altmann (2015) e Alexandre Fernandez Vaz (2002), as práticas corporais desenvolvidas na escola frequentemente reproduzem desigualdades de gênero quando organizadas sem intencionalidade pedagógica. Assim, não basta que meninos e meninas compartilhem o mesmo espaço físico; é necessário que as experiências corporais sejam planejadas de forma a questionar estereótipos, ampliar possibilidades de participação e promover relações mais igualitárias. Nessa direção, a dança de salão revela-se um conteúdo particularmente potente, justamente porque explicita normas sociais frequentemente naturalizadas e oferece oportunidades para sua desconstrução. Essa experiência corporal coeducativa permitiu que a turma identificasse o machismo estrutural nas artes do

movimento, reconhecendo que a alternância de protagonismo não apenas facilita o aprendizado, mas também democratiza o espaço da dança.

Todavia, o Diário de Campo também registra resistências que evidenciam a complexidade da interação de gêneros em ambientes regidos por estigmas sociais. Embora as dinâmicas buscassem a integração plena, observou-se que em turmas como o 6º1 e o 9º2 houve recusa explícita em "trocar de pares", mantendo-se agrupamentos por afinidade de gênero ou pares já estabelecidos. Essa relutância em romper a zona de conforto denota que a coeducação enfrenta barreiras psicológicas profundas, muitas vezes alimentadas pelo receio de que a proximidade física entre meninos e meninas seja equivocadamente estigmatizada como vínculo romântico exclusivo.

Em uma perspectiva macroestrutural, os resultados sugerem que a dança atua como um laboratório social onde "gêneros dialogam" e confrontam uma educação diferenciada que, historicamente, molda condutas distintas para meninos e meninas. Essa socialização segregada ficou evidente quando os discentes categorizaram o "cuidar" e o "sentimento" como femininos, enquanto a "força" e o "comando" foram atribuídos ao masculino, gerando resistências como o medo do julgamento, risinhos defensivos ou o estigma de que certas danças invalidariam a masculinidade.

A transposição da liderança feminina na dança para "outras situações" da vida cotidiana permitiu que os discentes percebessem que essa conduta aprendida reflete o predomínio desproporcional de homens em cargos de liderança na sociedade contemporânea. Ao subverter esses papéis durante as aulas (permitindo que meninas conduzissem e meninos experimentassem a confiança de serem conduzidos) a prática coeducativa desafiou as convenções escolares e domésticas. Ao final, o reconhecimento de que "homens e mulheres devem ter papéis iguais" reforça que a coeducação física é um instrumento vital para desconstruir binarismos e construir uma cidadania pautada na equidade e no respeito à diversidade.

DANÇA E GÊNERO NA ESCOLA:

Coeducando corpos e expressões

CADERNO PEDAGÓGICO
Edição Especial | 2025

JÉSSICA CAVALCANTE



JÉSSICA JACINTA NORONHA CAVALCANTE
PATRICIA DOS SANTOS TRINDADE

DANÇA E GENERO NA ESCOLA: coeducando corpos e expressões

APRESENTAÇÃO

Prezados (as) Educadores (as)

É com grande satisfação que apresentamos o caderno pedagógico: **Dança e Gênero na Escola – coeducando corpos e expressões**, resultado da pesquisa “**A dança nas aulas de Educação Física: as relações de gênero na perspectiva da coeducação**”, realizada na Escola Estadual Profº Aderson de Menezes no município de Parintins – AM, pensado para enriquecer as práticas na Educação Física transformando as aulas de dança num espaço de reflexão, respeito e inclusão, objetivando propor uma sequência pedagógica que contemple as turmas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) a partir das aplicações.

Nossa sociedade ainda perpetua estereótipos de gênero fazendo com que muitos de nossos alunos se limitem no desenvolvimento de sua expressividade. A dança enquanto linguagem corporal universal mostra-se um campo rico e acessível para desconstruir essas barreiras e construir novos significados. Na escola, o mais comum é que o ensino da dança acabe reproduzindo normatizações como: meninos sendo desencorajados a dançar, dança de menina e dança de menino e o próprio professor tendo dificuldades para resolver esses conflitos.

Este caderno pedagógico foi elaborado com o propósito de um compromisso com a valorização da equidade de gênero e a coeducação buscando orientar, inspirar e fortalecer o trabalho do educador. Aqui reunimos, em uma sequência pedagógica, atividades que sejam reflexivas e que busquem ampliar o olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem valorizando a experiência dos alunos e estimulando o diálogo com a realidade escolar.

Nas páginas seguintes, você encontrará atividades práticas reflexivas que buscam: desconstruir estereótipos, promover a coeducação, estimular a reflexão crítica e fortalecer a expressão e a autonomia dos alunos.

Que este caderno seja um companheiro nos seus planejamentos, inspirando novas formas de aprender e ensinar contribuindo para um futuro onde a dança seja, de fato, para todos e todas.

Desejamos uma prática pedagógica rica e inspiradora

CORPOS EM DIÁLOGO: DANÇA, GÊNERO E CONVIVÊNCIA NA ESCOLA COEDUCATIVA

A dança na escola tem um papel fundamental no desenvolvimento corporal do aluno, assim como também é uma ferramenta artística poderosa, onde os corpos mostram uma expressividade muitas vezes incompreendida e demonizada. Ao dançar esse aluno precisa conhecer o próprio corpo, limites e potencialidades de se expressar.

Dentre os muitos desafios encontrados no espaço escolar, vamos nos deparar com as convenções de gênero que são frequentemente manifestadas nas aulas de dança tornando-se um entrave ao aprendizado de forma completa.

E para que essa dança não seja definida por papel de gênero e se torne mais inclusiva, a coeducação aparece como uma ferramenta que auxilia na desconstrução de estereótipos e promove uma experiência mais rica para todos os alunos. A prática de educar meninos e meninas juntos vai muito além de apenas juntá-los nas aulas. Louro (1997) destaca que as diferenças de gênero são construções sociais, e que a escola tem papel central na reprodução ou superação dessas desigualdades; assim, práticas coeducativas tornam-se essenciais para uma educação mais democrática.

1. Danças Urbanas: Quebrando o Muro da Masculinidade Hegemônica

As Danças Urbanas (como Hip-Hop, Breaking, Locking, Popping, etc.) são estilos dinâmicos e de forte expressão individual que, apesar de sua origem culturalmente diversa, muitas vezes reproduzem ou enfrentam estereótipos de gênero no ambiente escolar.

O Estereótipo em Ação: Historicamente, algumas formas das Danças Urbanas, especialmente o Breaking e o Hip-Hop, foram associadas a uma **expressão de masculinidade ligada à força, agressividade e presença dominante** (como observado em depoimentos que relatam a pressão por movimentos "machistas" e a exclusão de expressões mais "afeminadas"). Essa associação desencoraja meninos a explorarem movimentos mais fluidos ou expressivos e afasta meninas que não se sentem representadas pelos valores e comportamentos tradicionalmente associados à masculinidade, ou que são estigmatizadas por estarem em um espaço cultural predominantemente masculino.

- **A Contribuição da Coeducação:** A coeducação no ensino das Danças Urbanas torna-se uma ferramenta de empoderamento e desconstrução. Ao educar meninos e meninas juntos, a escola pode:
- **Ampliar o Repertório Motor:** Incentivar todos os alunos a explorar a gama completa de movimentos, desafiando a noção de que certos passos são "de menina" (como o rebolado ou movimentos mais sinuosos) e outros são "de menino" (como a força e a acrobacia), conforme evidenciam os relatos de alunos que modificam passos para "não ficar tão feminino".
- **Promover o Respeito pela Expressão Individual:** Criar um espaço onde a expressividade do corpo não seja julgada por normas binárias de gênero, mas sim valorizada por sua singularidade e potência artística. O objetivo não é desvalidar a expressão cisgênera ou heterossexual, mas desconstruir sua posição de **privilegio** e **normalidade única**.
- **Mudar a Dinâmica do Grupo:** O convívio coeducativo e a prática conjunta podem diminuir a timidez e a vergonha, permitindo que o contato corporal e a experimentação sejam vistos como parte do processo de aprendizagem da dança, e não como um ato sexualizado ou de "malícia".

