



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

IARA CAROLINE PEREIRA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**ITAJAÍ
2025**

IARA CAROLINE PEREIRA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. **Isleide Steil**.

**ITAJAÍ
2025**

IARA CAROLINE PEREIRA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de Pesquisa: Cultura, Tecnologia e Aprendizagem

Itajaí, 28 de fevereiro de 2025.

Prof.^a Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Isleide Steil
UNIVALI – Orientadora

Prof.^a Dra. Adair de Aguiar Neitzel
UNIVALI

Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves
UFPR

*Aos meus pais, Izis e Hailson, a minha
mãezinha Dolores Guimarães e a todos os
meus professores.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Em primeiro lugar, a minha querida orientadora, professora Dra. Isleide Steil, que de forma acessível sempre esteve disposta a contribuir com seus conhecimentos. Sempre levarei comigo a sua imagem como exemplo de uma mestra.

À Universidade do Vale do Itajaí e ao Programa de Pós-graduação em Educação pela oportunidade de colaborar para a minha formação.

Aos professores da banca, professora Dra. Adair de Aguiar Neitzel e professor Dr. Jean Carlos Gonçalves, pelas contribuições que enriqueceram a construção desta dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, que, por meio das diversas nutrições estéticas, estudos e discussões, me mostrou um outro olhar para a educação.

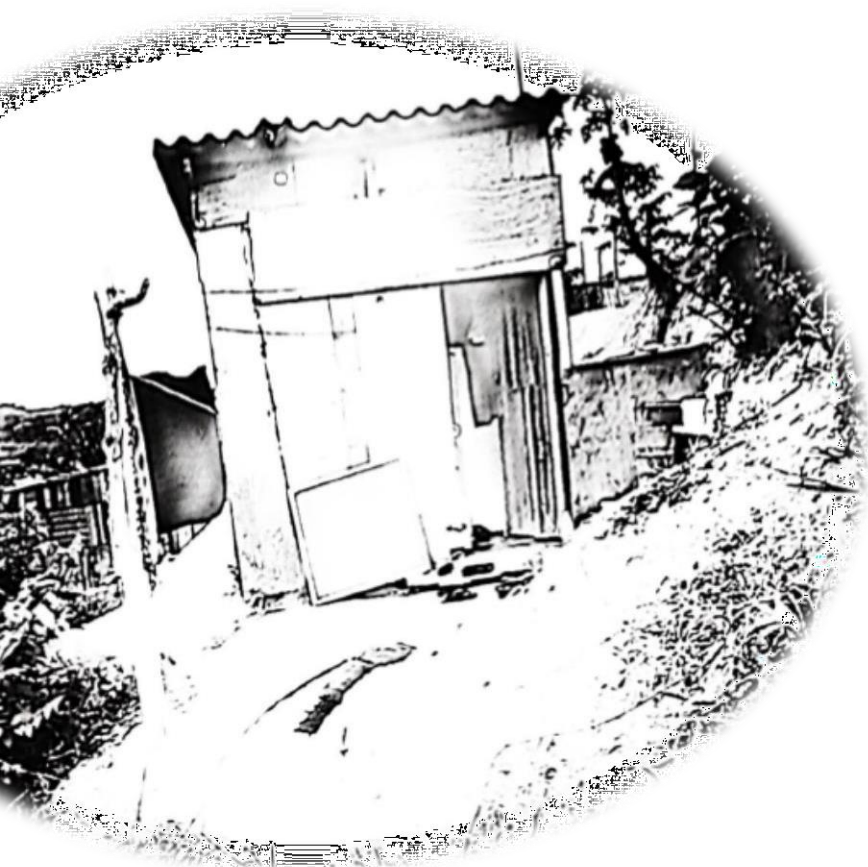
Aos meus queridos alunos das redes municipal e privada, que de maneiras diversas, foram uma fonte constante de inspiração e motivação na minha jornada, para promover uma Educação Física mais respeitada e valorizada.

A todos os professores e colegas que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desse processo, com um carinho especial à Iria, pela ajuda na coleta de dados e nos mais diversos diálogos, e à Luana Camila, por fazer a revisão desta dissertação. À Tania, Gustavo, Dalvana e Glaucia, por estarem sempre ao meu lado. Agradeço também ao DJ Rica – Ricardo Malaquias, à Andressa Ávila e ao Thiago Tognine por me ajudarem na produção artística Flor Cabocla.

À Sra .Adelaide Nistler dos Santos, ao Sr. Edson Hermínio dos Santos e, com muito carinho, ao Tiago Leandro dos Santos, que, desde o início deste percurso, acreditaram mais em mim do que mesma e me incentivaram a seguir em frente com meus estudos.

À CAPES, pela bolsa concedida por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Comunitárias (PROSUC), para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI.

Obrigada!



*Foi nessa casinha que uma menina
começou a sonhar.
Esses sonhos tornaram-se palpáveis,
somente quando ela saiu de lá.
A menina que não tinha o dom de
dançar, tornou-se bailarina porque não
desistiu de tentar.
Durante seu processo, encontrou sua
maior riqueza:
descobriu que poderia inspirar tantas
outras crianças, também, a sonhar.*

Iara Guimarães

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como tema Educação Estética: A Dança nas aulas de Educação Física, e seu problema de pesquisa é formado pela seguinte questão: Como a dança pode ser desenvolvida nas aulas de Educação Física pelo viés da educação estética? O objetivo geral é problematizar as práticas de dança nas aulas de Educação Física pelo viés da educação estética. Os objetivos específicos são: discutir a educação estética com o foco na Educação Física; identificar na BNCC se a educação Física se refere a dança como um jogo estético e cultural; e explorar proposições estéticas pela dança nas aulas de Educação Física. Este estudo é de caráter qualitativo, com fundamentação metodológica na Pesquisa-Ação, baseado ainda na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA): A/r/tografia. Os sujeitos da pesquisa são alunos do 7º e 9º do Ensino Fundamental – Anos Finais – de uma Escola da Rede Municipal de Camboriú (SC). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluem imagens, vídeos, narrativas orais e escritas dos alunos, além do diário de campo da pesquisadora. No aporte teórico, dialogamos com autores da Educação Estética como Schiller (2002), Duarte Júnior (2006), Neitzel (2017, 2024) e Gonçalves (2024), que compreendem as linguagens artísticas como uma potência estética. Para discutir a dança na escola, contamos com as contribuições de Steil e Neitzel (2019), e Steil (2021), que entendem a dança como uma área de conhecimento que sensibiliza o educando e ampliar seus saberes. Com relação à Educação Física na escola, contamos com as contribuições de Kunz (2012) e Meller (2018), que reconhecem a singularidade de cada aluno e abrangem diversas manifestações da cultura corporal, como jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, sendo que essas manifestações permitem a expressão e a criação do corpo em movimento. Os resultados indicam que quando a dança é abordada pelo viés da Educação Estética nas aulas de Educação Física oferece um aprendizado sensível e significativo que contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento e da consciência corporal, cria um espaço de liberdade e criação, proporcionando que os alunos experimentem o movimento com mais leveza e alegria. Quando considerada uma prática da cultura corporal de movimento, a dança pode ser compreendida como um jogo estético e cultural que amplia as possibilidades pedagógicas. O estudo também destacou o papel do professor como mediador de sentidos, capaz de transformar a aula de Educação Física em um ambiente propício à vivência estética. Esse olhar, fundamentado na ludicidade e na escuta sensível, promove aos alunos ressignificar sua relação com a dança, tornando-a um portal para o autoconhecimento e a compreensão crítica do mundo. Conclui-se que a problematização da dança nas aulas de Educação Física a partir da educação estética desafia as práticas tradicionais e sugere que os jogos corporais, os jogos, as brincadeiras e as sequências coreografadas são caminhos para transformar o ensino, tornando-o mais sensível e criativo.

Palavras-chave: Educação Estética. Dança. Educação Física. Escola

ABSTRACT

The theme of this master's research is Aesthetic Education: Dance in Physical Education classes. The research problem consists of the following question: How can dance be developed in Physical Education classes through the lens of aesthetic education? The general objective is to investigate dance practices in Physical Education classes through the lens of aesthetic education. The specific objectives are: to discuss aesthetic education with a focus on Physical Education; to identify, in the BNCC [*Base Nacional Comum Curricular* – the Brazilian National Common Core Curriculum], whether Physical Education refers to dance as an aesthetic and cultural game; and to explore aesthetic propositions through dance in Physical Education classes. This is a qualitative study that uses, as the methodological bases, Action Research and Art-Based Educational Research (ABER): *A/r*/tography. The research subjects are 7th and 9th grade students of a school in the municipal education network of Camboriú (Santa Catarina). The data collection instruments included images, videos, oral and written narratives from the students, as well as the researcher's field diary. In the theoretical framework, we dialogued with Aesthetic Education authors such as Schiller (2002), Duarte Júnior (2006), Neitzel (2017, 2024) and Gonçalves (2024), who understand artistic languages as an aesthetic power. To discuss dance in school, we drew from the contributions of Steil and Neitzel (2019), and Steil (2021), who understand dance as an area of knowledge that sensitises students and expands their knowledge. With regard to Physical Education in school, we looked to Kunz (2012) and Meller (2018), who recognise the uniqueness of each student and cover various manifestations of body culture, such as games, sports, dances, gymnastics and combat sports, these manifestations allowing for the expression and creation of the body in movement. The results indicate that when dance is seen through the lens of Aesthetic Education in Physical Education classes, it offers sensitive and meaningful learning that contributes to the development of self-knowledge and body awareness, creating a space for freedom and creation that allows the student to experience movement with more lightness and joy. When considered a practice of the body culture of movement, dance can be understood as an aesthetic and cultural game that expands pedagogical possibilities. The study also highlighted the role of the teacher as a mediator of meaning, capable of transforming the Physical Education class into an environment conducive to aesthetic experience. This approach, based on playfulness and sensitive listening, encourages students to give new meanings to their relationship with dance, making it a gateway to self-knowledge and a critical understanding of the world. The conclusion is that investigating dance in Physical Education classes based on aesthetic education challenges traditional practices and suggests that body games, games, play and choreographed sequences can transform teaching, making it more sensitive and creative.

Keywords: Aesthetic education. Dance. Physical education. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Codinomes dos sujeitos.....	255
Figura 2 – Pesquisas CAPES, BDTD, GP	34
Figura 3 – Que tipo de dança você conhece?	455
Figura 4 – Habilidades da Dança no Ensino Fundamental – Anos Finais	59
Figura 5 – O que é dança para você?.....	67
Figura 6 – O que é dança?	68
Figura 7 – Dança do Jogo da Velha	72
Figura 8 – Espaços propositores	74
Figura 9 – Jogo dos Artistas	755
Figura 10 – Jogo dos Artistas	759
Figura 11 – Brincadeira com balões	85
Figura 12 – Sentidos.....	900
Figura 13 – Jogo das Bolinhas	922
Figura 14 – Corpo Dançante Flor Cabocla	92

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Quando o surreal se torna palpável	18
Imagem 2 – Amigos do <i>Hip Hop</i>	277
Imagem 3 – Diário da pesquisadora	57
Imagem 4 – O que é dança de salão para você?	61
Imagem 5 – O que é o <i>Hip Hop</i> ?	622
Imagem 6 – Carimboleira	655
Imagem 7 – Pesquisa na Sala de Informática	777
Imagem 8 – Coleta de dados – Liberdade.....	800
Imagem 9 – Dança dos Balões.....	844
Imagem 10 – Coleta de dados – O corpo dançante	88
Imagem 11 – Coleta de dados – O corpo dançante	89
Imagem 12 – Flor cabocla	100
Imagem 13 – Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências da Educação Física para o Ensino Fundamental	544
Quadro 2 – Percepções.....	778

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDA	Corpo de Dança do Amazonas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
GP	Grupo de Pesquisa
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
MEC	Ministério da Educação
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Planos do componente curricular de Educação Física
PR	Paraná
SC	Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	QUANDO O SURREAL SE TORNA PALPÁVEL.....	13
1.1	Entre passos e palavras: a dança nos entre-lugares da pesquisa	22
1.1.1	Sujeitos da pesquisa e instrumentos para produção de dados.....	25
1.1.2	Análise da pesquisa	268
2	DA BARSA À DANÇA: UMA REVISÃO NA LITERATURA.....	311
3	EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A JORNADA DO SENTIR E DO CONHECER.....	411
3.1	Corpos em movimento: a dança como jogo estético e cultural na BNCC ..	500
4	CORPO DANÇANTE: A EXPRESSÃO DA IDENTIDADE NAS AULAS DE	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	65
4.1	Da brincadeira à dança: a construção do corpo dançante.....	80
5	A PESQUISADORA COMO FLOR A/R/TÓGRAFA.....	93
6	O JARDIM DAS ABERTURAS E REVERBERAÇÕES.....	102
	REFERÊNCIAS.....	11006
	APÊNDICE.....	11010

1 QUANDO O SURREAL SE TORNA PALPÁVEL

Pois há vida por todos os lados, tudo cresce, tudo se movimenta para frente. Por isso, recomendo... Observar a vida e a arte. Agripina Vaganova (2019, p. 30).

Foi amor à primeira vista, sentada na frente da TV, vi lindas bailarinas do Teatro Bolshoi Brasil, eram delicadas e graciosas. Virei para minha mãe e disse: “*Mãe, quero ser bailarina, quero ir para Santa Catarina!*” Eu estava no sétimo ano do Ensino Fundamental, na cidade de Manaus, quando nasceu esse desejo.



Nasci na cidade de Santarém, sou cabocla parida do Tapajós, como dizem os mocorongos¹. Rodeada pela riqueza cultural das grandes saias das carimboleiras², das lendas, dos festivais das laras³, dos botos tucuxi e cor de rosa, e dos costumes dos ribeirinhos. Vivíamos à beira do Igarapé, sustentados pela borracha das gigantes seringueiras e da pesca na comunidade do Aramamaí, no município de Belterra, no estado do Pará.

Aos 9 anos, saído Pará e mudei-me para Manaus, capital do estado do Amazonas, onde residia em uma invasão que virou uma favela, rodeada pelo crime. Na época, a Zona Franca de Manaus estava em ascensão e, com isso, muitas famílias do Pará, assim como meus pais, mudaram-se para a capital com a esperança de melhorar de vida. Eles tiveram a mim e meu irmão ainda na sua adolescência, e repetiam incessantemente: “*Estude para ser alguém na vida!*”



Mesmo vivendo naquelas ruas amarelas, sem infraestrutura e saneamento básico, comecei a dançar, por meio da escola e dos projetos sociais. A rica cultura do Amazonas proporcionou-me experiências únicas, como assistir espetáculos no majestoso Teatro Amazonas. Nesse espaço cultural, assisti Mikhail Baryshnikov dançando, assim como o Corpo de Dança do Amazonas (CDA) e outras companhias, os espetáculos de ópera e exposições de obras de arte. Além disso, pude participar

¹ Indivíduos naturais de Santarém (PA).

² Dançarinas da Dança Carimbó.

³ Festival Festiara, que acontece no Aramamaí, comunidade de Belterra (Disputa das sereias lara Loira, mãe do Rio Tapajós, e da lara Morena, Mãe do Igarapé).

de dois espetáculos do "O Glorioso"⁴, por meio do Projeto Social Claudio Santoro, além de outras apresentações pela cidade, tudo de forma gratuita. Foram experiências inesquecíveis!

Lembro-me de muitos domingos na Praça São Sebastião, onde eu levava cerca de uma hora e meia para chegar, pois precisava pegar dois ônibus para assistir as apresentações que aconteciam no teatro Amazonas. Às vezes elas eram mais curtas do que o próprio tempo do trajeto. Durante essas idas e vindas até a praça, na janela do ônibus, eu aprendi a observar a vida e arte, como anuncia Agripina Vaganova. Foram momentos de apreciação das vidas, da cidade, e de reflexão sobre o que eu queria para minha vida. Minha mãe nunca me impediu, mesmo quando criança, de ir sozinha, nutrir-me com a arte, e isso, com certeza, tornou-se uma parte essencial da minha vida.

O desejo de ingressar na Escola Bolshoi persistiu. No colégio, vendia toalhas bordadas, bichinhos de missanga e chaveiros para arrecadar dinheiro para poder viajar até Joinville (SC), e fazer o teste para ingressar na Escola Bolshoi. Quando terminei o Ensino Médio, fui sozinha para Santa Catarina, mas não passei na seletiva porque não tinha técnica, nem conhecimento do ballet clássico. Hoje, sorrio porque entendo, mas, naquele dia, chorei.



Quem Sou?

*Eu sou o meu próprio absurdo,
a minha própria incompreensão,
o meu próprio paradoxo, e ainda não compreendi nada sobre mim.
A loucura que me cerca
é a mesma que me inspira.
Ou a loucura seria uma ilusão
para não me permitir sucumbir
diante da realidade que me foi imposta?
(Miquéias, 2021, p. 280).*

A minha realidade dizia que eu não poderia ser bailarina, e me perguntei: “Como não sucumbir a essa realidade imposta a mim?” Muitos chamaram minha mãe de louca por permitir que eu viesse sozinha para outro lado do Brasil. Assim como no poema de Miquéias, me sentia perdida e me questionava sobre quem eu realmente

⁴ O Concerto de Natal no Largo São Sebastião é o maior espetáculo ao céu aberto da Amazônia. Cerca de 100 mil pessoas vão prestigiar o evento.

era e quem eu queria ser. Inspirada com o novo, fui morar com minha tia Alicia em Palhoça (SC), até atingir a maioridade.

Não sabia o que queria ser, mas tinha clareza do que não queria me tornar. Eu sabia que precisava estudar e a escola sempre foi o meu refúgio, o espaço de reflexão e aprendizado. Recordo do primeiro ano no Ensino Médio, quando a professora Halana, de Língua Portuguesa, me pediu para escrever uma redação sobre Joaquim Aurélio Barreto Nabuco. Ela sugeriu que, ao encontrar palavras novas, eu anotasse seu significado. Lembro-me de quando encontrei a palavra "destoar". Refleti sobre ela e, em minha interpretação, pensei que fosse algo como o nascer do sol, que aos poucos vai clareando o novo dia e revelando novos horizontes. Destoar, então, para mim, passou a significar sair do tom, encontrar novos tons, ser capaz de ver o mundo de maneiras diferentes.



Foi essa capacidade de questionar e refletir que encontrei em professores que, além de transmitirem seus conhecimentos, me ensinaram o poder da autonomia e da crítica. A educação que vivi não era bancária, como Freire (2013) chama a educação tradicional, mas sim libertadora. O modelo bancário não estava ausente, mas as experiências que tive me permitiram perceber que o ato de aprender era uma chama viva, dentro de mim, e que o saber não era um simples acúmulo de informações, mas um processo constante de invenção e reinvenção (Freire, 2013).

Aquela redação foi a chave que abriu muitas portas para novas ideias. Foi nela que descobri que a educação não ocorre de forma estática, mas sim em uma busca inquieta, impaciente e permanente (Freire, 2013). Não basta apenas acumular saberes; é preciso ir além, transformar a realidade e transformar-se com ela. Freire (2013, p. 73) anuncia que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros".

Com essa perspectiva, comecei a me preparar para o vestibular, pois sabia que a universidade pública seria minha única oportunidade de estudar, já que as condições financeiras não me permitiam pagar uma faculdade particular. Também não tinha como arcar com aulas de balé, então fazia sempre que surgia a possibilidade. O sonho de ser bailarina ficou guardado, mas aprendi que, independentemente de qual fosse o caminho, a educação e o conhecimento eram fundamentais para a minha formação como ser humano. Essa trajetória foi essencial para entender que ser humano é, antes de tudo, ser alguém em constante transformação, em constante aprendizagem, e que

a educação tem o poder de nos libertar e nos colocar em um movimento contínuo de evolução.



Ao atingir a maioridade, fui morar em Biguaçu (SC). Prestei vestibulares para diversas universidades e, após algum tempo, finalmente me encontrei, iniciando a graduação em Educação Física na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), por meio do Programa Prouni. Estava no começo do curso quando meus pais vieram me visitar e prestigiar a formatura de Administração da tia Alicia. Durante a sua colação de grau, minha mãe estava ao meu lado, segurando minha mão, e quando o mestre de cerimônias anunciou o prêmio de honra ao mérito, ela olhou para mim e disse que poderia ser eu na minha formatura.

Eu arregalei os olhos e disse: "*Mãe, é muito difícil*". Ela sabiamente me respondeu: "*Tudo na vida é difícil! Descubra o que é preciso para ganhar, e ganhe*".

Descobri todos os critérios necessários para ganhar o prêmio, e, assim, receber uma bolsa parcial em uma pós-graduação. Isso aumentou ainda mais minha motivação. Durante a graduação, nos estágios e na residência, comecei a sentir falta da dança. Essa saudade me fez voltar sempre ao tema do corpo e da dança nos meus estágios, questionando por que um povo tão rico não pratica⁵ sua própria cultura.

Durante minha vida acadêmica, aproveitei cada oportunidade que surgiu. Fui monitora no laboratório de anatomia, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvendo uma pesquisa sobre dança na escola, e fiz vários cursos. Essas experiências foram fundamentais para minha formação docente.

Na disciplina *Dança em Ambientes Educacionais*, conheci a professora Isleide, minha orientadora no mestrado, que introduziu de forma sucinta a educação estética para a turma, mostrando como a dança pode ser geradora de conhecimento pelo viés estético. Em uma de nossas conversas, compartilhei meu encantamento pela dança e meu sonho de ser bailarina; naquela ocasião descobri que ela era professora de ballet clássico em uma escola em Itajaí (SC), e me convidou para fazer um teste, se um dia eu quisesse.

⁵ Refiro-me ao povo catarinense com suas danças típicas como *Boi-de-mamão*, *Rede de Pescador*, etc, pois tanto no estado do Amazonas quanto no Pará, as crianças, adolescentes e adultos têm a cultura de dançar na rua, principalmente nos meses próximos de junho, julho e setembro.



No último semestre do curso, mudei-me para a cidade de Camboriú (SC) e concluí minha graduação na UNIVALI – Campus de Itajaí. Todas essas experiências contribuíram para que eu recebesse o prêmio de honra ao mérito, e, com ele, as portas para o mestrado. Minha formatura ocorreu durante a pandemia e optei por celebrá-la junto aos meus pais e minha família no Pará. Quando meu nome foi anunciado, foi uma celebração intensa, com toda a família comemorando. Foi, sem dúvida, a melhor formatura que poderia ter imaginado.



Como Camboriú e Itajaí são cidades próximas, decidi me matricular no Studio de Dança Mery Rosa, local onde a professora Isleide Steil ministrava aulas de ballet clássico. Nessa escola, aprendi o método cubano de ballet clássico e aprimorei minha técnica de dança. Por questões de deslocamento, passei a fazer aula no Studio de Dança Adriana Alcântara em Balneário Camboriú (SC). Foi nesse estúdio que tive a oportunidade de prestar o Exame Nacional de Ballet Cubano, realizado por uma examinadora sob a avaliação da renomada Ariane Anderaus, representante no Brasil da Escola Nacional de Ballet de Cuba. Durante o exame presencial, fui avaliada e recebi uma certificação de nível internacional. O sonho que parecia distante e quase surreal se tornou palpável (Imagem 1). Tornei-me uma bailarina, assim como aquelas que eu admirava na infância.



Imagem 1 – Quando o surreal se torna palpável



Fonte: Fotografia de Izis Beatriz Guimarães.

Além disso, essa busca me conduziu a caminhos inesperados na docência, onde a prática do ensino passou a ser compreendida não como uma simples doação ou entrega de saber, mas como um exercício de pensamento autêntico. A ação de uma educadora guiada por uma crença profunda nas capacidades humanas, na força criadora, na vontade de potência⁶ (Freire 2013; Llácer, 2015). Minha mãe estava certa ao dizer que seria estudando que eu me realizaria como pessoa.



Ao iniciar minha carreira como docente, como professora de Educação Física, as situações foram distintas das experiências no PIBID e nos estágios. Fui confrontada com pedidos como: *"Professora, você precisa fazer uma coreografia para uma mostra pedagógica"* ou *"Precisamos de uma coreografia para a festa junina"*. Empolgada, revivi lembranças da minha infância e criei o que me foi solicitado, sentindo-me em casa. No entanto, as reações dos alunos foram desconcertantes: *"Isso é coisa de menina!"*, *"Não quero passar vergonha!"*, *"Não gosto!"*, *"Não tenho coordenação para isso!"*, *"Não sou flexível!"*.

⁶ A "vontade de potência" (ou "vontade de poder") "define-se como uma tendência para o aumento e o desenvolvimento, uma "luta por ser mais e melhor". [...] Nietzsche acredita que em todos os seres – numa hera que vai trepando, numa aranha que tece uma teia, num ser humano que escreve um livro – lateja o impulso de crescer e de se expandir" (Llácer, 2015, p.109).

Identificar como a dança era entendida pelos alunos, me provocou uma intensa inquietação. Para muitos, ela é vista apenas como um conjunto de movimentos a serem reproduzidos em espetáculos, e muitos se recusam a participar devido ao medo, à comparação, ao preconceito e à vergonha. Steil (2021) afirma que isso ocorre nas escolas porque a dança é descaracterizada como campo de conhecimento, e é vista como uma prática corporal rítmica, como acontece, geralmente, no campo da Educação Física. Por isso, a dança ocupa “um lugar com pouca visibilidade e centrado na elaboração de coreografias para competições de dança ou apresentações em datas comemorativas” (Steil, 2021, p. 17).

Decidi, então, iniciar uma pós-graduação em Arte na Educação, com o foco em música, teatro e dança. Sabe-se que a dança não se pauta, somente, na reprodução de movimentos, pois tem potencialidade na formação integral do sujeito. Saraiva (2005, p. 115) descreve a dança na Educação Física como “uma prática de desenvolvimento da consciência estética, que possibilite a materialização da sensibilidade humana”. Essa ressignificação da dança, para além da reprodução de movimentos, amplia as diversas formas expressivas nas práticas corporais e enriquece a educação das práticas na cultura corporal de movimento.

Ao meu lado, carrego uma sensação de incompletude que me impulsiona a buscar sempre mais. Há uma sensação constante de que nunca estou completamente preparada para ser professora, como se as indagações dos alunos e a observação diária dentro da escola só ampliassem essa inquietação interior. A frase de Paulo Freire (2013, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ressoa profundamente em minha trajetória. A educação, sempre pareceu como uma dança coletiva, na qual cada passo é dado em conjunto, moldado pelas experiências compartilhadas e pelo contexto que nos cerca.



Com essa visão em mente, decidi aproveitar a bolsa que recebi junto ao Prêmio Honra ao Mérito e, assim, segui em busca do mestrado em Educação na UNIVALI, em Itajaí. E mais uma vez, o destino me guiou por um caminho familiar: a professora Isleide Steil, com sua sabedoria e generosidade, me apresentou ao Grupo de Pesquisa (GP) Cultura Escola e Educação Criadora. Ali, encontrei um espaço de troca, no qual o conhecimento floresce entrelaçado com a experiência e a sensibilidade. Percebi que a educação, como sempre, é um ato de criação compartilhada.

A proximidade com esse grupo me fez perceber que somos mais que professores; somos como um arado que atravessa diferentes tipos de solos, com condições e papéis sociais, carregando memórias e sentidos variados. Essa percepção me fez refletir sobre o tipo de professora que desejo ser e em como posso me formar para alcançar esse objetivo.

No grupo encontrei morada semelhante à mata onde um dia vivi. As folhas eram formadas por mediações estéticas que despertavam curiosidade. A brisa trazia falares das integrantes, gerando o desejo de me comunicar como elas. Esse processo despertou meu interesse em ingressar no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIVALI. Assim, tornei-me membro do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, cujos eixos norteadores em suas pesquisas são: Educação Estética e Mediação Cultural, em espaços formais e não formais de educação.

Por meio da Educação Estética, a dança dentro da escola pode ser explorada como um jogo estético e cultural. Isso significa que, embora a técnica dos movimentos seja importante, o foco pode ser em práticas que ressignifiquem a dança, nas quais os alunos não apenas a vivenciem, mas também compreendam mais sobre si, sobre o outro e o sobre ambiente ao seu redor, promovendo um enriquecimento estético.

