

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

O ensino da dança na Educação Física escolar no ensino médio e as relações de gênero:
caminhos para uma prática inclusiva

Aluna: Maiara Rodrigues da Silva
Orientador: Natália de Almeida Rodrigues

MACEIÓ
2024



Universidade Federal de Alagoas

Faculdade de Nutrição

Curso de Graduação em Nutrição

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maiara Rodrigues da Silva

**O ensino da dança na Educação Física escolar no ensino médio e as relações de gênero:
caminhos para uma prática inclusiva**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Instituto de educação
física e esporte da Universidade
Federal de Alagoas como requisito
parcial à obtenção do grau de
licenciatura em educação física.

Aprovado em 26 de março 2024.

Banca examinadora



Documento assinado digitalmente

NATALIA DE ALMEIDA RODRIGUES

Data: 09/08/2024 09:02:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.º [nome do professor(a) orientadora(a)]



Documento assinado digitalmente

ENAIANE CRISTINA MENEZES

Data: 09/08/2024 09:24:59-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Universidade Federal de Alagoas

Faculdade de Nutrição

Curso de Graduação em Nutrição

Prof ° [nome do professor(a) avaliador(a)]

Documento assinado digitalmente



MIRAIRA NOAL MANFROI

Data: 13/08/2024 12:46:46-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof ° [nome do professor(a) avalidor(a)]

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586e Silva, Maiara Rodrigues da.

O ensino da dança na educação física escolar no ensino médio e as relações de gênero : caminhos para uma prática inclusiva / Maiara Rodrigues da Silva. – 2024.

27 f. : il.

Orientadora: Natália de Almeida Rodrigues.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física: Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Educação Física e Esporte. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 26-27.

1. Dança. 2. Educação física escolar. 3. Relação de gênero. I. Título.

CDU: 796 : 793.3

AGRADECIMENTOS

Quero inicialmente agradecer a minha orientadora por ter sido tão compreensível e por me guiar nesse trabalho. Quero agradecer ao meu filho Alisson que foi minha inspiração para o tema do trabalho e que ele cresça em um mundo sem tanto preconceitos, aos meus pais por todo apoio, a Welinton por me dar apoio nesses últimos anos, aos meus colegas de turmas que sempre estiveram ao meu lado nos estágios e nas aventuras acadêmicas principalmente a Patrícia, Reinaldo, Cristiane, Lucas é Neto, quero agradecer também a Debora, Nikolle é Pamila por me acompanhar do ensino médio e sempre me dar força e carinho leve vocês no meu coração é a todos os alunos que auxiliaram no meu caminho docente, principalmente aos alunos do instituto Eras que me ensinaram não apenas a ser professora mais ensinaram a ser uma pessoa melhor.

RESUMO

A dança é entendida como um fenômeno social, cultural e histórico que passou por diversas transformações e significações ao longo dos anos. No contexto escolar, ela é conteúdo da cultura corporal do movimento da educação física e está presente dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, tal temática ainda é sensível pois há muito preconceito e estereótipo com relação a quem faz ou dá aulas de dança. Desta maneira, o esse trabalho tem como objetivos refletir como o documento da BNCC do ensino médio possibilita discutir as relações de gênero e apresentar um relato de experiência do estágio supervisionado apontando as discussões e caminhos pedagógicos para o ensino da dança e gênero na escola. Como metodologia, foi realizada uma análise documental da BNCC do Ensino Médio identificando as possibilidades de abordagem das discussões de relação de gênero. Para isso, essa análise foi referenciada em uma perspectiva social e multiculturalista crítica. A análise deteve-se aos aspectos relativos à educação física e se centrou em torno da seguinte problemática: a relação das competências e habilidades com o tema das relações de gênero e questões identitárias. Na sequência foi apresentado um relato de experiência realizado durante estágio supervisionado em educação física no ensino médio que buscou discutir como a dança e as relações de gênero eram relacionadas neste contexto e, por fim, uma proposta pedagógica de ensino de dança e gênero. Observou-se que o documento da BNCC do ensino médio faz apontamentos genéricos com relação a temática de gênero, bem como, a única habilidade relacionada à Educação Física. No relato de experiência observou-se que a dança ainda é um conteúdo não sistematizado e reduzido à momentos festivos na escola. Há uma postura de vergonha ou recusa dos meninos em se fazer atividades rítmicas e dança, bem como, a seleção de músicas ouvidas e dançadas pelos alunos em momentos de intervalo reforçam preconceitos e estereótipos. Ao final, foi proposto práticas pedagógicas com o intuito de fazerem os alunos refletirem a dança e relações de gênero em diferentes contextos. Assim, a dança é um conteúdo importante da cultura, mas ainda pouco trabalhada no contexto escolar além de sofrer o preconceito de gênero.