2. Dança de Salão: Subvertendo Papéis Rígidos de Condução

A Dança de Salão, com sua particularidade de formação de duplas e a necessidade de contato corporal próximo, expõe de maneira ainda mais evidente as construções de gênero, tradicionalmente ancoradas em papéis binários e heteronormativos.

O Estereótipo em Ação: O modelo tradicional da Dança de Salão é profundamente marcado por um sistema binário de **Condução** (homem/cavalheiro) e **Seguimento** (mulher/dama). Essa configuração frequentemente:

- **Reforça o Machismo e a Objetificação:** Atribui ao homem a função de **detentor do saber** e de condutor ativo, enquanto a mulher é colocada em um papel passivo de apenas "responder" à ação, limitando sua liberdade de interpretação. O uso dos termos "cavalheiro" e "dama" também carrega uma carga de estereótipos sociais.
- **Exclui a Diversidade:** A associação da dança de salão a um "ritual de acasalamento" ou a um par heterossexual exclui e marginaliza indivíduos LGBTQIA+,

cujas identidades de gênero não binárias ou não heterossexuais não se encaixam nos papéis rígidos de condutor/seguir baseados no sexo biológico.

A Contribuição da Coeducação: A coeducação, neste contexto, implica em subverter os papéis fixos para promover uma pedagogia mais inclusiva e democrática:

- **Condução Não-Binária (Ensino Invertido):** A prática coeducativa deve adotar proposições didático-pedagógicas que não estejam centradas em binarismos. Isso significa ensinar **todos os alunos** — meninos e meninas, independentemente de sua identidade ou orientação — a dominar tanto o papel de **condutor** quanto o de **seguir**.
- **Foco na Relação e Sensibilidade:** Ao dissociar a condução do gênero, a aula de dança passa a valorizar a comunicação, a sensibilidade corporal e a escuta mútua entre os parceiros, transformando a dança de um mero protocolo em uma **negociação de movimentos** entre dois corpos.
- **Legitimação de Pares Diversos:** A escola, ao aplicar a coeducação na dança de salão, valida a dança entre pares do mesmo sexo ou entre pares não-binários, desmistificando a ideia de que a modalidade é um rito heteronormativo e garantindo que o aprendizado seja viável para **todos** os corpos.

ESTRUTURA DO CADERNO PEDAGÓGICO

I. INFORMAÇÕES GERAIS E AUTORIA

II. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA (INTRODUÇÃO)

- **Público-Alvo:** Prezados (as) Educadores (as).
- **Motivação:** Apresentar um caderno pedagógico resultante de pesquisa para transformar as aulas de dança em um espaço de reflexão, respeito e inclusão.
- **Problema Social:** A sociedade perpetua estereótipos de gênero que limitam a expressividade dos alunos.
- **Problema Escolar:** O ensino da dança na escola frequentemente reproduz normatizações, como: meninos sendo desencorajados a dançar, diferenciação entre "dança de menina" e "dança de menino", e dificuldade dos professores em resolver esses conflitos.
- **Potencial da Dança:** A dança é uma linguagem corporal universal, rica e acessível para desconstruir barreiras e construir novos significados.

- **Compromisso do Caderno:** Valorização da equidade de gênero e da coeducação, buscando orientar, inspirar e fortalecer o trabalho do educador.

III. OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

O caderno reúne uma sequência pedagógica com atividades reflexivas que buscam ampliar o olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, valorizando a experiência dos alunos e estimulando o diálogo com a realidade escolar.

As atividades práticas reflexivas buscam:

DESCONSTRUIR ESTEREÓTIPOS

- **Garantia de Igualdade de Oportunidades:** Visa-se assegurar ativamente que todos os alunos, independentemente do seu gênero, tenham o mesmo acesso e encorajamento para participar em todas as tarefas e discussões.
- **Superação dos Papéis Tradicionais de Gênero:** As dinâmicas são estruturadas para desafiar a divisão social e escolar das tarefas, incentivando a participação mista em atividades tradicionalmente segregadas.
- **Incentivo à Colaboração e Interação Mútua:** Foca-se na criação de um ambiente onde a cooperação e o aprendizado entre diferentes identidades de gênero são elementos essenciais para o sucesso dos projetos e da sala de aula.
- **Estabelecimento de Relações de Respeito Equitativo:** O processo coeducativo busca construir um clima de valorização mútua, onde as hierarquias de gênero são desfeitas em favor de um relacionamento paritário.
- **Educação para a Equidade no Sentido Amplo:** O conceito é utilizado para aprofundar a compreensão e a prática da equidade, preparando os alunos para atuarem contra a discriminação de gênero na sociedade.

PROMOVER A COEDUCAÇÃO

- **Garantia de Igualdade de Oportunidades:** Visa-se assegurar ativamente que todos os alunos, independentemente do seu gênero, tenham o mesmo acesso e encorajamento para participar em todas as tarefas e discussões.
- **Superação dos Papéis Tradicionais de Gênero:** As dinâmicas são estruturadas para desafiar a divisão social e escolar das tarefas, incentivando a participação mista em atividades tradicionalmente segregadas.

- **Incentivo à Colaboração e Interação Mútua:** Foca-se na criação de um ambiente onde a cooperação e o aprendizado entre diferentes identidades de gênero são elementos essenciais para o sucesso dos projetos e da sala de aula.
- **Estabelecimento de Relações de Respeito Equitativo:** O processo coeducativo busca construir um clima de valorização mútua, onde as hierarquias de gênero são desfeitas em favor de um relacionamento paritário.
- **Educação para a Equidade no Sentido Amplo:** O conceito é utilizado para aprofundar a compreensão e a prática da equidade, preparando os alunos para atuarem contra a discriminação de gênero na sociedade.

ESTIMULAR A REFLEXÃO CRÍTICA

- **Análise Aprofundada da Realidade:** O caderno desafia os alunos a examinar as estruturas, regras, práticas e relações de poder que moldam o contexto escolar e a sociedade em que estão inseridos.
- **Desenvolvimento da Capacidade de Questionamento:** Incentiva-se a habilidade de formular perguntas relevantes, de ir além do óbvio e de não aceitar passivamente o que é transmitido como verdade absoluta.
- **Formação do Pensamento Autônomo e Embasado:** O estudante é motivado a avaliar a validade das informações, a identificar falácias e a construir argumentos coerentes e independentes, baseados em evidências.
- **Identificação de Contradições e Incoerências:** Busca-se que os alunos reconheçam e analisem as falhas, as injustiças e as inconsistências presentes nos discursos e nas práticas cotidianas.
- **Preparação para a Cidadania Ativa:** O processo de reflexão crítica visa capacitar o aluno para que se torne um agente de transformação, capaz de intervir e participar na sociedade com consciência e rigor analítico.

FORTALECER A EXPRESSÃO E A AUTONOMIA DOS ALUNOS

- **Criação de um Espaço Seguro para a Expressão:** O ambiente pedagógico é projetado para minimizar o medo do erro e do julgamento, incentivando a manifestação livre e corajosa de ideias, sentimentos e opiniões.

- **Ampliação das Ferramentas de Comunicação:** Garante-se que os alunos utilizem e desenvolvam diversas formas de expressão (verbal, escrita, debate, artística), assegurando que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas.
- **Estímulo à Autorregulação e Autogestão:** A autonomia é promovida ao delegar aos alunos a responsabilidade de planejar, executar e monitorar suas próprias tarefas, aprendendo a gerir seu tempo e recursos.
- **Incentivo à Tomada de Decisão Consciente:** Os estudantes são expostos a escolhas e consequências dentro do processo de aprendizagem, capacitando-os a tomar decisões informadas e responsáveis sobre seu percurso.
- **Desenvolvimento da Proatividade e Confiança:** O fortalecimento conjunto da expressão e da autonomia culmina no aumento da autoconfiança, formando indivíduos que tomam iniciativa e atuam como protagonistas em suas jornadas.

IV. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CORPOS EM DIÁLOGO

TEMA: DANÇA, GÊNERO E CONVIVÊNCIA NA ESCOLA COEDUCATIVA.