A proposta pedagógica crítica e emancipadora de Kunz (2012) enfatiza que a Educação Física deve ir além do simples desenvolvimento de habilidades motoras, como o "saber fazer", e promover uma aprendizagem mais ampla e integrada. Ele defende que a Educação Física pode "contribuir para o desenvolvimento de competências sociais, linguísticas e criativas dos alunos" (Kunz, 2012, p. 16), sempre de forma crítica. Ou seja, a prática pedagógica não se limitar ao domínio de técnicas e movimentos, mas deve fomentar o pensamento reflexivo, a expressão pessoal e a consciência social dos alunos. A abordagem crítica propõe que, ao aprenderem sobre o corpo e o movimento, os alunos também se tornem mais conscientes das dinâmicas sociais, culturais e de gênero, que influenciam suas interações e sua identidade, estimulando a formação de sujeitos críticos e capazes de transformar sua realidade (Kunz, 2012).

Além disso, a Educação Física e a dança na escola desempenham um papel crucial na valorização da diversidade corporal e cultural dos alunos. Ambas as práticas reconhecem que cada aluno traz consigo um repertório de movimentos e experiências, influenciados pela cultura e pelo contexto social. Kunz (2012) reforça que, ao integrar diferentes expressões corporais e culturais nas aulas de Educação Física, os alunos têm a oportunidade de explorar e reconhecer as múltiplas formas de

ser e se expressar, promovendo, assim, uma experiência educativa mais inclusiva e transformadora.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018), a dança precisa ser integrada ao processo de ensino-aprendizagem, tornando o aluno ativo e protagonista. Isso implica em um ensino emancipatório, no qual o aluno cria e explora seu próprio conhecimento corporal e artístico. Através da educação estética, é possível que os alunos ampliem sua perspectiva e desenvolvam uma avaliação mais rica e abrangente da dança. Conforme afirmado por Steil e Neitzel (2019, p. 31), a dança “instiga o olhar do educando para o caminho estético, provoca-o à produção de conhecimento” e ele compreende, como o docente que medeia a dança, “que a aprendizagem se dá na relação com o outro” (Steil e Neitzel, 2019, p. 31).

Na escola, a dança na Educação Física costuma ser focada na organização de apresentações para eventos comemorativos, como festas juninas ou abertura dos jogos escolares (Silva, 2016; Itacaramby, 2021; Steil, 2021; Siqueira, 2023). Nesse contexto, a dança acaba sendo pouco valorizada como ferramenta pedagógica para a construção do conhecimento, pois é tratada principalmente como uma atividade de reprodução de coreografias que os alunos aprendem e memorizam, em vez de ser explorada de forma criativa e reflexiva. Para Steil e Neitzel (2019, p. 16),

[...] a dança pode extrapolar a visão tecnicista que muitas vezes norteia seu ensino, sem priorizar a técnica e os movimentos prontos que são reproduzidos no contexto escolar, mas, sim, possibilitar aos corpos dançantes descobrirem seu repertório individual, incentivando-os a pesquisar, explorar, criar e pensar por meio do movimento.

A crítica aqui se volta para a forma como a dança é tratada nas aulas de Educação Física, frequentemente reduzida a apresentações em eventos, como festas juninas, nas quais os alunos se limitam a memorizar coreografias. Ao longo da minha trajetória como docente, percebo que, muitas vezes, a dança é encarada apenas como um espetáculo efêmero ou uma mera exigência curricular, sem ser verdadeiramente compreendida em seu potencial transformador. Quando os gestores e colegas descobriram que eu dançava, frequentemente me pediam para criar algo coreográfico, mas com o intuito de apresentar algo "bonito" para o público, sem perceber que a dança deveria ser entendida como uma linguagem potente e capaz de abrir portas para uma expressão corporal autêntica e profunda.

As autoras Steil e Neitzel (2019) afirmam que a dança é mais do que apenas a execução de passos prontos. Ela pode ser uma oportunidade para os alunos explorarem e descobrirem seus próprios repertórios de movimento, ou seja, suas

formas únicas de se expressar com o corpo. Assim, a dança pode incentivar os alunos, ao invés de somente reproduzirem movimentos, a pesquisarem, criarem e refletirem sobre o que estão fazendo, pois ela desenvolve não só habilidades motoras, mas também a criatividade, o pensamento crítico e a expressão pessoal.

Com esse olhar para a dança na escola, definiu-se como questão problema de minha pesquisa: Como a dança pode ser desenvolvida nas aulas de Educação Física pelo viés da educação estética? Para resolver essa questão, os objetivos dessa pesquisa são:

Objetivo geral:

- Problematizar as práticas de dança nas aulas de Educação Física, pelo viés da educação estética.

Objetivos específicos:

- Discutir a educação estética com foco na Educação Física.
- Identificar na BNCC se a Educação Física se refere a dança como um jogo estético e cultural.
- Explorar proposições estéticas pela dança nas aulas de Educação Física.

A dança, que antes parecia um sonho distante, tornou-se minha linguagem e minha verdade. Com ela, aprendi a superar os medos, a me reinventar e a me conectar com os outros de uma forma profunda. Ela não é apenas um movimento, mas um caminho contínuo de autodescoberta, onde cada passo é uma conquista e cada desafio, uma oportunidade de crescimento. E assim sigo, dançando a vida e convidando outros a dançar comigo.

Essa jornada se constrói em movimento, nos espaços entre arte, ensino e investigação. Nos entre-lugares, permeados por experiências, trocas e ressignificações, nossa análise da dança na educação se desdobra. No próximo subcapítulo, discorreremos sobre a metodologia em que se pauta este trabalho, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA): A/r/tografia.

1.1 Entre passos e palavras: a dança nos entre-lugares da pesquisa

Aqueles que vivem nas fronteiras da a/r/t reconhecem a vitalidade de viver em entre-lugar.
Dias E. Irwin (2023, p. 124).

A pesquisa é um corpo em movimento, atravessado por experiências, descobertas e relações. Como nos lembra a epígrafe, habitar as fronteiras entre arte, pesquisa e ensino significa reconhecer a potência dos entrelugares – espaços onde diferentes saberes e vivências se encontram e se transformam. É nessa perspectiva que a análise da dança nas aulas de Educação Física se orienta, compreendendo-a não apenas como prática corporal, mas como um território de expressão, diálogo e ressignificação. Ao reconhecer esse espaço de troca e transformação, buscamos explorar a dança em suas múltiplas dimensões, não apenas como movimento, mas como forma de construção de conhecimento e de vivências.

Nosso estudo foi aprovado pelo comitê de ética da Univali (Parecer 6.851.162) e segue as diretrizes para estudos com seres humanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que busca explorar os fenômenos cotidianos e os sujeitos que os vivenciam em sua singularidade. Como destaca Creswell (2010, p. 209), “a ideia fundamental por trás da pesquisa qualitativa é aprender sobre o problema ou questão com os participantes, abordando a pesquisa de forma a colher essas informações.” A partir dessa perspectiva, o estudo se orienta por uma escuta sensível das experiências, em busca de um entendimento mais amplo sobre as dinâmicas entre a dança, a educação física e os processos de ensino-aprendizagem.

As pesquisas qualitativas acontecem no centro da realidade, onde a coleta de dados se dá através de múltiplos olhares – documentos, observações, entrevistas e intervenções. A liberdade do pesquisador se estende à criação das categorias, à escolha dos caminhos metodológicos e à forma como os dados serão analisados. Este tipo de estudo não busca a generalização, mas sim a compreensão dos significados que os participantes atribuem ao problema, respeitando as nuances e as particularidades de cada sujeito e contexto. É uma jornada de descoberta, onde cada perspectiva é valorizada, e onde as singularidades se tornam o verdadeiro fio condutor da aprendizagem (CRESWELL, 2010).

Neste percurso, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e a *a/r/tografia* emergem como caminhos metodológicos que permitem transitar entre a experiência artística, a reflexão investigativa e a prática docente. Ao escutar os corpos, sentir os gestos e compreender os sentidos que emergem na intersecção entre o vivido e o aprendido, a pesquisa se torna um processo vivo, dinâmico e transformador.

Neste estudo, a educação estética e a dança nas aulas de educação física serão os principais temas abordados. A escola será o espaço onde observamos os

corpos e as práticas de dança nas aulas de Educação Física, pelo viés da educação estética. Para isso, optamos pelo uso da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA): *A/r/tografia*, a qual [...] "é uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos" (DIAS E IRWIN, 2023, P. 30). Essa forma de metodologia abrange as práticas do artista, do educador e do pesquisador que são uma mesma pessoa, e se liga intimamente à perspectiva da pesquisa-ação, que a vê como uma prática viva.

Dias e Irwin (2023) consideram a *A/r/tografia* uma prática viva porque é diferente das perspectivas científicas tradicionais. Para os autores, trata-se de práticas investigativas sem a intenção de serem impostas na vida de alguém, de intervenções que já fazem parte da vida dos educadores artistas, os quais se tornam sujeitos de investigação e produtores de conhecimento.

A *A/r/tografia*, "é uma prática da PEBA, que coloca a criatividade frente ao processo de ensino e de pesquisa, ao buscar formas alternativas para a produção e a compreensão dos saberes" (Steil, 2021a, p. 21). Sua base é fundamentada na investigação, a qual explora espaços com características complexas, particulares e com significados. Esse lugar é chamado de "entre-lugar", que é o espaço investigado que possibilita o conjunto diversificado de dados, informações e produção de conhecimento. Dias e Irwin (2023) exemplificam esse lugar como o meio entre o início da pesquisa e o resultado. Nesse sentido, o entre-lugar se encontra no processo da pesquisa que é tão importante quanto o resultado.

O *a/r/tógrafo* explora o contexto do entre-lugar, pois ele está mais preocupado com a forma como as suas intervenções afetam os outros e a si mesmos. "Eles querem que leitores e espectadores entendam algo de uma forma nova e atraente e façam a diferença para a comunidade em que vivem, para o campo em que trabalham" (Dias e Irwin, 2023. p. 37). Por isso, a *a/r/tografia* reconhece o artista, o professor e o pesquisador e entende que as percepções devem ser exploradas para produzir significados pessoais e coletivos.

No fluxo das palavras, escolhi a presença de *eu*, pois é na primeira pessoa que me revelo, sem disfarces, em minha essência. Como Iara Carvalho, como poetisa Iara Guimarães, meu nome ressoa e se faz campo de investigação. É com minha voz que a pesquisa ganha forma, com minhas vivências e reflexões que a trama se entrelaça. Na busca por entender os processos internos, tanto os meus quanto os dos outros, meu olhar se volta para o que é íntimo e ao mesmo tempo universal. Assim, eu, *A/r/tógrafa*, serei sempre a transitar entre essas identidades, atravessando-as em

cada palavra, em cada texto, em cada movimento da escrita, pois é nessa travessia que encontro a verdadeira essência do que sou e do que compartilho.

1.1.1 Sujeitos da pesquisa e instrumentos para produção de dados

A pesquisa foi realizada com alunos do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, de uma escola da Rede Municipal de Camboriú (SC). A coleta de dados ocorreu durante as aulas de Educação Física, com um total de oito encontros semanais de 45 minutos para cada turma. A turma do 9º ano contou com 28 alunos, enquanto o 7º ano teve 26 alunos. No total, 19 alunos participaram efetivamente da pesquisa, sendo 10 do 9º ano e 9 do 7º ano.

Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados codinomes (Figura 1) inspirados nas danças de salão para o 9º ano, e nos movimentos do *Hip Hop* para o 7º ano, com seus codinomes sendo baseados nos "B." dos dançarinos de *Breaking* (B. Boy e B. Girl), fazendo referência aos *Breaks*, os nomes usados pelos próprios dançarinos.

Figura 1 – Codinomes dos sujeitos



Fonte: Elaborada pela autora para fins da pesquisa.

As aulas foram planejadas conforme as diretrizes da BNCC, no componente curricular de Educação Física, com a unidade temática Dança, e com foco na educação estética. O planejamento das aulas pode ser consultado no Apêndice A.

Durante o processo, o planejamento foi ajustado, e os diálogos foram direcionados para garantir que as práticas tivessem sentido e significado para os alunos. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o diário de campo da

pesquisadora, registros fotográficos, vídeos e as narrativas dos participantes da pesquisa.

1.1.2 Análise da pesquisa

A PEBA: A/r/tografia se apoia, conceitualmente, nos *renderings* para a análise dos dados. Por meio deles, o a/r/tógrafo avalia quais são os mais adequados para sua pesquisa. Segundo Dias e Irwin (2023), esses *renderings* são portas que se abrem, convidando o a/r/tógrafo a adentrar o campo da interpretação e da análise, a partir de seis representações ou conceitos denominados assim denominados (*renderings*), que auxiliam os a/r/tógrafos em suas pesquisas artísticas. São eles: pesquisa viva; contiguidade; metáforas/metonímia; aberturas; reverberações e excesso.

A **pesquisa viva**, para Dias e Irwin (2023), é uma dança entre teoria e prática, na qual as práticas não são impostas, mas se entrelaçam com o contexto e a vida dos sujeitos. Elas se fazem vivas, gerando significados que tocam, alteram e transformam a realidade daqueles que se envolvem com elas. É uma arte que respira com os sujeitos, em suas ações, em seus corpos e nas interações com o mundo.

No meu caso, ao trabalhar com os alunos que inicialmente resistiam à dança, a prática não foi algo rígido ou alheio à realidade deles, mas se tornou uma experiência viva, criada a partir de suas vivências e transformações. Ao integrar elementos de jogos e brincadeiras que se conectavam com os movimentos da dança, a prática se fez mais do que um conteúdo acadêmico distante, ela se entrelaçou com o universo dos alunos, criando significados que eram sentidos e compreendidos de forma genuína.

Essa "dança" entre o que foi proposto pela professora e o que os alunos traziam como suas próprias vivências se tornou uma forma de *pesquisa viva*, na qual o conhecimento e os movimentos não eram apenas ensinados, mas compartilhados e transformados a cada interação. A ideia de que a *pesquisa viva* é uma arte que respira com os sujeitos, em suas ações e corpos, reflete exatamente o que ocorreu em sala de aula. Os alunos, ao reconhecerem no movimento da dança algo familiar e divertido, não só aprenderam, mas também se transformaram, reagindo e interagindo com o que lhes foi proposto, alterando e transformando a própria percepção da dança. Assim, como descrevem Dias e Irwin (2023), a prática se tornou algo vivo, que tocou, alterou e transformou a realidade dos alunos, ao permitir que eles se vissem como criadores e intérpretes de seus próprios corpos e movimentos.

A **contiguidade** é o espaço onde tudo se conecta, onde a arte, a grafia, a teoria e a prática se entrelaçam como fios invisíveis que formam um tecido único. Dias e Irwin (2023) nos falam de uma fusão de identidades – o artista, o pesquisador e o professor – representadas pela barra que atravessa essas palavras, como símbolo da fluidez entre elas. O a/r/tógrafo não separa, mas mistura essas identidades, em um movimento contínuo em que o ato de criar e de pesquisar se tornam um só.

Em minha jornada como pesquisadora, professora e artista, a dança de salão era um campo desconhecido, por outro lado, o *Hip Hop* era uma vivência de infância, sem compreensão profunda de suas variações, ritmos ou histórias. Decidi, então, me lançar na pesquisa e na vivência desses estilos, buscando aulas que me permitissem explorar seus movimentos e suas essências. E nesse mergulho, encontrei uma conexão profunda com outros bailarinos, que hoje considero amigos (Imagem 2).

Imagem 2 – Amigos do *Hip Hop*



Fonte: Acervo da autora.

Uma nova confiança brotou, o que transformou minha experiência em palco. No espetáculo de *Hip Hop*, pela primeira vez, não senti o nervosismo que sempre me tomava em apresentações de ballet. Era um novo corpo, um novo ser dançando.

Esse princípio da contiguidade, no qual a arte, a pesquisa e o ensino se entrelaçam, revela-se na vivência e nas trocas de experiências. A pesquisa não é mais apenas uma análise no papel, ela se torna um ato de criação no cotidiano.

Metáforas e metonímias, como dizem Dias e Irwin (2023), são pontes que conectam o conhecimento ao sentido. Elas são o espaço onde as palavras e as imagens se tornam acessíveis, traduzindo as abstrações da dança para o entendimento dos alunos. Durante as intervenções, usamos metáforas como *“balançar como uma molinha”* ou *“pular como um saci”*, o que cria imagens que tornam o aprendizado mais sensível e claros. Esses gestos simbólicos são portas que se abrem para a criação de novos significados.

As **aberturas** são as fissuras, rachaduras que nos tiram da zona de conforto, nos revelam os momentos de transformação. Dias e Irwin (2023, p. 144) afirmam que são as “rupturas que resistem à previsibilidade, ao conforto e à segurança”. Elas nos tiram do habitual, permitem a reinvenção da percepção e a criação de novos caminhos. Como Steil (2016, p. 42) afirma, essas rupturas nos conduzem a novos padrões de vivência e relações, fazendo-nos olhar o mundo com outros olhos. Durante a pesquisa, vivi essa abertura ao ser provocada pela proposta estética da “vida secreta dos objetos”⁷, que me levou a uma nova forma de ver, de questionar e expandir meus horizontes.

Foi também nas falas dos alunos ao perguntar o que estavam achando das aulas que percebi essas aberturas. Quando, inicialmente, relutantes, os estudantes desconfiavam da proposta da aula, mas logo, ao serem desafiados a sair de sua zona de conforto, passaram a perceber a dança como algo diferente. “A *animação tá muito boa*”, foi massa! disse o Sujeito Lambada “*Achei que ia ser chato, mas depois melhorou, ficou boazinha, foi massa!*”, revelou Sujeito Carimbó. Essas falas são o reflexo de uma ruptura em suas expectativas, algo que mudou a percepção deles sobre a aula e sobre a dança.

As **reverberações**, por sua vez, são como ecos que saem de dentro do trabalho e se expandem, tocando os sujeitos de maneira profunda. Irwin e Springgay (2013, p. 144) nos lembram que essas reverberações “nos conduzem ao significado profundo ou nos mudam em direção a um deslizamento do significado”. Elas são como uma teia invisível que se expande, que reverbera nos corpos, provocando, transformando e ultrapassando os limites do momento presente. Durante a pesquisa, fui tocada por esse efeito quando um aluno compartilhou que começaria a dançar *Hip Hop*. Isso reverberou além das paredes da escola, incentivando-o a buscar e explorar novos caminhos. Essas reverberações nos ensinam que o aprendizado artístico não se limita

⁷ “Vida secreta dos objetos” é uma proposição estética que está descrita no capítulo 3 deste estudo.

ao estudo ou à pesquisa. Ele se espalha, atravessa fronteiras e se transforma, tocando outras dimensões da vida e se entrelaçando com as diversas esferas da existência humana.

E, por fim, o **excesso**, que é o olhar atento ao que foi ignorado, ao que foi rejeitado. Irwin (2013, p. 36) afirma que “o excesso é um aviso para olharmos para o que os outros têm deixado de lado, ignorado, rejeitado”. Ao olhar para o que foi desprezado, abrimos espaço para novas possibilidades, novos significados. Um exemplo disso é a fala do sujeito B. Boy Krumping que, ao ser perguntado sobre o que é a dança, verbalizou: “*é eu jogando futebol*”. Essa resposta, aparentemente simples, revela como o movimento e a expressão corporal podem transcender o convencional, mostrando que, ao olhar além do óbvio, podemos descobrir novas formas de ver e viver a arte. O sujeito vê os movimentos do corpo em um jogo de futebol como uma dança.

Em síntese, a pesquisa a/r/tográfica nos exige uma atenção constante, pois é no processo que o conhecimento é gerado. E é através dessa abordagem, dessas proposições e dessas rupturas, que a arte e a pesquisa se tornam uma dança contínua de descobertas, onde o aprendido se transforma em algo vivo, pulsante e infinito.

Para organizar melhor este trabalho, dividimos a pesquisa em seis capítulos. No capítulo 1 – **Quando o surreal se torna palpável**, compartilhamos a trajetória da pesquisadora, que fala sobre como os sonhos se tornam fontes de inquietações e, simultaneamente, nos impulsionam a buscar novos entendimentos. Essa busca que aproximou a pesquisadora do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, e da linha de pesquisa correspondente, e estabeleceu os objetivos da pesquisa. Além disso, explicita-se a metodologia adotada, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA): A/r/tografia, que se mostra fundamental para investigar e compreender as atividades humanas por meio das expressões artísticas. Também são apresentados os sujeitos da pesquisa, bem como os processos de produção e análise dos dados.

No capítulo 2 – **Da Barsa a dança: uma revisão na literatura**, apresenta-se a revisão da literatura, com as contribuições do Grupo de Pesquisa e estudos publicados na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2015 a 2024.

No capítulo 3 – **Educação estética: a jornada do sentir e do conhecer**, o objetivo foi compreender o conceito de educação estética e sua relevância para a formação educacional. Para isso, dialogamos com os estudos de Friedrich Schiller

(2002), em interação com as contribuições de Duarte Júnior (2006), Adair de Aguiar Neitzel (2017; 2024), Jean Carlos Gonçalves (2024), Isleide Steil (2021) e os estudos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Além disso, discutimos a dança como um jogo estético e cultural, segundo a BNCC (Brasil, 2018).

O capítulo 4 – **Corpo dançante: a expressão da identidade nas aulas de educação física**, analisa a pesquisa e destaca a importância desse processo na prática pedagógica. Explora as proposições estéticas nas aulas de Educação Física, refletindo sobre como a dança pode ser integrada para desenvolver a sensibilidade, criatividade e expressão corporal dos alunos, dentro de um contexto educativo que valoriza a estética e a cultura.

Capítulo 5 – **A pesquisadora como a/r/tógrafa**: neste capítulo, explora-se a a/r/tografia e a reflexão sobre os papéis da a/r/tógrafa, destacando como essa metodologia a levou a repensar sua prática pedagógica, especialmente na dança. A pesquisa se revela como um espaço dinâmico de autodescoberta e aprendizado compartilhado.

Capítulo 6 – **O Jardim das aberturas e reverberações**. Neste capítulo, são apresentadas as conclusões do estudo, que exploram os processos de ensino-aprendizagem na dança, evidenciando a conexão entre prática, ensino e pesquisa. Ao longo dessa jornada, surgem descobertas e transformações, revelando novas compreensões e reflexões.

2 DA BARSA A DANÇA: UMA REVISÃO NA LITERATURA

*Ela, pequena, de olhos brilhantes,
Encontra no livro um mundo distante.
Barsa, sua amiga silenciosa,
Com páginas douradas, cheia de prosa.*

*Cada palavra, um feitiço a encantar,
Linhas desordenadas a fazer sonhar.
Seus dedos correm, exploram o saber,
Em cada folha amarela, começa a viver.*

*O tempo, a cada página, se perde,
Ela viaja, sem querer, sem se entender.
A capa dura vermelha a envolve, um abraço forte,
E a garota flutua, rumo ao desconhecido.*

*Na Barsa, ela encontra seu lugar,
Onde o mundo é vasto e há sempre o que encontrar.
Encantada, sua alma a se expandir,
Num livro, um universo a descobrir.*
Iara Guimarães (2024).

Nos sábados à tarde, recordo-me de pegar o ônibus da linha 89, uma linha extensa que percorria quase toda a Zona Leste, até chegar ao Shopping Grande Circular. Naqueles tempos havia dois computadores grandes que liam disquetes, e eu ficava fascinada com a tecnologia. No entanto, o que mais me encantava eram os enormes livros vermelhos, que para mim eram como livros mágicos, semelhantes aos de Harry Potter. Esses livros continham informações sobre tudo, do A ao B, do C ao D, abrangendo todo o alfabeto, era a Encyclopaedia Britannica Barsa. Os temas eram variados e imensos, e eu me perdia em cada palavra, como se estivesse mergulhada em um universo infinito de conhecimento, assim como anuncio na epígrafe. O tempo passava rapidamente, e eu nem percebia, até que as 17 horas chegavam, e eu precisava voltar para casa.

A revisão da literatura é uma busca incessante por conexões de sabedoria. Para dar início a este estudo, explorou-se os trabalhos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, que, de alguma forma, dialogam com a dança na Educação Física pelo viés da educação estética. Foram encontradas duas teses, uma de autoria de Steil (2021) e outra de Meller (2018), além de duas dissertações assinadas por Steil (2016) e Bayer (2023).

A pesquisa intitulada *Aulas de dança: mediação cultural, formação estética e artística* (Steil, 2016) teve como objetivo analisar as aulas de dança como processo de mediação cultural na formação estética e artística das crianças no contexto da

Educação Básica. A pesquisa envolveu 20 participantes, sendo seis pais e 14 alunos do Ensino Fundamental I, que frequentavam aula de dança contemporânea no contraturno de uma escola particular de Itajaí (SC). Os resultados indicaram que a dança amplia a percepção sensorial e o conhecimento ao conectar o corpo, o conteúdo da dança e outras disciplinas.

Este estudo se alinha com a ideia de que a dança, enquanto prática estética, vai além da técnica e envolve um processo de vivência e descoberta de si. No ambiente escolar, a dança enriquece a percepção das crianças, estimulando criatividade, diálogo e diversas associações. Os pais veem a dança como benéfica para a formação estética de seus filhos, promovendo alegria, disciplina, autoestima, e habilidades emocionais, sociais e motoras, além de melhorar a capacidade de trabalhar em grupo (Steil, 2016).

A dissertação intitulada *A dança do ventre como movimento poético de escrita de si* de Bayer (2023) objetivou discutir a dança do ventre como o movimento poético de expressão das subjetividades do sujeito que dança. A pesquisa foi realizada com cinco sujeitos em um ambiente informal de ensino. Em seus resultados, a pesquisa revelou que a dança do ventre permite ao indivíduo explorar percepções sobre seu corpo através da música, elementos cênicos e improvisação, e que a performance da bailarina traduz uma escrita corporal e uma autoficção, expressando desejos, devaneios e aspirações.

Embora este estudo trate sobre a dança do ventre, a autora entende a dança como uma forma de expressão pessoal que vai além da execução de movimentos. A ideia de "escrever-se" por meio da dança, explorada por Bayer (2023), ressoa com a ideia de que o corpo dançante, no contexto escolar, pode servir como um meio de expressão e desenvolvimento sensível do sujeito, tema central deste estudo.

A tese intitulada *Corpo arte na Educação Física: a expressão do movimento do ser* (Meller, 2018) objetivou compreender a potencialização do corpo arte como *locus* do conhecimento na prática da Educação Física, centrada nas experiências do ser. A pesquisa foi realizada com vinte e um acadêmicos do curso Educação Física da Univali e quatro professores de Educação Física do Ensino Fundamental, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os resultados mostram que o corpo arte é o corpo em movimento e que a Educação Física possibilitou a criação nas dinâmicas do corpo arte. Esse corpo arte é criativo e consciente de si, funcionando como um espaço potencial para experiências pessoais e para a conexão com os outros, com a natureza e com a sociedade. Ele é influenciado

pelas interações com o mundo, a vida e a cultura, refletindo-se nas expressões linguísticas e nas complexas tramas de significados.

Meller (2018) coloca o corpo como um ponto central de transformação e expressão, e integra essa ideia ao contexto educacional. Além disso, ela explora como a dança e a Educação Física podem ajudar a formar um corpo mais consciente, criativo e reflexivo, que se expressa não só fisicamente, mas também de forma estética e cultural. A concepção de "corpo arte" se alinha com este estudo ao incorporar a dança na Educação Física como uma prática enriquecedora para o desenvolvimento integral dos alunos.

A segunda tese, nomeada *Educação estética e o corpo dançante na escola* (Steil, 2021), teve como objetivo problematizar como o corpo dançante pode ser propulsor de experiências sensíveis na escola. A pesquisa foi feita no contraturno escolar com 12 alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Itajaí (SC). Os resultados indicam que o sujeito, quando nutrido esteticamente pela dança, expressa suas singularidades pelo movimento dançado, integrando razão e sensibilidade. Enriquecido em sua prática e apreciação da dança, ele desenvolve um corpo atento e consciente, que troca sentidos e percepções com os outros.