Palavras-chave: Didática de ensino, Preconceito, Estereótipos

ABSTRACT

Dance is understood as a social, cultural and historical phenomenon that has undergone various transformations and meanings over the years. In the school context, it is part of the body culture of movement in physical education and is included in the National Common Curricular Base (BNCC). However, this subject is still sensitive because there is a lot of prejudice and stereotyping towards those who do or teach dance. In this way, this work aims to reflect on how the BNCC document for secondary education makes it possible to discuss gender relations and to present an experience report from the supervised internship, pointing out the discussions and pedagogical paths for teaching dance and gender at school. The methodology used was a documentary analysis of the BNCC for secondary education, identifying the possibilities for approaching discussions on gender relations. This analysis was based on a critical social and multiculturalist perspective. The analysis focused on aspects relating to physical education and centered around the following problem: the relationship between competences and skills and the theme of gender relations and identity issues. This was followed by an experience report carried out during a supervised internship in secondary school physical education, which sought to discuss how dance and gender relations were related in this context and, finally, a pedagogical proposal for teaching dance and gender. It was observed that the BNCC document for secondary education makes generic notes on the subject of gender, as well as the only skill related to Physical Education. In the experience report, it was observed that dance is still unsystematized content and reduced to festive moments at school. Boys are ashamed or refuse to do rhythmic activities and dance, and the selection of songs listened to and danced to by students during break times reinforces prejudices and stereotypes. In the end, pedagogical practices were proposed with the aim of getting students to reflect on dance and gender relations in different contexts. Thus, dance is an important part of culture, but it is still little dealt with in the school context, as well as suffering from gender prejudice.

Keywords: Teaching didactics, Prejudice, Stereotypes.

Sumário

1. Introdução.....	7
2.1. Breve percurso histórico da Dança.....	8
2.2. Marcadores Sociais de Diferença na Educação Física escolar.....	10
3. Metodologia.....	13
4. Resultados e Discussões	14
4.1. Educação Física e a transversalidade do tema das relações de gênero na BNCC do ensino médio.....	14
4.2. Relato de Experiência: A dança e as relações de gênero na educação física escolar do ensino médio.....	19
4.3. Propostas de aulas para o trabalho de Dança e Gênero	21
5. Considerações Finais.....	25
6. Referências	26

1. Introdução

A dança é entendida como um fenômeno social, cultural e histórico que passou por diversas transformações e significações ao longo dos anos. Segundo Rangel (2002) a dança está presente durante todas as épocas históricas, desde a era primitiva até os tempos atuais, e retrata em seus movimentos o desenvolvimento social, econômico, cultural, político e religioso. Ainda, a autora reforça a ideia de que a dança materializou as técnicas, os valores e significados das civilizações representando por meio das vivências as experiências humanas (Rangel, 2002).

Atualmente, a dança se encontra dentro do universo dos conteúdos da Educação Física escolar, sendo entendida como cultura corporal do movimento (Coletivo de Autores, 1992). Entretanto, a dificuldade relatada pelos professores da Educação Básica em ministrar aulas desse conteúdo perpassam pela deficiência na formação inicial até o preconceito presente com o trabalho corporal e de ritmo (Rocha e Rodrigues, 2007). Um dos preconceitos mais recorrentes nas aulas de dança na Educação Física escolar diz respeito às relações de gênero

O conceito de gênero engloba as construções sociais, culturais e linguísticas, por meio de processos que diferenciam o masculino e o feminino, o que diferencia do termo sexo que identifica as características anatômicas que diferenciam homens e mulheres (Meyer e Soares, 2008). Desse modo, é importante entender que há diferentes construções de gênero, que dependem de diferentes ideias, contextos, modelos e imagens, como também de diferentes contextos sociais e históricos (Goellner et al., 2008).

Os preconceitos e as práticas de exclusão são reforçados pelo entendimento tradicional da Educação Física cujo paradigma está pautado na aptidão física e no esporte. A aula dentro do modelo tradicional é voltada para o esporte rendimento, privilegia o gesto motor fechado, a repetição exaustiva dos movimentos técnicos, a especialização precoce e o reconhecimento de talentos sob um ponto de vista inatista, de que há um dom para se fazer esporte (Bracht e Caparroz, 2007; Bracht, 1999). Nesse modelo de aula não há espaço para a reflexão da diferença, o que utopicamente reflete um ensino que busca o homogêneo, a uniformidade de pensamento, o padrão, ou seja, uma crença que todos os alunos são iguais, tem corpos, crenças e identidades iguais, aprendem da mesma forma, com o mesmo

método de ensino, no mesmo limite de tempo e com a mesma linguagem (Bracht e Caparroz, 2007; Bracht, 1999).

Assim, a problemática apresentada entende que o conteúdo de dança na Educação Física deve ser pensado de maneira crítica a permitir que meninos e meninas se integrem à prática de maneira a questionar os preconceitos. Desta maneira, os objetivos do presente trabalho é de refletir como o documento da BNCC do ensino médio possibilita discutir as relações de gênero e apresentar um relato de experiência do estágio supervisionado apontando as discussões e caminhos pedagógicos para o ensino da dança e gênero na escola.

2. Revisão de Literatura

2.1. Breve percurso histórico da Dança

A dança é considerada uma arte milenar e está presente na humanidade desde a pré-história. Inicialmente a dança era exclusivamente praticada pelos homens sendo a participação das mulheres inseridas posteriormente em manifestações ligadas às questões religiões como por exemplo no Egito com os ritos de adoração aos deuses.