- **Função da Dança na Escola:** Fundamental no desenvolvimento corporal e poderosa ferramenta artística de expressividade (Ferreira, 2024)²⁰.
- **Desafio:** Convenções de gênero nas aulas de dança que se tornam um obstáculo para o aprendizado completo (Ronchi; De Bona, 2025)²¹.
- **Solução:** A coeducação é uma ferramenta para desconstruir estereótipos e promover uma experiência mais rica e inclusiva, garantindo que a dança não seja definida por papel de gênero (Cunha, 2024)²².
- **Conceito de Gênero:** As diferenças de gênero são construções sociais, e a escola tem um papel central na reprodução ou superação dessas desigualdades.

²⁰ FERREIRA, Francisco Wagner Freitas. Os benefícios fisiológicos e psicológicos da dança e seus efeitos em crianças e adolescentes: uma abordagem na educação física escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 2165-2174, 2024.

²¹ RONCHI, Catarine Daros Lourenço; DE BONA, Bruna Carolini. Aproximações ao conteúdo Dança: desdobramentos para a Educação Física Escolar. **Kinesis**, v. 43, p. e86398-e86398, 2025.

²² CUNHA, Marina Boechat da. **Dança na Educação Física escolar: uma proposta pedagógica de intervenção**. 2024. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Práticas coeducativas são essenciais para uma educação mais democrática (Pinto, 2020)²³.

V. SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA POR MODALIDADE DE DANÇA

1. DANÇAS URBANAS: QUEBRANDO O MURO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA

- **Estereótipo em Ação:** Estilos como *Breaking* e *Hip-Hop* são associados a uma expressão de masculinidade ligada à força e agressividade, desencorajando expressões mais fluidas e excluindo meninas ou expressões "afeminadas".
- **A Contribuição da Coeducação:** Ferramenta de empoderamento e desconstrução, que permite à escola:
 - **Ampliar o Repertório Motor:** Incentivar todos os alunos a explorar a gama completa de movimentos, desafiando a noção binária de movimentos "de menina" ou "de menino".
 - **Promover o Respeito pela Expressão Individual:** Criar um espaço onde a expressividade não seja julgada por normas binárias de gênero.
 - **Mudar a Dinâmica do Grupo:** O convívio conjunto diminui a timidez e a sexualização do contato corporal, vendo-o como parte do aprendizado.

2. DANÇA DE SALÃO: SUBVERTENDO PAPÉIS RÍGIDOS DE CONDUÇÃO

Estereótipo em Ação: O modelo tradicional é marcado pelo sistema binário de Condução (homem/cavalheiro) e Seguimento (mulher/dama).

- **Reforça o Machismo:** Atribui ao homem a função de "detentor do saber" e condutor ativo, limitando a liberdade de interpretação da mulher.
- **Exclui a Diversidade:** A associação a um par heterossexual exclui e marginaliza indivíduos LGBTQIA+.

A Contribuição da Coeducação: Implica em subverter os papéis fixos para uma pedagogia mais inclusiva e democrática:

- **Condução Não-Binária (Ensino Invertido):** Ensinar todos os alunos a dominar tanto o papel de condutor quanto o de seguidor, independente de identidade ou orientação.

²³ PINTO, Érica da Silva. **Corpo e diversidade:** possibilidades através da dança na Educação Física escolar. 2020. 161 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

- **Foco na Relação e Sensibilidade:** Dissociar a condução do gênero, valorizando a comunicação e a escuta mútua, transformando a dança em uma "negociação de movimentos".
- **Legitimação de Pares Diversos:** Validar a dança entre pares do mesmo sexo ou não-binários, desmistificando o rito heteronormativo da modalidade.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compromisso com a coeducação na dança escolar é o caminho para concretizar o desejo de uma prática pedagógica rica e inspiradora. Espera-se que este caderno teórico-prático seja um agente de transformação, inspirando novas formas de aprender e ensinar, e contribuindo para um futuro onde a dança seja, de fato, para todos e todas.

Nesse sentido, destacamos cinco apontamentos essenciais para a jornada pedagógica:

1 A Dança como Território de Libertação de Gênero: Que o espaço da aula de dança seja intencionalmente construído como um laboratório de desestereotipação, onde os movimentos não possuem "dono" de gênero. **Inspirar-se** em diferentes linguagens (do *ballet* ao *funk*, do contemporâneo às danças folclóricas) e encorajar a participação integral, rompendo a dicotomia social entre o que é "permitido" ao corpo feminino e masculino.

2 O Educador como Catalisador da Mudança: O professor de Educação Física é a chave para a superação. É ele quem deve desafiar ativamente as convenções de gênero, questionar os comentários sexistas e promover o diálogo sobre o corpo, o afeto e a expressão, agindo como um mediador consciente que garante a **equidade** e o respeito mútuo.

3 Valorização da Expressividade Individual: A prática inspiradora não é aquela que busca a uniformidade, mas a que celebra a singularidade. O caderno deve inspirar atividades que priorizem a **criação autoral** e a improvisação, permitindo que cada estudante encontre sua própria voz corporal, livre das pressões estéticas ou performáticas ditadas pelo gênero.

4 Criação de um Clima de Convivência Democrática: O sucesso da coeducação está na qualidade da convivência. As aulas devem ser espaços de cooperação, escuta e **solidariedade**, onde a diversidade de corpos e identidades é

vista como riqueza, e não como obstáculo. Esta abordagem assegura que o aprendizado técnico-corporal seja indissociável do aprendizado ético-social.

5 Compromisso com o Futuro Inclusivo: O objetivo final transcende os muros da escola. Ao desmistificar os papéis de gênero na dança, a prática pedagógica contribui diretamente para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e livres. Espera-se que os princípios deste caderno ressoem na vida dos estudantes, garantindo que o direito à **expressão corporal plena** seja uma realidade para a próxima geração.

6 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Os achados desta investigação, com base no Objetivo Específico 1, desvelam uma cristalização de papéis sociais que segmentam as vivências no âmago do ambiente de ensino. Observa-se que a rotulação de atividades como inerentes a um gênero específico estabelece cercados invisíveis, os quais balizam as aspirações e o convívio dos discentes de maneira coercitiva. Essas amarras culturais operam silenciosamente através de discursos que vinculam a força ao masculino e a sensibilidade ao feminino, criando um cenário de severa restrição às potencialidades individuais. A manutenção de tais fronteiras simbólicas impede que os sujeitos explorem plenamente suas capacidades, resultando em uma arquitetura social onde as escolhas parecem livres, mas encontram-se profundamente ancoradas em tradições secularmente sedimentadas.

Verificou-se que as expressões corriqueiras funcionam como enunciados potentes que ditam normas de conduta, transmutando meras convenções em verdades aceitas sem contestação. A linguagem empregada no cotidiano institucional não apenas descreve a realidade fenomênica, mas ativamente a produz ao instituir o que se espera de cada estudante conforme sua classificação biológica. Tal fenômeno solidifica barreiras que dificultam a apropriação de espaços e práticas, gerando uma ocupação assimétrica do território que privilegia determinadas trajetórias em detrimento de outras.

Notou-se um expressivo recolhimento por parte dos rapazes frente à arte coreográfica, fruto de um policiamento externo que estigmatiza o movimento rítmico como algo estranho à virilidade. O receio de sofrerem retaliações ou de terem sua subjetividade posta em xeque gera um estado de vigilância constante, culminando em corpos que se apresentam rígidos e expressões que permanecem contidas. Essa repressão psicológica demonstra como a pressão dos pares aniquila a espontaneidade criativa, transformando o ato motor em um campo de tensões onde o temor do escárnio coletivo sobrepõe-se ao desejo genuíno de exploração estética. A negação do direito ao movimento fluido revela a face mais perversa dos estereótipos, que punem a sensibilidade masculina com o ostracismo.

Compreensões restritas à dimensão fisiológica manifestaram-se com nitidez nos depoimentos colhidos, reduzindo a complexidade das identidades humanas a características anatômicas isoladas. Essa visão simplista desconsidera os processos

civilizatórios de construção da personalidade, aprisionando os jovens em definições dicotômicas que não comportam a riqueza da experiência sensível. Ao limitar a percepção de si aos aspectos genitais, o grupo acaba por negligenciar as influências socioculturais que ditam os temperamentos, o que dificulta o combate a preconceitos que se alimentam dessa suposta determinação natural das aptidões. Tal reducionismo biológico serve como alicerce para a perpetuação de assimetrias que se fingem de destino.