O conceito de dança, abordado pelo viés estético nesta tese, serviu como base teórica fundamental para elaboração desta dissertação, principalmente no foco sobre o desenvolvimento de um "corpo dançante" e como ele pode ser um veículo de expressão pessoal e sensibilidade no ambiente escolar. Em seu estudo, Steil (2021) destaca a importância de nutrir o corpo com experiências estéticas, especialmente por meio da dança, como forma de promover uma educação mais sensível e reflexiva.

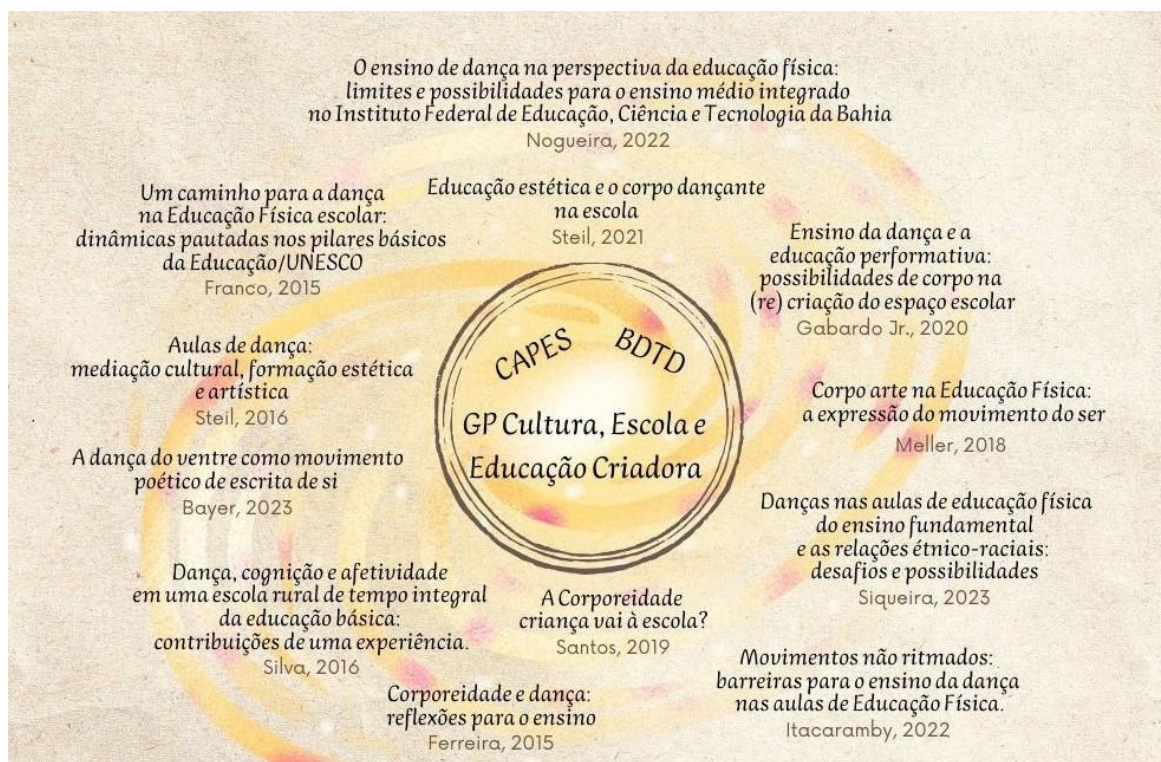
Em resumo, todas as pesquisas do grupo oferecem uma visão compartilhada da dança como uma prática formativa e transformadora, tanto para a expressão do indivíduo quanto para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais no contexto educacional.

Posteriormente a essas análises de produções do GP, partiu-se para o levantamento de pesquisas nos bancos de dados da CAPES e BDTD em busca de estudos publicados entre os anos de 2015 e 2024. Para isso, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: dança, educação física, educação estética e escola.

Na plataforma digital da CAPES foi encontrada uma dissertação que dialoga com o presente estudo. Já na BDTD, apareceram 25 dissertações e oito teses. Dentre essas, nove dissertações abordavam o tema da pesquisa. Contudo, apenas sete

dessas dissertações foram utilizadas, pois uma delas já havia sido encontrada no portal da CAPES. Nesse sentido, totalizaram oito pesquisas selecionadas, porém somando-se com as do GP, resultam em doze pesquisas. A Figura 2 apresenta as pesquisas elegidas da CAPES, do BDTD e do GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

Figura 2 – Pesquisas CAPES, BDTD, GP



Fonte: Elaborada pela autora para fins da pesquisa.

A revisão mostrou que a dança, enquanto prática pedagógica, tem sido alvo de diversas pesquisas que buscam compreender e aprimorar seu papel no desenvolvimento integral dos estudantes. Diversos autores abordam a dança como um meio de expressão e de reflexão crítica, destacando a importância de sua inclusão no currículo escolar e sua abordagem não apenas técnica, mas também cultural, social e afetiva.

Nogueira (2022), em sua dissertação de mestrado em Educação, intitulada *O ensino de dança na perspectiva da Educação Física: limites e possibilidades para o ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia*, teve como objetivo construir uma proposta de ensino de dança numa perspectiva histórica no contexto da educação profissional e tecnológica, com o intuito de contribuir para uma formação humana integral, crítica e criativa.

A pesquisa revelou que, em 27 dos 46 planos pedagógicos do componente curricular de Educação Física (PPC) analisados, a dança é mencionada como conteúdo a ser trabalhado na Educação Física. Embora os documentos oficiais não reflitam integralmente as práticas pedagógicas observadas, constatou-se que a dança é, de fato, abordada de maneira mais significativa do que os documentos sugerem.

Além disso, a pesquisa apontou uma correlação entre a presença ativa das professoras nos eventos dos campi e a qualidade teórica da dança nos Planos do componente curricular de Educação Física, evidenciando sua atuação tanto na garantia da dança nos documentos, quanto no seu tratamento artístico fora da sala de aula. Por fim, o autor concluiu que a proposta de ensino de dança, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, se mostrou eficaz ao incluir debates sobre raça, gênero e classe, promovendo uma educação libertadora que vai além das limitações impostas pelo capitalismo.

Siqueira (2023), em sua dissertação de mestrado em Educação Física, intitulada *Danças nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades*, teve como objetivo contribuir para a formação discente com saberes das culturas Afro-Brasileira e Africana por meio da dança, compreender a abordagem da literatura acadêmica sobre a Dança e a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar, e analisar a relevância do ensino dessas danças como forma de valorização das identidades.

A pesquisa foi realizada com 32 crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Como resultados, a autora apontou lacunas nas produções científicas sobre a relação entre Dança e Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física, destacando que, apesar do avanço nas discussões sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, as danças continuam sendo um conteúdo pouco abordado, pois sua análise revelou que, apesar da legislação (Lei 10.639/03), muitos professores ainda desconhecem ou não implementam a temática de forma efetiva.

No decorrer da pesquisa, Siqueira (2023) implementou uma Trilha de Aprendizagem, um produto pedagógico, que buscou fornecer um caminho didático para o ensino da Dança Afro-Brasileira de forma antirracista. Além disso, ela reforça a necessidade de mudanças no currículo da Educação Física e nos projetos pedagógicos das escolas para incluir de forma consistente a discussão sobre a diversidade étnico-racial, além de defender a importância de uma formação continuada para os educadores.

A autora conclui sua dissertação destacando a importância da dança no processo educativo, já que ela contribui para a valorização da identidade dos alunos. Através da dança, foi possível criar um espaço de protagonismo e pertencimento, além de promover o aprendizado sobre o continente africano, suas influências culturais no Brasil e gerar discussões sobre racismo, racismo religioso, diversidade e estética negra.

Itacaramby (2022), em sua dissertação de mestrado em Ensino, intitulada *Movimentos não ritmados: barreiras para o ensino da Dança nas aulas de Educação Física*, buscou compreender o ensino da dança nas aulas de Educação Física em escolas da rede municipal de Cuiabá (MT), explorando os estilos e metodologias utilizadas pelos professores, a presença da dança no currículo e as variáveis que influenciam seu ensino. Através de uma abordagem qualitativa-descritiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observações de aulas e análise de planos de aulas e PPPs em quatro escolas da rede municipal.

Os resultados apontam para a presença de estilos de dança que refletem a cultura regional, nacional e as matrizes indígenas e africanas, mas as metodologias aplicadas pelos professores ainda evidenciam que o ensino da dança está limitado, em muitos casos, por uma prática técnica e repetitiva, sem um real aprofundamento nos contextos culturais e sociais, especialmente em relação à diversidade étnico-racial e às questões de gênero. Assim, a autora sugere que é necessário incentivar uma abordagem mais contextualizada para que a dança seja vista não apenas como uma prática corporal, mas como um elemento essencial para a formação ética, estética e social dos alunos.

Nesse contexto, Itacaramby (2022) enfatiza a relevância da formação continuada, pois, embora os currículos de dança nas aulas de Educação Física estejam em conformidade com as diretrizes curriculares do município, os professores ainda demonstram certa distância de uma prática pedagógica que favoreça a reflexão sobre os significados e valores culturais e corporais. Ela propõe, portanto, que a dança seja abordada de maneira crítica e reflexiva, levando em conta a diversidade étnico-racial, de gênero e os diferentes contextos culturais, permitindo que os alunos vivenciem o movimento de forma plena e significativa.

Ao comparar os estudos de Siqueira (2023) e Itacaramby (2022), nota-se que ambos enfatizam a importância da formação continuada para os professores, especialmente no que diz respeito à diversidade cultural e às metodologias de ensino da dança. Essa necessidade de capacitação está em consonância com os resultados

deste estudo, que aponta que muitos educadores ainda carecem de uma formação sólida e contextualizada para lidar com as questões culturais e sociais presentes no ambiente educacional. Durante minha experiência como professora na escola, fui confrontada com pedidos para criar coreografias a serem apresentadas aos pais. Ao retornar à escola como pesquisadora, encontrei colegas que, ao compartilharem suas experiências, afirmaram que não ensinavam dança porque não se sentiam preparados para isso. Em um episódio durante a coleta de dados, uma colega, ao observar minha aula, solicitou uma coreografia como atividade interdisciplinar para atribuir nota, o que evidenciou ainda mais a falta de uma formação mais abrangente e reflexiva sobre o ensino da dança.

Gabardo Jr. (2020), em sua dissertação de mestrado em Educação, intitulada *Ensino da Dança e a Educação performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar*, teve como objetivo compreender a emancipação dos estudantes por meio da Educação Performativa, explorando como o corpo e o movimento dançado influenciam sua vivência escolar. O estudo envolveu 153 estudantes de 13 e 14 anos, de cinco turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública de Curitiba (PR).

O autor aponta que a dança, como prática artístico-educativa, valoriza o corpo e o movimento, transformando-os em elementos fundamentais para o processo de aprendizagem e questionamento crítico. Ele argumenta que essa abordagem permite que os corpos dos estudantes, especialmente em escolas públicas, sejam visibilizados e reconhecidos em suas performances sociais, permitindo que suas identidades se expressem de maneira criativa e transformadora. A pesquisa desafia as práticas tradicionais e rígidas da escola, propondo uma desescolarização do corpo, uma reavaliação de como os corpos são tratados no ambiente escolar, muitas vezes limitados a uma condição passiva e estigmatizada. Dessa forma, o autor conclui que a dança, como prática artístico-educativa e performativa, pode revitalizar comportamentos, quebrar normas rígidas e contribuir para a emancipação dos sujeitos escolares, sugerindo um novo modelo pedagógico mais flexível e inclusivo.

Gabardo Jr. (2020) e Siqueira (2023) destacam que a dança pode ser um meio de emancipação dos estudantes, permitindo a expressão de suas identidades. Essa ideia se alinha com esse estudo pois acreditamos que a dança, para além de uma atividade técnica, deve ser uma prática que possibilite o autoconhecimento, o questionamento crítico e a valorização das identidades culturais dos alunos, especialmente em contextos marginalizados.

Franco (2015), em sua dissertação em Educação Física, intitulada *Um caminho para a dança na educação física escolar: dinâmicas pautadas nos pilares básicos da Educação/UNESCO*, buscou propor dinâmicas de dança para as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, alinhadas aos pilares educacionais da UNESCO e aos elementos da dança para o contexto escolar. Para isso, foram envolvidos dezessete professores de Educação Física da cidade de Uberaba (MG), que participaram de uma pesquisa qualitativa com abordagem participativa.

Através dessa pesquisa, foi possível investigar as dificuldades, facilidades e interesses dos docentes em relação ao ensino da dança. Como resultado, foram criadas e aprimoradas diversas dinâmicas que permitiram aos alunos se tornarem protagonistas do processo, e não apenas repetidores de movimentos em uma coreografia. Assim, a autora concluiu que o feedback positivo dos professores destacou a transformação na percepção da dança, agora vista como um processo de aprendizado e tendo maior participação dos alunos nas aulas.

Ferreira (2015), em sua dissertação de mestrado em Educação Física, intitulada *Corporeidade e dança: reflexões para o ensino de Educação Física*, investigou as práticas de professores de dança em ambientes não-formais de ensino na cidade de Uberaba (MG), buscou compreender se essas práticas abordavam o corpo como uma possibilidade de sensibilização humana, dentro do paradigma da corporeidade. A pesquisa revelou que, para os professores, o corpo é visto como um instrumento de trabalho e como meio de expressão e de desenvolvimento da sensibilidade pelo movimento. A autora conclui que a dança é uma prática que envolve não só a técnica, mas também o envolvimento profundo e a expressão do ser humano em sua totalidade.

As pesquisas de Franco (2015) e Ferreira (2015) defendem uma abordagem mais profunda da dança e são consistentes com a concepção de que a dança não deve se restringir à execução de coreografias. Em ambos os casos, a dança é vista como um processo de aprendizado e expressão, alinhando-se com a ideia de uma educação que liberte e capacite os alunos a refletirem criticamente sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor.

Santos (2019), em sua dissertação de mestrado em Educação Física, intitulada *“A corporeidade criança vai à escola?”*, buscou investigar se as crianças que frequentam a escola vivenciam sua corporeidade existencial. A pesquisa teve enfoque qualitativo e fenomenológico, sendo realizada em três escolas públicas de Uberaba (MG), com observações em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. O estudo

revelou que nas Escolas 1 e 3 as crianças expressam livremente sua corporeidade, criando, brincando e explorando suas próprias imaginações, enquanto na Escola 2 as crianças demonstram estar mais limitadas pelas regras e pela rigidez do ambiente escolar.

O autor apontou que os resultados indicam que, embora existam tentativas de controlar a corporeidade infantil, nas escolas com maior liberdade, as crianças conseguem vivenciar plenamente sua identidade corporal e existencial. Assim, ele conclui com uma reflexão sobre a necessidade de uma educação que respeite a criança em sua essência, o que permite que ela explore suas emoções, movimentos e relações de forma plena. Para este estudo, as ideias do autor convergem com a reflexão sobre a importância de ver a criança como um ser completo, valorizando sua liberdade e potencial criativo, destacando a corporeidade infantil como um aspecto fundamental na aprendizagem.

Silva (2016), em sua dissertação, intitulada a “*Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da educação básica: contribuições de uma experiência*”, teve como objetivo investigar as relações entre dança, cognição e afetividade, e buscou compreender as contribuições desses elementos para o desenvolvimento educacional de crianças. O estudo fundamentou-se em autores como Vygotsky, Wallon, Damásio e outros, e propôs uma reflexão sobre o papel da dança e das artes na educação. A pesquisa foi feita com foco em uma escola rural de tempo integral em Goiânia.

A autora ressalta que a prática da dança contribui para a melhoria da concentração em sala de aula, desperta a sensibilidade estética e valoriza as diferenças corporais, além de contribuir em outras áreas de conhecimento, pois ajuda os alunos a reconhecerem e explorarem suas potencialidades e limites de maneira mais completa e integrada. Assim, ela conclui que a prática da dança na escola desempenha um papel fundamental na integração do corpo e da mente dos alunos. Ela facilita a troca de saberes, aprimora a expressão corporal e a criatividade, e aumenta a consciência e exploração dos movimentos, promove o autoconhecimento e fortalece as relações afetivas entre eles, criando um ambiente mais coeso e colaborativo.

As pesquisas de Silva (2016) e Franco (2015) destacam a relevância da dança para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, um aspecto também enfatizado em nossa reflexão sobre a educação estética. Acreditamos que a dança vai além de uma prática física, pois oferece a oportunidade de integrar corpo, mente e emoções,

permite aos alunos uma conexão mais profunda consigo mesmo e com o mundo (Steil, 2021).

Em síntese, as pesquisas analisadas convergem para a compreensão de que a dança, quando abordada de forma crítica e contextualizada, se revela como uma prática pedagógica de grande potencial transformador. Ela ultrapassa os limites da técnica e da coreografia, tornando-se um poderoso meio de expressão e reflexão sobre questões culturais, sociais e indenitárias, com a capacidade de promover uma educação mais inclusiva, crítica e criativa. As dissertações de Nogueira (2022), Siqueira (2023), Itacaramby (2022), Gabardo Jr. (2020), Franco (2015), Ferreira (2015) e Silva (2016) indicam que a integração da dança no currículo escolar, de maneira sensível e reflexiva, contribui para a valorização das identidades culturais dos alunos, incentivando-os a pensar criticamente sobre o mundo e a sociedade em que estão inseridos.

A formação continuada dos docentes é destacada como um aspecto essencial para garantir que a dança seja tratada de forma significativa e contextualizada, respeitando as diversidades étnico-racial, de gênero e de classe. A prática da dança, quando acompanhada de uma abordagem mais ampla e inclusiva, se configura como um meio de emancipação, pois proporciona aos alunos a oportunidade de se expressarem de maneira autêntica e de questionarem as normas sociais que os rodeiam.

Dessa forma, é imprescindível reconhecer a dança como um elemento fundamental na construção de uma educação humanizada e transformadora, que respeite a individualidade dos alunos e os capacite para a reflexão crítica e criativa.

No próximo capítulo, discutiremos a relevância da educação estética no contexto da Educação Física.

3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A JORNADA DO SENTIR E DO CONHECER

*Existem duas crianças
que brincam no parque
dentro do meu ser!
Às vezes, elas não se entendem!
Parecem longe uma da outra, mas estão bem próximas!
Apesar das brigas constantes a ingenuidade não permite que conheçam o ódio.
Sempre há o perdão!
Sempre dão as mãos!
Pois o dever de ambas é acalmar e proteger o coração.
São essas crianças,
cujo nome de uma é: razão e ao outra se chama: emoção.
A razão é a criança que pensa ser madura.
A emoção é a criança que pensa que nunca precisará amadurecer.
Paulo Miquéias (2021, p. 55)*

Antes de começar a usufruir da bolsa de mestrado que recebi juntamente com o prêmio Honra ao Mérito, participei de alguns encontros nos grupos de pesquisa dos programas de mestrado da Univali, nas áreas de Saúde e Segurança do Trabalho e de Educação, pois estava em dúvida entre essas duas áreas. Como menciona Paulo Miquéias, na epígrafe de *Crianças Internas*, eu também vivia entre duas "crianças" internas: o bacharelado e a licenciatura. Em seu livro *Sobre Viver no Inferno*, Miquéias dedica sua obra “[...] às pessoas que enfrentam depressão, ansiedade, bipolaridade, esquizofrenia e outras doenças que afetam a mente e a alma” (2021, p.05). Li o livro em um momento de vulnerabilidade, pois sempre encontrei refúgio entre os livros. Ler, escrever poesias e dançar sempre foram uma boa forma de escapar dos meus problemas. Neitzel (2017, p. 134) afirma que:

O livro, a escultura, a pintura, a arquitetura, o filme, o poema, o espaço... são tantos objetos propositores que transitam pelos nossos sentidos e nos convidam à entrega, à reflexão, ao gozo, à fruição e nos fazem acreditar que a função da arte é, sobretudo, permitir a invenção de nós mesmos, de nossa sensibilidade, para voltarmos a acreditar em uma realidade utópica, mas possível em nossos mais íntimos desejos (Neitzel, 2017, p. 134).

Esses objetos propositores nos provocam e nos convidam a experimentar o mundo de maneira mais intensa e profunda. Eles despertam nossos sentidos e emoções, gerando reflexões significativas e provocando prazer. Não se limitam a entreter, mas nos ajudam a nos reconectar com nossa própria essência, possibilitando uma maior percepção e sensibilidade, e nos incentivando a nos reinventar constantemente.

A arte me permitia dar vazão aos sentimentos que eu não conseguia expressar de outra maneira. No entanto, havia também uma parte de mim que sentia uma atração por áreas mais científicas, como a anatomia e a fisiologia, que eu via como a

“verdadeira ciência”, reflexos do modelo cartesiano de educação. Essas disciplinas representavam algo mais concreto, mais rigoroso, enquanto a arte parecia algo mais subjetivo, mais difícil de categorizar e entender com a mesma precisão das ciências. A anatomia e a fisiologia como campos que oferecem respostas claras, objetivas e definitivas, enquanto a arte, por mais que fosse capaz de tocar profundamente, não possuía essa mesma estrutura científica, assim eu pensava.

Em um dos encontros do grupo de pesquisa *Cultura, Escola e Educação Criadora*, algo mágico aconteceu. Durante uma proposição estética da professora Dra. Cleide Pareja, intitulada *A vida secreta dos objetos*, fui profundamente tocada e me vi transportada para um passado doloroso. A proposição estética não me fez sentir mal, pelo contrário, ela me fez ressignificar um sentimento, o que me afetou profundamente e me fez questionar: “Como isso não pode também ser ciência?”. Steil (2021, p. 63) afirma “uma boa mediação cultural faz uso de objetos propositores como condução para o rompimento de lógicas cotidianas, por meio de estranhamentos e de afetamentos”. Foi nesse momento que, ao tocar nos objetos, ao escutar as palavras, ao aguçar a curiosidade sobre o que se escondia sob o lençol branco, minha percepção se expandiu. Um novo sentimento nasceu, esse sentimento reconciliou essas duas “crianças” dentro de mim, criando uma experiência única de aprendizagem.

Proposições estéticas podem revelar uma nova dimensão da vida, ao mostrar que além do conhecimento, há o afetamento. O que realmente nos une, o que nos conecta de forma genuína, não é apenas o saber, mas os afetos que trocamos, aqueles que direcionamos a nossos alunos e a nós mesmos. Essa nova forma de ciência despertou-me o desejo de ser como elas: mediadoras pelo viés estético. Assim, para compreender esse conceito de educação estética, amparei-me nos estudos do filósofo Friedrich Schiller.

Entre 1791 e 1793, Schiller escreveu uma série de cartas que irão culminar no livro *A Educação Estética do Homem* (2002). Nessas cartas são descritas a totalidade do homem, e ele defende que a razão e a sensibilidade introduzem em nossa natureza dois impulsos, os quais ele denomina sensível (estado físico) e formal (estado racional). Partindo desses conceitos, ele argumenta que no equilíbrio entre esses impulsos pode surgir um terceiro impulso, denominado de impulso lúdico (Schiller, 2002).

No impulso lúdico, razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra. Através do belo, o homem é como que

recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão. Pode-se afirmar, então, que essa disposição lúdica suscitada pelo belo é um estado de liberdade para homem (Schiller, 2002, p. 12).

Esse estado estético é descrito por Schiller como a harmonia entre razão e sensibilidade, a qual surge como um momento de liberdade no qual a experiência estética se torna fundamental. No impulso lúdico, razão e sensibilidade atuam juntas, sem que uma sobreponha a outra, o que gera uma experiência de totalidade, um estado em que o indivíduo se liberta das imposições da razão pura e das limitações sensoriais. Esse equilíbrio é a chave para o desenvolvimento do potencial humano, no qual o belo torna-se ponte para a reconciliação interna das “crianças” do ser — razão e emoção.

A metáfora das “duas crianças”, a razão e a emoção, presente na epígrafe de Miquéias, reflete essa dicotomia que Schiller identifica na natureza humana. A razão é vista como a criança que se considera madura, essencial para organizar a vida social e moral, mas, por vezes, se torna rígida e distante da sensibilidade, criando um conflito entre os impulsos emocional e racional. Esse estado racional, embora necessário, em sua solidão não permite a experiência plena da liberdade. Por outro lado, a emoção, em sua busca incessante pelo prazer, acredita que não precisa amadurecer, guiada apenas pelos desejos e as sensações.

Schiller (2002), nos convida a ir além, a alcançar um terceiro estado que ele chama de estado moral, em que razão e emoção se encontram e se harmonizam, proporcionando uma liberdade autêntica. Nesse estado, a arte surge como a ponte entre os dois polos, o estado físico e o estético, criando uma experiência que transcende suas limitações. “É no jogo com o objeto artístico que o impulso lúdico se desenvolve” (Steil, 2021, p. 48). A arte, ao acionar a imaginação, os sentidos e a reflexão, cria um espaço único em que razão e sensibilidade coexistem, se complementando em uma dança criativa, na qual a razão não exclui o sentir, e o sentir não se distancia do pensar.

Ao interagir com a arte, quando faz uma experiência, o indivíduo não se limita a observar passivamente; ele se envolve em um processo criativo, reflexivo e transformador, que o leva a questionar, a sentir e a se reinventar constantemente (Schiller, 2002; Meller, 2018).

Bittencourt (2021) enxerga o professor como mediador da cultura, que, através do jogo lúdico, sintoniza sentimentos e pensamentos, provoca e possibilita que cada

aluno vivencie experiências que expandem suas dimensões cognitivas e sensíveis.

Ela aponta que:

Um professor educado esteticamente torna-se mediador da cultura e, por meio do jogo lúdico, sintoniza sentimentos e pensamentos, provoca, incita e oportuniza a cada aluno fazer experiências e assim, desenvolver-se em suas dimensões cognitiva e sensível – logo, o seu potencial humano (Bittencourt, 2021, p. 86).

Esse jogo lúdico a que a autora se refere não é um jogo por si só, não é apenas uma diversão, mas um jogo que mobiliza os estados da razão e da sensibilidade, é um meio de desenvolvimento humano, de refinamento do ser humano. A arte, pelo jogo estético, desperta o potencial integral de cada ser.

Meller (2018), que estuda o corpo na Educação Física, disserta sobre o jogo para além da atividade física. Para a autora:

O jogo é elemento fundamental do ser lúdico e criativo nas práticas educativas da Educação Física. É no jogo presente na atividade estética que julgamos fundamental para o conhecimento imerso na experiência, na ativação dos sentidos, em um processo interno do ser que constrói o saber (Meller, 2018, p. 184).

É no jogo da atividade estética que se revela o verdadeiro conhecimento, aquele imerso na experiência, que ativa os sentidos e abre portas para um processo interno de aprendizado. O jogo é corpo em movimento, é a dança da vida que ativa os músculos e os pensamentos, as células e as emoções. Ele cria um espaço de interação, comunicação e desenvolvimento cultural, social, político e próprio de cada ser. É importante destacar que o jogo mencionado por Meller (2018) não se refere ao objeto “jogo” no sentido instrumental e esportivo típicos da educação física, mas sim a um estado de espírito ou a uma forma de interação com a arte e com liberdade criativa.