Na Era Paleolítica a dança faz referência à animais com o uso de vestimentas de couro e máscaras. Na Era Neolítica é possível perceber que junto com a criação da agricultura e a pecuária, o homem começou a fazer movimentos para se sintonizar com a natureza. No Egito temos as danças sagradas ou danças divinas que serviam de culto aos deuses e para ocasiões religiosas ou fúnebres. Na Índia, a dança também foi ligada aos cultos e acreditavam que o corpo todo deveria dançar com movimentos mais complexos com uso de mãos, pescoço e pernas. Na Grécia, os gregos acreditavam em um equilíbrio entre corpo e o espírito, a comedia teatral se originou de cortejos populares e bales de máscaras.

No período da Idade Média a igreja proibiu as manifestações corporais com a argumentação de ser uma prática ligada ao pecado. Apesar disso, a igreja não conseguiu controlar as festas dos camponeses que comemoravam os acontecimentos diários, como por exemplo, as colheitas. Para evitarem um conflito com a igreja, os camponeses incluíram anjos e santos nas suas apresentações fazendo com que houvesse uma maior aceitação da dança nos ambientes religiosos.

O século XI e XII foi marcado pela peste negra e outras doenças, como resultados as apresentações artísticas e de dança eram representações de castigos

divinos e a busca pela remissão. Nos séculos XV e XVI a família real de Médici foi de uma grande contribuição para o cenário da dança da época dando bailes que simbolizavam a riqueza e o poder. Em 1459, ocorreu em um casamento real o primeiro balé e quando Catarina de Medici se casa leva junto os espetáculos para corte francesa. Segundo alguns historiadores, Catarina de Medici foi junto com mestre de balé Balthazar de Beaujo yeuxos fundadores do ballet de corte.

“O primeiro balé de corte surgiu em 1564 com seus elementos constituintes de dança, de música, de poesia, de cenários com máquinas ligados a uma ação dramática. Nesse primeiro balé, o rei é representado por Júpiter que coordenava o mundo, garantindo-lhe harmonia e paz. O segundo balé de corte, que possuía um estilo diferente do primeiro, teve como finalidade a apresentação do reino da França aos senhores espanhóis pela rainha Catarina de Médicis 8 (1519- 1589). O referido balé foi dançado por grupos de moças que representavam as dezesseis províncias daquele reino (BOURCIER, 2001).

No ano de 1585 ocorreu o ballet intitulado de “LE BALLET COMIQUE DE LA REINO” (o ballet cômico da rainha), com todos os integrantes do sexo masculino. Nessa época algumas damas da corte passaram a fazer parte dando início ao corpo de ballet. O início do ballet foi marcado pela presença da maioria de participantes do sexo masculino, sendo que os papéis femininos eram também interpretados por esses bailarinos. Acreditava-se que a dança realizada pela mulher não era adequada na sociedade, porém com o decorrer do tempo, essa visão se modificou e o ballet tornou-se sinônimo de feminilidade e delicadeza, enquanto as práticas corporais masculinas se relacionavam a força, resistência e virilidade.

O ballet de corte mudou o cenário da dança e da sociedade, com a participação da nobreza e de reis e rainhas sendo o centro das apresentações. Por exemplo, o rei Luís XIV da França, conhecido como Rei Sol, se colocava como figura de herói nas apresentações de dança. (Langendonck, rosana van, s.D. O professor de dança do Rei Luis XIV, o “maitre”(mestre) conhecido como Pierre Beauchamp também foi o primeiro diretor da academia de dança e criador dos passos básicos do ballet e suas cinco posições de pés.

Em 1669 e 1700 o ballet começou a sair das cortes e foi para os palcos dos teatros que normalmente eram apresentados por ciganos, acrobatas e dançarinos. No século XIX, com a chegada do ballet romântico, a mulher ganha o papel central, enquanto os homens reduzem a sua função sendo aqueles que elevam a bailarina

quando fosse necessário durante as apresentações. Com essa mudança também veio a criação da sapatilha de ponta e roupas mais leves que ajudou na ilusão do divino e feminino.

Com a chegada da era industrial veio a criação da dança moderna e essa revolução aconteceu com dançarinos tanto de Estados Unidos quanto da Alemanha, seguido da dança neoclassicista que tentou resumir o clássico e o moderno. E a partir do século 20, vem a criação do contemporâneo com novos movimentos deixando de lado as técnicas rígidas do ballet clássico e do modernismo.

Com isso podemos ver uma evolução da dança em que inicialmente era motivada por questões religiosas e ligadas a realidade e cotidiano dos ancestrais e chegando aos dias atuais em que se tem várias modalidades, técnicas e pode ser praticado em várias situações e por pessoas de todas as idades e gêneros. Observou-se também que a dança era mais praticada pelos homens e ao longo da história foi ocorrendo uma inversão desses papéis.