Inseguranças profundas afloram quando os indivíduos se deparam com propostas pedagógicas que desafiam as expectativas normativas estabelecidas pela sociedade. A opção pelo isolamento e pela recusa deliberada em participar das atividades práticas reflete o peso esmagador da censura grupal, que castiga severamente aqueles que ousam transitar por territórios considerados impróprios para sua categoria. O silêncio persistente e o ato de permanecer à margem não podem ser lidos como falta de entusiasmo ou preguiça, mas constituem um escudo protetor contra a deslegitimação de suas presenças em âmbitos de alta vulnerabilidade e exposição. O medo do julgamento alheio atua como um censor interno que amordaça o corpo e sufoca o ímpeto de aprendizado.

Crenças acerca de uma suposta inaptidão física masculina para a leveza e para a harmonia do gesto reforçam o distanciamento entre os sujeitos durante as sessões de aprendizagem. A ideia disseminada de que a dureza seria um atributo orgânico dos meninos, enquanto a flexibilidade e o desenvolvimento motor pertenceriam exclusivamente às meninas, nutre um ciclo vicioso de desestímulo e baixa estima. Tais juízos ignoram solenemente que o desenvolvimento cinestésico e a capacidade expressiva são competências que se adquirem mediante treino e entrega, independentes de predisposições inerentes. A manutenção dessas falácias serve apenas para sustentar níveis de habilidade díspares, privando um grupo do prazer estético e o outro da amplitude de movimentos.

Momentos de reflexão intelectual proporcionados durante o itinerário didático permitiram que os educandos identificassem, de forma autônoma, as engrenagens do machismo operantes em suas próprias ações. A admissão coletiva sobre a existência de visões retrógradas e comportamentos excludentes sinaliza uma ruptura necessária na estrutura de pensamentos pré-concebidos, abrindo caminho para uma percepção ampliada da realidade. Ao confrontarem seus discursos com a prática, os

adolescentes puderam vislumbrar as amarras que impunham aos seus semelhantes, reconhecendo a premência de abandonar modelos de interação que fragmentam o tecido social e depreciam a alteridade em nome de uma ordem arcaica e limitante.

Experiências de subversão de protocolos tradicionais, como a inversão deliberada da condução nos movimentos de parceria, revelaram-se basilares para a ressignificação dos vínculos humanos no espaço da aula. Constatou-se que a aptidão para liderar ou a disposição para ser guiado prescinde totalmente do fator biológico, residindo unicamente na abertura para o aprendizado colaborativo e no respeito mútuo. Esse encerramento analítico aponta para a necessidade de intervenções que incentivem a paridade de funções e a pluralidade de manifestações, consolidando a instituição como um recinto capaz de ultrapassar dogmas paralisantes e de prover caminhos trilhados pela soberania absoluta do indivíduo sobre seu próprio corpo e destino.

A partir do Objetivo Específico 2, sob a égide do olhar inquisitório dos pares, a motricidade juvenil converte-se em um campo minado de incertezas e hesitações. O receio de tornar-se alvo de zombaria ou de evidenciar uma suposta inaptidão física sobrepõe-se ao ímpeto de exploração estética, resultando em uma paralisia que transcende o âmbito motor. Tais mecanismos de autodefesa psicológica revelam que o recinto da arte coreográfica é percebido não apenas como um local de aprendizado, mas como um cenário de alto risco social onde a reputação pessoal é posta em jogo a cada novo compasso musical. A imobilidade observada constitui um escudo protetor contra o julgamento de uma plateia que se mostra vigilante e, por vezes, implacável na manutenção de normas de conduta tácitas.

Recusar o convite ao movimento rítmico configura uma tática de salvaguarda emocional frente à exposição pública indesejada. Esse retraimento voluntário sinaliza que a vulnerabilidade inerente ao ato de dançar atinge fibras profundas da subjetividade discente, evocando receios de inadequação que habitam o imaginário coletivo. Quando o estudante opta por permanecer sentado, ele não manifesta preguiça, mas gerencia o nível de ansiedade performativa que a situação impõe à sua imagem. A inércia corporal atua como um refúgio seguro onde a integridade da identidade fica preservada das intempéries críticas vindas daqueles que circundam o ambiente de ensino, transformando o "ficar de fora" em um ato de preservação psíquica.

Enquanto o exercício se limita à mimetização técnica de trajetórias espaciais, o engajamento flui com relativa serenidade, pois a cópia mecânica oferece o conforto da previsibilidade. Todavia, no instante em que a proposta exige a entrega rítmica e a fluidez do balanço, as defesas egóicas erguem-se com vigor, provocando uma debandada para a margem da sala. A transição da técnica pura para a expressividade emocional representa um limiar de difícil travessia para quem teme revelar nuances de sua personalidade através do gesto. Nota-se que o corpo se torna um fardo pesado quando o ritmo convoca a subjetividade a se manifestar sem as amarras das convenções puramente formais e repetitivas.

Manifestações de escárnio e comentários depreciativos propagam-se como vetores de erosão da confiança, criando um clima de tensão que asfixia a criatividade. O riso sarcástico ou a rotulação de uma performance como deprimente instauram uma atmosfera de hostilidade simbólica que desestimula qualquer tentativa de inovação ou erro construtivo. Tal cenário de agressividade velada reforça a ideia de que o desvio do padrão aceitável será punido com o isolamento ou a humilhação pública. Sem a garantia de um terreno emocionalmente fértil e protegido, a experimentação artística definha, dando lugar a uma reprodução tímida e destituída de qualquer sentido vital para os praticantes que buscam pertencimento.

Diferenças marcantes na forma como cada agrupamento lida com a vulnerabilidade estética evidenciam o peso das expectativas sobre o comportamento expressivo. Observou-se que a desinibição masculina em certos contextos gera uma pressão silenciosa sobre o feminino, que por vezes se retrai sob o peso de séculos de vigilância sobre o decoro e o recato. Esse descompasso entre a liberdade de se soltar e o temor de parecer ridículo cria uma dicotomia que segmenta a sala de aula em zonas de presença ativa e zonas de observação passiva. A insegurança caminha lado a lado com a percepção de que certas formas de movimento são julgadas com maior severidade a depender do sujeito que as executa perante o grupo.

Construir um ecossistema de acolhimento requer sensibilidade para detectar os silêncios e os recuos que precedem o abandono da prática corporal. Torna-se basilar que a organização das atividades contemple momentos de baixa visibilidade, onde o indivíduo possa testar suas capacidades sem a pressão do olhar examinador constante da totalidade da turma. Jogos e dinâmicas lúdicas apresentam-se como caminhos promissores para diluir a seriedade paralisante que envolve a instrução

técnica da dança. Ao transformar o deslize em elemento integrante da diversão, reduz-se o estigma da falha e abre-se espaço para que a autoconfiança brote de maneira orgânica e menos traumática no cotidiano escolar.

Percebe-se que a resistência em alternar posições de comando e submissão coreográfica reflete um temor da perda de domínio sobre a própria imagem. Delegar o controle do movimento ao outro é interpretado como uma ameaça à autonomia pessoal, desencadeando reações defensivas que chegam ao contato físico ríspido ou à negação enfática do convite. Essa dificuldade em vivenciar a alteridade e a troca de papéis revela quão enraizadas estão as noções de posse e rigidez dentro das relações entre os pares. A dança, ao propor a fluidez dessas funções, atrita diretamente com estruturas de personalidade que veem na cooperação uma forma de debilidade ou perda de prestígio perante os demais.

Transmutar o retraimento em presença ativa demanda uma revisão profunda das metodologias que balizam as artes do corpo. Valorizar o processo de descoberta subjetiva em detrimento do resultado estético final constitui um passo decisivo para desarmar as bombas relógio do embaraço e da insegurança que assolam os jovens. Quando o foco se desloca da performance espetacularizada para a conexão genuína com o próprio sentir, as barreiras do julgamento perdem sua força obstrutiva. O horizonte que se vislumbra reside na constituição de uma cultura escolar onde a singularidade de cada corpo seja celebrada como uma potência criativa, livre das sombras projetadas pelo medo da inadequação social.

