

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DAS NARRATIVAS DISCENTES: VIVÊNCIAS, GÊNERO E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Igor Henrique da Costa, Priscila Augusta Ferreira Campos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9791>

Submetido em: 2024-09-10

Postado em: 2026-01-22 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: Adequação ao template da revista em que foi submetido

ARTIGO

O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DAS NARRATIVAS DISCENTES: VIVÊNCIAS, GÊNERO E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

IGOR HENRIQUE DA COSTA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3247-146X>

igorh@outlook.com

PRISCILA AUGUSTA FERREIRA CAMPOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

priscila.campos@ufop.edu.br

¹ Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ouro Preto, Minas Gerais (MG), Brasil.

² Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ouro Preto, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: Este artigo explora a experiência de 10 estudantes do Ensino Médio com o conteúdo de danças na Educação Física Escolar, analisando suas narrativas. Utilizando uma abordagem quali-quantitativa, as narrativas discentes foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e complementadas com observações em diário de campo. Esse método visou obter uma visão mais abrangente e contextualizada das percepções e vivências dos estudantes em relação à dança. A análise de conteúdo revelou que muitos alunos reconhecem a importância da dança para o desenvolvimento físico e cultural, mas há uma tendência de afastamento dessa prática, especialmente entre os meninos. Fatores como vergonha, diferenças de comportamento entre gêneros, a influência do ritmo musical, dos movimentos corporais e o bullying foram identificados como elementos que afetam significativamente a participação dos estudantes nas atividades de dança. A pesquisa sugere a necessidade de repensar a abordagem pedagógica do ensino da dança, adotando estratégias mais inclusivas e sensíveis às questões de gênero. As narrativas discentes demonstraram ser uma ferramenta eficaz na produção de dados para compreender o fenômeno da dança no contexto escolar e orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às realidades dos alunos.

Palavras-chave: dança escolar, educação, educação física escolar, ensino médio, entrevistas narrativas.

DANCE TEACHING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM STUDENT NARRATIVES: EXPERIENCES, GENDER, AND PEDAGOGICAL CHALLENGES

ABSTRACT: This article explores the experience of 10 high school students with dance content in Physical Education through their narratives. Utilizing a qualitative-quantitative approach, student narratives were collected through semi-structured interviews and supplemented with field diary observations. This method aimed to provide a more comprehensive and contextualized view of students' perceptions and experiences regarding dance. Content analysis revealed that many students acknowledge the importance of dance for physical and cultural development but tend to distance themselves from this practice, especially among boys. Factors such as embarrassment, gender behavior differences, the influence of musical rhythm, body movements, and bullying were identified as elements significantly affecting students' participation in dance activities. The research suggests the need to rethink the pedagogical approach to teaching dance, adopting more inclusive and gender-sensitive strategies. Student narratives proved to be an effective tool for generating data to understand the

phenomenon of dance in the school context and to guide more inclusive and tailored pedagogical practices to students' realities.

Keywords: school dance, education, school physical education, high school, and narrative interviews.

LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE LAS NARRATIVAS DEL ESTUDIANTADO: EXPERIENCIAS, GÉNERO Y DESAFÍOS PEDAGÓGICOS

RESUMEN: Este artículo explora la experiencia de 10 estudiantes de educación secundaria con el contenido de danzas en la Educación Física a través de sus narrativas. Utilizando un enfoque cualitativo-cuantitativo, las narrativas de los estudiantes se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas y se complementaron con observaciones en un diario de campo. Este método tuvo como objetivo proporcionar una visión más completa y contextualizada de las percepciones y vivencias de los estudiantes en relación con la danza. El análisis de contenido reveló que muchos estudiantes reconocen la importancia de la danza para el desarrollo físico y cultural, pero tienden a distanciarse de esta práctica, especialmente entre los varones. Factores como la vergüenza, las diferencias de comportamiento entre géneros, la influencia del ritmo musical, los movimientos corporales y el acoso escolar se identificaron como elementos que afectan significativamente la participación de los estudiantes en las actividades de danza. La investigación sugiere la necesidad de repensar el enfoque pedagógico para la enseñanza de la danza, adoptando estrategias más inclusivas y sensibles al género. Las narrativas estudiantiles demostraron ser una herramienta eficaz para generar datos que permitan comprender el fenómeno de la danza en el contexto escolar y orientar prácticas pedagógicas más inclusivas y adaptadas a las realidades de los alumnos.