2.2. Marcadores Sociais de Diferença na Educação Física escolar

Os estudos sobre os marcadores sociais de diferença têm como eixo central o debate acerca do modo pelo qual são constituídas socialmente as desigualdades e hierarquias entre os sujeitos, bem como a maneira como estas operam na vida social, com base na produção e reprodução da diferença. Dentre os principais marcadores estão os étnico-racial, gênero, cultural, classe, deficiência, geração, sexualidade e estética que estão presentes na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente educacional.

Ao refletir o espaço escolar e as relações que ocorrem entre os seus diferentes atores é possível se observar como esses marcadores se articulam de maneira a produzir maior ou menor inclusão social. Nesse contexto, o papel da Educação Física escolar que deveria abordar conteúdos da cultura corporal do movimento (Jogos e Brincadeiras, Ginástica, Dança, Esporte e Lutas) constituídos pelas suas relações culturais, sociais e históricas, por vezes é palco para o aumento da distinção entre os corpos e as suas identidades.

A naturalização das desigualdades é atravessada pelo não reconhecimento dos marcadores sociais da diferença que se manifesta em práticas de exclusão, discriminação e preconceito no espaço social, educacional e político. Para a atuação no

espaço educacional, há um arcabouço legal que autoriza, fundamenta e entende o desenvolvimento de atividades e projetos de ensino que abordem assuntos relativos à justiça social, igualdade e equidade a fim de identificar e problematizar os marcadores sociais de diferença para conduzir ao desenvolvimento da cidadania e da dignidade humana. Um dos documentos a serem lembrados é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/ 1996) (Brasil, 1996), que em convergência com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, trouxe que a educação abrange os processos formativos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais, vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social.

Ainda, uma educação voltada para a cidadania e formação integral deve atender os princípios da igualdade de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, de ensinar e divulgar a cultura, o pluralismo de ideias e concepções e o respeito à liberdade e apreço à tolerância. A LDB/96 reforça os preceitos constitucionais e dá tratamento específico à modalidade de ensino da Educação Especial, que deve ser ofertada pela escola regular para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 1996). Garante, desta forma, o direito à educação escolar a todos os cidadãos e opõem-se a qualquer forma de exclusão das pessoas em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

No entanto há um abismo entre os preceitos legais e teóricos e a prática da inclusão que está presente na escola. A educação formal aparece ainda como locus privilegiado para a manutenção dos interesses ideológico do Estado e das instituições que se agregam aos aparelhos estatais, permeando a lógica da colonialidade do poder (referente aos processos econômicos e políticos), do saber (condizente com as questões de natureza epistêmica, filosófica, científica) e do ser (aspectos relacionados à subjetividade, por exemplo, ao controle da sexualidade e da raça). Tais questões podem ser observadas na formulação dos currículos, no perfil de aluno que se quer formar, no projeto político pedagógico e na escolha de conteúdos que hierarquizam os saberes e conhecimentos e de forma velada impõem uma forma de pensar, agir e sentir.

O modelo tradicional curricular é regido por uma teoria que prioriza questões convencionais e técnicas na construção e organização dos conteúdos empregando uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais. Além disso, a educação serve como agente de manutenção do status quo, que (re)produz as desigualdades em função

de privilégios de uma pequena elite (Silva, 2011). Em um paralelo com a Educação Física, os modelos de ensino passaram pelos moldes médico-higienista, militar e de aptidão física e esporte que priorizam a aptidão física e o esporte rendimento.

O discurso e a prática desse modelo ainda se observam dentro do sistema de ensino e potencializam a exclusão e o preconceito, como por exemplo, a separação da aula e de conteúdos entre meninos e meninas, “futebol para eles e queimada para elas”; preconceito com a sexualidade “os meninos não tem jeito para as atividades rítmicas e dança e, quando o tem, são homossexuais”. Os componentes verbais e visuais vinculados nas mídias também constroem um estereótipo que cerca um modelo de esporte, de qualidade de vida e de saúde, em que o foco é na competição, nos corpos masculinos e femininos.

Na passagem do século, as novas teorias curriculares que influenciaram a Educação Física escolar, estiveram pautadas nas teorias críticas que se basearam nos princípios do materialismo histórico-dialético e compreendem o sujeito como um ser social e culturalmente constituído em tramas discursivas (Rocha et al., 2015). O aluno torna-se parte atuante dentro do próprio processo de ensino-aprendizagem, pois ele apresenta a sua bagagem cultural, de experiências, influências e pensamentos. Dessa maneira, a Educação Física adquire um papel fundamental como práxis pedagógica e que corrobora com o papel reflexivo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do educando, favorecendo a criatividade, autonomia, criticidade e emancipação para a descoberta de novos movimentos e do próprio corpo.

Dentre as abordagens que atenderam essa perspectiva e rompem com o modelo tradicional, se encontra a Crítico-Superadora que discute a historicidade e o papel das práticas corporais na sociedade. As aulas orientadas por essa abordagem são uma denúncia constante das injustiças sociais dos modelos reprodutores do sistema capitalista, das diferenças de classes e das ideologias que impõem essa lógica (Coletivo de Autores, 1992). Apresenta a cultura corporal do movimento como objeto de estudo da Educação Física, listados como brincadeiras, ginástica, esporte, dança e lutas como a capoeira.