O convívio rítmico promove uma aproximação que suplanta meras formalidades institucionais, transmutando o espaço da aula em um território de construção de afinidades profundas, como encontrado no Objetivo Específico 3. Ao partilharem o mesmo solo coreográfico, sujeitos que antes se mantinham isolados por barreiras invisíveis passam a tecer laços de amizade que ignoram as segmentações biológicas pré-estabelecidas. Essa amalgamação social permite que o reconhecimento mútuo prevaleça sobre o estranhamento, consolidando um ambiente onde a cooperação se sobrepõe à indiferença habitual do pátio escolar. O movimento conjunto atua como um solvente de preconceitos, diluindo as fronteiras que costumam separar os grupos dentro do cotidiano e permitindo uma fluidez afetiva antes inexistente.

Manifestações de individualidade ganham fôlego quando o ambiente se mostra receptivo à diversidade de modos de ser e de se portar em grupo. A descoberta de

uma voz própria através do gesto permite que os jovens transitem por estados de autoconfiança antes inexplorados, revelando facetas de suas personalidades que a rotina acadêmica convencional tende a obscurecer sistematicamente. Sentir-se seguro para habitar o próprio corpo sem as amarras de expectativas externas constitui um marco na formação da subjetividade, transformando a prática artística em um refúgio de autenticidade no âmago da escola. Esse processo de florescimento pessoal ocorre na dialética da interação, onde o olhar do outro deixa de ser uma ameaça para se tornar um espelho de reconhecimento e validação mútua.

Redes de suporte mútuo manifestam-se com vigor quando as estudantes encontram umas nas outras o encorajamento necessário para romper com a timidez imposta culturalmente. A observação de modelos positivos dentro do próprio grupo gera um efeito cascata de desinibição, permitindo que a experimentação estética flua sem os entraves do receio coletivo de falhar. Esse amparo horizontal fortalece a presença feminina no espaço da dança, criando uma zona de proteção onde o erro é acolhido e a tentativa é celebrada como uma conquista da autonomia corporal. A união em torno do aprendizado compartilhado demonstra que o êxito individual está profundamente ancorado na qualidade das relações de solidariedade estabelecidas no recinto de treinamento.

Interações que transcendem as divisões de sexo fomentam uma sociabilidade rica e plural, essencial para a compreensão da alteridade em sua plenitude ontológica. A oportunidade de dialogar através do movimento corporal retira o peso das palavras e permite uma conexão intuitiva que facilita o entendimento entre mundos subjetivos distintos e por vezes conflitantes. Percebe-se que a coabitação lúdica do espaço pedagógico gera frutos que ultrapassam o domínio de passos ou ritmos, influenciando a maneira como os indivíduos se percebem como parte de um todo coletivo orgânico. A convivência harmônica entre os gêneros pavimenta caminhos para uma existência social menos fragmentada, onde o respeito reside na apreciação das diferenças como potências criativas.

Objecções sociais externas, muitas vezes internalizadas pelos adolescentes, lançam sombras sobre as amizades desinteressadas entre rapazes e moças no contexto educativo. A tendência institucional e comunitária de rotular proximidades físicas como indícios precoces de envolvimento romântico cria um policiamento invisível que asfixia a espontaneidade dos vínculos afetivos e profissionais. Esse

estigma impõe uma vigilância constante sobre os corpos, fazendo com que muitos recuem diante da possibilidade de estabelecer parcerias de trabalho que fujam à norma da segregação por afinidade de sexo. Desafiar tais pressões exige uma postura pedagógica firme que valide a amizade intergênero como um valor central da formação humana, livre de malícias ou interpretações reducionistas que empobrecem o convívio.

Práticas que invertem as funções tradicionais de comando nas danças de salão desestabilizam verdades que pareciam imutáveis no imaginário dos discentes. Ao assumirem a liderança do movimento, as alunas reivindicam um protagonismo que lhes é frequentemente negado em outras esferas da vida social, enquanto os alunos experimentam a sensibilidade da escuta e do acompanhamento cuidadoso. Essa alternância de papéis desvela a natureza construída das hierarquias, provando que a capacidade de guiar ou de ser guiado não possui raízes biológicas, mas sim contextuais, técnicas e relacionais. O corpo que conduz e o corpo que segue aprendem que a harmonia do par depende da sintonia fina entre vontades soberanas, e não de uma submissão pré-determinada por traços de nascimento.

Resistências observadas na troca de parceiros revelam a profundidade das zonas de conforto construídas sob o pilar da homogeneidade e do medo do desconhecido. A recusa em interagir com o diferente denota o poder de dogmas que ditam com quem se pode ou não compartilhar o esforço criativo e o espaço físico. Tais bloqueios psicológicos sinalizam que a mera presença física conjunta é insuficiente para romper com séculos de distanciamento social entre os sexos; faz-se necessário um esforço contínuo de mediação reflexiva. Superar o medo do contato ou da cooperação direta exige tempo e um planejamento que respeite os ritmos individuais, transformando a estranheza inicial em uma curiosidade fértil capaz de sustentar novas modalidades de estar no mundo.

Conclusões colhidas ao longo deste percurso apontam para a dança como um laboratório onde se ensaiam estruturas sociais mais equilibradas e acolhedoras para todos os sujeitos. A transposição das vivências de sala de aula para o entendimento de questões macroestruturais, como a liderança em cargos de prestígio, demonstra o potencial crítico de uma educação orientada para a emancipação. O reconhecimento de que as capacidades humanas são universais e independentes de binarismos sexuais prepara os jovens para uma atuação cidadã pautada no reconhecimento do

mérito e da vontade individual. Finaliza-se esta análise com a convicção de que o movimento corporal, quando imbuído de intenção coeducativa, constitui um instrumento de transformação profunda na arquitetura dos afetos e das normas coletivas.

As diretrizes apresentadas neste guia pedagógico assinalam um horizonte de transformação profunda na maneira como o movimento corporal é concebido e praticado no território escolar. O propósito central reside em desarticular as correntes invisíveis que aprisionam a expressividade juvenil em binarismos obsoletos, permitindo que o gesto artístico floresça sem as amarras das expectativas sociais de gênero. Nota-se que o chão da quadra ou da sala de dança se converte em um laboratório de experimentação subjetiva, onde a descoberta do próprio corpo precede e supera qualquer rotulação externa. Essa abordagem convoca a uma revisão das tradições, transformando o ato de dançar em um exercício de soberania sobre a própria identidade.

Mediante a atuação propositiva da docência, o cotidiano das aulas de Educação Física ganha contornos de mediação crítica frente aos discursos excludentes. Cabe ao profissional da área o papel de sentinela da dignidade expressiva, intervindo ativamente quando comentários carregados de preconceito buscam silenciar a fluidez ou a força de qualquer estudante. O diálogo constante sobre a construção histórica das normas de comportamento revela-se uma estratégia eficaz para desnaturalizar as assimetrias, incentivando um convívio pautado na consideração mútua e na valorização das trajetórias individuais. A presença de um orientador consciente garante que a vulnerabilidade inerente à exposição corporal seja protegida por uma rede de apoio ético e técnico.

Dentro das manifestações rítmicas urbanas, observa-se a premência de romper com a hegemonia de uma masculinidade pautada exclusivamente no vigor físico e na agressividade. O ensino do Hip-Hop e do Breaking, sob a ótica coeducativa, abre clareiras para que rapazes explorem a sinuosidade e moças habitem a potência acrobática sem o receio de perderem suas identidades ou sofrerem retaliações simbólicas. Ao democratizar o acesso a todos os estilos de movimento, a escola neutraliza o privilégio de certos corpos sobre determinados espaços, consolidando uma cultura onde a técnica serve à liberdade comunicativa. A pluralidade de

movimentos passa a ser vista como uma riqueza comum, desvinculada de determinações biológicas restritivas.

Transpondo os limites das danças de par, a proposta de subversão dos papéis tradicionais de condução instaura uma nova gramática nas relações interpessoais. A dissociação entre o sexo biológico e a função de liderar ou seguir permite que o aprendizado se concentre na escuta sensível e na negociação constante entre dois seres que se comunicam pelo toque. Essa pedagogia invertida ensina que o poder de guiar o movimento é uma competência técnica partilhada, e não um atributo inerente a um gênero específico. Ao legitimar pares diversos e incentivar a troca de funções, o ambiente escolar desmistifica rituais heteronormativos, preparando os jovens para interações sociais baseadas na reciprocidade e na autonomia de escolha.