Palabras clave: danza escolar, educación, educación física escolar, educación secundaria, y entrevistas narrativas.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar (EFE) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, buscando promover a vivência de diferentes práticas corporais que contribuam para sua formação física, social, emocional e cultural. De acordo com De Carvalho (2012), a prática da dança proporciona uma série de benefícios nos âmbitos social, cultural, emocional, cognitivo e motor, de forma conceitual, atitudinal e procedimental. Esses benefícios contribuem para o desenvolvimento da consciência corporal, do senso crítico e da formação de um cidadão autônomo, consciente de seus direitos e deveres.

A abordagem do conteúdo de danças nas aulas de EFE tem ganhado destaque, pois promove a valorização da diversidade cultural, estimula o respeito às diferenças e contribui para a construção de identidades. Além disso, essa prática estimula o desenvolvimento de habilidades motoras, a consciência corporal, a expressão emocional e a interação social (Cavasin e Fisher, 2003; Sousa e Caramaschi, 2011).

Na EFE muitas das experiências em sala de aula são construídas por meio do corpo e do movimento, pois esse componente curricular envolve a integração simultânea do sentir, pensar e agir. Nesse contexto, as experiências dos alunos se desdobram em um cenário de grande exposição, no qual suas fragilidades, medos e dificuldades, assim como suas conquistas, desenvoltura e facilidades, são apresentadas publicamente (Fabri, Rossi e Ferreira, 2016).

No entanto, compreender o impacto dessa experiência a partir das narrativas dos próprios estudantes é essencial para explorar a sua real efetividade, pois elas revelam perspectivas individuais e

coletivas sobre as vivências com as danças, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos benefícios, desafios e transformações geradas por essa prática educativa, que, segundo Josso (2010) e Passegi (2016), amplia a importância atribuída ao biográfico, ao ato de contemplar a própria vivência pessoal e o relacionamento com os demais.

De acordo com Passegi (2016), ao compartilhar suas experiências através de narrativas, indivíduos de diferentes faixas etárias - crianças, jovens e adultos - têm a capacidade de se envolver tanto como espectadores quanto como personagens do espetáculo narrado. Eles se tornam objetos de reflexão e adquirem uma postura reflexiva diante da narrativa. A construção do sujeito biográfico ocorre por meio da própria narrativa, por meio das ações de pesquisa, reflexão e narração, assumindo os papéis de ator, autor e agente social. Nesse processo, o sujeito biográfico assume a responsabilidade pela continuidade de sua história e por sua interação com os outros no contexto o qual está inserido.

O uso de narrativas discentes na EFE para compreender a experiência dos estudantes com o conteúdo dança encontra respaldo teórico na perspectiva sociocultural do aprendizado. De acordo com Vygotsky e Cole (1978), o processo de aprendizagem é mediado pela interação social e pelo uso de ferramentas culturais, como a linguagem.

Nesse sentido, as narrativas discentes se configuram como uma ferramenta que permite aos alunos expressarem suas experiências, emoções e significados atribuídos à dança. Além disso, a abordagem narrativa está alinhada com a concepção de aprendizagem como um processo ativo e construtivo, no qual os estudantes constroem conhecimentos a partir de suas próprias vivências e interações com o meio (Bruner, 1990). Ao compartilhar suas narrativas, os alunos se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento, contribuindo para a coconstrução do conteúdo de dança tanto em aspectos metodológicos quanto em aspectos de avaliação. Essa abordagem também está em consonância com a valorização da subjetividade dos estudantes e o reconhecimento de suas vozes como elementos fundamentais no processo educativo (Freire, 1996).

Gehres, Bonetto e Neira (2020) ao analisarem 15 documentos que continham 113 narrativas sobre relatos de experiências com a dança em um site institucional e analisarem as experiências do movimento do corpo através da dança enquanto conteúdo proposto pelo currículo cultural, salientam que:

[...]compor, multiplicar e intensificar não são procedimentos que ilustram categorias ontológicas do currículo cultural produzidos nas escolas, mas são vontades mapeadas nas experiências pedagógicas com as danças relatadas. Essas vontades movem os corpos das danças no currículo cultural como corpos interventivos, menores, desestabilizadores, intervalares, virtuais e relacionais que se afastam da fenomenologia encarnada muito discutida na Educação Física no Brasil, para produzir uma linguagem corporal pragmática e política (Gehres, Bonetto e Neira, 2020)

Neste artigo, buscaremos explorar a experiência com o conteúdo de danças na Educação Física Escolar compreendendo a realidade encontrada durante o trato pedagógico do ensino da dança dentro da EFE a partir da narrativa de dez estudantes do Ensino Médio de um Instituto Federal de Minas Gerais.