Por outro lado, a Educação Física vista dentro da teoria curricular pós-crítica, pós-estruturalista e multicultural crítica e de resistência, é culturalmente orientada e expande a malha de poder presentes nas práticas corporais, vista como produto da gestualidade (NEIRA, 2008). Nessa nova concepção se considera e questiona as relações e os

processos de dominação oriundos das relações étnico-racial, de cultura, de deficiência, de geração, de sexualidade e de estética. O aluno que se quer formar com essa Educação Física deve refletir sobre como os marcadores sociais de diferença presentes na cultura corporal do movimento estabelecem a constituição de corpos e identidades coletivas devendo confrontar com as identidades hegemônicas.

Conclui-se assim, que os marcadores de diferença sociais presentes na sociedade são construídos dentro das relações de poder e hierarquia presentes na comunidade e nas relações familiares e que acabam refletindo no contexto escolar. Por fim, é importante que o professor de educação física tenha uma postura incentivadora e acolhedora frente as diferenças, com uma reflexão crítica das suas ações pedagógicas e que esteja atento à todas as manifestações de interações sociais na sua aula que possibilite minimizar o preconceito e conduzir o aluno no sentido de uma formação de equidade e igualdade.

3. Metodologia

Esse trabalho apresentou uma abordagem qualitativa, pois buscou descrever, explicar e compreender fenômenos dentro de seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual fazem parte (Kripka et al., 2015). As principais características de uma pesquisa qualitativa são: ter um ambiente natural como fonte primária dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; a preocupação com o processo e não apenas com o resultado; os resultados devem ser provenientes da interpretação do fenômeno em seu contexto; entender essencialmente o significado do fenômeno pelas pessoas analisadas (Triviños, 1987). Nesta perspectiva, o pesquisador pode usar de diversas fontes e procedimentos, a fim de percorrer diversos caminhos para a análise e obtenção dos objetivos.

O desenvolvimento do trabalho contemplou três momentos, o primeiro que foi composto por uma análise documental da BNCC do Ensino Médio identificando as possibilidades de abordagem das discussões de relação de gênero. Para isso, essa análise foi referenciada em uma perspectiva social e multiculturalista crítica (Neira, 2008). A análise deteve-se aos aspectos relativos à educação física e se centrou em torno da seguinte problemática: a relação das competências e habilidades o tema das relações de gênero e questões identitárias. Em um segundo momento, foi apresentado um relato de experiência realizado durante estágio supervisionado em educação física no ensino

médio que buscou discutir como a dança e as relações de gênero eram relacionadas neste contexto e, por fim, uma proposta de ensino de dança e gênero.

4. Resultados e Discussões

4.1. Educação Física e a transversalidade do tema das relações de gênero na BNCC do ensino médio

As políticas públicas educacionais mais expressivas relacionadas à adolescentes, jovens e adultos iniciam com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo documento garante o direito ao acesso à educação de todos os cidadãos brasileiros. A partir disso, com a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/ 1996) (BRASIL, 1996), definiu-se que o Ensino Médio se constituiria como a última fase da Educação Básica, com duração mínima de 3 anos, objetivando a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental, preparação do aluno para o trabalho e para o exercício da cidadania e aprimoramento do educando dentro de uma formação ética e científico-tecnológica (BRASIL, 1996).

A orientação para o Ensino Médio enfatiza o processo de formação para atender o mercado trabalho, e observou-se que o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, traçou metas voltadas à universalização do ensino para jovens de 15 aos 17 anos, o alcance de médias mais elevadas no Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) e a expansão da oferta da educação profissional.

Atualmente, as alterações mais substanciais promovidas na educação são observadas no nível do Ensino Médio com a aprovação da lei n. 13.415/2017, que altera a LDB/96, a homologação em 2018 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que visaram sobretudo estabelecer uma reforma curricular. Com a proposta de reforma do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio, modifica algumas propostas iniciais da LDB/96 com a justificativa que o primeiro documento elaborado causaria engessamento curricular que impossibilitaria a inserção no mercado de trabalho pelo aluno, o que tornou a recente proposta de currículo mais enxuta e flexível.

O novo documento apresenta que o currículo será composto pela BNCC do Ensino Médio, dividida em quatro áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) e por itinerários formativos que deverão ser organizados pela oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Os itinerários são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher, com autonomia das redes de ensino para proporcionar essa oferta. Particularmente ao que diz respeito à Educação Física, a LDB incluí este componente curricular como obrigatório para essa etapa de ensino e a proposta de alteração o incluí como estudo e prática obrigatórios, podendo ser ofertados via área do conhecimento, o que gera uma preocupação com relação a como a escola irá articular e oferecer esse componente. Essa proposta final da BNCC, configura-se em uma terceira versão que se difere muito das anteriores, sendo um texto reducionista e que provoca reflexões acerca do papel da educação física (NEIRA, 2018).

A organização da BNCC do Ensino Médio se faz em torno de competências e habilidades, tornando-se imprescindível para esse trabalho a análise das relações com a educação física e a transversalidade com as questões de gênero. A BNCC define como competência “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” e habilidades como “práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2018, p.8) observa-se o interesse para atender a lógica de mercado.