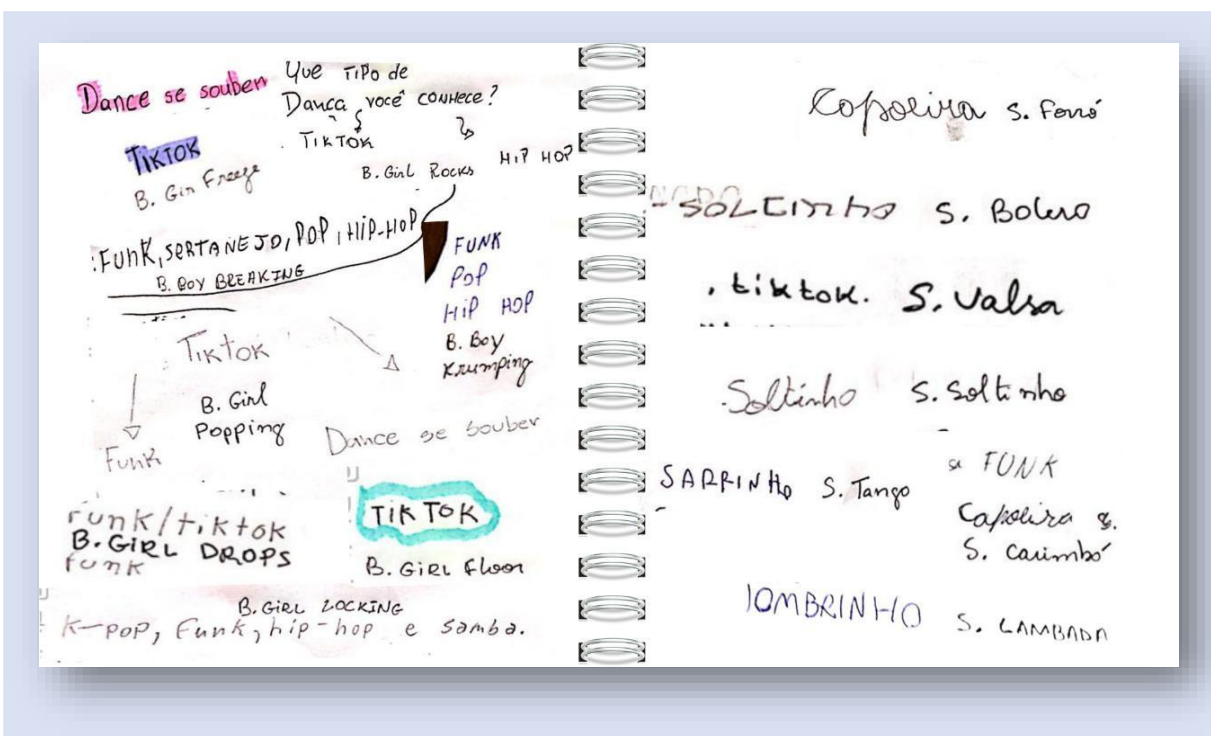
Para Schiller (2002), a arte não é apenas um campo de contemplação silenciosa, mas um convite ao jogo lúdico onde o ser humano se entrega, livre e criativo, a uma dança com a arte. Esse "jogo lúdico", pleno de liberdade e imaginação, é a chave para uma educação estética que vai além do simples prazer visual, sendo um caminho que oportuniza a sensibilidade e refina o gosto do indivíduo. Ao interagir com a arte o ser expande sua percepção de mundo e de si mesmo.

Embora essa reflexão tenha surgido no século passado, em um período marcado pela prevalência da barbárie nos corações humanos, ela segue relevante nos dias de hoje, pois a barbárie ainda se manifesta. Vivemos em um contexto de superficialidade nas redes sociais em que as relações humanas se tornam cada vez

mais raras. As danças, por exemplo, passaram a ser vistas principalmente como meios para conquistar “likes”, muitas vezes reduzidas a movimentos repetitivos, frequentemente acompanhados de linguagens inadequadas ou sem significado profundo.

Durante a coleta de dados, perguntamos aos alunos que tipo de dança eles conheciam. Observamos que os alunos mais jovens associam o *TikTok* a um tipo de dança, embora o aplicativo em si não seja uma dança, mas sim uma plataforma para criar e compartilhar vídeos, muitos dos quais envolvem dança. Além disso, os alunos indicaram que o termo "Dance se souber" também é considerado por eles como um tipo de dança. A Figura 3 mostra as respostas dos alunos.

Figura 3 – Que tipo de dança você conhece?



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Siqueira (2023) registra, em seu estudo, que as crianças associam o *TikTok* a dança. A partir dos desenhos e das memórias compartilhadas na roda de conversa, ela destaca “indícios produzidos [...]” que “[...] sugerem a influência cultural do *TikTok* no cotidiano das crianças” (Siqueira, 2023, p. 119), ressaltando a importância de introduzirmos outros referenciais culturais para os alunos.

No estudo de Itacaramby (2021) também aparecem dados semelhantes, pois a fala dos professores anuncia: “[...] agora na época da pandemia está mais difícil, porque aí você vai propor e aí as vezes já querem coreografias prontas de *TikTok*” (Itacaramby, 2021, p. 65). Esse fenômeno destaca como as novas formas de

expressão e as influências digitais estão influenciando a compreensão dos jovens sobre o universo da dança. Como anuncia Duarte Jr. (2006), estamos mais próximos uns dos outros, mas ao mesmo tempo mais solitários. “Fechada entre as quatro paredes de um apartamento, a criança se encontra hoje bombardeada por imagens que lhe chegam pela televisão, pela tela do computador [...]”(Duarte, 2006, p. 96), e poderíamos acrescentar: pelo celular, “[...] enquanto o mundo lá fora parece esfumar-se mais e mais, tornando-se uma experiência distante e algo inatingível” (Duarte, 2006, p. 96).

A crise dos sentidos apontada por Duarte Júnior (2006) pode ser relacionada com a forma como as novas gerações, especialmente os mais jovens, entendem e se envolvem com a dança por meio de plataformas digitais, como o *TikTok*. A busca por um conhecimento centrado na razão, característica do homem moderno, tem gerado um afastamento das experiências sensoriais e afetivas, como a dança, que tradicionalmente envolvem uma conexão direta com o corpo e os sentidos.

No contexto atual, a dança, ao ser mediada por aplicativos como o *TikTok*, assume uma forma que, embora acessível e popular, pode perder sua dimensão sensível e experiencial, tornando-se, muitas vezes, um simples espetáculo digital. Isso pode ser visto como um reflexo da distensão dos laços sociais e culturais mencionada por Duarte Jr. (2006), onde o conhecimento e as práticas sensíveis são cada vez mais diluídos em plataformas digitais.

Dessa forma, o desafio proposto por Duarte Júnior de valorizar a educação da sensibilidade torna-se ainda mais relevante, pois, ao integrar o sensível ao processo educativo, podemos resgatar formas mais profundas de percepção e experiência, algo que a simples visualização e reprodução de danças em plataformas como o *TikTok* nem sempre propõem.

Nesse cenário, através da formação estética e da mediação cultural, “a escola pode assim constituir-se como um espaço de muitas possibilidades culturais e artísticas” (Cé Soares, 2017, p.157). A escola se torna, assim, um ambiente crucial para garantir o acesso a diversas linguagens artísticas, frequentemente esquecidas ou marginalizadas em um mundo globalizado. Ela oferece aos indivíduos oportunidades de redimensionar, conhecer e ressignificar conceitos, formas e, até mesmo, a si mesmos (Neitzel; Pareja; Martins, 2021). Quando a educação estética está inserida no ambiente escolar, tem o potencial de fortalecer a construção do conhecimento em todas as áreas, ampliando as possibilidades de aprendizado e expressão.

A educação estética, portanto, vai além de um conceito abstrato. Gonçalves (2024) propõe que ela seja entendida como uma abordagem teórico-metodológica que se conecta com diversas áreas do conhecimento, linguagem e vida. Em vez de definir um significado imutável para o termo, ele prefere questionar o que (não) é educação estética, enfatizando a incerteza. A partir das ideias de Bakhtin e Rancière, ele a considera como algo relacionado às relações humanas, aos conflitos e aos temas sociais. Nesse sentido, ao refletir sobre pequenas rupturas, a experiência estética, ancorada na realidade dos sujeitos, pode abrir caminho para uma educação estética mais ampla e descentralizada, que dialoga com o contexto histórico de cada época.

A educação estética, então, deixa de ser uma experiência passiva e sensorial e passa a ser vista como uma forma de produzir conhecimento e autoconhecimento. Franklin *et al.* (2017, p. 138) ampliam esse pensamento ao afirmar que

[...] a estética passa a ser compreendida como uma possibilidade de o homem produzir conhecimento e se reconhecer como homem, distancia-se daquela ideia tão cara à estética de ser percebida apenas como contemplação como se esta fosse destituída da formação de conceitos.

A educação estética possibilita o ser humano refletir sobre si mesmo e sobre o mundo, contemplando a beleza e desenvolvendo uma compreensão crítica da realidade. Dessa forma, ela se aproxima de outras áreas do saber, enriquecendo a relação do indivíduo com a arte e com a vida. Steil (2021, p. 51) corrobora com essa visão ao afirmar que

[...] a educação estética é a educação que leva o sujeito a um encontro de si com o mundo, aflorado pelos sentidos, pelos afetos, pela arte e pelas relações estabelecidas entre o corpo e o mundo dos objetos, da natureza e dos acontecimentos, o que possibilita a apreensão de saberes sensíveis e intelectuais que colaboram na formação de um ser liberto de padrões, paradigmas e estereótipos.

A definição de Steil (2021) destaca a importância da experiência sensorial e afetiva no aprendizado, sugerindo que a educação estética não é apenas uma atividade intelectual, mas também uma vivência profunda que incentiva o indivíduo a refletir de maneira mais ampla e criativa sobre a realidade.

O Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação criadora compreende “educação estética como um movimento de percepção do mundo pelos sentidos, o qual possibilita ampliação dos nossos saberes sobre o mundo vivido” (Uriarte; Neitzel; Krames, 2023, p.15). Nesse movimento, o conhecimento não se limita ao raciocínio, mas se amplia por meio da vivência das sensações — o que tocamos, vemos, ouvimos e sentimos. Através dessa percepção sensível, somos capazes de aprofundar nossa

compreensão do "mundo vivido", ampliando nossos saberes sobre o cotidiano e as complexas realidades que nos rodeiam. Assim, a educação estética dá-se por diversas vias, pela razão, pela cognição, pela imaginação e pelos sentidos, promovendo uma visão mais rica e expansiva da vida, na qual cada detalhe pode se revelar cheio de significado e encantamento (Uriarte; Neitzel; Krames, 2023).

Neitzel, Pareja e Martins (2021, p. 444) destacam que as crianças e adolescentes passam anos em processo de formação na escola, a qual se torna um "espaço de potencialização da educação estética, [...] por meio de agenciamentos com a arte e a cultura". Quando se referem a esses "agenciamentos", as autoras falam de práticas e ações que envolvem diferentes manifestações culturais e artísticas, como música, teatro, dança e artes visuais. Manifestações que, quando exploradas, pode nos levar a *fazer uma experiência*. O termo "fazer", nesse contexto, advém de Heidegger (2015) e vai além da simples criação, referindo-se a um processo de ser tocado e transformado por algo externo, como uma experiência artística (Uriarte; Neitzel; Krames, 2020).

Com base nos estudos de Heidegger, as autoras Uriarte, Neitzel e Krames (2020) afirmam que as artes, de maneira geral, são apresentadas como algo capaz de intensamente afetar o indivíduo, despertando emoções fortes e provocando mudanças significativas na sua maneira de ver e experienciar o mundo. Ou seja, a arte nos atravessa, nos desestabiliza e nos modifica, ao mesmo tempo que nos harmoniza, nos sintonizando com o que está além de nós. Ela é uma força avassaladora que nos impacta profundamente, ampliando nossa percepção e nos conectando com o mundo de maneira única, assim como ocorreu comigo, por exemplo, quando fui convidada a participar da proposição estética da Dra. Pareja, intitulada "A Vida Secreta dos Objetos". Fui transportada para um campo de vivências que transcenderam o simples ato de observar. Ao interagir com os objetos, ao deixá-los falar por meio do toque, da escuta, da percepção ampliada, a experiência foi além de uma reflexão intelectual ou do acúmulo de informações. Foi uma vivência sensorial que me atravessou, mexendo com minhas emoções, e de repente, um novo entendimento surgiu dentro de mim.

A arte, nesse sentido, não se limitou ao que eu via ou ao que me era apresentado de forma objetiva. Ela se revelou como algo mais profundo, mais intimamente ligado ao processo de fazer, de permitir viver no próprio corpo a experiência estética. Ao participar da proposição "A Vida Secreta dos Objetos", fui tocada por um afeto profundo, um afeto que não apenas gerou reflexões, mas me

convocou a mudar a maneira como compreendo a arte, o conhecimento e, principalmente, a educação. O simples ato de tocar em algo, de perceber sua textura, de imaginar sua história oculta, se transformou em um convite a abrir espaço para uma nova forma de conhecimento. Como Steil (2021) afirma, a experiência estética, ao romper com a lógica cotidiana, nos afeta e nos estranha, permitindo a entrada em um novo campo de percepção.

Essa experiência estética nos convoca a algo fundamental, o equilíbrio entre a razão e a emoção, entre o objetivo e o subjetivo. É nesse espaço onde a arte nos transforma, onde a verdadeira aprendizagem ocorre, não como um simples ato de acumulação de dados, mas como uma experiência que reconfigura nossa percepção de mundo e de nós mesmos.

Nesse contexto, a escola é um local para além do ensino acadêmico, se torna também um espaço de arte e cultura que contribui para uma educação estética que enriquece a formação dos estudantes. Segundo Cé Soares (2017), ao considerar a educação estética como proposta educativa, a escola deixa de ser um espaço restrito ao ensino tradicional e se transforma em um ambiente de vivência cultural e criativa. Os professores, coordenadores pedagógicos e gestores passam a ser vistos como curadores estéticos e facilitadores de experiências culturais, mediando encontros significativos entre os alunos e o mundo das artes e dos saberes.

Cé Soares (2017) alerta que, muitas vezes, a escola sente a necessidade de didatizar todas as práticas, negligenciando o estímulo, a curiosidade e a fruição. Ele destaca que as escolas carecem tanto do sensível quanto do inteligível. Assim, para que o professor desenvolva uma educação estética eficaz, é essencial que ele se envolva pessoalmente com as diversas formas culturais, como música, arte, dança e poesia. Como ressalta Bittencourt (2020, p. 284), “quando o professor se nutre de experiências estéticas, ele é capaz de nutrir e afetar seus alunos; e uma vez afetados, apropriam-se de outros saberes que, de alguma forma, interferem em seu modo de ser e de estar no mundo”. Ao vivenciar essas manifestações, o educador pode oferecer aos alunos uma experiência rica e autêntica, permitindo-lhes explorar esses objetos culturais sem pressa, apreciando-os plenamente.

Nesse sentido, entende-se a **educação estética como um processo de aprendizado que amplia as possibilidades do indivíduo ao integrar saberes sensíveis e intelectuais por meio das manifestações artísticas. Ao interagir com o objeto artístico, o sujeito vive experiências que o incentivam a se afetar, refletir e se transformar.** Esse contato com a arte pode despertar emoções e favorece o

desenvolvimento de uma visão mais refinada e crítica do mundo, expandindo as maneiras de perceber e compreender a realidade.

3.1 Corpos em movimento: a dança como jogo estético e cultural na BNCC

Os que se entregam à Educação Física, por meio da arte, permitiram, em seus corpos e seus movimentos, os sentimentos e os pensamentos expressivos.

Vanderlea Ana Meller (2018, p. 194)

O corpo é um território sagrado de expressão na qual os movimentos são além dos físicos, tocam as profundezas das emoções, dos pensamentos e das memórias que habitam em nós. Quando a Educação Física se transfigura em arte, como anuncia Meller na epígrafe, ela se torna um canal de comunicação íntimo do ser. Os corpos que se entregam a essa prática não são mais simples instrumentos de ação, mas se transformam em poemas vivos, capazes de traduzir os sentimentos e pensamentos que muitas vezes ficam escondidos nas sombras do silêncio. Cada movimento, cada gesto, torna-se uma palavra não dita, uma história que se revela sem voz, mas com a força do corpo que fala.

Quando vivemos a Educação Física como uma arte, ela transcende a mera execução de gestos ou a busca pela técnica perfeita (Meller, 2018). Ela se transforma em um espaço de autodescoberta, onde o corpo não é apenas uma máquina em movimento, mas uma expressão profunda da alma. Nesse espaço, o movimento deixa de ser apenas físico e se torna, no seu mais puro sentido, uma forma de diálogo entre o interior e o mundo. O corpo dança, corre, se move e, com cada passo, conta uma história única, rica de significados, uma história que vai além do visível e toca o invisível, o que se esconde nas camadas mais profundas de nós mesmos. “Somos corpo! Toda aprendizagem perpassa pelo corpo, pois é por ele que anunciamos nossos modos de entender a vida, assim como de apreender todos os conteúdos sistematizados” (Steil, 2021, p. 52).

Nesse universo de saberes e emoções em que os corpos se encontram e as mentes se expandem, é fundamental que a escola desenvolva um olhar mais sensível, capaz de perceber o que vai além da simples transmissão de conteúdo. Como nos lembra Steil (2021, p. 52), “[...] é necessário a escola ter um olhar atento para os corpos dos estudantes, suas formas de expressar entendimentos e relações”. Cada gesto, cada expressão, cada movimento conta histórias que vão além das palavras.

O corpo fala, comunica, revela sentimentos e entendimentos que não cabem apenas nos livros ou nas lousas. E é esse olhar atento, que reconhece a diversidade de formas de ser e de aprender, que torna o ambiente escolar mais acolhedor e verdadeiro.

É nesse contexto que a educação estética se torna um farol. Como um sopro de arte que ilumina a sala de aula, e oferece ao estudante a possibilidade de se expressar, de criar, de sentir e, principalmente, de se descobrir. Ao integrar a educação estética ao currículo, a escola não só ensina, mas convida cada aluno a se tornar protagonista de sua própria jornada de aprendizagem (Cé Soares, 2017). É um convite à reflexão, à imaginação e à emoção. E, ao valorizar as diferentes formas de expressão, a escola se torna um lugar no qual a aprendizagem se dá nas perguntas, nas vivências, nas partilhas e nas descobertas que surgem ao longo do caminho.

A Educação Física pode ser um campo fértil de criação, no qual gestos e movimentos se tornam veículos de expressão daquilo que a palavra não pode dizer (Meller, 2018). O corpo se torna uma extensão da nossa identidade, uma linguagem silenciosa que fala do nosso ser mais íntimo. Ao nos entregarmos ao movimento, não estamos apenas trabalhando nossos músculos, mas nossos sentimentos, nossas emoções, nossas memórias e nossas verdades mais secretas.

Pela Educação Física pode-se perceber o corpo como um campo de expressão infinita. Cada movimento, cada gesto, cada respiração se torna uma mensagem, uma poesia que se escreve com o corpo e se lê com a alma. O corpo, nesse contexto, deixa de ser apenas um meio de ação física e se transforma na mais pura forma de arte viva, capaz de traduzir nossas emoções, nossos pensamentos e nossas experiências. Ele se torna, enfim, uma ponte entre o que é interno e o que é externo, entre o que é sensível e o que é sublime, e, ao fazê-lo, torna-se uma obra de arte em constante criação, uma dança que nunca cessa de ser (Bayer, 2023).

Meller (2018, p. 181) nos lembra que a Educação Física necessita “retomar uma educação que permita as condições humanas de desenvolvimento e de aprendizagem estética”. Dessa forma se torna um espaço de criação, de reflexão sobre o corpo e a identidade, permitindo que os alunos se reconectem com eles mesmos e com o mundo ao seu redor, assim como a arte propõe uma relação profunda com o seu interior e as realidades subjetivas. Na BNCC:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificações e significação social, entendidas como manifestações e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (Brasil, 2018, p. 213).

A BNCC (Brasil, 2018) nos revela que a Educação Física vai além da simples execução de movimentos ou da competição em campos e quadras, abordando aspectos mais profundos no processo de formação dos alunos. De acordo com Filho *et al.* (2009), a Educação Física é o estudo da cultura corporal, que envolve práticas como jogo, esporte, ginástica e dança, que ultrapassam o aprendizado técnico dos movimentos, como driblar, correr, passar ou fintar. Seu propósito é desenvolver a expressão corporal como uma linguagem, possibilitando que o aluno compreenda não apenas só a técnica, mas também a importância dessas práticas em sua vida pessoal. Assim, essas atividades se tornam meios de alcançar benefícios como prazer e autoestima, com um significado profundamente ligado à sua realidade e dando motivações para o aluno. Segundo a BNCC, as práticas corporais necessitam serem abordadas

[...] como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade [...] as práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (Brasil, 2018, p. 213).

Quando o corpo é visto como um fenômeno cultural, ele se desvenda como uma expressão viva, não mais limitado a ser apenas uma máquina que realiza movimentos, mas um ser multifacetado, que se reinventa a cada contexto, a cada olhar. Em seus gestos e movimentos, ele carrega identidades, territórios e olhares sobre o mundo que se entrelaçam e se multiplicam com as histórias e os tempos. Não é uma forma estática ou unidimensional, mas um campo em constante mudança e transformação, em que as contradições se encontram com as harmonias, e cada movimento carrega um significado, ora contraditório, ora complementar.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) sugere que, ao ensinar as práticas corporais, o educador tem a missão de criar um espaço onde o corpo se torna um canal de consciência, uma trilha para o autoconhecimento. O aluno, ao se mover, reconstrói a si mesmo, ampliando sua percepção de seus próprios gestos e do cuidado que deve ter com seu corpo e com o outro. Assim, a Educação Física deixa de ser um campo apenas de treino, transformando-se em um solo fértil para a autonomia. Ao aprender a se apropriar da linguagem do corpo, o aluno passa a se sentir autor de sua própria história, capaz de escrever seus próprios movimentos, de moldar suas experiências com consciência e liberdade (Steil, 2021).

A linguagem do corpo, no contexto da dança, se manifesta como uma forma poderosa e única de expressão pessoal, que permite ao indivíduo compartilhar seu mundo interior com os outros de uma maneira que vai além da verbalização, transformando o corpo em uma forma de fala poética e visceral (Steil, 2021). Ela surge da relação entre o mundo, as coisas, o pensamento e a sensibilidade, em uma interação que se dá no "entre", como menciona Steil (2021) a partir dos estudos de Heidegger. O corpo dançante, ao se apropriar dos sentidos, transforma-se em um canal de comunicação que vai além de uma mera representação física, mas que, através da dança, cria uma linguagem própria e singular de cada ser. Steil (2021, p. 138) define esse corpo dançante como “um corpo no mundo que traz suas marcas da vida, imagens internas e externas, é a dramaturgia do corpo que busca sua singularidade e permite vir à tona a mais sincera dança que se desvela pelos movimentos da vida e no fazer uma experiência” (Steil, 2021, p. 138).

Podemos entender que a dança se torna, assim, uma forma de articulação do corpo com o mundo e com o outro, possibilitando uma comunicação visceral, direta e emocional. Em cada movimento, o corpo fala, expressa e traduz algo da essência do ser, tornando-se não apenas um corpo em movimento, mas um corpo que comunica sua verdade interna.

A dramaturgia, nesse contexto, não se trata apenas de uma representação teatral tradicional, mas de um processo contínuo de construção e reconstrução da identidade por meio da escrita performática. Assim, a escrita não busca cristalizar um sujeito estável, mas sim explorar sua teatralidade e multiplicidade (Gonçalves e Gonçalves, 2018).

Segundo Gonçalves e Gonçalves (2018, p. 147) a "dramaturgia do corpo" se refere à forma como o corpo expressa suas histórias e emoções, buscando sua própria singularidade. Os autores afirmam que “a emoção culturalmente compartilhada atravessa, desse modo, todo um aparato gestual inscrito no corpo”. Esses gestos e ações tornam-se parte do corpo, como um reflexo das experiências emocionais vividas coletivamente. A emoção, então, atravessa o corpo e se inscreve nele por meio de gestos, posturas e expressões que são socialmente reconhecidos e carregados de significado cultural. Ao dançar, a criança é estimulada a perceber e a reconhecer seu próprio corpo, suas limitações e suas capacidades, como nos aponta Steil (2021, p. 48):

A dança pode provocar a criança a perceber seu corpo, a reconhecer suas limitações, a entender seu movimento, libertando-a de seus próprios padrões

de movimentos, tornando-a autônoma e autora de sua dança. Quando essa relação acontece, podemos dizer que a educação estética se deu pela dança.

Steil (2021) evidencia que a dramaturgia do corpo não é apenas um conceito artístico, mas também um processo de alto conhecimento e pertencimento. Assim, na escola, a dança pode oferecer às crianças a oportunidade de se envolverem de forma ativa e criativa com seu próprio corpo e com o corpo dos outros. Ao interagir com o espaço e com os colegas, elas começam a perceber, sentir e interpretar seus movimentos, potencializando a compreensão de si. “As crianças, na escola, jogam na relação com a dança, percebem, sentem e interpretam seu corpo no diálogo com outros corpos e com o espaço, tornam-se autoras de sua dança; nesse jogo, tornam-se seres mais perceptivos, críticos e autônomos” (Steil, 2021, p. 48).

É nesse contexto de trabalhar a dança na escola como potencializadora da educação integral do aluno que as autoras Steil e Neitzel (2019, p. 31) afirmam que “instigar o olhar do educando para o caminho estético, provoca-o à produção de conhecimento e compreendem que a aprendizagem se dá na relação com o outro”. Dessa maneira, direcionamos nossa atenção para os documentos específicos da área de linguagem, particularmente da Educação Física, para identificar se a BNCC reconhece a dança como um jogo estético e cultural. Assim como os demais componentes curriculares, a Educação Física é regida por dez competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental que promovem o desenvolvimento do aluno por meio das linguagens e suas tecnologias, apresentadas no Quadro 1 que segue.

Quadro 1 – Competências da Educação Física para o Ensino Fundamental

1.	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2.	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3.	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4.	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5.	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6.	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7.	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

- 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.**
- 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.**
- 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.**

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (Brasil, 2018).

Essas competências da Educação Física se entrelaçam com a dança, como fios invisíveis que formam um tecido de possibilidades. Elas não apenas favorecem o aprimoramento físico, mas também incentivam a exploração estética e cultural. Cada competência é uma porta que se abre para um universo de aprendizagem, no qual o corpo dança com a estética, com a história e com a identidade. As competências 1, 5 e 7 referem-se à cultura corporal de movimento, ao combate a preconceitos em práticas corporais e ao reconhecimento dessas práticas como elementos constitutivos das identidades culturais. Siqueira (2023, p. 162) afirma que “a nossa construção social é racista e, muitas vezes, dentro da nossa própria família, vivemos imerso em um ambiente de preconceitos”. Isso revela como o racismo e o preconceito, como raízes profundas, se espalham silenciosamente nas relações sociais, alcançando até os espaços mais próximos e íntimos.

Entendendo que a construção de identidades acontece a partir das relações sociais estabelecidas, Gabardo Junior (2020) acredita que, ao enfrentar os preconceitos por meio de uma dança crítica e reflexiva, se amplia o engajamento de estudantes e educadores com a proposta da dança na escola, promovendo uma maior compreensão e envolvimento com essa prática.

Siqueira (2023, p. 58) corrobora esse pensamento ao afirmar que “alguns tipos de preconceito e de senso comum são criados por falta de conhecimento de outras culturas existentes em nosso país e que, por meio da Dança, esse conhecimento histórico-cultural pode ser aprofundado”. A dança na escola pelo viés estético explora o corpo de forma a trabalhar o olhar para si, para o outro e para os contextos, sejam eles históricos, culturais, sociais ou políticos (Steil, 2021). Diante disto, o sujeito tem a possibilidade de desenvolver um olhar diferenciado para os seus pares e para diferentes coletivos sociais, de forma respeitosa, inclusiva e crítica.

As competências 2, 6, 8 e 9 referem-se ao exercício de práticas corporais. Identifica-se que a Educação Física se utiliza amplamente do termo “práticas corporais”, que, nesse campo, é entendida como “manifestações das possibilidades

expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2018, p. 213). As práticas corporais são construídas socialmente e têm um papel importante na expressão cultural e histórica de diferentes povos e comunidades. Silva e Damiani (2005, p. 13) compreendem as práticas corporais como

[...] um conhecimento de si que a humanidade sente falta, um querer cuidar de si próprio que só se sente plenamente quando se está intensamente envolvido em atividades de movimento, jogos, danças ou esporte foi assim que os grupos estudaram as novas teorias para construir novas formas de pensar com movimento e a partir dos movimentos (Silva e Damiani, 2005, p.13).

Silva e Damiani (2005) propõem uma reflexão profunda ao seu grupo de pesquisa sobre o papel das práticas corporais, enfatizando que o movimento e as atividades físicas, como jogos, danças e esportes, não são apenas formas de entretenimento ou treinamento físico, mas também um conhecimento de si que tem um impacto significativo no bem-estar e na identidade pessoal.