Por meio de relatos pessoais, iremos analisar as expectativas dos estudantes, a própria experiência com o conteúdo dança durante as aulas de EFE e a sua avaliação dentro da disciplina de Educação Física.

Por meio dessa análise, esperamos fornecer subsídios para professores de Educação Física, professores de dança e demais profissionais da educação, a fim de promover uma reflexão crítica sobre a importância do conteúdo de danças na EFE no Ensino Médio (como também em outros níveis) e identificar possíveis estratégias para aprimorar sua aplicação. Ao valorizar narrativas discentes, visamos incentivar práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e significativas, que promovam o desenvolvimento integral dos alunos e contribuam para a formação de cidadãos conscientes e culturalmente engajados.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem quanti-qualitativa para explorar a experiência dos estudantes do Ensino Médio com o conteúdo de danças nas aulas de EFE. Spratt, Walker e Robison (2004) compreendem esta abordagem dentro da perspectiva dos estudos multi-métodos, que, segundo os autores, significa a utilização de diferentes metodologias de produção de dados e também de suas análises dentro de um paradigma de pesquisa único.

Ao abordar as pesquisas qualitativas e quantitativas na Educação, Rodrigues, De Oliveira e Dos Santos (2021, p. 168) salientam que “usar nas pesquisas científicas a combinação de dados advindos de abordagens qualitativas e quantitativas pode ser muito importante para compreender eventos, fatos e processos o que exige uma profunda análise e reflexão por parte do pesquisador”.

O instrumento de coleta de dados foram as narrativas discentes através de uma entrevista semiestruturada. Antes da aplicação das entrevistas, o pesquisador também permitiu-se utilizar observações de algumas aulas e momentos registrados em diário de campo. De acordo com Flick (2009), a combinação de diferentes métodos de coleta de dados, como a entrevista semiestruturada e a observação em diário de campo, permite ao pesquisador obter uma visão mais abrangente e contextualizada do fenômeno em estudo.

Essa escolha metodológica foi baseada na compreensão de que as narrativas discentes são fontes ricas de compreensão e produção de dados sobre a experiência dos alunos no contexto educacional. Considerando a Educação Física Escolar, a reflexão sobre as narrativas dos estudantes pode despertar questionamentos nos professores da área, incentivando a transição do conhecimento tácito para um conhecimento expresso verbalmente. Essa abordagem pedagógica busca reconhecer efetivamente a experiência dos alunos como um conhecimento capaz de identificar e avaliar vivências negativas e/ou positivas, que possam influenciar no sucesso/fracasso ou na maior participação dos estudantes nas aulas (Fabri, Rossi e Ferreira, 2016).

Participaram deste estudo 10 estudantes do segundo ano do Ensino Médio de um Instituto Federal, sendo respectivamente 7 estudantes do sexo masculino e 3 estudantes do sexo feminino, de diferentes turmas. Participaram da entrevista estudantes de todos os cinco cursos técnicos integrados do Instituto Federal, alcançando um total de cinco turmas. A idade média dos alunos foi de 16,47 anos. A seleção foi realizada através de indicações de docentes a partir do seu envolvimento ou não com o conteúdo objeto de estudo deste trabalho. Os estudantes foram convidados a participar voluntariamente e forneceram o consentimento informado para a participação no estudo.

Visando assegurar a observância ética durante a condução deste estudo, todas as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP foram estritamente seguidas. A pesquisa recebeu aprovação sob o protocolo CAAE 60070016.5.0000.5150, mediante o parecer de número 2.123.908. Ademais, a fim de assegurar a geração dos dados da pesquisa com rigor científico, foi realizado um estudo piloto. É válido ressaltar que, desde o primeiro contato com o pesquisador, os alunos foram devidamente informados sobre o propósito da pesquisa, fornecendo-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA). Esses documentos, que atestam a concordância dos participantes ou de seus pais/responsáveis, foram essenciais para a tomada de decisões de maneira ética e livre de coerções. Caso os participantes fossem menores de idade, eles assinaram o TA, enquanto seus pais ou responsáveis assinaram o TCLE. Por outro lado, os estudantes maiores de 18 anos puderam assinar seus próprios documentos. Os alunos entregaram os formulários assinados ao pesquisador no encontro subsequente. Este estudo foi conduzido em conformidade com as diretrizes éticas da pesquisa científica, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Os nomes dos estudantes foram substituídos por numeração para preservar sua identidade.