Na área de Linguagens e suas tecnologias são 7 competências específicas e 28 habilidades vinculadas. Na Tabela 1 são analisadas as competências visando quais previam ou se relacionavam com questões identitárias e/ ou de gênero.

Tabela 1. Análise das competências específicas das áreas de Linguagens e suas Tecnologias presentes no documento da Base Nacional Comum e Curricular.

Competências Específicas das áreas de	Menção às questões identitárias e/ou
---------------------------------------	--------------------------------------

Linguagens e suas Tecnologias	gênero
1.Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	Não menciona
2.Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	Menciona “processos identitários”
3.Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável,	Não menciona

em âmbito local, regional e global.	
4.Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	Menciona “expressões identitárias”
5.Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	Menciona “identidades”
6.Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	Menciona “identidades”
7.Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas	Não menciona

de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	
--	--

A partir da análise da tabela, observou-se que das 7 competências específicas propostas para o Ensino Médio, quatro mencionam termos como “processos identitários”, “identidades” e “expressões identitárias”, porém nenhuma faz uma referência direta as relações de gênero. Os termos utilizados nas competências específicas apresentadas são genéricos por expressarem uma ideia que transita no significado de diversidade e de respeito à diferença, entretanto se dá de maneira superficial e por vezes estáticas.

Na contramão dessa significação, Ennes e Marcon (2014) entendem que processos identitários devem ser compreendidos dentro de uma dinâmica do fenômeno social e das disputas de pertencimento dentro de contextos histórico e sociais. Os autores afirmam que os debates acerca da temática estão esgotados, ao mesmo tempo estão longe de serem resolvidos, “o esgotamento se explica, ao menos em parte, pelo seu caráter escorregadio e de difícil definição e, também, pela inflação de significados e usos atribuídos ao termo. Porém, se estas dificuldades são correntes e já foram intensamente trabalhadas, não justifica abandonarmos o conjunto de inquietações teóricas e políticas que constituem este debate, por sua atualidade, pela dinâmica, pela universalidade e pela ampla presença social e acadêmica do fenômeno.” (Ennes e Marcon, 2014).

Os processos identitários são entendidos como expressão das relações de poder geradoras de estratificação, hierarquização e localização e, por vezes, de transgressão social (NEIRA, 2008). Para Ennes e Marcon (2014) tal perspectiva se opõe às análises de identificação de atributos e elementos que caracterizariam um grupo, por exemplo, o gênero. Importante entender que os atributos que são considerados para o gênero feminino e masculino são construídos ou produzidos por meio de marcadores das relações sociais, bem como, a determinação das práticas corporais.

Ao analisar a competência 5, única relacionada à educação física, identifica “práticas sociais da cultura corporal do movimento”. Neste ponto, há a previsão do “respeito da diversidade” que de maneira genérica abordaria às relações de gênero, porém não houve uma citação clara. Dentre as habilidades, apenas uma está relacionada à Educação Física “(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.” Apesar do uso de termos como “preconceitos”, “estereótipos” e “relações de poder”, a proposta da BNCC do ensino médio para a educação física possui lacunas e uma dissonância com o objetivo descrito no documento que é de atender ao mercado de trabalho.

Além disso, Sousa e Altman (1999) discutem que os sistemas escolares modernos refletem a ideologia sexual dominante na sociedade e que produzem uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais que são hierarquicamente ordenadas e que compõem as relações de poderes. Nessa perspectiva, a história da educação física é marcada por uma forte estratificação de gêneros, sendo que na década de 20 havia um predomínio do discurso higienista que marcava os estereótipos masculinos e femininos, sendo que para mulheres as práticas esportivas e de atividade física serviriam para manter as “formas harmoniosas” e as “condições de sua natureza”, sendo essa principalmente a maternidade, enquanto os homens deveriam desenvolver a “destreza física” (Castellani, 1991). Tal visão de mundo que se baseia nos fatores biofisiológicos produziu uma educação física escolar que se orienta por práticas corporais de meninos e meninas distintas e excludentes.

Apesar da educação física ter evoluído, não se pode compreender pelos documentos analisados que há mudança de paradigma com relação a visão conservadora estratificada. O uso de alguns termos não expõe as lutas sociais das relações de gênero ampliadas nos signos e significações, como também não provoca a denúncia das relações de poder presentes dentro do ambiente escolar.

4.2. Relato de Experiência: A dança e as relações de gênero na educação física escolar do ensino médio

O relato de experiência que apresentarei será referente à disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar voltada ao ensino médio que ocorreu no segundo semestre de 2022. O espaço de estágio foi uma escola de ensino médio localizada na cidade de Maceió-Alagoas.

Na época, os professores de educação física estavam trabalhando o conteúdo de aptidões físicas com a turma que seria cobrada em prova, e assim, eu e meu grupo auxiliamos na elaboração de atividades, circuitos e brincadeiras que pudessem auxiliar no entendimento e revisão do assunto. O trabalho com aptidão física na educação física escolar precisa ser refletido, bem como o conteúdo procedimental, uma vez que retoma a um modelo tradicional e excludente da prática corporal (Castellani, 1991).