Essa perspectiva amplia a compreensão da Educação Física, colocando-a como uma meio importante para o autoconhecimento, além de reforçar que o envolvimento com o corpo por meio do movimento contribui para o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, ao estudar e compreender as práticas corporais, podemos acessar saberes e reflexões históricas e culturais, o que enriquece o ensino da Educação Física escolar.

A Educação Física, pertencente ao campo das linguagens, envolve práticas corporais que são expressões culturais, construídas e enriquecidas ao longo da história da humanidade. Essas manifestações, que fluem entre o movimento, a organização interna e o produto cultural, se dividem em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura (Brasil, 2018).

A dança, presente tanto no currículo de Arte quanto de Educação Física da BNCC, surge com objetivos distintos em cada área, cada uma com suas metas de conhecimento e habilidades a serem cultivadas. No entanto, ainda persiste uma visão limitada da dança, que, mesmo sendo contemplada em dois campos curriculares, não é plenamente valorizada em sua essência e potencial. Como aponta Marques (2012, p. 70), "a dança ainda é na maioria das vezes vista como produções de repertórios apresentados em festas de fim de ano", reduzida a uma mera reprodução de movimentos, sem a força de sua verdadeira expressão criativa e transformadora. Na Educação Física, a dança na BNCC (Brasil, 2018, p. 28) é definida como

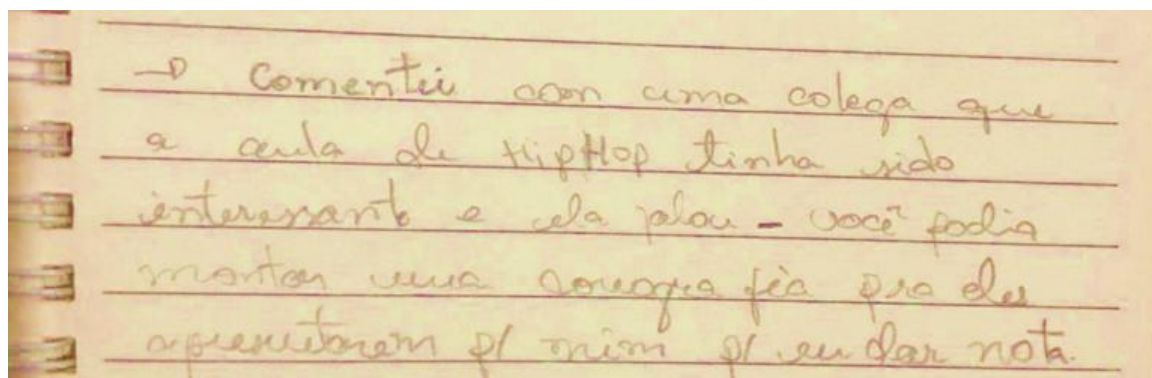
[...] o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes 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.

Percebe-se uma contradição entre o que a BNCC (Brasil, 2018) anuncia sobre práticas corporais e sobre a dança, pois o documento afirma que as práticas corporais possibilitam um conhecimento de si para construir novas formas de pensar com movimento e a partir dos movimentos. Porém, quando fala da dança, remete a movimentos rítmicos organizados em passos e coreografias, o que restringe, de certa forma, os modos de pensar com e pelo movimento corporal, e reforça a ideia de reprodução. A dança, então, se perde em um utilitarismo que não reconhece sua verdadeira capacidade de transformar, de emocionar, de liberar a criatividade.

Marques (2012) aponta que essa visão restrita da dança, é, muitas vezes, tratada apenas como um produto para ser exibido, e não como uma forma de expressão artística profunda e significativa. Quando entendida dessa maneira, a dança deixa de ser uma linguagem de libertação, uma maneira de comunicar sentimentos e histórias, para se tornar uma repetição de gestos, sem a força de sua verdadeira potência.

Esse entendimento restritivo se reflete também nas práticas cotidianas, como pude observar durante a coleta de dados. Ao compartilhar com uma colega meu entusiasmo por oferecer aulas de dança na escola, e, como resposta imediata, ela me pediu uma coreografia como atividade interdisciplinar para atribuir nota (Imagem 3).

Imagem 3 – Diário da pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse pedido, aparentemente simples, ressoou em mim como um reflexo da carência de uma formação mais abrangente. A dança foi reduzida a um mero exercício

de avaliação, em vez de ser entendida como uma verdadeira forma de expressão, descoberta e conhecimento. Itacaramby (2021), ao entrevistar professores da Rede Municipal de Ensino em Cuiabá (MT), também observa essa limitação ao destacar que apesar da preparação das aulas de dança, que inclui as habilidades propostas pela BNCC e os planos de ensino, os professores expressaram uma grande “preocupação em apresentar o produto final”, ou seja, a coreografia, nas festividades escolares (Itacaramby, 2021, p. 64). Isso demonstra que, mesmo com a inclusão da dança nos currículos, sua prática ainda está muito voltada para o resultado de apresentações, em detrimento de seu potencial como meio de expressão e exploração do corpo.

De acordo com Franco (2015, p. 41), quando perguntados se utilizam a dança em suas aulas de Educação Física, “88% dos professores afirmaram que sim, mas, ao aprofundar a análise, percebe-se que 71% desses educadores a utilizam apenas nas datas comemorativas, com 24% restringindo-se às tradicionais festas juninas”. Esse dado corrobora a crítica de Siqueira (2023), que aponta para os desafios recorrentes na inserção da dança nas escolas, como o preconceito de gênero e a insegurança dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para tratar temas relevantes, como a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, a dança perde seu valor enquanto conhecimento, limitando sua capacidade de promover uma aprendizagem significativa e de criar espaços para a expressão autêntica dos alunos.

Na escola, a dança ainda é tratada de maneira fragmentada, sem o reconhecimento pleno de sua importância como forma de expressão e construção de identidade. Ela é mais do que movimentos ritmados e passos coreografados; ela é um campo de conhecimento, fértil para a criação, para a exploração do corpo.

E por fim, a competência 10 apresenta ações como experimentar, desfrutar, apreciar e criar, as quais estão, intimamente, ligadas a práticas estéticas, que ocorrem pelo fazer uma experiência, que para Larrosa (2002, p. 21) “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e é justamente no experimentar, desfrutar, apreciar e criar que temos a possibilidade de fazer uma experiência.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), na unidade temática Dança do componente curricular da Educação Física do Ensino Fundamental – Anos Finais, os objetos de conhecimento são Danças Urbanas, para o 6º e 7º anos, e Danças de Salão, para os 8º e 9º anos. Dentro desses objetos de conhecimento estão as habilidades que, por sua vez, “expressam as aprendizagens essenciais que devem

ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 27). A Figura 4 apresenta essas habilidades.

Figura 4 – Habilidades da Dança no Ensino Fundamental – Anos Finais

Danças Urbanas	Danças de Salão
Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.
Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.	Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.
Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.	Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.
	Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.

Fonte: Elaborada pela autora, com base na BNCC (Brasil, 2018).

Ao analisar as habilidades, observamos que o documento se utiliza das palavras experimentar, fruir, planejar, empregar estratégias, discutir estereótipos e valorizar diferentes danças, o que proporciona aberturas para o desenvolvimento da educação estética. Nesse espaço da BNCC na Educação Física, a dança é apresentada tanto como um objeto artístico, quanto como um componente da cultura corporal de movimento, que envolve a exploração do corpo, do movimento e da música para a criação e expressão de sentidos.

A BNCC, ao organizar o ensino a partir de objetos de conhecimento específicos, busca não apenas a acumulação de saberes, mas o florescer de habilidades que ganham vida nas situações cotidianas. Propõe uma ponte entre a teoria e a prática, tornando o aprendizado não apenas uma ferramenta, mas uma experiência significativa, impregnada de propósito. Porém, essa precisão na escolha dos objetos de conhecimento não está isenta de desafios. Ao priorizar competências e habilidades, há o risco de se abraçar um currículo voltado para resultados rápidos e mensuráveis, deixando de lado a profundidade e a reflexão crítica que são essenciais para uma formação mais integral.

A educação, em sua essência, não pode se reduzir a um aprendizado de habilidades práticas, é preciso abrir horizontes que convidem os alunos a se apropriarem de conteúdos que os conectem com o mundo, com sua cultura, com sua história e com a complexidade da sociedade (Lourenço, 2019). A especificação dos objetos de conhecimento, portanto, deve ser feita de forma equilibrada, considerando tanto as demandas do mercado quanto a necessidade de uma formação crítica e

reflexiva. Lourenço (2019, p.43) esclarece que os “objetos de ensino apontam para um paradigma centrado no ensino, enquanto conteúdo e objeto de conhecimento orientam-se para um paradigma voltado à aprendizagem”. Quando o currículo se funda em conteúdos bem delineados, ele se torna o solo fértil para a germinação de competências e habilidades, que, como pontes, se entrelaçam com as experiências reais, com as vivências que dão vida ao aprendizado.

A escolha de determinadas danças no currículo escolar, como o *Hip Hop* para o 6º e 7º e a dança de salão para o 8º e 9º ano, pode ser vista sob diferentes lentes, e revelam tanto o desejo de formar competências nos alunos, quanto a valorização da diversidade cultural e da multiplicidade das expressões artísticas. Ao tornar esses estilos objetos de conhecimento, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a importância de dar a todos os estudantes a oportunidade de vivenciar não só os movimentos, mas também as histórias que cada dança carrega, permitindo-lhes compreender a dança como uma linguagem viva, conectada aos diferentes tempos e espaços, aos múltiplos contextos culturais e sociais. Porém, é preciso ressaltar que a forma de mediação é sempre escolha do professor. Nesse sentido, a prática de dança na Educação Física tanto pode ampliar o olhar do aluno para o contexto da dança, como pode reduzir a apenas construção de coreografias.

A dança de salão, com sua elegância e os encontros entre os parceiros, estimula o diálogo, a harmonia e a parceria. Esse aspecto fica evidente na coleta de dados, quando os participantes sujeitos Salsa, Tango, Soltinho e Bolero relacionam a dança ao filme "Divertidamente" e colocam imagens de vários casais dançando (Imagem 4). Isso sugere que a dança é uma experiência emocionalmente rica, capaz de despertar uma variedade de sentimentos.

Imagem 4 – O que é dança de salão para você?



Fonte: Dados da pesquisa.

É no toque suave das mãos e no olhar que se encontra o diálogo silencioso entre dois corpos, que juntos criam uma dança mais rica do que qualquer movimento isolado. Os Sujeitos, ao falarem sobre dança de salão, nos revelam que na parceria o líder guia, mas é o seguidor que traz a suavidade e o equilíbrio. Nesse balanço, aprendemos a arte de ceder e conduzir, de ser um e outro ao mesmo tempo, e, no fim, de tecer uma história de emoções compartilhadas.

Por outro lado, o *Hip Hop*, com sua energia pulsante e suas raízes nas ruas, desperta a força, a criatividade, a vontade de se expressar e a liberdade de ser autêntico. O *Hip Hop* trabalha com uma força e energia própria, e, ao abraçar essa dança, a escola oferece aos jovens a chance de externalizar suas emoções, de compartilhar suas histórias por meio da arte e de se conectar com as batidas do presente e com a força de suas identidades. Esse aspecto de liberdade e autoconhecimento fica evidente na coleta de dados, quando os participantes B. Girl Rocks, B. Girl Floor, B. Boy Breaking e B. Boy Krumping descrevem o que aprenderam nas aulas de *Hip Hop* (Imagem 5).

Imagem 5 – O que é o Hip Hop?



Fonte: Dados da pesquisa.

As falas dos alunos revelam muito sobre o que o *Hip Hop* pode ensinar, tanto no aspecto físico quanto no emocional. Quando mencionam palavras como "danças", "baby freeze" e "balls", os alunos destacam os elementos técnicos dessa dança, que exigem controle, criatividade e precisão. Essas expressões nos ensinam sobre a importância do corpo como um meio de comunicação e expressão. O *Hip Hop* nos desafia a superar nossos próprios limites, a aprimorar nossa agilidade e força, como fica evidente em "força", "equilíbrio" e "agilidade".

Quando falam sobre "medo" e "vergonha", os alunos nos lembram de como o *Hip Hop*, assim como outras danças, também envolve um processo de enfrentamento das próprias inseguranças e superação. É aprender a lidar com julgamentos de si próprio e dos outros. Assim, o *Hip Hop* possibilita expressar quem somos sem esconder nossas emoções ou preocupações. É uma dança que se torna um espaço seguro para se libertar do julgamento e se mostrar autenticamente.

Termos como "diversão" e "evitar brigas" mostram como o *Hip Hop* pode ser uma ferramenta para promover a paz e a união. A música, o movimento e o espírito de comunidade presentes nesse estilo de dança incentivam os jovens a resolverem conflitos de forma criativa e não violenta. O *Hip Hop*, assim, não apenas ensina movimentos, mas também valores como colaboração, respeito e expressão pessoal, ajudando a construir uma identidade mais forte e saudável.

No entanto, a imposição desses estilos como obrigatórios desperta uma reflexão necessária sobre a diversidade de expressões e os limites de uma escolha que se faz rígida. Embora ambos os estilos de dança carreguem profundos ensinamentos e significados, é possível questionar se, ao fixá-los como objetos de conhecimento, a educação não corre o risco de padronizar a arte e silenciar outras vozes e ritmos que fazem parte da singularidade de cada aluno.

Apesar da presença da dança na BNCC, na prática, muitas vezes seu ensino se limita à reprodução de movimentos elaborados pelo professor. No entanto, o documento aponta para o desenvolvimento de aulas que busquem provocar no aluno os exercícios de fruição, criação, reflexão, percepção do corpo, além de habilidades motoras que a dança proporciona. Assim a educação estética se revela na dança dentro da Educação Física, como uma expressão que ultrapassa as habilidades motoras e a construção de coreografias, tocando as dimensões mais sensíveis e criativas dos alunos, uma vez que suas aprendizagens vão além da técnica, abrindo espaço para a fruição, a reflexão e a expressão pessoal.

Olhar o conteúdo de dança, na Educação Física, por esse viés é possibilitar seu desenvolvimento pela educação estética. Nesse sentido, a dança pode ser explorada como um jogo estético e cultural, conforme proposto por Schiller (2002) e discutido por Steil (2021). Nesta perspectiva, os alunos não apenas experimentem a dança, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmos, de seus corpos e do ambiente ao seu redor, resultando em um enriquecimento estético e significativo.

Embora o documento proponha dois tipos de dança a serem vivenciados nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II, sua verdadeira intenção não é a mera repetição de passos, mas sim a busca pela pesquisa, pela descoberta e pela fruição, o que abre caminho para o jogo estético. Como nos ensina Steil (2021, p. 48) segundo os estudos de Schiller, “é no jogo com o objeto artístico que o impulso lúdico se desenvolve”, e possibilita o equilíbrio entre razão e sensibilidade.

Contudo, é importante destacar que o documento por si só não garante sua efetividade. A aplicação prática dessa proposta dependerá da mediação dos professores de Educação Física e, especialmente, de como eles compreendem e visualizam a dança dentro da educação.

No capítulo a seguir, será explorado como as proposições estéticas podem ser abordadas e integradas às aulas de Educação Física por meio da dança. A proposta é refletir sobre as possibilidades que a dança oferece para o desenvolvimento da

sensibilidade, reflexão, criatividade e expressão corporal dos alunos, dentro de um contexto educativo que valorize a estética e a cultura.

Segundo Kunz (2012), a dança na escola se torna um espaço onde a arte e a educação se encontram, onde o corpo e o espírito se expressam, e onde a linguagem e o movimento corporal “são as poucas possibilidades que ainda nos restam para uma melhor compreensão de quem somos” [...] e para, a partir deles, desenvolver [...] “uma melhor consciência do mundo em que vivemos” (Kunz, 2012, p. 24).

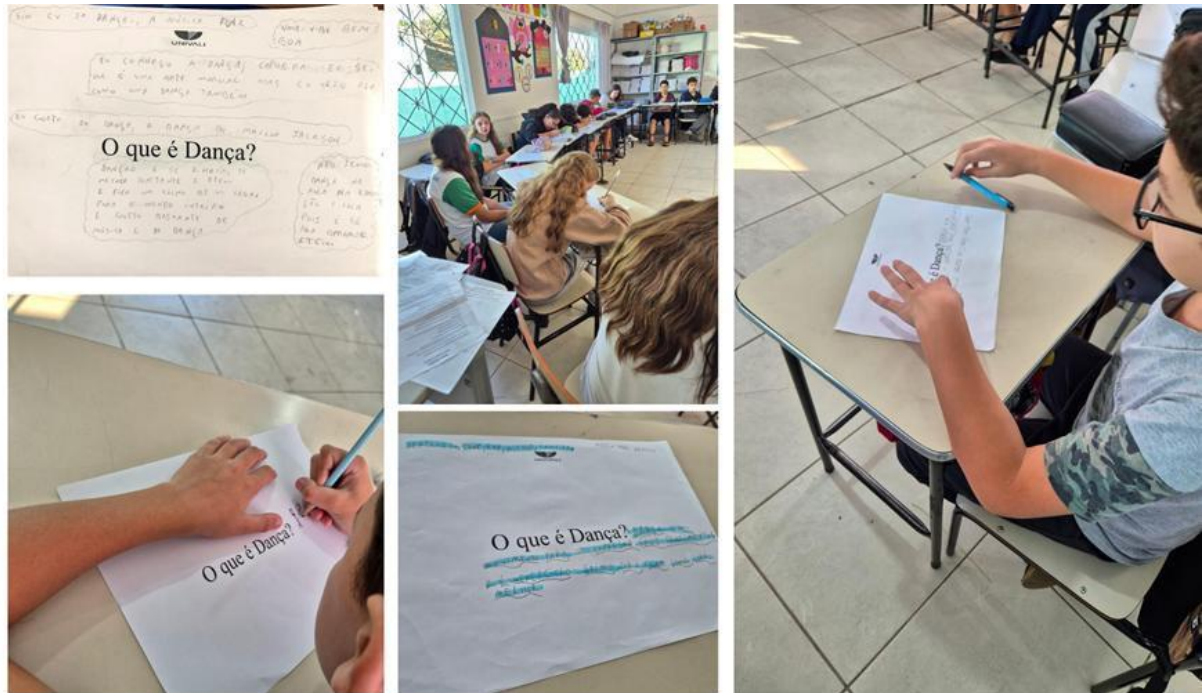
A criatividade floresce quando o movimento é livre, facilitando que a criança explore novas possibilidades e ressignifique sua experiência no mundo. Kunz (2012, 19) afirma que “a criatividade tem presença nas atividades em que um livre Se-movimentar acontece, exemplarmente com as atividades do brincar e jogar”. Quando há liberdade para o movimento, há também espaço para a criação, experimentação e reinvenção. Isso implica possibilitar processos de autopercepção e criação por meio do brincar, fundamentados no prazer e na liberdade.

Nessa mesma perspectiva, Meller (2018, p. 221) reforça esse pensamento ao afirmar que “o jogo é corpo em movimento”. Mais do que um conjunto de regras ou uma busca por competição, o jogo é um espaço de vivências sensoriais, emocionais e expressivas. Atividades como brincar, dançar, lutar, pular e se pendurar tornam-se gestos que transcendem a simples atividade física, convidando à percepção, à interação e à reflexão. Nesse fluxo de experiências corporais, a educação estética, nas aulas de Educação Física, encontra na escola um terreno fértil para ampliar as formas de sentir e se expressar.

Nesse contexto, a dança se revela na Educação Física como algo além da arte e do movimento. Ela é corpo que fala, gesto que ecoa, música que desenha sentidos no ar. É exploração e descoberta, um diálogo silencioso entre ritmo e expressão, em que cada passo pode ser uma forma de existir e se comunicar. Assim como o jogo, a dança abre caminhos para que o movimento não seja apenas executado, mas vivido e ressignificado. Como a menina do poema, cada aluno, ao dançar, revela sua história e suas raízes.

Para dar início à produção dos dados, fez-se necessário entender o que os alunos compreendiam sobre o conceito de dança. Assim, propus que eles expressassem, por meio da escrita ou do desenho, o que a dança significava para eles (Figura 5). Essa proposta não era apenas um exercício, mas um convite ao autoconhecimento, uma oportunidade de conexão entre o íntimo de cada um e a dança como forma de expressão. O corpo, então, se torna um mensageiro, e a sala de aula se transforma em um palco onde as histórias individuais se entrelaçam, criando uma dança de coletividade, na qual a arte se vive, se sente e se compartilha.

Figura 5 – O que é dança para você?



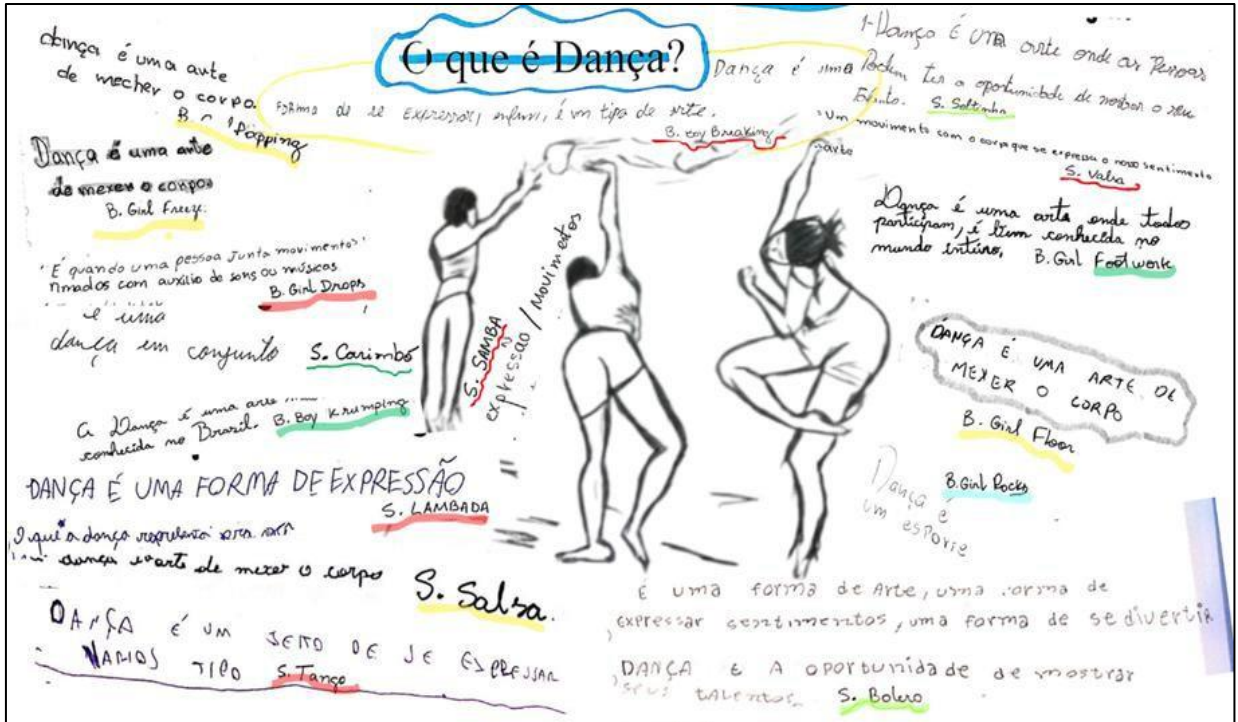
Fonte: Acervo da autora.

As respostas dos alunos, apresentadas na Figura 6, a seguir, mostram a diversidade de opiniões. Todas elas podem ser consideradas certas, porque dança é um conjunto de movimentos ritmados com o auxílio da música, é arte, pode ser uma diversão; e entendemos que o esporte anunciado pelo sujeito se refere à atividade física, e a dança não deixa de ser uma atividade física.

Esses sentidos que os sujeitos deram para a dança, provavelmente, estão relacionados com os seus contextos. “Olhar para o contexto oportuniza ao mediador propor encontros mais próximos da realidade dos alunos e mais atrativos” (Steil, Neitzel, 2019, p. 55); é entender para planejar encontros que aproximem os alunos da dança e da pesquisadora, e que favoreçam a vontade do sujeito de adentrar nas práticas de dança.

Tanto no poema da epígrafe quanto na proposta pedagógica, a dança é mais do que um movimento coreográfico; ela é uma linguagem universal, que une e transforma. O poema nos lembra que a dança pode nos transportar para os lugares mais profundos da nossa essência, seja nas margens de um rio ou na sala de aula. Ela é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, pois, ao dançar, cada um de nós expressa sua verdade.

Figura 6 – O que é dança?



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Os sujeitos B-girl Floor, Freeze, Popping e Salsa relacionam a dança com a arte, com o movimento. Isso anuncia que eles podem viver em um contexto em que frequentam espaços de arte, não necessariamente da dança. É por esse caminho que vislumbramos a dança na escola, como arte, como potencializadora do conhecimento. “As artes são um poderoso instrumento para ampliar a sensibilidade dos estudantes – entendida como nossa capacidade de apreensão do mundo – e por meio delas apreendemos conceitos das mais diversas áreas” (Steil; Neitzel, 2019, p. 50).

Já o Sujeito Bolero entende a dança como um momento de diversão, prazer, alegria. Pela dança e pela afetividade, ele se relaciona com o outro, e isso possibilita perceber a si mesmo, seus movimentos na relação com os movimentos do outro.

Os sujeitos Tango, Lambada, Samba, Bolero, Valsa e B. Boy Breaking, ao entenderem a dança como expressão de movimento, percebem que ela vai além da técnica. Através dos gestos, passos e ritmos, o corpo se torna um meio para expressar algo interno, seja uma história, uma mensagem ou um estado emocional. Nesse sentido, a dança não é vista por eles apenas como uma coreografia técnica, mas se configura como uma linguagem pessoal e única. Como afirma Bayer (2023, p.62), “[...] cada corpo escreve um texto ao dançar”, destacando que o movimento não é só físico, mas também uma forma de comunicação que traduz as experiências e sentimentos do dançarino.

O Sujeito B-Girl Rocks anunciou que a dança é um esporte. A afirmação da B-Girl Rocks, ao considerar a dança como um esporte, pode estar diretamente relacionada ao momento recente em que o *Breaking* foi reconhecido como uma modalidade esportiva nas Olimpíadas no ano 2024. Isso reflete a tendência crescente de olhar para a dança também pelo viés da performance física e da competição, especialmente quando ela envolve destreza, resistência e habilidades técnicas apuradas. Contudo, é importante lembrar que, embora o *Breaking* e outras formas de dança possam ter aspectos atléticos, a dança é, por essência, uma forma de arte. Ela vai além do movimento físico, trazendo consigo uma intenção, uma comunicação e uma expressão poética. Cada gesto, cada passo, carrega um significado único, refletindo a singularidade de quem dança, como uma linguagem pessoal que transcende o simples movimento.

A dança é um fenômeno que toma forma (aparece) na consciência implícita de si mesmo – de quem dança –; na experiência vivida, singular e vital; no fluir vivo e dinâmico que se apresenta num todo único e contínuo. Assim, a natureza do fenômeno criado em dança é estabelecida pelo corpo em movimento, que dá vida à uma forma dinâmica e única, o que faz com que essa natureza e suas estruturas inerentes sejam, em cada experiência, criadas e recriadas novamente (Saraiva, 2005, p. 227).

Saraiva (2005) reforça essa ideia ao descrever a dança como um fenômeno que emerge da consciência de quem dança, algo profundamente ligado à experiência vivida, singular e vital do indivíduo. A dança, nesse contexto, é um fluxo dinâmico e contínuo que se apresenta de maneira única a cada momento. O corpo, ao se mover, cria uma forma que se refaz constantemente, tornando cada expressão em dança algo novo e irrepetível. Mesmo sendo uma atividade física, a dança mantém sua natureza artística, pois é por meio dela que o indivíduo pode comunicar suas emoções, histórias e ideias, estabelecendo uma conexão que vai além da técnica ou da competição.

As respostas referentes ao que é dança mostram diferentes contextos, e, por isso, diferentes entendimentos. Para nós professores, é importante ter essa percepção e conhecimento porque podemos planejar melhor nossas atividades de acordo com os objetivos pedagógicos, sem perder a proximidade dos contextos sociais e culturais dos alunos.