Instituir a coeducação no cerne do currículo físico-artístico demanda uma sensibilidade aguçada para os silêncios e as resistências que povoam as turmas de ensino fundamental. O simples ato de reunir grupos distintos no mesmo recinto não garante a superação das desigualdades; urge que as dinâmicas sejam desenhadas para promover uma colaboração efetiva e um reconhecimento genuíno das capacidades do outro. Quando o planejamento pedagógico prioriza atividades que exigem a cooperação mútua para a resolução de desafios coreográficos, os preconceitos perdem sua funcionalidade e dão lugar a uma solidariedade prática. A qualidade do intercâmbio entre os discentes torna-se o termômetro do sucesso de uma educação voltada para a convivência pacífica e respeitosa.

Valorizar a singularidade de cada trajetória motora constitui um antídoto contra a padronização estética que frequentemente oprime os corpos em desenvolvimento. O recurso didático aqui estruturado celebra a diversidade de tipos físicos, ritmos e expressões, incentivando que cada indivíduo encontre sua voz corporal autêntica longe das pressões performáticas ditadas pela mídia ou pela tradição. A improvisação e a criação autoral surgem como ferramentas de empoderamento, permitindo que o aluno se sinta protagonista de sua própria história cinestésica. Nesse processo, a autoconfiança é fortalecida, pois o critério de excelência deixa de ser a conformidade a um ideal de gênero para se tornar a sinceridade da entrega artística.

Entende-se que a escola se converte em um núcleo de resistência contra a cultura da hostilidade e do julgamento quando adota tais práticas reflexivas. As sementes de criticidade plantadas durante as intervenções de dança tendem a

germinar em outras esferas da vida cidadã, capacitando os sujeitos a questionarem as estruturas de poder que moldam a sociedade contemporânea. O reconhecimento de que "homens e mulheres possuem prerrogativas equivalentes" deixa de ser um conceito abstrato para se tornar uma verdade sentida na pele e no músculo através da vivência compartilhada. Esse aprendizado ético-social torna-se o maior legado da disciplina, transcendendo a memorização de passos para formar personalidades mais empáticas e conscientes.

Conclui-se que o compromisso com a desconstrução de estereótipos na dança escolar é um passo decisivo rumo a uma formação humana integral e digna de seu tempo. O caderno pedagógico elaborado para 2026 projeta um futuro onde a liberdade de se expressar ritmicamente seja um direito plenamente exercido por todos, sem o temor da censura social ou da exclusão. A perseverança na aplicação dessas diretrizes assegura que o ambiente educativo permaneça como um território de acolhimento e de expansão das potencialidades expressivas. Ao final desta jornada, resta a certeza de que corpos coeducados são o alicerce de uma coletividade mais harmônica, capaz de celebrar a beleza das diferenças sem transformá-las em ferramentas de opressão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. Co-educação ou classes mistas? Indícios para historiografia escolar (São Paulo-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 64-78, maio/dez. 2005.
- ALVERNE, André Luis do Nascimento Mont; BRITO, Leandro Teofilo de; MALDONADO, Daniel Teixeira. Interseccionalidade e Educação Física Escolar: a subjetivação da inter-relação dos marcadores sociais das diferenças no componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, p. e20240042, 2024.
- ANDREOLI, G. S.; CANELHAS, L. A. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 19, n. 37, p. 375-394, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- ANDREOLI, Giuliano Souza. O Ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/926>. Acessado em: 20 de outubro de 2025.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: A experiência vivida**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BEZERRA, D. de S.; BEZERRA, D. de S.; MARQUES, J. A. As influências sociais na construção da identidade de gênero. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, 2017.
- BOURDIEU, P. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: EdUSP, 2018.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2018.

BRESOLIN, Marcio Rogerio. (Des) construir/(des) colonizar. sugestão? É O caminho para uma educação física vivente. **28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte-ISSN 2359-6120 (online)**, v. 28, n. 28, p. 1-9, 2023.

BRESOLIN, Marcio Rogerio; ORTIZ, Marcela dos Santos; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Práticas pedagógicas na Educação Física sob uma abordagem multidisciplinar no caminho descolonial. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 7, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARLOTO, C. M. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CURIEL, Ochy. *Crítica pós-colonial desde as práticas políticas do feminismo antirracista*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CHAN-VIANNA, A. J.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. N. Educação física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento (UFRGS)**, v. 16, p. 149-166, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, p. 139–167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 3 jan. 2025.

DANTAS, R. G.; SIQUEIRA, D. da C. O. O feminismo na capoeira: corpo, gênero e política para além das rodas. **Líbero**, n. 48, p. 193-211, 2021.

DAOLIO, J. **Educação Física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2018.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2014. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/mod/page/view.php?id=77287>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ESCOURA, M.; LINS, A. B.; MACHADO, F. B. **Diferentes, Não Desiguais: A Questão de Gênero na Escola**. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). *Escrevivência: a escrita de nós*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORMOSO, Felipe Guaraciaba. Decolonialidade e educação física: epistemes e pedagogias outras como possibilidade de uma educação antirracista. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2022.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONZÁLEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, 1984.

GRAHAM, Martha. **Blood Memory: An Autobiography**. New York: Doubleday, 1991.

HOOKS, Bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1-17, 2023.

LUGONES, María. *Colonialidade e gênero*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. do C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, p. 71-82, 2013.

MARANI, Vitor Hugo. **Corpo, dança e educação física**: experiências subversivas de gênero e sexualidade? 2021. 225 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, 2021.

MARANI, Vitor Hugo. Dança, Educação Física e heteronormatividade: enquadramentos corporais e subversões performativas. **Movimento**, v. 28, p. e28079, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/LkPW7PR8MCwMYX6mxffYxPt/?format=html&lang=pt>. Acessado em: 12 de outubro de 2025.

MARQUES, I. M. M. de A. Dança e educação. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 16, n. 1-2, p. 5-22, 1990. ISSN 0102-2555.

MARTINS, Leda Maria. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória**. *Letras*, n. 26, p. 63-81, 2003.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MENDES, C. Educação Física e BNCC: entre desafios e possibilidades. *Educação & Sociedade*, 2020.

MEYER, D. E. Gênero, Sexualidade e Educação: Teoria e Política. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo em Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 9-27, 2003.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIYASHIRO, Nayane Vieira de Lima et al. Formação continuada em educação física inclusiva: perspectivas interseccionais. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 119-133, 2024.

MOMMAD, Maicon Luiz. A história da educação física escolar no Brasil: leis e decretos norteadores. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 9, n. 16, p. 1-11, 2020.

MONTEIRO, L. Marafiga. Discussões sobre Gênero nas Danças de Salão: vamos dialogar? **Polêmica**, v. 21, n. 1, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem viver. Lorena: DM Projetos Especiais, 2022.

NASCIMENTO, C. G. et al. Todo mundo é igual? Construções de gênero sob o olhar da juventude. **Interações (Campo Grande)**, v. 22, n. 1, p. 151-164, 2021.

NASCIMENTO, D. G. et al. Gênero e educação: dissidências, resistências e transgressões. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p. e021041-e021041, 2021.

NORONHA, Alexandra Aparecida dos Santos; ZANETTI, Fernando Luiz. A dança e gênero no contexto escolar: dança e gênero no contexto escolar: tensões, relações de poder e disciplina de corpos. **Revista da FUNDARTE**, v. 57, n. 57, p. e1282-e1282, 2023. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/RevistadaFundarte/article/view/1282>. Acessado em: 20 de outubro de 2025.

OLIVEIRA, T. M. R.; AMARAL, L. H.; AMARAL, C. L. C. A prática pedagógica reflexiva em questão: estudo de caso de uma escola brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, n. 2, p. 1-20, 2023. DOI: 10.21814/rpe.24860. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24860>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RIBEIRO, F. *Implementação da BNCC na Educação Básica: perspectivas e limites*. Revista de Políticas Educacionais, 2021.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador, EDUFBA, 2002.

SANTOS, Rossana Oliveira dos. **Pole Dance**: construindo significados com o corpo reflexões para a educação física. Orientador: Priscilla Pinto Costa da Silva. 2022. 49f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-79, 1995.