Naquele momento, não nos foi passado se o conteúdo dança seria trabalhado com a turma ou se a preceptora já tinha abordado a temática. Porém, pude observar que durante os momentos de intervalo ocorriam algumas formações entre os alunos para uma prática livre da dança. Essas formações que nascem das vontades pessoais refletem os aspectos culturais de como a dança está inserida dentro da comunidade daqueles alunos.

A escola também estava se organizando para os jogos escolares e pude observar que alguns alunos levavam as caixinhas de som e dançavam o ritmo brega funk. O brega funk surgiu como gênero musical em 2011 na cidade de Recife – PE, e é marcada por uma mistura do brega, eletrobrega e funk carioca. As letras possuem um forte apelo sexual com utilização de linguagem explícitas e gírias e que tratam do corpo feminino e da sexualidade de maneira de forma estereotipada. Nesse contexto, parece-me importante a discussão da dança e gênero dentro de sala de aula, para que o/a aluno/a reflitam em como alguns tipos de música fortalecem preconceitos e em alguns casos violência.

Apesar do conteúdo dança não ter sido trabalhado, pude notar que quando os estagiários propunham alguma atividade com ritmo, no geral, os meninos se sentiam mais inibidos e envergonhados para a prática. Uma brincadeira que pude observar foi a amarelinha africana, que tem como objetivo que o aluno pule os quadrados no chão no ritmo da música. Nessa brincadeira, os meninos ficaram receosos de participar até observarem a interação das meninas com a atividade. Após, alguns aceitaram e participaram, mas observei uma resistência inicial. O preconceito com as atividades

rítmicas e de dança nasce do pensamento de que há práticas próprias para meninas e meninos, o que reforça os estereótipos (Castellani, 1991)

Um outro momento importante desse estágio foi a observação de apresentação chamada “Pérola Negra”, que tinha como objetivo celebrar a Consciência Negra. Nessa apresentação tinha desfile de alunos com vestimenta referente à África, poesia e dança. Observamos aqui tal conteúdo reduzido aos momentos festivos escolares sem ser planejado ou sistematizado. A maior parte dos grupos para a dança eram compostos por meninas enquanto os meninos participavam em menor quantidade e com momentos específicos, como por exemplo, levantar uma menina. A escolha do gênero musical chamou a atenção também, os meninos optavam por participar de apresentações que tinham músicas dos gêneros brega funk.

Assim, a partir das minhas observações naquele recorte temporal que marcou a minha vivência na disciplina de Estágio Supervisionado para o ensino médio, a dança ainda possui um significado secundário nas práticas da escola, reduzindo-se aos eventos de jogos escolares e festividades; os meninos se sentem desconfortáveis e envergonhados ao participarem de atividades e brincadeiras ritmadas o que reflete a uma falta de estímulo e de trabalho pedagógico no sentido de incluir essa temática no planejamento; as meninas participam mais de atividades de dança, como esperado, pois socialmente é mais aceita essa prática e, por fim, os gêneros musicais escolhidos de forma espontânea pelos alunos refletem os estereótipos de corpo, o que pode reforçar em alguns cenários o preconceito de gênero.

4.3. Propostas de aulas para o trabalho de Dança e Gênero

Com a ideia de sugerir estratégias para o ensino de dança e gênero para o ensino médio nas aulas de educação física, abaixo, seguem duas propostas.

Tema: Dança e Gênero
Objetivo: Vivenciar e discutir dança e gênero por meio de vídeos e filmes.
Conteúdos: Características das danças presentes nos vídeos e filmes. Composição coreográfica.
Aprendizagens Esperadas: Estimular o pensamento crítico.

Permitir ter uma experiência sobre a dança.
Metodologia 1º Momento: Para essa aula serão utilizadas cenas de filmes e estilos de dança disponíveis no youtube. O professor apresentará 6 propostas: 1) Billy Elliot (filme 2000): História de um menino que sonha em ser bailarino, mas o pai o obriga a lutar boxe. 2) Dança Comigo? (filme 2004): Romance que retrata a história de um advogado cansado da vida rotineira e que encontra na dança de salão uma forma de relaxar e se divertir. 3) Stiletto (dança): Estilo de dança em que homens e mulheres dançam com salto alto. 4) Vogue (dança): Estilo de dança moderna estilizada que utiliza poses. 5) Swingueira (dança): Estilo de dança que popularmente se conhece como o pagode baiano. 6) Piseiro (dança): Estilo de dança que usa movimentos de pés arrastando e braços juntos ao corpo. 2º Momento: O professor solicitará que a turma seja dividida em grupos de no máximo 5 pessoas e cada grupo deverá conter pelo menos 1 menino. Cada grupo escolherá uma cena apresentada e deverá recriar uma pequena coreografia. Posteriormente, os alunos apresentarão a coreografia montada. Ao final, o professor refletirá com os alunos sobre (i) qual a intenção de cada dança e letras musicais, como são as vestimentas e gestos e se elas demarcam os gêneros. (ii) como eles se sentiram recriando e dançando aquela coreografia; (iii) se eles consideram que há “papéis” para as mulheres e homens naquelas danças e porque eles pensam dessa forma.
Avaliação A avaliação considerará: a) A participação ativa do aluno na organização da coreografia e apresentação. b) Capacidade de diálogo entre os colegas de grupo e trabalho em equipe. c) Participação no momento de debate final.
Materiais e Recursos a) Celular; b) vídeos/filmes.

c) Datashow.