Ao trabalhar a dança a partir do contexto do aluno, o professor tem a possibilidade de criar novas relações dos hábitos, do cotidiano, do meio social em que o aluno está inserido, de forma a provocar o despertar para outras visões, entendimentos, conhecimentos e sentimentos de algo que já existe e que é rotineiro na vida do estudante, mas que pode ser ampliado a partir de um estranhamento que o levará refletir sobre esse cotidiano (Steil, Neitzel, 2019, p. 47).

Esse estranhamento é como uma chave mágica que abre portas para uma nova forma de ver o mundo. Ao afastar o olhar acostumado e habitual, ele convida o aluno a enxergar o cotidiano com os olhos de quem descobre um universo ainda por explorar. Cada gesto, cada palavra, cada movimento se transforma em uma obra de arte a ser desvendada, como se a realidade, até então invisível, se revelasse em sua complexidade e beleza. Nesse processo, o aluno é desafiado a questionar, a se perder para se encontrar, a despertar sua criatividade adormecida, vendo no comum o extraordinário que antes passava despercebido (Steil, 2021).

Essa criatividade, por sua vez, só pode florescer quando é dada a liberdade para que a criança e o jovem possam explorar suas próprias narrativas e experiências. Kunz (2012, p. 41) destaca que “[...] às crianças e aos jovens deve ser dada a oportunidade de narrar, de construir, e interpretar, suas atividades, seu imaginário, enfim, sua história”. Isso enfatiza a importância de proporcionar aos alunos um espaço seguro e livre para que possam contar suas próprias histórias, utilizando sua criatividade e imaginação, e assim, desenvolver um entendimento mais profundo de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Ao envolver os alunos ativamente na narração e interpretação de suas experiências, pode-se oferecer a oportunidade de um desenvolvimento mais autêntico e significativo, no qual suas vozes e perspectivas são realmente valorizadas. Esse processo fortalece o protagonismo dos estudantes, promovendo sua autonomia, reflexão crítica e uma conexão mais profunda com sua identidade e cultura. Em uma das proposições durante a pesquisa, perguntei aos alunos sobre que tipo de dança eles conheciam. Um exemplo claro dessa liberdade foi observado quando o aluno B-boy Toprock, ao ser questionado, verbalizou: *"Eu não sei o nome dessa dança, mas posso mostrar?"* Ele então se dirigiu ao centro da roda e executou seus movimentos com fluidez, expressando seu estilo único de dança, conforme a música que estava ouvindo. Ao término, foi aplaudido pelos colegas e, com entusiasmo, aplaudiu a si mesmo. Um pequeno registro desse momento pode ser visualizado no código QR ao lado.



Para dar continuidade à produção de dados, utilizei brincadeiras e jogos corporais da dança para despertar o interesse pelas proposições, pois em ambas as turmas se identificava certa relutância pelas aulas. Para muitos, as aulas pareciam um desvio do que esperavam da Educação Física. As vozes ecoavam pelo espaço: *"Eu*

não vou fazer isso! Eu não vou dançar!" ou "Hoje vai ter futebolzinho, professora?", sussurros teimosos de uma tradição que não queria ceder.

O estranhamento tomava conta do ambiente, como uma névoa que obscurece o novo. Segundo Heidegger (2015), o processo de transformação pessoal ocorre quando nos aventuramos além do que nos é familiar, atravessando territórios ou experiências que, inicialmente, nos parecem estranhos. Essa travessia possibilita o abandono de antigos padrões e modos de ser, abrindo espaço para novas formas de expressão e para a descoberta do novo.

Esse processo ficou evidente quando o Sujeito Lambada durante uma roda de conversa, ao perguntar o que eles acharam da aula, relatou: *"Achei que a aula ia ser chata, mas depois melhorou e aí ficou boazinha, foi massa"*. Sua fala nos revela uma mudança de percepção em relação à experiência vivida. O sujeito foi para a aula com uma ideia definida, mas ao se permitir vivenciar o proposto mudou seu pensamento, o que possibilitou um novo olhar para a dança. O uso de termos informais utilizados por adolescentes, como "massa", sinaliza a satisfação e o entusiasmo final com a aula. Ainda quando, ao serem questionados se haviam aprendido algo novo, os sujeitos Samba e Salsa comentaram:

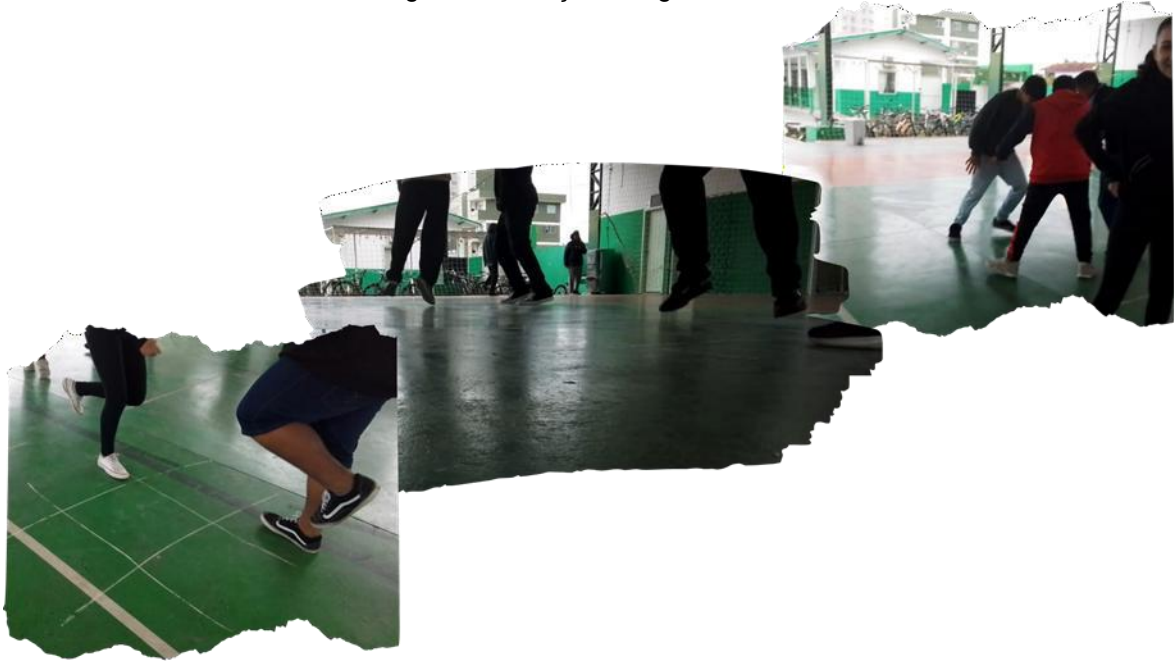
"Eu achei que a gente ia dançar, não sabia que jogo também é dança". (Samba)

"Eu aprendi o ritmo do Ruam." (Salsa)

Esses relatos demonstram como o desconhecido, ao ser enfrentado, pode revelar novas dimensões de experiência e expressão. No encontro entre o jogo e a dança, a rigidez das fronteiras se dissolve. O que antes era apenas disputa, movimento brusco e estratégia, agora se revela fluidez, cadência, coreografia invisível. O corpo descobre, na surpresa de um instante, que a dança não está apenas nos passos ensaiados, mas também no improviso de um jogo, na sincronia dos gestos, na respiração compartilhada. Surgiu uma abertura, uma rachadura na previsibilidade (Dias; Irwin, 2023). A expectativa se rompe e dá espaço para o inesperado, para o olhar novo que enxerga beleza onde antes havia apenas regra. O jogo, que parecia distante da arte, se torna expressão, ritmo, linguagem do corpo. Foi o que aconteceu ao se trabalhar o *Jogo da Velha*⁸ com o corpo (Figura 7).

⁸ A *Dança do Jogo da Velha* é uma atividade lúdica que pode ser realizada em duplas, trios ou quartetos. Cada participante ocupa um quadrado do jogo e segue diferentes comandos. Primeiro, devem pular com um pé em cada quadrado, movimentando-se lateralmente em oito tempos. Em seguida, precisam

Figura 7 – Dança do Jogo da Velha



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

E há mais. Há o excesso, aquilo que antes era ignorado e agora pulsa com potência (Dias; Irwin, 2023). No meio da agitação, entre passos e deslocamentos, há um ritmo que pertence a cada um. Quando Salsa anuncia: *Eu aprendi o ritmo do Ruam*, não é apenas sobre repetir um compasso, mas sobre escutar o outro, sentir a pulsação de um movimento que é único, mas que, por instantes, pode ser compartilhado.

Esse reconhecimento permite novas construções de significados e formas de entender o corpo em movimento. A fala do sujeito Salsa pode indicar um olhar mais atento para a singularidade do outro, valorizando nuances e expressões individuais. Aprender o ritmo do outro exige uma abertura para sair do próprio padrão e entrar em sintonia com o seu par. Assim, ao distanciar o olhar acostumado, convidei-os a enxergar a dança com os olhos de quem descobre um universo ainda por desbravar. E, assim, cada passo dado na dança tornou-se um convite a explorar o desconhecido.

Ao olhar para mim como a/r/tógrafa danço entre o observar, o que se vivencia e o que se sente durante a pesquisa. Esse deslocamento, que podemos chamar de “entre-lugar”, representa um espaço híbrido onde a arte, a teoria e a prática se encontram e se transformam mutuamente (Dias e Irwin, 2023). Ao observar as

parar e alternar o apoio de um pé para o outro, imitando o movimento do Saci. Depois, realizam um deslocamento lateral de ida e volta, conhecido como "vai e vem", sem esbarrar no parceiro. Essa brincadeira estimula o desenvolvimento do ritmo, coordenação motora, equilíbrio, atenção e senso de coletividade. Além disso, pode ser adaptada a diferentes estilos musicais, tornando a experiência ainda mais dinâmica e envolvente.

reações dos alunos a dança e às mudanças em suas percepções, percebo que a análise vai além da mera reflexão sobre os dados. Ela abrange também a transformação pessoal, tanto da minha prática como pesquisadora, quanto das experiências vividas pelos participantes.

“No trânsito do entre-lugar, a arte infiltra-se e desassossega os padrões de vida, de relações, de olhares e de percepções” (Steil, 2021, p. 25). A autora evidencia como o entre-lugar funciona como um campo de transformação e resignificação, em que o aprendizado não é algo imposto, mas emerge do encontro orgânico entre o sujeito, seu corpo e o ambiente. Esse encontro com o corpo e o movimento torna-se ainda mais evidente quando percebo a resistência dos alunos a dança, um campo fora de sua zona de conforto.

Eles ansiavam pela quadra, pelas bolas, pelas redes. O movimento que conheciam, o jogo que fazia sentido para eles. Ensinar dança para quem não quer dançar é como tentar segurar o vento, ele se esvai entre os dedos, foge do compasso. Rasguei o roteiro, reescrevi os passos, dei outro tom à melodia. *Hip hop* e dança de salão não como imposição, mas como reinvenção. O desafio era duplo: eu mesma não dominava essas danças. Assim, aprendi enquanto ensinava, tropeçando e me levantando junto com eles. E, aos poucos, o vento que antes fugia começou a soprar a favor, revelando um novo espaço de aprendizagem, onde todos se encontram no movimento de resignificações.

Assim, os encontros começaram com a proposta de conhecer os alunos e entender suas percepções sobre o que é dança. Para isso, decidimos modificar a disposição tradicional das carteiras, organizando-as em círculo. Ao longo das aulas, independentemente dos espaços utilizados na escola, sempre retornávamos ao formato circular, garantindo um contato mais próximo entre nós (Figura 8).

Figura 8 – Espaços propositores



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Essa mudança contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor, no qual os alunos se sentiram mais confortáveis para interagir com o espaço e, se desejassem, explorar a dança. Piske *et al* (2017, p. 278) destacam que “o espaço também é um objeto propositivo e que ele pode auxiliar no incentivo à atividade, assim como pode ser determinante para educação estética”. Nesse sentido, o espaço transcende sua função de mero local físico, tornando-se um elemento ativo que propõe e influencia ações, favorecendo o desenvolvimento estético e a aprendizagem. Como corrobora Bittencourt (2021, p. 9), trata-se de “um espaço que tornou possível a mediação cultural e esta, por sua vez, aproximou os alunos da arte e da cultura, nutrindo-os esteticamente”. Assim, a sala de informática, as quadras e até mesmo a sala de aula passaram a atuar como espaços propositores de mediações culturais, enriquecendo os diálogos e incentivando os alunos a vivenciarem a dança.

Entre-espaços

*Nos passos que seguem, no olhar que reluz,
É ele que inspira, acende uma luz.
Seus muros não prendem, mas sabem guiar,
Seus cantos despertam o dom de criar.
Na arte, na música, no gesto, na cor,
É fonte que vibra e exala calor.
Propondo caminhos, guiando os pés,
Um espaço que ensina, sem usar papéis.
E assim ele existe, pulsante, sutil,
Um espaço propositivo, um sopro gentil.
Onde a alma se rende, se deixa envolver,
E aprende dançando o sentido de ser.*

Pensando no espaço como lugar de encontro e criação, percebi que, ao trabalhar com os alunos, surgiam diversas falas sobre suas vivências. Eles queriam compartilhar histórias, afetos e confiança. O trabalho em grupo se mostrou essencial, pois deu aberturas para que cada um, mesmo com suas dificuldades, encontrasse o seu lugar e estivesse no centro da atividade.

Na proposição *Jogo dos Artistas*⁹ (Figura 9), pude mergulhar mais profundamente no universo de cada um ao vê-los se organizando em grupos. Durante as criações, muitos momentos de troca e fala se desenrolaram, revelando que, além de suas histórias pessoais, a música se tornava um elo comum, um gatilho para muitos diálogos. Só ao reassistir e reviver as anotações da pesquisa, percebi o quanto essa vivência se transformou em algo precioso para mim, como uma reverberação que atravessa meu olhar, ampliando as perspectivas sobre os espaços e as possibilidades.

Figura 9 – Jogo dos Artistas



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Dias e Irwin (2023) afirmam que o uso do termo "entre" evoca a ideia de algo situado no meio, em constante transição, cercado por possibilidades e aberto a

⁹ No Jogo dos Artistas, a proposta era que os alunos criassem um quadro, um registro — que poderia se manifestar através de desenho, poesia ou texto — representando o processo de aprendizado sobre as danças que estavam explorando. No entanto, como em outras propostas, o plano inicial não se manteve rígido, pois o processo de pesquisa foi vivo e dinâmico, e os diálogos que surgiram entre nós foram alterando a ordem lógica do que estava previsto. Por exemplo, essa atividade, que estava planejada para a segunda aula, acabou sendo realizada na última intervenção com o 7º ano.

interpretação. Já "espaços" amplia essa noção, remetendo a lugares que vão além do físico, abrangendo dimensões simbólicas, criativas e interativas.

Nesse contexto, um espaço propositor não é apenas um cenário estático, mas um convite ao movimento, um sopro que desperta a criatividade e o encontro. Como um palco invisível, ele sugere caminhos, dança com os olhares curiosos e abre portas para novas descobertas. Ao estimular a interação, favorece o desenvolvimento estético e a aprendizagem.

Se o espaço propositor é um convite ao movimento, a mediação cultural é o fio que tece encontros, o sopro que dá vida ao diálogo entre o sujeito e a arte. Não se trata apenas de informar, mas de despertar, provocar, instigar. Como afirma Steil (2021), mediar é criar um espaço em que a fruição, a apreciação e a reflexão se entrelaçam em um encontro sensível.

Uriarte, Neitzel e Krames (2020) entendem que a mediação não se restringe a uma narrativa única, mas provoca o diálogo, permite que o público construa sua própria narrativa, que precisa ser ouvida. Nesse sentido, a mediação não é um processo unilateral, mas uma ação que se volta ao outro, fundamentada na escuta e na partilha de experiências. Como destaca Uriarte, Neitzel, Krames (2020, p. 52), "a tagarelice do mediador pode impedir a experiência", ou seja, excesso de discurso por parte do mediador pode impedir a vivência plena da experiência, tornando essencial um equilíbrio que permita ao sujeito estabelecer sua própria relação com a obra.

Mediar é, antes de tudo, estar presente no outro, é transformar o encontro em partilha. Não se trata de ensinar como se olha, mas de criar brechas para que cada um descubra seu próprio olhar. É um gesto de acolhimento, de liberdade. É plantar no coração do sujeito aquele brilho que o faz querer voltar, querer sentir mais uma vez. Uma mediação verdadeira não impõe, mas liberta. Como um guia silencioso, ela conduz sem prender, desarruma e reorganiza sentidos, abrindo espaço para que a arte encontre abrigo dentro de cada um.

Com esse princípio em mente, busquei, em minha prática pedagógica, ir além da simples transmissão de conteúdo, proporcionando aos alunos a oportunidade de investigar, questionar e construir seu próprio conhecimento. Para isso, ao trabalhar as linguagens artísticas da dança, da música e a cultura em que estão inseridas, levei-os para a sala de informática e propus uma pesquisa em plataformas digitais (Imagem 7). Para o 7º ano foi solicitado uma pesquisa sobre um elemento do *Hip Hop*, que poderia ser: grafite, rap, DJ ou *breaking*; já o 9º ano investigou sobre Luiz Gonzaga,

para introduzir a dança de Salão Forró. Navegar pelas plataformas digitais possibilitou que cada aluno escrutinasse o que mais lhe chamasse a atenção sobre o assunto.

Imagem 7 – Pesquisa na Sala de Informática



Fonte: Acervo da autora.

Essa prática refletiu a essência da mediação como um rio que flui, dinâmico e vivo, onde não se trata apenas de transmitir saberes, mas de tecer significados que permitem aos alunos aprenderem, compreenderem e apropriarem-se do que é ensinado. Como nos ensina o filósofo e educador Rancière no livro *O Mestre Ignorante* (2023, p. 279),

[...] o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra (Rancière, 2023, p. 279).

Esse pensamento reflete a importância do educador em perceber e trabalhar com as distâncias que existem entre o conteúdo, o aluno e sua compreensão. O mestre, então, torna-se um artesão do saber, atento às necessidades do aluno, capaz de suavizar essas distâncias e transformar o aprendizado em uma experiência significativa.

Ao convidar os alunos a pesquisar sobre um tema cultural, como Luiz Gonzaga e os elementos da Cultura *Hip Hop*, sem impor um roteiro pronto ou fontes específicas, exemplificamos como o mestre pode reduzir a distância entre o conteúdo e o aluno, incentivando-os a explorar diferentes fontes e formas de aprender (Rancière, 2023).

Quando possibilitamos esse espaço de autonomia, o professor não apenas transmite informações, mas se coloca em uma posição de mediador da aprendizagem, ajudando o aluno a construir a compreensão do conteúdo. “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhes que não pode compreendê-la por si só” (Rancière, 2023, p. 316). Esse movimento de oferecer liberdade ao estudante para buscar as respostas por si mesmo está em consonância com o pensamento sobre o mestre emancipador, que deve ser capaz de desdobrar e transcender a distância entre o aprender e o compreender (Rancière, 2023).

Ao final da aula, durante a roda de conversa, perguntei: *Quem foi Luiz Gonzaga e porque ele é um ícone do Forró? Como surgiram os elementos da Cultura Hip Hop e por que eles são importantes para sua história?* As respostas dos alunos (Quadro 2) revelaram não apenas os fatos que haviam aprendido, mas também a forma como cada um se apropriou da informação, relacionando-a com suas percepções e vivências.

Quadro 2 – Percepções

Sujeitos B. Boys e B. Girls	Sujeitos Dança de Salão
<p>“O Hip Hop tem várias variações de dança e muitos movimentos” (Sujeito B. Boy Toprock)</p> <p>“A cultura Hip Hop surgiu em 1970” (Sujeito B. Girl Locking)</p> <p>“O Hip Hop surgiu em uma festa de aniversário” (Sujeito B. Girl Floor)</p> <p>“Eles ficavam em roda porque sentiam frio” (Sujeito B. Boy Breaking)</p> <p>“O grafite é uma arte urbana” (Sujeito B. Girl Popping)</p> <p>“A cultura do mc é a música” (Sujeito B. Boy Breaking)</p> <p>“Mano Brow e Afro X são artistas do Hip Hop” (Sujeito B. Girl Freeze)</p> <p>“Eles brigam dançando e cantando, isso é muito louco” (Sujeito B. Boy Krumping)</p>	<p>“Ele foi cantor e compositor pernambucano.” (Sujeito Vanera)</p> <p>“O Rei do Baião e do Forró. Ele tinha sete irmãos”. (Sujeito Forró)</p> <p>“Ele canta ‘Asa Branca’, essa música eu conheço!”. O nome Luiz foi por causa da Santa Luzia e Gonzagão, foi um apelido dado por um amigo, e nascimento foi porque ele nasceu no mesmo mês que Jesus”. (Sujeito Soltinho).</p> <p>“Ele tocava sanfona, acho que era o instrumento preferido dele, porque ele sempre tá com a sanfona nas fotos” (Sujeito Lambada)</p> <p>“Ele não sabia ler partituras, mas sabia tocar só ouvindo.” (Sujeito Tango)</p> <p>“Ele tocava nas ruas e cabarés. Ele fugiu de casa depois que a mãe dele bateu nele e só a viu os pais de novo depois que ficou famoso”. (Sujeito Valsa)</p> <p>“Ficou famoso quando começou a cantar os ritmos da terra dele.” (Sujeito Carimbó)</p> <p>“As rádios diziam que ele não sabia cantar, mas o diretor se arrependeu de ter dito que ele não sabia cantar.” (Sujeito Bolero)</p> <p>“Tem um filme que fizeram pra ele chamado Gonzaga de Pai pra Filho”. (Sujeito Samba)</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

As falas dos alunos evidenciam uma pesquisa de forma autônoma, pois os sujeitos anunciam diferentes informações, tanto da vida profissional quanto pessoal de Luiz Gonzaga. Em relação ao *Hip Hop*, os alunos trouxeram informações sobre o surgimento, os tipos de dança, sobre as batalhas¹⁰ e alguns artistas. Nos registros do *Jogo dos Artistas* (Figura 10), também se identificou o Forró por meio do desenho da sanfona, do pé que arrasta o chão, de pessoas dançando em par ou tocando a sanfona.

Figura 10 – Jogo dos Artistas



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Em outro momento, enquanto produzíamos o Jogo dos Artistas, ao ouvir a música "Xote da Alegria", do grupo Falamansa, duas alunas se levantaram e começaram a dançar (Imagem 8) Essa atitude das meninas mostra que a dança, nesse caso o Forró, afetou-as de algum modo, que elas sentiam prazer em dançar.

¹⁰ As batalhas são disputas de pequenas sequências de movimentos visando um embate artístico, um combate dançado. Foi criada pelo DJ Afrika Bambaataa, ainda no início da cultura *hip-hop* para diminuir a violência entre os grupos rivais.

Imagem 8 – Coleta de dados – Liberdade



Fonte: Acervo da autora.

As aulas de Educação Física pelo viés estético e pela dança mostrou-se momentos de descobertas, permissões internas e pessoais, socialização, fruição, e, desse modo, possibilitaram aos alunos ressignificarem seus olhares para a dança, e, talvez, desconstruir os pré-conceitos estabelecidos pela sociedade.

4.1 Da brincadeira à dança: a construção do corpo dançante

Tudo o que é imposto a alguém ou a algum objeto fere a grandeza da sua natureza e o seu valor estético.
Isleide Steil (2021, p. 70)

A comunicação e o aprendizado dançam juntos, em um ritmo que vai além das palavras. Em um mundo que se transforma sem cessar, a rigidez dos modelos impostos desfaz a magia do encontro, limita o voo da criatividade. É na liberdade de escolhas, na entrega ao inesperado que o conhecimento pode florescer para a expressão se tornar viva. Uma aula de dança que respeita as individualidades e singularidades possibilita que o sujeito percorra o caminho do conhecimento na sua potencialidade.

O professor, ao invés de se posicionar como a fonte de todo saber, facilita o processo de conhecimento do aluno, por meio da exploração do corpo, da dança e da improvisação. Nesse contexto, o mestre não detém o saber absoluto sobre os movimentos; ele se coloca como mediador, aquele que provoca o aluno a vivenciar a dança de forma autêntica e individual, sem imposição de formas ou técnicas rígidas.

Assim, ao invés de impor uma técnica ou estilo específico, como nas academias de dança, o professor cria um espaço de experimentação e aprendizagem em que o aluno se sente livre para explorar seus próprios movimentos e criatividade, dentro da experiência do corpo dançante. Mas o que caracteriza esse corpo? Ele não é apenas um corpo treinado para executar passos; pelo contrário, manifesta-se como linguagem, expressando marcas de vida, emoções e singularidade por meio do movimento (Steil, 2021). É nesse sentido que buscamos o corpo dançante descrito por Steil (2021, p. 138) como “[...] um corpo no mundo que traz suas marcas da vida, imagens internas e externas, é a dramaturgia do corpo que busca sua singularidade e permite vir à tona a mais sincera dança que se desvela pelos movimentos da vida e no fazer uma experiência”.

Dessa forma, a dança torna-se um espaço de liberdade e criação, permitindo que cada indivíduo se expresse a partir de sua própria história, sensações e vivências, sem a necessidade de se encaixar em padrões rígidos. No entanto, como aponta Bayer (2023, p. 56), “Improvisar é uma ação espontânea, pois ela acontece no momento presente e inesperado. [...] ela exige o conhecimento e a experiência”. Como professora de dança, percebo frequentemente que, quando os alunos não têm familiaridade com danças específicas, como Ballet, *Hip Hop*, Dança de Salão, Dança Contemporânea entre outras, a prática pedagógica com repetição de movimentos pode ser mais confortável e aceitável. Isso ocorre porque, na percepção dos alunos, repetir sequências padronizadas reduz a exposição individual, uma vez que todos fazem a mesma coisa.

Aulas que exploram a pesquisa e a criação de movimentos são mais desafiadoras, pois coloca em questão o “não saber se movimentar”, no olhar do aluno, e a vergonha e o medo de fazer errado, já que a maioria não está familiarizada com a dança.

Essa exigência pessoal, a pressão para alcançar a perfeição pode levar o aluno a desistir ou a nem participar da atividade. Identificou-se essa atitude durante a produção de dados, quando se propôs *O Jogo dos Artistas*, no qual era necessário fazer um registro utilizando desenho, poesia ou texto, com o objetivo de representar o

processo de aprendizado. Um grupo do 9º ano abandonou a tarefa, porque havia cometido um “erro” na pintura de um detalhe, o que gerou frustração e desânimo. Situação similar ocorreu com dois grupos do 7º ano, quando, ao perceberem que o trabalho não estava fluindo como esperavam, todos os integrantes desistiram. Nesse momento, procurei mediar, explicando que não havia certo ou errado no processo, pois a criação era deles e o aprendizado vinha das tentativas e da experimentação. Mesmo com essa intervenção, apenas um grupo continuou e entregou a proposta concluída.

Trabalhar com os alunos que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que se aventurar pelo desconhecido pode ser encantador é tarefa do mediador. Uma mediação adequada pode provocar os estudantes a enfrentarem essas situações de forma leve ou até mesmo despercebida.

A *arteterapia*, como prática da PEBA, surge como um convite a colocar a criatividade no centro da jornada de ensino e pesquisa, incentivando que a arte se transforme, se reinvente e nos conduza a novas formas de ver e viver a expressão artística (Dias; Irwin, 2023). Por esse caminho, na sala de aula, busquei o ensino da dança por experiências perceptivas. No começo, os jogos e brincadeiras corporais eram a chave que abria a porta da espontaneidade, convidando os alunos a descobrirem seus próprios ritmos. Depois, os movimentos específicos de cada dança surgiam como palavras de um novo vocabulário, ensinados com o auxílio de metáforas e metonímias, para que fossem sentidos antes mesmo de serem compreendidos. Tudo ao som da música, que guiava os corpos e embalava a aprendizagem.

No contexto da dança e dos jogos propostos, o conhecimento no jogo e na dança emerge de forma espontânea, possibilitando ao aluno criar e adaptar seu próprio saber. O jogo, assim, se transforma em um campo fértil para a aprendizagem, no qual a interação, o movimento e a experimentação se tornam meios de construção de um saber que é, antes de tudo, vivenciado e sentido.