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SIQUEIRA, Luana Torquato et al. Experiências Pedagógicas da Educação Física com as culturas africanas e indígenas. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 8, p. e2330-e2330, 2023.

SOBREIRA, Alexandra Veras. **O corpo que dança**: metamorfoses de um corpo feminino. Orientador: Aluísio Ferreira de Lima. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

STRAZZACAPPA, M. A. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, v. 21, p. 69-83, 2001. Acesso em: 8 jan. 2025.

VICENTE, A. L. C. et al. Linguagem inclusiva de gênero na educação. **Diversidade e Educação**, v. 10, n. 1, p. 251-276, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AULAS DESENVOLVIDAS

AULA 1 – EXPLORANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO
OBJETIVO: Promover a conscientização, o respeito e a compreensão sobre a diversidade de identidades e expressões de gênero.
MATERIAIS: Tv, papel e pincel
RODA INICIAL: Na parte inicial, a turma será convidada a sentar em círculo na sala para uma conversa sobre seus conhecimentos prévios a respeito do tema gênero. Levantar questões como: Se eles conhecem algo sobre gênero; Se eles/elas acham que sexo e gênero são a mesma coisa; Se homens e mulheres tem as mesmas oportunidades. Após essa conversa introdutória, os alunos assistirão a dois vídeos de propagandas comerciais relacionadas ao tema.
DESENVOLVIMENTO DA AULA: Com base no vídeo assistido, a turma irá participar de duas dinâmicas: a) Análise das mídias: em pequenos grupos, os alunos pontuarão o que mais chamou a atenção nos comerciais e logo após discutir como isso influencia a sociedade. b) Jogo dos papéis: a turma será dividida em pequenos grupos e a esses grupos entregues cartões com nomes de diferentes profissões escritas, atividades ou características. Os grupos devem classificar essas profissões em “masculino”, “feminino” ou “neutro”. A seguir deve-se discutir com os alunos sobre os estereótipos que levaram eles a fazer essas classificações.
RODA FINAL: Após o término, voltar a fazer uma roda e questionar os alunos sobre as impressões da aula: se tiveram alguma dúvida, alguma dificuldade na realização das atividades e o que mais chamou a atenção deles. Como dever de casa, a professora pede para que os alunos assistam o filme “Billy Elliot” para a próxima aula.
AULA 2 – ENTENDENDO AS QUESTÕES DE GÊNERO
OBJETIVO: Promover a conscientização, o respeito e a compreensão sobre a diversidade de identidades e expressões de gênero.
MATERIAIS: Barbante, papel
RODA INICIAL: No círculo inicial, o professor/professora pergunta a respeito do filme para os alunos. Pede que eles possam dizer o que observaram no filme. E com base na conversa as atividades seguintes são propostas: apresentar a definição de gênero, identidade de gênero, expressão de gênero e a diversidade de gênero
DESENVOLVIMENTO DA AULA: 1) A teia das identidades: Os alunos formarão um círculo e o professor/professora começa segurando um novelo e lã. Ao segurar, ele/ela diz algo sobre a sua identidade ou expressão de gênero. Após essa apresentação, o novelo deve ser

jogado para outro aluno/aluna, que fará o mesmo sucessivamente. Ao final, a teia formada representará a diversidade de identidades e expressões.

- 2) **Criação de personagens:** A turma será dividida em grupos e cada grupo receberá papel para produzir um cartaz. Nesse papel eles devem criar um personagem que apresente diferentes identidades e expressões de gênero. Após a confecção, os grupos apresentarão seus personagens para a turma, explicando suas características e histórias.

RODA FINAL: No momento final, os alunos serão perguntados sobre o que perceberam no momento inicial na conversa sobre o filme e sobre as atividades propostas. Se conseguiram identificar os conceitos trabalhados durante a aula.

AULA 3 – O CORPO QUE DANÇA E COMO DANÇA

OBJETIVO: Identificar os sentimentos e emoções relacionados a movimentação na dança e questionar os papéis de gênero tradicionais.

MATERIAIS: papel, pincel, caixa de som

RODA INICIAL: Os alunos receberão pequenos cartões em branco para que possam responder a seguinte pergunta: **Como eu me sinto quando danço? Existe dança de menino e dança de menina?**

DESENVOLVIMENTO DA AULA: Espalhados pela sala, os alunos farão sua movimentação corporal ao som de diferentes ritmos, onde ficarão à vontade para se movimentar como quiserem. Após essa experimentação individual, todos devem fazer uma roda e a partir daí farão uma coreografia conjunta em que cada aluno do círculo faz um movimento e o outro completa.

Na segunda atividade, serão colocados os mesmos ritmos que os alunos dançaram para que possam dizer, na percepção deles, quais ritmos consideram masculino e quais ritmos consideram feminino.

RODA FINAL: Na roda final, os cartões serão espalhados no centro para que possam ser agrupados com respostas semelhantes. Essas respostas serão colocadas em uma cartolina para que todos possam ver. Com esse trabalho, os alunos deverão ser capazes de questionar sobre as interações de meninos e meninas nas atividades, se elas foram diferentes e porque eles acham que é assim. Também será levantado o respeito da movimentação dos corpos e a forma como se expressaram na primeira atividade. Ao final os cartazes serão expostos na sala de aula.

AULA 4 – CRIANDO JUNTOS

OBJETIVO: Explorar a criatividade da movimentação corporal através da dança com o auxílio de objetos (tecido, papel, corda, bexiga, bastão, etc) e compreender que todos podem dançar.

MATERIAIS: tecido, papel, corda, bexiga, bastão, caixa de som

RODA INICIAL: Na conversa inicial, o professor pergunta aos alunos quais ritmos eles gostam de ouvir e a partir dali acrescenta esses ritmos na playlist da aula.

DESENVOLVIMENTO DA AULA: De forma aleatória, o professor distribui os objetos para os alunos, alguns objetos serão repetidos de forma intencional. Todos devem espalhar pela sala. Os ritmos começam a ser tocados e todos têm a liberdade de criar seus movimentos. No segundo momento o professor pede que eles se juntem a partir de objetos iguais e dançam com seus objetos fazendo a soma do que estavam dançando. No terceiro momento, eles devem se aproximar de outros colegas com

objetos diferentes e somar os movimentos. A intenção é que eles observem as habilidades e não o gênero na hora dessa aproximação.

RODA FINAL: No círculo final, os alunos serão levados a refletir sobre as dificuldades encontradas na hora da atividade, sobre os ritmos que eles dançaram e se eles puderam observar se a aproximação com o colega na hora da atividade foi pelo gênero ou pela habilidade. E também se perceberam que todos podem dançar independente de seu gênero ou ser mais habilidoso ou não.

AULA 5 – JOGO DA TRILHA DA DANÇA

OBJETIVO: Vivenciar diferentes brincadeiras relacionadas a dança explorando conhecimentos sobre ritmo, cultura e questões de gênero.

MATERIAIS: Caixa de som, pedaços de TNT e TV.

RODA INICIAL: No momento inicial, a professora explica aos alunos a dinâmica da atividade do dia. Pede que todos ao participar, possam responder com sinceridade e cumprir e os desafios do jogo.

DESENVOLVIMENTO DA AULA: Após o desenho da trilha montado na sala de aula, os alunos se organizam para participar. A ordem é um menino e uma menina ou vice versa. O dado é jogado pra cima e o número que sair o aluno avança a casa da trilha cumprindo um desafio, respondendo a uma questão ou voltando casas. Como a atividade é longa será trabalhada apenas ela como atividade principal.

RODA FINAL: Na roda final de conversa, os alunos são questionados sobre as impressões da aula: dificuldades de realizar os desafios, o que acharam das perguntas.

AULA 6 – ESTAÇÃO DOS RITMOS

OBJETIVO: Vivenciar diferentes brincadeiras relacionadas a dança explorando conhecimentos sobre ritmo, cultura e questões de gênero.

MATERIAIS: caixa de som e TNT

RODA INICIAL: Explicar a atividade aos alunos e colocar que eles terão a oportunidade de vivenciar diferentes ritmos na brincadeira.

DESENVOLVIMENTO DA AULA: Aos alunos será dado uma sequência numérica e partir daí os grupos serão formados. Na sala já terão papeis no chão com a identificação de oito ritmos em oito estações. A cada sinal de comando do professor, o aluno deverá, naquela estação, dançar o ritmo que pedido. Assim, fazendo com que todos possam passar por todas as estações e vivenciar todos os ritmos.