Tema: Dança e Gênero
Objetivo: Discutir criticamente dança e gênero em diferentes cenários e contextos.
Conteúdos: Dança e gênero no contexto de Brasil e Mundo. Dança e gênero no contexto da comunidade. Dança e gênero nos meios digitais.
Aprendizagens Esperadas: Estimular o pensamento crítico. Permitir ter uma experiência sobre a dança.
1º Momento: O professor solicitará que os alunos se dividam em 5 grupos. Cada grupo ficará com um tema que deverá ser pesquisado e apresentado em aula por meio de painel, poster e/ou fotos: a) Um grupo ficará responsável por realizar uma enquete. A enquete pode ser pelo whatsapp ou instagram com seus vizinhos e amigos sobre o que eles acham sobre homens dançando b) O segundo grupo será responsável em buscar recortes, filmes, notícias, reportagens que mostrem o cenário da dança no Brasil com foco em diferentes gêneros dançando. c) Terceiro grupo ficará responsável de buscar pelo menos 3 personalidades

femininas e 3 masculinas que foram ou são importantes para o universo da dança no Mundo.

- d) Quarto grupo será responsável em buscar pelo menos 5 jogos digitais/eletrônicos que permita o jogador dançar e se tem jogos femininos e masculinos.

2º Momento:

Atividade 1:

Depois da explicação da atividade os alunos terão 20 minutos da aula para se reunir e se organizar. O trabalho será apresentado na aula seguinte, por meio de uma exposição em que cada grupo apresentará o seu painel para os demais da turma. Ao final, todos deverão compartilhar se tiveram ou não dificuldades para encontrar homens em cenários de dança, quais os principais preconceitos que eles percebem e proponham formas de minimizar esse cenário.

Avaliação

A avaliação considerará:

- a) A participação ativa do aluno na organização e apresentação.
- b) Capacidade de diálogo entre os colegas de grupo e trabalho em equipe.
- c) Participação no momento de debate final.

Materiais e Recursos

- a) Material para o painel (cartolina, cartonado...)

5. Considerações Finais

O presente trabalho se propôs a refletir como o documento da BNCC do ensino médio possibilita discutir as relações de gênero e apresentou um relato de experiência do estágio supervisionado em licenciatura em educação física apontando as discussões e caminhos pedagógicos para o ensino da dança e gênero na escola. Concluímos que o documento da BNCC do Ensino Médio apresenta uma abordagem genérica e utiliza termos como “identidade” sem apontar um caminho mais reflexivo para a prática inclusiva. Ainda, no relato de experiência observamos uma prática da dança na educação física escolar do ensino médio ainda voltada para momentos livres e de festivais, sem uma sistematização adequada do conteúdo e reflexões de temas transversais como gênero. Observamos que o preconceito e estereótipo nas escolas se faz pelas escolhas musicais dos alunos, bem como, na recusa de meninos de participarem de atividades ritmadas. Por fim, propomos caminhos pedagógicos a partir da dificuldade encontrada e que venha a dialogar com os temas dança e gênero. Como limitação apontamos que não houve a execução dos modelos de aula, apenas a proposição delas, mas ainda válido no sentido de refletir os recursos didáticos e pedagógicos.

6. Referências

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos Cedes, V. 19, P. 69-88, 1999.

BRACHT, V. E CAPARROZ, E. Revista Brasileira Ciências do Esporte. O Tempo e O Lugar de Uma Didática da Educação Física, Campinas, v. 28, n. 2, p.21-37, 2007

BOURCIER, P. História da dança no Ocidente. (APPENZELLER, M. Trad.). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTELLANI, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Papirus Editora. 1991.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

ENNES, M. A. E MARCON, F.. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. Sociologias, v. 16, p. 274-305, 2014.

GOELLNER, S. V; FIGUEIRA, M. L. M.; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física Escolar. In: RIBEIRO, Paula R. C. et al. (Orgs.). Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. Rio Grande: Ed. da FURG, v. 1. p. 67-75. 2008.

KRIPKA, R; SCHELLER, M; BONOTTO, D. L.. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. CIAIQ2015, v. 2, 2015.

ROCHA, M. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. 2015.

MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, p. 31-40, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. Em Contextos Multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica¹. Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 2, p. 39-54, 2008

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, p. 215-223, 2018.

RANGEL, N. B. C. Dança, educação, educação física. Jundiaí: Fontoura, 2002.

ROCHA D. E RODRIGUES G. M. A Dança na Escola. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 6 (3): 15-21. 2007.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, E. S. E ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, 1999

TRIVIÑOS, A. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.