Filho *et al* (2009) explicam que o jogo e o brincar são vistos como sinônimos, práticas que têm a intenção de modificar, de forma imaginativa, a realidade e o momento presente. Para eles, o jogo é considerado uma atividade que atende a uma necessidade fundamental das crianças, principalmente a necessidade de ação e interação. Para que o ensino seja eficaz, o professor precisa entender as motivações dos alunos, pois os envolvidos no jogo (como as crianças) compreendem-no como uma forma de movimento. Isso significa que, ao jogar, a criança atribui um significado às suas ações, o que contribui para o desenvolvimento de sua vontade e, ao mesmo

tempo, torna-a mais consciente das escolhas e decisões que faz durante o jogo. Concordando com esse pensamento, o jogo não só oferece prazer e movimento, mas também favorece o desenvolvimento da autonomia e da consciência das próprias ações e escolhas.

Inspirada por esse pensamento, busquei criar uma experiência em que o corpo falasse antes das palavras, em que o aprendizado surgisse do próprio fazer. Apresentei alguns jogos e brincadeiras já conhecidos por eles, como *amarelinha*, *nós andamos iguais* e *estátua*, e os ressignifiquei como jogos corporais, incorporando elementos rítmicos e da dança¹¹, com o intuito de ampliar seu repertório de movimento e aproximá-los da dança.

Marques (2007, p. 29), a partir dos estudos de Laban, nos ensina que os conteúdos específicos da área da dança ocorrem “por meio da percepção, da experimentação e da análise em nossos corpos do quê, onde, de como quem/ o quê o movimento acontece, que podemos também criar, transformar e compreender a dança”. Ou seja, para compreender e criar dança, é necessário refletir sobre o quê, onde, como e por quem o movimento acontece. Essa relação entre o movimento e outros aspectos da dança é o que a eleva à categoria de arte, pois ao dançar, o intérprete estabelece uma conexão simbólica e significativa com o ambiente, transformando o simples ato de se mover em uma expressão carregada de significado. Assim, a dança deixa de ser apenas um conjunto de movimentos e se torna uma forma de comunicação e expressão artística.

E foi assim que propus uma dança leve, simples e cheia de possibilidades como o jogo *Dança dos Balões*. Nela proporcionei cinco variações que fui modificando conforme o desenvolvimento da aula. A ideia era que os alunos se entregassem ao movimento, explorando o peso do corpo, os deslocamentos, a percepção do espaço, a coordenação motora e o equilíbrio, e que durante a atividade transitassem entre os níveis do corpo alto, baixo e médio. Em duplas, a brincadeira se desenhou em cinco variações, e o que se seguiu foi uma onda de risos, gargalhadas e uma alegria contagiante. Os alunos se divertiam, e estavam profundamente presentes no agora, imersos no momento, mostrando que o jogo e a brincadeira proporcionavam um ambiente de prazer e liberdade. O QR



¹¹ Elementos Rítmicos: Duração, Regularidade, Velocidade, Ênfase, Acentuações, Pulsação. Elementos da Dança: movimento corporal, espaço e tempo.

Code ao lado mostra a brincadeira popular *nós andamos iguais*, com uma variação utilizando balão, além de alguns momentos de outras variações.

O toque, o abraço do corpo com o outro, a sensação de cair no chão e se levantar foi acompanhada por risos. Isso evidenciou que a dança, que muitas vezes é vista como técnica e forma, pode ser uma expressão de liberdade. Mesmo os que se mantiveram à margem, observando, com os corpos fechados foram tocados pela energia do momento, sorrindo e se deixando contagiar pelo momento (Imagem 9).

Imagem 9 – Dança dos Balões



Fonte: Acervo da autora.

Ao fim da proposta, perguntei: “*Estão felizes?*” Ouvei a resposta em várias vozes, em tom vibrante: “– *Sim!*” Eles estavam com os corpos abertos, descontraídos e visivelmente alegres. Era como se todos estivessem dançando juntos. Alguns, em seguida, repetiram os movimentos que seus colegas haviam feito, imitando os gestos ao tentar pegar os balões, e riam ao se recordar do quanto foi divertido.

“*Parece que eu voltei a ser criança.*” (Sujeito Forró)

“*Parece que eu voltei a ter 10 anos.*” (Sujeito Soltinho)

As falas dos sujeitos Forró e Soltinho anunciam que a dança os levou de volta no tempo, ao período em que brincar era uma entrega pura e genuína ao prazer do movimento, ao prazer da vida, ao se-movimentar. Sem máscaras, sem preocupações,

apenas com a beleza daquilo que eram – crianças, corpos livres, seres humanos em sua essência mais crua (Figura 11).

Figura 11 – Brincadeira com balões



Fonte: Acervo da autora.

Ao proporcionar esse espaço de vivência espontânea e criativa, como foi o caso da *Dança dos Balões*, os alunos se envolvem no prazer do movimento livre, sem as amarras da perfeição ou da crítica, podendo explorar suas próprias formas de expressão. O jogo corporal e a dança se tornam uma linguagem estética, na qual o corpo se expressa de forma livre, sem restrições, como uma obra de arte viva e pulsante.

Para Heidegger (2015), o ato de experienciar é uma abertura para o ser, um desvelar-se do que está diante de nós. Quando os alunos brincaram, dançaram, e se entregaram ao jogo, estavam, de certa forma, desvelando o mundo a partir de seus próprios corpos, sem as camadas de julgamento ou expectativas que normalmente os limitam. Eles não estavam apenas imitando, mas vivendo a dança, sendo tocados por ela e permitindo que a experiência se desdobrasse em si mesmos.

A dança, então, deixa de ser uma simples técnica e se torna uma linguagem íntima, profunda, que nasce da vivência e da liberdade. Como Rancière (2023) nos lembra, o verdadeiro aprendizado ocorre quando o saber se faz no corpo, na interação, no jogo, no espontâneo, no sensível, e no cheio de vida. Como Schiller (2002) propôs, é na educação estética que nos tornamos inteiros, em sintonia com nós mesmos e com o mundo ao nosso redor, em liberdade e alegria.

Steil (2021) anuncia que ao *fazer uma experiência* com o corpo, com o movimento e com o jogo, o aluno não apenas aprende, mas se revela no mundo de maneira única e autêntica. Nesse sentido, a experiência da dança e do jogo ultrapassa o domínio da técnica e se inscreve no corpo como uma forma de comunicação viva. Steil (2021) amplia essa perspectiva ao destacar que a comunicação não se dá apenas pela linguagem verbal, mas também pelo corpo, pelo olhar, pelo toque e pelo movimento. O corpo não é um simples instrumento, mas um território de experiências, um espaço onde o aprendizado se inscreve de forma sensível e inteligível. Ao se entregarem à brincadeira e à dança, os alunos vivenciaram um processo de aprendizagem que não se restringe a assimilação de técnicas, mas que se manifesta na presença, na relação com o outro e na descoberta de si através do movimento.

Assim, a dança se confirma como um espaço potente de expressão e transformação, no qual o conhecimento é apreendido, sentido e experimentado. Entre risos, passos e balões ao vento, os alunos se encontraram na liberdade do movimento, na alegria do instante e na leveza de simplesmente ser.

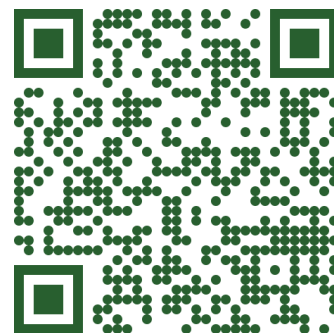
Essa vivência se alinha ao que propõe a BNCC (Brasil, 2018), ao destacar que o percurso de experimentação é essencial para que os alunos transcendam a mera repetição mecânica de passos e possam explorar novas possibilidades de expressão. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 220), a experimentação refere-se

[...] à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.

Nesse sentido, a fase de experimentação pode ocorrer em contato com os diferentes estilos da dança, experimentando gestos, ações variadas e sequências de movimentos. Esse processo possibilita que cada indivíduo assimile elementos diversos e os ressignifique dentro de sua própria linguagem corporal. Esse percurso de experimentação é um convite para que os alunos transcendam a mera repetição mecânica de passos e se entreguem à descoberta do próprio movimento. É nesse fluxo que nasce o corpo dançante, “[...] um corpo no mundo que traz suas marcas da vida, imagens internas e externas; é a dramaturgia do corpo que busca sua

singularidade e permite vir à tona a mais sincera dança que se desvela pelos movimentos da vida e no fazer uma experiência” (Steil, 2021, p. 138).

O QR Code ao lado apresenta trechos de aulas em que os alunos experimentavam passos das danças forró e *Hip Hop*. Aprender o contexto de cada estilo possibilita que os sujeitos possam explorar, posteriormente, diferentes modos de dançar. Conhecer, vivenciar, viabiliza que os alunos transformem suas vivências em criações autênticas, onde o movimento não é apenas repetido, mas sentido, reinventado e vivido em sua totalidade.



Steil (2021, p. 120) anuncia que alguns processos de repetição de sequências de movimentos “[...] podem provocar aos sujeitos a percepção do corpo e contribuir para o desenvolvimento do corpo dançante, desde que a aula não seja pautada somente nesse tipo de prática”.

A autora sugere que a construção dessas sequências pode ser uma estratégia valiosa para auxiliar os alunos na percepção do próprio corpo e do movimento. Em sua pesquisa, observou que muitos estudantes enfrentavam dificuldades em memorizar e executar determinados gestos, o que frequentemente os levava a copiar os colegas em vez de se permitirem vivenciar e sentir seus próprios movimentos.

Essa dificuldade de memorização também foi percebida entre os alunos participantes da pesquisa. Muitos demonstravam insegurança ao tentar recordar os movimentos aprendidos, o que reforçou a necessidade de retomarmos, a cada aula, os gestos explorados anteriormente. Esse retorno constante aos movimentos permitia que os alunos se apropriassem do aprendizado gradativamente, conectando novas descobertas ao que já havia sido experienciado, tornando a dança um processo de construção contínua.

Na brincadeira *batalhas de roda*, os sujeitos da pesquisa tiveram a chance de criar e organizar suas próprias sequências de movimentos em trios. O tempo limitado os desafiou a lembrar o que haviam aprendido para se expressarem de forma autêntica. Nesse momento, o aprendizado se tornou mais do que uma simples memória de movimentos, conectou-se com a criatividade, transformando a dança em uma experiência mais livre e genuína.



O QR Code acima ilustra um desses momentos de criação, em que a ideia de fazer e criar foi central. A dinâmica não se limitou à repetição técnica, mas ampliou o repertório dos alunos, oportunizando que eles se apropriassem do processo de forma mais fluida. A dança deixou de ser uma sequência mecânica para se tornar um espaço de troca e de expressão.

Cada passo dado durante esse exercício não foi apenas sobre movimento, mas sobre construir algo coletivo, e as descobertas de cada grupo se entrelaçaram e se fortaleceram. Ao dar espaço para essa criação, a sala de aula se transformou em um espaço de experimentação, o conhecimento se construiu por meio da ação e da interação.

Ao promover a experiência dos movimentos das respectivas danças, *Hip Hop* e Dança de Salão, ampliamos o conhecimento técnico, mas, principalmente, o repertório corporal dos alunos, incentivando-os a expressarem sua individualidade e a se conectarem com uma forma mais pessoal de expressão, no qual o movimento reflete suas experiências e emoções de maneira única (Imagens 10 e 11).

Imagem 30 – Coleta de dados – O corpo dançante



Fonte: Acervo da autora

Imagem 41 – Coleta de dados – O corpo dançante



Fonte: Acervo da autora.

Ao possibilitar que o conhecimento nasça da experiência, a educação transcende a mera repetição de passos e se torna um caminho de descoberta, no qual cada aluno encontra sua própria dança. A linguagem corporal, nesse contexto, se apresenta como um meio potente de transformação, pois os movimentos só adquirem sentido quando os sujeitos se deixam atravessar por eles. Para que essa experiência se efetive, é necessário romper com preconceitos, abrir-se ao desconhecido e deixar que o corpo se expresse de maneira livre e autêntica, explorando seu potencial completo, sem restrições ou julgamentos. Trata-se de vivenciar o movimento de maneira integral, aproveitando todas as suas possibilidades, sem limitações impostas. Como afirma Steil (2021, p. 104),

Fazer uma experiência é deixar-se arrebatado a ponto de aflorar a percepção para outros olhares, sentires e entendimentos, provocando a apropriação do acontecimento em si e das significações organicamente atravessadas no corpo, pois a experiência leva-nos à reflexão dos modos de viver.

Um exemplo disso foi a experiência com a bolinha de tênis, que foi uma brincadeira, mas também um convite ao sensível, um mergulho no corpo e nos sentidos. Aquela bolinha, tão simples e familiar, tornava-se, para os alunos, a chave para um mundo de descobertas. Ao pegá-la nas mãos (Figura 12), eles começavam a explorar com curiosidade, e logo o Sujeito B. Boy Toprock, sentado, colocou o ouvido próximo à bola e disse: “É pra ouvir o som”. O gesto simples e essa fala nos lembram que a aprendizagem começa nos sentidos, no olhar atento, no toque (Duarte Jr, 2006).

Era como se a bolinha fosse um portal para algo maior, um convite a perceber o que muitas vezes passa despercebido.

Figura 12 – Sentidos



Fonte: Dados da pesquisa.

“*Vamos fazer uma experiência?*”, sugeri, convidando-os a tirar os calçados. Alguns hesitaram, mas logo outros, com o entusiasmo da novidade, começaram a descalçar-se. A ideia era liberar o corpo, permitir que se conectassem com o chão, com o movimento. “*Coloquem a bolinha nos pés, e vamos ver o que acontece*”, falei enquanto a música preenchia o espaço. A melodia escolhida para cada turma ajudava a tornar o momento ainda mais envolvente, e mais próximo dos temas, como se o corpo, já livre dos calçados, estivesse pronto para se expressar.

Pedi que começassem a deslizar a bolinha no chão, com os pés descalços, como se estivessem descobrindo o próprio corpo a cada movimento. A bolinha passava pelos calcanhares, pelos laterais dos pés, e os alunos se entregavam ao gesto, alguns com hesitação, outros com mais confiança. “*Nossa, professora! O meu pé acho que quebrou, oh!*” exclamou B. Boy Toprock, com um tom de surpresa no rosto, como se tivesse tocado algo novo, desconhecido em si mesmo. As caretas de dor começaram a surgir, mas logo foram substituídas por risos e expressões de curiosidade.

“*Qual é a sensação, o que estão sentindo?*”, perguntei. Havia desconforto, mas também havia descoberta. Sujeito B. Boy Toprock perguntou: “*Esse é o calcanhar?*” Sujeito Lambada questionou: “*Isso é dorso?*”, ao tocar a parte de seu pé que, até então, parecia invisível. Esses alunos estavam com dúvidas sobre as partes do corpo, o que indicava uma nova camada de aprendizado – a consciência corporal. Outros, com uma expressão mais cética, disseram apenas: “*Nada*” ou “*Dor*”. Mas o que ficou no ar foi o gesto de descoberta, de revelação do corpo, de sentir-se de maneira diferente.

A proposta de mover-se foi uma tentativa de criar aberturas para os alunos sentirem o que antes passava despercebido. Sugeri: *“Vamos caminhar agora com a bolinha nos pés”*, e ao começarem a andar o corpo parecia se abrir para novas possibilidades.

Em seguida, pedi que pegassem a bolinha e propus que caminhassem com ela em todas as direções da sala. Percebi, então, que ambas as turmas começaram a se movimentar em círculos, sempre seguindo para um lado ou para o outro, como se as demais direções não existissem. Diante disso, interrompi e sugeri que jogássemos o *Jogo das Direções*. Expliquei que, a cada vez que eu gritasse “trocou”, eles deveriam mudar de direção. Para ampliar a percepção espacial, mencionei os diferentes pontos da sala, como cantos, cadeiras e mesas, e, ao mesmo tempo, fui introduzindo os termos corretos, como diagonais, lateral, frente e atrás.

A educação vai além da aprendizagem cognitiva; ela também envolve o corpo, as sensações e a subjetividade. Em seguida, propus um novo desafio: toda vez que eu dissesse “parou”, eles deveriam congelar e deslizar a bolinha sobre as partes do corpo que eu indicasse. Enquanto eles passavam a bolinha por diferentes partes do corpo, tornozelos, coxas, barriga, braços, a consciência corporal se aprofundava. Sujeito Soltinho, que logo apontou para o seu gastrocnêmio. *“Nossa, que loucura!”*, reagiu ele, surpreso ao perceber algo novo em seu corpo. Alguns alunos reclamavam da dor, outros faziam caretas, mas todos estavam imersos em uma nova experiência. *“Parece uma massagem”*, disse o sujeito Forró. Sujeito Lambada, com sua memória de futebol, observou, *“No futebol, eles fazem massagem na canela”*, fazendo a conexão com um contexto da sua realidade.

Foi nesse momento que a educação sensível se fez presente. O ato de caminhar, de sentir a bolinha nos pés, nos tornozelos, na barriga, não era apenas uma atividade, mas uma maneira de compreender o próprio ser. E foi assim, no simples gesto de deslizar a bolinha, que eles encontraram algo mais, um processo contínuo de construção da consciência do corpo.

Esse processo de aprendizagem (Figura 13) que se deu pela experiência direta com o corpo foi, para muitos, uma verdadeira revelação. O corpo não era mais apenas um meio para realizar movimentos, mas um espaço de experiências sensíveis, um território de aprendizado pela sensação e interpretação do movimento. Em cada toque, em cada deslizar da bolinha, o corpo se tornava a linguagem, a comunicação, e, ao mesmo tempo, a experiência de ser.

Figura 13 – Jogo das Bolinhas



Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, a experiência vivida na prática da dança ultrapassa a simples execução de passos e se transforma em um processo profundo de construção do corpo dançante. A cada descoberta sensorial, os alunos desenvolvem uma nova percepção sobre si mesmos e sobre suas possibilidades expressivas. O corpo, antes visto apenas como um instrumento de movimento, passa a ser compreendido como um território de sensações, significados e experiências únicas.

Ao longo desse percurso, a Educação Física se reinventa, tornando-se um espaço de experimentação e sensibilidade. A dança, então, se estabelece como um convite ao autoconhecimento, à escuta atenta do próprio corpo e ao reconhecimento de sua capacidade de criar e transformar. Assim, cada gesto, cada toque e cada deslocamento deixam de ser apenas ações isoladas e passam a compor uma narrativa viva do corpo em movimento. A construção do corpo dançante acontece no instante em que os alunos se permitem sentir, interpretar e se apropriar do movimento, compreendendo que dançar não é apenas repetir formas, mas encontrar no próprio corpo a liberdade para expressar-se plenamente.

No próximo capítulo, disserta-se sobre a a/r/tógrafa enquanto sujeito de pesquisa, destacando como essa metodologia a levou a repensar sua prática pedagógica, especialmente na dança.

5 A PESQUISADORA COMO FLOR A/R/TÓGRAFA

*Um jardim, sempre e por menor que seja, é uma
miniatura de todos os segredos, força, paz,
silêncio e aprendizagem do interior de nós
mesmos.*

Adair de Aguiar Neitzel (2024, p. 30)

Ao integrar meus papéis de professora, pesquisadora e artista, percebi que, assim como um jardim, cada parte de mim se complementa e se nutre, formando um todo coeso que cresce e se transforma de maneira contínua. Como no ecossistema de um jardim, onde diferentes plantas, ao crescerem juntas, formam um equilíbrio dinâmico e harmônico, minhas identidades se entrelaçam, criando um espaço fértil para a criação e o aprendizado. Essa fusão contínua de papéis faz com que a a/r/tografia floresça, possibilitando-me viver a pesquisa de maneira profunda e transformadora.

A a/r/tografia abre as portas para um olhar profundo, no qual o pesquisador não é apenas observador, mas também sujeito ativo da sua própria jornada. Como artista, professor e pesquisador, ele se funde, dissolve-se nas múltiplas camadas da sua existência, e se reconhece como criador, educador, pensador. Como nos ensina Steil (2021), é nesse entrelaçar de papéis que o sujeito se vê, não mais distanciado, mas imerso na essência do estudo. E, como nos revelam Dias e Irwin (2023), ao assumir o ser a/r/tógrafo, ele se transforma, não apenas no gesto da pesquisa, mas no próprio movimento que pulsa dentro dela. Ele é o sujeito e o objeto, o criador e a criação, a dança entre o saber e o ser. Ele é:

Reflexivo, ao repensar e rever o que aconteceu antes e o que pode advir; **recursivo** ao possibilitar que suas práticas espiralem por meio de uma evolução de ideias; **refletivo** ao questionar seus próprios preconceitos, suposições e crenças; **responsável** ao assumir o encargo de agir eticamente com seus participantes e colegas (Irwin, 2013a, p. 33).

O a/r/tógrafo, ao se perceber como artista, professor e pesquisador ao longo do processo investigativo, demonstra que a a/r/tografia possibilita um envolvimento profundo e reflexivo, levando o sujeito da pesquisa a reconsiderar constantemente suas práticas e crenças, além de assumir a responsabilidade pela ética nas relações com participantes e colegas. Essa metodologia sugere que esse modelo de pesquisa não se limita à análise de dados, mas promove também uma transformação contínua, tanto pessoal quanto profissional.

Nessa jornada da a/r/tografia, percebo que sou mais do que uma pesquisadora, professora ou artista – sou todas essas identidades entrelaçadas, formadas em constante movimento. Cada uma delas é como uma linha que se junta a outra, que cria o tecido da minha prática e da minha visão de mundo. A a/r/tografia se revela como um espaço de experimentação e reflexão, onde essas facetas não se separam, mas se abraçam e se transformam mutuamente, fazendo-me reconhecer como sujeito ativo da minha própria pesquisa. Este estudo, para mim, é um campo fértil, um processo contínuo de ressignificação, em que a criação artística, o ensino e a pesquisa se fundem, criando um ciclo sem fim de aprendizagem e descoberta.

Nos passos dessa jornada, percebi a abertura dos sujeitos, dispostos a se entregar ao corpo, à pesquisa, à criação de novos movimentos. O que se desenhou, tanto para mim quanto para eles, foi uma nova forma de olhar para a dança na escola. Na qualidade de professora, pesquisadora e artista, compreendi que a dança pode florescer no ambiente escolar, e que os alunos podem ir além das coreografias, encontrando em cada gesto uma nova forma de expressão.

Um desses momentos aconteceu com os alunos do 9º ano, quando, ao oferecer-lhes a dança, percebi que muitos a viam como Educação Física, sem reconhecê-la como um conteúdo digno de pertencimento. Diante da resistência, fiz uma pausa e mergulhei no pensamento, buscando uma chave que os abrisse ao movimento. Foi então que encontrei uma ponte nos jogos e brincadeiras e nos jogos corporais que se entrelaçavam com os passos da dança. Ao final de cada aula, compartilhava com eles um movimento técnico, uma base do forró, e a surpresa surgiu nas palavras deles: *"Professora, esse passo é igual ao da brincadeira"*. Esse simples momento de reconhecimento foi uma revelação. Percebi que, assim como eu me perderei em reflexões ao recriar as atividades, eles também se perderam, mas de uma forma diferente – reconhecendo nos movimentos da dança algo familiar, algo que fazia parte do seu próprio mundo lúdico e criativo.

Assim como uma planta precisa de tempo e cuidado para germinar, percebi que o entendimento e a aceitação da dança pelos alunos exigiam paciência e cultivo. Ao incorporar os jogos corporais nos jogos e brincadeiras, preparei o solo para que a dança florescesse de maneira espontânea e natural. Cada movimento, por mais simples que fosse, nutria suas mentes e corpos, fazendo-os perceber a dança como uma extensão do que já faziam no seu mundo de brincadeiras.

A dança é como um jardim secreto em que o corpo, como uma flor, desabrocha e se espalha pelo espaço, gerando fragrâncias de conhecimento e experiências. No

solo fértil da educação estética, o corpo é a semente que germina, se entrelaçando com o ambiente e revelando sua essência. Ser professor de dança é como ser jardineiro de sentimentos e movimentos, cuidando de cada aluno, fazendo brotar neles novas formas de ser e de se expressar. Para afetar e inspirar, o professor precisa dançar, como a flor que, ao abrir suas pétalas, transmite sua beleza para todos ao redor. A dança não pode ser aprendida apenas pelo olhar; é preciso sentir e viver o movimento, como quem rega a terra para que as flores cresçam.

Nesse processo de exploração, algo profundo aconteceu em mim, um questionamento interno sobre a prática da repetição de movimentos. Antes, eu via a repetição como uma limitação, uma forma de aprendizagem que não dialogava com o que eu imaginava ser a essência da dança na escola: a pesquisa, a exploração e a percepção do corpo. Mas, ao me questionar, percebi que, ao possibilitar que os alunos explorem e ressignifiquem os movimentos e gestos, não estamos apenas ensinando uma técnica, mas oportunizando a criação de um conhecimento autêntico e pessoal.

Rancière (2023) nos ensina que o verdadeiro aprendizado se dá quando o aluno se percebe como sujeito ativo de sua própria aprendizagem, capaz de criar e adaptar o saber a partir de sua experiência e criatividade. A dança, nesse sentido, não é apenas um conjunto de movimentos pré-determinados, mas uma linguagem viva que o aluno, por si mesmo, constrói.

Eu, na posição também de aluna, percebo que esse processo me proporcionou reencontrar minha própria identidade como dançarina, poetisa e desenhista, reafirmando o poder da arte em minha vida. Criar, recriar, é um caminho árduo, mas quando feito com coração é também um prazer profundo, um orgulho que nasce de dentro.

Ao refletir sobre minha trajetória como dançarina, professora e artista, vejo claramente como a metáfora do jardim se aplica ao meu processo de crescimento e transformação. A arte, como um jardim, exige cuidado, paciência e dedicação, mas, quando semeada com amor, floresce de formas inesperadas e poderosas. A dança, em particular, tem sido esse terreno fértil onde planto minhas ideias, sentimentos e experiências, cultivando minha identidade, favorecendo meu crescimento em diferentes dimensões.

No início, a dança de salão era um campo desconhecido para mim, enquanto o *Hip Hop*, embora uma vivência da minha infância, ainda carecia de uma compreensão mais profunda sobre suas variações, ritmos e histórias. Decidi então me aprofundar, buscando aulas que me permitissem explorar esses novos movimentos e

essências. Foi nesse processo de pesquisa e aprendizado que percebi como a arte pode ser um caminho de autodescoberta. Cada passo, cada erro, cada novo movimento se tornou uma oportunidade de me recriar, de ir além do que eu sabia e me conectar com algo mais profundo dentro de mim.

A dança se torna, então, uma experiência sensível, um espaço de descoberta que toca e transforma quem participa dessa jornada. Eu, como professora, artista e pesquisadora, não sou apenas alguém que transmite conhecimento, mas também alguém que aprende e se transforma a cada aula, a cada movimento, a cada reflexão e nesse terreno também produzo conhecimento, deixo-me afetar, deixo-me aberta pelas experiências e pelos alunos. Permito-me criar a Flor Cabocla.

Figura 14 – Corpo Dançante Flor Cabocla



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa criação artística floresceu a partir das reflexões sobre minhas identidades — meu eu persona, com inúmeras possibilidades, compõem a flor cabocla, cada pétala representa as diversas danças que fazem parte do meu repertório corporal. Sou a primeira neta da minha família a me formar na faculdade e agora a primeira a me tornar mestra, e essa conquista representa não apenas um marco pessoal, mas também a superação de obstáculos e a afirmação da paixão que nutro pela dança.

O Carimbó é uma dança folclórica do estado do Pará, representa as minhas origens e os diálogos construídos entorno da minha infância. Minha vó Dolores Guimarães, conhecida como mãezinha, cultivava sua paixão pela dança e em seus 75 anos ainda dança com paixão o Carimbó nos festivais, sendo ela uma linda representação do poder transformador da arte, mostrando-me que a arte é atemporal e é capaz de proporcionar uma sensação de renovação constante.