Observação: Para auxiliar e deixar os alunos mais a vontade, os ritmos de cada estação serão exemplificados em vídeo fazendo com que o aluno possa dançar junto se quiser.

Estação 1 – Hip hop

Estação 2 – Forró

Estação 3 – Valsa

Estação 4 – Carimbó

Estação 5- Balé

Estação 6 – Brega

Estação 7 – Música Eletrônica

Estação 8 – Boi Bumbá

RODA FINAL: No momento final, a professora problematiza a generalização das práticas corporais com os alunos. Eles devem responder o que observaram na atividade, se perceberam olhares, palavras na hora da execução das estações.

Também devem ser capazes de dizer se meninos e meninas dançaram igualmente os ritmos.

AULA 7 – CARIMBÓ

OBJETIVO: Vivenciar as diferentes possibilidades de danças da cultura da região norte (carimbó), valorizando-as como formas de expressão cultural; problematizar as práticas corporais (dança) estereotipadas pela sociedade; perceber que a dança é para todos sem distinção de gênero.

MATERIAIS: Caixa de som, TV

RODA INICIAL: Questionar os alunos sobre o que sabem da dança: Como ela é? Fazer uma breve apresentação de algumas características: a história, a cultura, música e instrumentos, vestimentas.

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

- 1) Os alunos continuam em formação circular e o professor apresenta algumas músicas características;
- 2) Nesse momento os passos básicos do carimbó (“dois pra lá, dois pra cá” e o giro). Aqui eles serão incentivados a se movimentar pela sala individualmente e em grupo.
- 3) Aqui eles serão incentivados, a partir dos passos aprendidos, a criar pequenas coreografias de acordo com sua possibilidade.
- 4) Após essas vivências, o professor propõe que haja a troca de papéis entre meninos e meninas em relação aos passos mostrando que independente do gênero e habilidades todos podem experimentar a dança.

RODA FINAL: Na roda final de conversa, os alunos são questionados sobre as impressões da aula: dificuldades de realizar os passos, vergonha, timidez, se acham que meninas e meninos podem participar igualmente da dança.

AULA 8 – BOI BUMBÁ

OBJETIVO: Vivenciar as diferentes possibilidades de danças da cultura da região norte (boi bumbá), valorizando-as como formas de expressão cultural; problematizar as práticas corporais (dança) estereotipadas pela sociedade; perceber que a dança é para todos sem distinção de gênero.

MATERIAIS: Caixa de som, Tv

RODA INICIAL: Questionar os alunos sobre o que sabem da dança: Como ela é? Em uma breve conversa comentar algumas características como: a história, a cultura, música (toada) e instrumentos, vestimentas. Aqui também é mostrado um vídeo com um resumo do ritmo, como os passos foram evoluindo ao longo dos anos. Falar também que o ritmo de boi é muito forte na cultura local e dançado por homens e mulheres.

DESENVOLVIMENTO DA AULA: Com a mesma organização das aulas anteriores, os alunos:

- 1) Ouvirão as toadas, das mais antigas a mais atuais, e serão incentivados a se movimentar;

2) Apresentação dos passos básicos (“dois pra lá, dois pra cá”) para a turma. Para que todos possam realizar os passos, a professora incentiva a junção dos alunos em duplas. E assim eles vão experimentando uma série de toadas se movimentando pela sala.

RODA FINAL: No encerramento da aula, o professor coloca algumas observações para que os alunos possam discutir: Houve vergonha ou timidez na hora de se movimentar? O ritmo de Boi pode ser dançado por meninos e meninas? Porquê eles acham que muitas vezes o ritmo de Boi é caracterizado como feminino? Meninos e meninas puderam dançar igualmente? Houve alguma dificuldade ao realizar os passos básicos?

AULA 9 – ESCOLHENDO RITMOS

OBJETIVO: Organizar, juntamente com os alunos, uma apresentação coreográfica de dança como forma de encerramento da sequência didática; aplicar os conhecimentos sobre as questões de gênero aprendidas.

MATERIAIS: Caixa de som

RODA INICIAL: Apresentar aos alunos a ideia de um encerramento das aulas. Esse encerramento será na forma de uma coreografia em grupo, escolhido dentre os ritmos dançados nas aulas. Importante também ressaltar que os grupos deverão colocar em prática tudo o que aprenderam sobre as questões de gênero. Eles também podem se basear nas atividades que vivenciaram durante as aulas anteriores.

DESENVOLVIMENTO DA AULA: De acordo com o número de alunos da turma, os grupos serão formados e cada grupo deverá conversar entre si para a escolha do ritmo e a forma de apresentação. Após esse momento, eles devem começar a ensaiar.

RODA FINAL: Pedir que os alunos relatem como foi a organização, quais foram as suas dificuldades, se todos participaram da criação.

AULA 10 – APRESENTAÇÃO FINAL

OBJETIVO: Vivenciar e praticar a dança através das apresentações e suas diversas possibilidades corporais, como também as questões de gênero entre meninos e meninas e a importância do trabalho em equipe.

MATERIAIS: Caixa de som

RODA INICIAL: Conversar com os alunos sobre a importância do evento, sobre o trabalho em equipe, o respeito pelo outro e a desconstrução de estereótipos de gênero muito presentes nas aulas de dança.

DESENVOLVIMENTO DA AULA: Apresentação dos grupos coreografados uns para os outros.

RODA FINAL: Na conversa final, a professora reúne os alunos em círculo e levanta questões como: O que sentiram durante a apresentação; quais as impressões de outros grupos; o que acharam das aulas anteriores; como foi a relação entre meninos e meninas durante essas aulas; meninos e meninas tiveram as mesmas oportunidades e dificuldades nas aulas? Quais foram; Como os meninos se sentiram nas aulas? Como as meninas se sentiram nas aulas?



APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ITEM 1. Qual sua data de nascimento?

ITEM 2. Qual sexo biológico?

() Masculino

() Feminino

ITEM 3. Qual gênero se identifica?

() Feminino

() Masculino

() Não-Binário

() outro: _____

ITEM 4. Como você se sente ao participar das aulas de educação física quando o conteúdo são as danças?

ITEM 5. Você já teve alguma experiência positiva ou negativa relacionada à dança na escola? Caso a tenha, como foi a sua experiência com as danças na escola e na educação física escolar? Podes descrever?

ITEM 6. Como você avalia a participação de meninos e meninas nas aulas de educação física quando o conteúdo se refere às danças?

ITEM 7. Você já percebeu se o seu gênero teve alguma relação com suas escolhas em relação à dança? Pode explicar?

ITEM 8. Você já identificou estereótipos ou preconceito de gênero em relação às danças nas aulas de educação física escolar? Alguma vez você desafiou estes estereótipos e preconceitos? Se sim, como?

ITEM 9. Como você acha que suas e seus colegas de turma veem as danças? Acredita que eles têm opiniões diferentes baseadas em gênero?



ITEM 10. Na sua opinião, como as aulas de educação física com o conteúdo das danças podem promover a igualdade de gênero entre meninos e meninas?

ITEM 11. Você percebe alguma diferença na forma como a professora trata meninos e meninas nas aulas de dança? Se sim, como isso afeta o ambiente de aprendizagem?

ITEM 12. Se pudesse, o que você modificaria nas aulas de educação física, quando o conteúdo se refere às danças, visando torná-las mais inclusivas para todas/os?

ITEM 13. Que tipo de atividades você gostaria de ver nas aulas de educação física, quando o conteúdo se refere às danças, para melhorar a vivência corporal de todas/os?

ITEM 14. As danças desempenham algum papel na sua vida? se sim, podes explicar?

ITEM 15. Você acha que a dança influencia na construção da identidade de gênero das/os alunas/os? Em caso afirmativo, podes explicar?

APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA - AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA COEDUCAÇÃO

Pesquisador: JESSICA JACINTA NORONHA CAVALCANTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 94859725.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.175.157

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de protocolo de pesquisa envolvendo seres humanos. O protocolo atendeu a Resolução 466/12. Frente às inadequações encontradas, o estudo em tela tem como parecer APROVADO.

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 16 de Fevereiro de 2026

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))