O QR Code ao lado mostra a fala dela e meu percurso de aprendizado das novas danças (*Hip Hop* e *Dança de Salão*) e ao final, compartilho vídeos e imagens recebendo o certificado de bailarina internacional da Metodologia Cubana de Ballet, o que reflete a minha motivação em estudar a dança. Foi o sonho de ser bailarina que transformou minha vida, levando-me à arte e à dança, e me impulsionando a seguir com essa pesquisa.

Esse é um exemplo que me inspira a seguir em frente, a continuar plantando minhas sementes e a acreditar que, mesmo nos momentos de desafio, o jardim da arte sempre encontrará uma forma de florescer. Nesse jardim das danças, o Carimbó simboliza a minha raiz, o *Hip Hop* e a dança de salão refletem minha pesquisa e a conexão com os alunos, enquanto o ballet representa o meu sonho, o desejo profundo. Essa fusão contínua de papéis faz com que a *a/r/tografia* floresça na *Flor Cabocla* apresentada no novo QR Code presente ao lado.





Fonte: Acervo da autora.

Esse crescimento artístico, assim como o cuidado com um jardim, não é linear. Há momentos de frustração, de sentir que algo não está crescendo como deveria; mas também há momentos de grande satisfação, quando percebemos que algo floresceu de maneira inesperada. Foi o que aconteceu quando, em um espetáculo de *Hip Hop*, pela primeira vez, não senti o nervosismo que sempre me tomava nas apresentações de ballet. Nesse momento, percebi que a dança havia se tornado mais que uma forma de expressão artística.

A arte, então, se expandiu além do palco e da sala de aula, tocando outras áreas da minha vida. Aprendi que o aprendizado artístico vai além da técnica; ele se propaga e se conecta com diferentes esferas da existência humana e transforma as relações interpessoais. A dança passou a ser uma forma de cultivar laços afetivos, de fortalecer minha conexão com os outros e comigo mesma.

Essa trajetória, que começou com pequenos passos, hoje se reflete em minha prática como pesquisadora, professora e artista, e me ensina, todos os dias, que a

dança é um jardim que, mesmo com suas adversidades, sempre oferece a beleza do crescimento, da aprendizagem e da transformação.

No decorrer das aulas, apresentei aos alunos pequenas sequências coreografadas das suas determinadas danças, entendi que elas não precisavam ser vistas como mecânicas, mas como uma ferramenta que possibilita uma imersão profunda na técnica, na sensação do movimento. Como Meller (2018) sugere, a repetição se torna sensível quando se foca na percepção, na vivência do corpo, e não na mera execução técnica. Esse insight transformou minha visão sobre a prática e, mais do que isso, abriu um espaço de exploração para os meus alunos.

A dança, naquele momento, deixou de ser um obstáculo na rotina escolar e se transformou em uma extensão das vivências dos alunos, uma nova linguagem que se tornava acessível e cheia de significado. Esse encontro entre o ensino e a experiência revelou o poder de conectar a aprendizagem ao que é essencial para o aluno, permitindo que ele enxergasse a dança não apenas como uma disciplina, mas como uma expressão genuína de sua própria vida.

Este capítulo não busca mostrar quem sou como a/r/tógrafa, mas, ao percorrer estas páginas, você me encontrará em cada traço, em cada movimento de palavras. Estou aqui, desenhando sentidos, tecendo poesia e ressignificando minha dança — uma dança que, aos poucos, me revela como pesquisadora, no entrelaçar de gestos, reflexões e experiências.

Foi dentro desse processo de imersão que o encontro com o grupo de pesquisa Escola, Cultura e Educação Criadora (Imagem 13, a seguir) se tornou o ponto de virada, um divisor de águas. Nesse coletivo encontrei novos saberes, mas também uma transformação interna que alterou a forma como vejo e vivo minhas identidades.

Ao me inserir nesse espaço de troca e reflexão, percebi que as fronteiras entre ensinar, produzir e pesquisar se dissolvem, produzindo prática mais holística, em que tudo se conecta e se integra. Ali, a experiência de ser professora se expandiu, pois cada aula se tornou um laboratório de criação tanto para os alunos quanto para mim. Como artista, os debates e práticas do grupo abriram novos caminhos de expressão e experimentação, que desafiaram e nutriram minha arte. E como pesquisadora, essa vivência se tornou um campo fértil para novas observações, que agora fazem sentido em um nível mais profundo e interligado.



Fonte: Acervo da autora.

Meu encontro com o GP foi como a descoberta de um novo jardim: um terreno fértil no qual novas ideias, reflexões e possibilidades germinaram, fazendo crescer uma compreensão mais profunda da dança, do ensino e da pesquisa. Ali, as três identidades se encontraram, se fundiram e se reconfiguraram, criando possibilidades de aprendizado e transformação para todos nós. Cada página deste estudo é uma ressoante memória dessa transformação, na qual há a verdadeira essência da a/r/tografia. Ser sujeito da pesquisa tornou-se uma prática vivida de forma profunda, possibilitando que eu me reinventasse, me reconfigurasse, sempre em movimento, sempre explorando e descobrindo, enquanto pesquisadora, professora e artista.

Ser Flor A/r/tógrafa foi como um constante florescer, um processo de reflexão e evolução onde cada passo se entrelaçava com o ritmo das percepções e necessidades dos alunos. Na dança da a/r/tografia, vi-me não apenas gerando dados ou realizando intervenções, mas me transformando a cada movimento, como um jardim que se reinventa. A cada gesto, reavaliava minhas próprias crenças e abraçava a responsabilidade ética de envolver todos os sujeitos da pesquisa com justiça e sensibilidade. Esse caminho me aproximou de uma prática que se faz mais pura e

conectada, onde a teoria e a prática se abraçam como raízes que se entrelaçam, sustentando uma vivência profunda e verdadeira.

6 O JARDIM DAS ABERTURAS E REVERBERAÇÕES

Minha trajetória é um jardim cultivado por desafios e superações, onde a educação e a arte dançam juntas, semeando possibilidades de transformação. Desde os primeiros encantamentos com o movimento até a decisão de mergulhar na Educação Física e na pesquisa acadêmica, cada experiência foi como uma raiz que se aprofundava, fortalecendo minha identidade como educadora e artista. O que antes era um sonho distante floresceu e se tornou parte essencial da minha vida, revelando a dança como um idioma universal de expressão, reflexão e emancipação.

Foi através dessa jornada que compreendi o poder da pesquisa na renovação da educação, desmontando paradigmas e abrindo caminhos para novas maneiras de ensinar e aprender. A pesquisa qualitativa, entrelaçada com a liberdade metodológica e a valorização das vivências, proporcionou uma aproximação sensível dos fenômenos investigados, permitindo uma compreensão mais profunda.

Ao explorar a educação estética e a dança nas aulas de Educação Física, este estudo adentra um jardim de experiências, no qual tanto as práticas pedagógicas, quanto os significados ocultos florescem e se tornam visíveis. A escolha da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), por meio da A/r/tografia, revelou-se um sopro vital para um olhar investigativo que transborda os limites tradicionais da pesquisa.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo geral problematizar as práticas de dança nas aulas de Educação Física pelo viés da educação estética, traçando, para tanto, três objetivos específicos, sendo eles: discutir a educação estética com foco na Educação Física; identificar na BNCC se a Educação Física se refere à dança como um jogo estético e cultural; e explorar proposições estéticas pela dança nas aulas de Educação Física.

Em relação ao primeiro objetivo específico concluiu-se que a educação estética, quando desenvolvida na aula de Educação Física, possibilita um aprendizado sensível e significativo, no qual o corpo não apenas executa movimentos, mas se expressa e se comunica de forma autêntica. Isso porque se entende **educação estética como um processo de aprendizado que amplia as possibilidades do indivíduo ao integrar saberes sensíveis e intelectuais por meio das manifestações artísticas. Ao interagir com o objeto artístico, o sujeito vive experiências que o incentivam a se afetar, refletir e se transformar.** As atividades lúdicas, como a *Dança dos Balões*, o *Jogo da Bolinha de Tênis*, a *Dança do Jogo da*

velha e a *Brincadeira das Direções* revelaram o potencial transformador da dança para promover o autoconhecimento, a consciência corporal e a valorização do erro como parte natural do processo de aprendizagem. Assim, a dança proporciona um espaço de liberdade e criação, possibilitando que os alunos experimentem o movimento com leveza e alegria.

Já no segundo objetivo específico, identificou-se que, no componente curricular de Educação Física da BNCC, a dança é tratada de acordo com o conceito de práticas corporais, o que permite ser compreendida e desenvolvida como um jogo estético e cultural. Dessa forma, a dança assume novas possibilidades pedagógicas e fortalece a conexão dos estudantes com a sua identidade e cultura.

Constata-se que a presença da dança na escola não precisa se limitar ao entretenimento, à técnica, nem à mera repetição de gestos codificados. Porém, ressalta-se que essa decisão é tomada pelo professor de Educação Física, que quando entende a dança na sua potencialidade, pode trabalhá-la pelo viés da educação estética.

E por fim, para responder ao terceiro objetivo específico, constatou-se que a dança na Educação Física, quando inserida em um contexto lúdico e livre de imposições rígidas, possibilita aberturas para o novo. Os alunos demonstram uma menor resistência ao tema, ao erro e ao julgamento, permitindo-se experimentar o movimento com leveza e alegria. As proposições estéticas como a *Dança dos Balões* e os demais jogos corporais ajudaram os alunos a perceberem a dança como uma linguagem viva e pulsante, que vai além da mera repetição de gestos codificados.

Assim, a dança, os jogos e a brincadeira se entrelaçam para formar um caminho de descoberta e emancipação, no qual o corpo dançante se torna protagonista de sua própria expressão. Nesse processo, a sala de aula se converte em espaço de criação, e a dança se faz potência de transformação.

Outro ponto de reflexão importante foi o impacto das novas tecnologias e das mídias digitais, que, embora ampliem o acesso à dança, muitas vezes diluem a experiência sensorial e afetiva. A pesquisa aponta para a urgência de resgatar práticas que privilegiem o contato direto com o movimento e a arte, reforçando os laços entre corpo, experiência e estética. É a busca para garantir que a dança continue sendo mais do que um conteúdo escolar, tornando-se uma vivência enriquecedora e transformadora, na qual os alunos possam se conectar de forma profunda com a prática e com o processo de aprender, experimentando o movimento de maneira sensorial, emocional e cognitiva dentro da Educação Física.

Além disso, o estudo também ressaltou o papel do professor como mediador de sentidos, capaz de transformar a aula de Educação Física em um cenário propício à vivência estética. Esse olhar, fundamentado na ludicidade e na escuta sensível, possibilita aos alunos ressignificar sua relação com a dança, tornando-a um portal para o autoconhecimento e a compreensão crítica do mundo. Dessa maneira, a presença da dança na escola ganha um novo significado, ultrapassando o entretenimento para se consolidar como uma prática educativa poderosa.

Os efeitos dessa pesquisa ultrapassaram os muros da sala de aula, e minha intenção foi que ecoassem na vida dos estudantes, assim como reverberaram na minha própria jornada, quando encontrei na dança novos caminhos para aprender e conectar-me ao outro. Reafirmo, portanto, a importância de metodologias que celebram o processo criativo e a experiência subjetiva, transformando o ensino da dança em tempos e espaços de descobertas que tocam não apenas o meu corpo e minha trajetória, mas também as percepções e relações daqueles que comigo e com outros dançam essa caminhada.

Conclui-se, portanto, que a problematização da dança na Educação Física, pelo viés da educação estética, questiona as práticas tradicionais e aponta que os jogos corporais, os jogos e brincadeiras e as sequências coreografadas são caminhos para a transformação do ensino, promovendo uma educação mais sensível e criativa. Ao integrar a dança como uma prática cultural, lúdica e estética, o ambiente escolar se torna um espaço mais inclusivo e significativo, onde os alunos podem se reconhecer em suas expressões corporais, expandindo seus horizontes de aprendizado e desenvolvimento.

Além disso, esta pesquisa busca alcançar os professores, especialmente de Educação Física, expandindo as possibilidades de uma educação mais estética e sensível. Que essas reflexões e práticas possam servir de inspiração para novas abordagens da dança nas escolas, reforçando seu papel não como um conteúdo acadêmico, mas sobretudo como um poderoso meio de expressão, encontro e transformação.

Dessa forma, a educação estética emerge como um movimento essencial para reconfigurar as aulas de Educação Física, transformando-as em verdadeiros espaços de liberdade e autoconhecimento. E, ao olhar para essa transformação, vejo que, assim como no meu próprio percurso, a educação é um processo contínuo de aprendizado e reinvenção. Se antes o surreal parecia intangível, hoje vejo que cada passo dado me aproximou da concretização dos meus sonhos. A jornada ainda não

terminou, pois sigo dançando, ensinando e aprendendo, sempre impulsionada pela certeza de que a arte e o conhecimento podem mudar vidas, assim como mudaram a minha.

REFERÊNCIAS

- BAYER, Carolina Laus. **A Dança do Ventre como Movimento Poético de Escrita de Si**. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2023.
- BITTENCOURT, Eliane de Oliveira. **Educação Estética na Formação de Professores da Educação Básica**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.
- BITTENCOURT, E. de O.; STEIL, I.; URIART, M. Z. Oficina de Percussão: uma proposta para a educação estética. In: Mônica Zewe Uriarte, Adair de Aguiar Neitzel. Ilisabet Pradi Krames (Org.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação**. 1. ed. Itajaí: UNIVALI, 2017. p. 265-288.
- BITTENCOURT, E. de O.; STEIL, I.; FRANKLIN, K. Dança: uma potência de mediação cultural na escola. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 2, pág. e27310212477, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i2.12477. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1247> . Acesso em junho de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.
- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- CÉ SOARES, Andrey Felipe. A escola: instituição cultural e espaço de educação estética. In: NEITZEL, Adair de Aguiar. (Org.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação**. 1ed.Itajaí: UNIVALI, 2017, v. 1, p. 153-171.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2023a.p. 20-37.
- DUARTE, JR., JOÃO FRANCISCO. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. Ed. Curitiba: Criar, 2006.
- FILHO, Castellani L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física/ Coletivo de autores; Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar**. 2. Ed. Rev. – Cortez. São Paulo, 2009.
- FRANKLIN, Katia. Et al. Uma Experiência no Museu de Ciência: Entre o sensível e o inteligível. In: NEITZEL, Adair de Aguiar. (Org.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação**. 1 ed. Itajaí: UNIVALI, 2017. p. 137-152.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FERREIRA, Roberta Miranda. **Corporeidade e dança: reflexões para o ensino**. 2015. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-

Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

FRANCO, Liliane Isabel Aparecida. **Um caminho para a dança na Educação Física escolar: dinâmicas pautadas nos pilares básicos da Educação/UNESCO**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

GABARDO JUNIOR, Jair Mario. **Ensino da dança e a Educação Performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GONÇALVES, Jean Carlos. O que (não) é Educação Estética? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 19. 2024.

GONÇALVES, Jean Carlos; GONÇALVES, Michelle Bocchi. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 139 –155, jan./fev. 2018.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

ITACARAMBY, Daniele Vilela. Movimentos Não Ritmados: Barreiras para o **Ensino da Dança nas Aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino, Cuiabá, 2022.

KUNZ, Elenor. **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança/ Elenor Kunz (org.)**. Coleção Educação Física – Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. 136 p.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 120-132, abr. 2002.

LOURENÇO, Delane Cristina Galiza. **O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal de Campinas, Campinas Grande, 2019.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MELLER, Vanderlea Ana. **Corpo arte na Educação Física: a expressão do movimento do ser**. 2018. 341 f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2018.

MIQUÉIAS, Paulo. **(Sobre) Viver no inferno: Entre Aokigahara e o éden da alma/ Paulo Miquéias**. Moreno: Ser Poeta, 2021.

NEITZEL, Adair de Aguiar. **Jardim Secreto**. Ilustração Mariana de Aguiar Neitzel; tradução Louise Potter. Joinville: Editora Univille, 2024.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CRUZ, Denise Viunisk da Nova; WEISS, Claudia. A leitura do literário como acontecimento. In: Adair de Aguiar Neitzel; Carla Carvalho; Janete Ribeiro Nhoque; Katia Franklin; Monica Uriarte; Vanderlea Ana Meller. (Org.).

Cultura, Escola e Educação Criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação. 1. ed. Itajaí-SC: Univali e Dois por quatro, 2017. p. 123-136.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO; PEREJA, Cleide Jussara Muller; MARTINS, Elaine Cristina da Silva. Educação Estética pelo fazer uma experiência na leitura do literário. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, Vol. 18 - n. 54. 2021. Disponível em: <http://DX.DOI.ORG/10.5935/2238-1279.20210062>. Acesso: junho de 2024.

NOGUEIRA, Samile Guimarães. **O ensino de dança na perspectiva da educação física:** limites e possibilidades para o ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2022.

PISKE, Gabriela et al. Mediação em Leitura: Contribuições do Pibid para a Formação de Leitores In: NEITZEL, Adair de Aguiar. (Org.). **Cultura, escola e educação criadora:** diálogos sobre experiências estéticas na educação. 1. ed. Itajaí: UNIVALI, 2017. p. 264-282.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. 3. ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SANTOS, José Carlos dos. **A corporeidade criança vai à escola?** 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SARAIVA, Maria do Carmo; FIAMONCINI, Elisa Abrão; KIRSCHES, Ana Alonso. Práticas corporais: experiências em Educação Física para a outra formação humana. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Regina (org.). **Dança e seus elementos constituintes:** uma experiência contemporânea. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005.

SCHILLER, F. (1963). **Cartas sobre a educação estética do homem.** Trad. Anatol Rosen Feld, Editora Herder. São Paulo, 1963.

SILVA, Lúcia Maria da. **Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da educação básica:** contribuições de uma experiência. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Marcia Ana; DAMIANI, Regina Iara. **Práticas Corporais.** Volume 3. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais:** desafios e possibilidades. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

STEIL, Isleide. **Aulas de dança:** mediação cultural, formação estética e artística. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

STEIL, Isleide. **Educação estética e o corpo dançante na escola**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

STEIL, Isleide; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Por uma escola que dança**. Curitiba: CRV, 2019.

URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi. **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí: Editora da Univali; Florianópolis: Dois por Quatro Editora, 2017. p. 283-299.

VAGANOVA, A. I. **Fundamentos da dança clássica**. Tradução: Ana Silveira e Silvério. 3. ed. Curitiba: Appris Editora, 2002.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2019.

APÊNDICES

Apêndice A – Planejamentos dos encontros

Planejamento dos encontros			
<p>Antes de iniciar os encontros, a pesquisadora foi na escola para conversar com a direção e os alunos para explicar a pesquisa e enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento, para a assinatura dos pais.</p>			
Encontro	Objeto de Conhecimento	Objetivos	Desenvolvimento
1º encontro (45 minutos)	Danças Urbanas – Hip hop	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre dança. - Conhecer a cultura das danças urbanas e do hip hop. - Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pesquisa - Pergunta para os alunos: - O que é dança para você? - Que tipo de dança você conhece? - Você tem dança nas aulas de educação física? Os alunos responderão por meio de relatos falados. - Solicitar que os alunos façam um registro, que pode ser em forma de desenho, poesia, texto, que represente o processo de aprendizado e criação da dança urbana.
2º encontro (45 minutos)	Danças Urbanas – Hip hop	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre dança. - Conhecer a cultura das danças urbanas e do hip hop. - Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa, contextualização histórica das danças urbanas. - Contextualização do Hip hop. - Apresentação de vídeos da dança hip hop. - Registros <p>Roda de conversa – questões para os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você aprendeu algo de novo? O quê? - Por que as danças de Hip Hop surgiram? - Traga uma curiosidade sobre a pesquisa.
3º encontro (45 minutos)	Danças Urbanas – Hip hop	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). - Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. - Elaborar uma sequência de dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aula iniciará um breve aquecimento corporal Jogos da velha dançado. - Aquecimento corporal, na qual apresentará alguns movimentos característicos da dança hip hop. - Identificação e apresentação de alguns passos básicos do hip hop, os quais serão ensinados e praticados pelos alunos. <p>Roda de conversa:</p>

<p>4º encontro (45 minutos)</p>	<p>Danças Urbanas – Hip hop</p>	<p>- Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).- Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. - Elaborar uma sequência de dança.</p>	<p>- Em uma palavra (que não seja: legal, muito bom, divertido...) diga como foi a aula para você. - Como você se sentiu durante a aula? - A aula iniciará um breve aquecimento corporal Jogo dos balões - Aquecimento corporal, relembrar a sequência com alguns movimentos característicos da dança hip hop. - Identificação e apresentação de alguns passos básicos do hip hop, os quais serão ensinados e praticados pelos alunos. Roda de conversa: - Em uma palavra (que não seja: legal, muito bom, divertido...) diga como foi a aula para você. - Como você se sentiu durante a aula?</p>
<p>5º encontro (45 minutos)</p>	<p>Danças Urbanas – Hip Hop</p>	<p>- Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).- Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. - Elaborar uma sequência de dança.</p>	<p>- A aula iniciará um breve aquecimento corporal Jogos das bolinhas de tênis - Aquecimento corporal, relembrar a sequência com alguns movimentos característicos da dança hip hop. - Identificação e apresentação de alguns passos básicos do hip hop, os quais serão ensinados e praticados pelos alunos. Roda de conversa: - Em uma palavra (que não seja: legal, muito bom, divertido...) diga como foi a aula para você. - Como você se sentiu durante a aula?</p>
<p>6º encontro (45 minutos)</p>	<p>Danças Urbanas – Hip Hop</p>	<p>- Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos), por meio da coreografia.</p>	<p>- A aula iniciará relembrando o aquecimento corporal; - Apresentarei um 8 de sequência - A turma será dividida em trios eles terão que criar uma sequência de movimentos com 8 tempos para dar continuidade a minha sequência. Roda de conversa – questões para os alunos: - : como você se sentiu durante a aula? - Você aprendeu algo de novo? O quê?</p>
<p>7º encontro (45 minutos)</p>	<p>Danças Urbanas – As batalhas de Hip hop</p>	<p>-- Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. - Compreender as batalhas como possibilidade para comunicação corporal, expressão, criatividade e improviso.</p>	<p>- A pesquisadora dissertará, retomando o primeiro encontro, sobre as principais características da dança hip hop. - Explicação o Jogo das batalha. - Desafio em roda (3, depois em 2 e individual, quem quiser. - Alunos dispostos em roda, todos com o corpo voltado para o centro do círculo. Ao som de determinada música, que</p>

8º encontro (45 minutos)	Danças Urbanas: Hip Hop	- Discutir sobre dança urbana e o processo de aprendizado.	<p>pode ser escolhida pelo professor ou pelos alunos, um aluno por vez irá até o centro da roda dançar livremente.</p> <p>- No fim de uma apresentação, ao invés de retornar a seu lugar de origem, o aluno deve fazer uma pose, bater palmas e apontar em direção a um amigo da roda, desafiando-o para a batalha de dança, e este dará sequência à atividade.</p> <p>Roda de conversa:</p> <p>- Em uma palavra, frase ou desenho (que não seja: legal, muito bom, divertido...) diga como foi a aula para você.</p> <p>- Como você se sentiu durante a aula ao entrar na roda e estar de frente pro seu colega?</p> <p>- Como foi improvisar, criar?</p> <p>Roda de conversa.</p> <p>- Conversa com os alunos sobre o processo de aprendizado da dança urbana.</p> <p>- Solicitar que os alunos façam um registro, que pode ser em forma de desenho, poesia, texto, que represente o processo de aprendizado e criação da dança urbana.</p>
--------------------------	-------------------------	--	--

Planejamento dos encontros

Antes de iniciar os encontros, a pesquisadora foi na escola para conversar com a direção e os alunos para explicar a pesquisa e enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento, para a assinatura dos pais.

Encontro	Objeto de Conhecimento	Objetivos	Desenvolvimento
1º encontro (45 minutos)	Dança de Salão	<p>- Discutir sobre dança.</p> <p>- Conhecer a cultura das Danças de Salão</p> <p>- Diferenciar as danças Danças de Salão e demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.</p>	<p>- Apresentação da pesquisa</p> <p>- Pergunta para os alunos:</p> <p>- O que é dança para você?</p> <p>- Que tipo de dança você conhece?</p> <p>- Você tem dança nas aulas de educação física? Os alunos responderão por meio de relatos falados.</p> <p>- Solicitar que os alunos façam um registro, que pode ser em forma de desenho, poesia, texto, que represente o</p>

			processo de aprendizado e criação da Dança de Salão
2º encontro (45 minutos)	Dança de Salão	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre dança. - Conhecer a cultura das Danças de Salão - Diferenciar as danças Danças de Salão e demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa, contextualização histórica das danças de salão. - Contextualização da dança de salão. - Apresentação de vídeos da dança de salão - Registros <p>Roda de conversa – questões para os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você aprendeu algo de novo? O quê? -- Traga uma curiosidade sobre a pesquisa.
3º encontro (45 minutos)	Dança de Salão	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar, fruir e recriar danças , identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). - Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. - Elaborar uma sequência de dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aula iniciará um breve aquecimento corporal Jogos da velha dançado. - Aquecimento corporal, na qual apresentará alguns movimentos característicos da dança do forró. - Identificação e apresentação de alguns passos básicos do forró, os quais serão ensinados e praticados pelos alunos. <p>Roda de conversa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em uma palavra (que não seja: legal, muito bom, divertido ...) diga como foi a aula para você. - Como você se sentiu durante a aula?
4º encontro (45 minutos)	Dança de Salão	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).- Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. - Elaborar uma sequência de dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aula iniciará um breve aquecimento corporal Jogo dos balões - Aquecimento corporal, lembrar a sequência com alguns movimentos característicos do forró - Identificação e apresentação de alguns passos básicos do hip hop, os quais serão ensinados e praticados pelos alunos. <p>Roda de conversa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em uma palavra (que não seja: legal, muito bom, divertido ...) diga como foi a aula para você. - Como você se sentiu durante a aula?
5º encontro (45 minutos)	Dança de Salão	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).- Planejar e utilizar estratégias para aprender 	<ul style="list-style-type: none"> - A aula iniciará um breve aquecimento corporal Jogos das bolinhas de tênis - Aquecimento corporal, lembrar a sequência com alguns movimentos característicos do forró

		<p>elementos constitutivos das danças urbanas.</p> <p>- Elaborar uma sequência de dança.</p>	<p>- Identificação e apresentação de alguns passos básicos do forró, os quais serão ensinados e praticados pelos alunos.</p> <p>Roda de conversa:</p> <p>- Em uma palavra (que não seja: legal, muito bom, divertido ...) diga como foi a aula para você.</p> <p>- Como você se sentiu durante a aula?</p>
6º encontro (45 minutos)	Dança de Salão	<p>- Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos), por meio da coreografia.</p>	<p>- A aula iniciará relembrando o aquecimento corporal;</p> <p>- Apresentarei um 8 de sequência</p> <p>- A turma será dividida em trios, eles terão que criar uma sequência de movimentos com 8 tempos para dar continuidade a minha sequência.</p> <p>Roda de conversa – questões para os alunos:</p> <p>- : como você se sentiu durante a aula?</p> <p>- Você aprendeu algo de novo? O quê?</p>
7º encontro (45 minutos)	Dança de Salão	<p>Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos), por meio da coreografia.</p>	<p>- A aula iniciará um breve aquecimento corporal Jogo dos balões</p> <p>- Aquecimento corporal, relembrar a sequência com alguns movimentos característicos do forró</p> <p>- Identificação e apresentação de alguns passos básicos do hip hop, os quais serão ensinados e praticados pelos alunos.</p> <p>Será feito um baile de Forró, onde eles terão que dançar com todos de acordos com os comandos do professor.</p> <p>Roda de conversa:</p> <p>- Em uma palavra, frase ou desenho (que não seja: legal, muito bom, divertido ...) diga como foi a aula para você.</p> <p>- Como você se sentiu durante a aula ao entrar na roda e estar de frente pro seu colega?</p> <p>- Como foi improvisar?</p>
8º encontro (45 minutos)	Dança de Salão	<p>- Discutir sobre o forró e o processo de aprendizado.</p>	<p>Roda de conversa.</p> <p>- Conversa com os alunos sobre o processo de aprendizado do forró</p> <p>- Solicitar que os alunos façam um registro, que pode ser em forma de desenho, poesia, texto, que represente o processo de aprendizado.</p>