Neste Instituto Federal (IF), as aulas de dança fazem parte do currículo de Educação Física das turmas do 2º ano do Ensino Médio. As aulas foram ministradas durante o segundo trimestre do

ano de 2019. As aulas eram teórico-práticas e, ao final do conteúdo, como uma das formas de avaliação, os estudantes deveriam elaborar uma coreografia para ser apresentada no Festival de Danças.

As observações foram realizadas pelo pesquisador no bimestre dedicado ao ensino do conteúdo de danças dentro do planejamento anual da Educação Física do Instituto Federal. Ao final do trimestre, após os estudantes vivenciarem o conteúdo de danças nas aulas de Educação Física, foram realizadas as entrevistas individuais semiestruturadas. A escolha deste momento buscou capturar as percepções e reflexões dos alunos após a experiência completa do conteúdo a partir das aulas teóricas e práticas que tiveram. As entrevistas foram conduzidas na biblioteca da escola fora do horário de aula, por se caracterizar como um ambiente tranquilo e propício para a expressão e maior liberdade dos participantes.

O roteiro da entrevista foi elaborado pelos autores com base em um conjunto de questões abertas, que permitiam aos estudantes narrar suas experiências, descrever suas emoções, compartilhar suas percepções sobre o impacto das danças em sua vida pessoal, social e cultural, e discutir eventuais desafios e superações encontrados por eles ou pelos seus colegas de turma durante o processo de aprendizagem. A entrevista semiestruturada possibilitou flexibilidade para explorar tópicos emergentes e permitiu que os participantes expressassem suas visões de maneira mais ampla e detalhada.

As entrevistas foram gravadas em áudio a partir do gravador de voz de um *smartphone Android*, com o consentimento prévio dos participantes, para garantir a fidelidade das informações coletadas e o tempo médio das entrevistas foi de 15 minutos. Além disso, foram realizadas anotações complementares durante as entrevistas para registrar observações contextuais relevantes.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram transcritos integralmente em documentos Microsoft Word. Utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011) para identificar categorias temáticas emergentes, realizar a codificação dos dados e extrair significados relevantes. A análise foi conduzida de forma iterativa, por meio de leituras repetidas e comparações constantes entre as entrevistas. Essa abordagem permitiu a identificação de padrões, tendências e nuances nas narrativas dos participantes.

Conforme mencionado por Bardin (2011) e Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo é um método de pesquisa que visa desvendar e interpretar o significado subjacente ao conteúdo textual, seja ele proveniente de entrevistas ou observações feitas pelo pesquisador. Durante a análise, são realizadas a classificação, categorização e codificação dos dados textuais, com o intuito de identificar temas, padrões e relações que contribuem para a compreensão do que está implícito nos discursos. Essa abordagem flexível pode ser aplicada a diferentes tipos de dados, como é o caso deste estudo que, assim como o estudo de Silva e Fossá (2015), se baseia nas etapas propostas por Bardin (2011) para a análise de conteúdo, as quais envolvem três fases distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para representação dos dados em gráficos e tabelas realizou-se, a partir da frequência de respostas, o agrupamento por categorização.

Nos próximos tópicos os resultados provenientes das observações e das entrevistas semiestruturadas serão organizados e apresentados em três eixos temáticos: 1) o primeiro tópico “Dança Diagnóstica” apresentará as expectativas dos estudantes acerca do conteúdo dança antes do trabalho com o conteúdo pelos professores, 2) o segundo tópico “Dança Escolar” apresentará a experiência dos discentes nas aulas de dança dentro da EFE e o tópico 3) apresentará como ocorreu o processo de avaliação do conteúdo dança enquanto conteúdo avaliativo da disciplina obrigatória de Educação Física.

A DANÇA DIAGNÓSTICA: VAI TER QUE DANÇAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA?

O sentimento de ansiedade predominava em todas as turmas, em especial nos estudantes do sexo masculino. As falas de corredor de grande parte das estudantes do sexo feminino eram na maioria relacionadas aos ritmos musicais, em especial o funk. Algumas estavam animadas e outras nem tanto, mas, no geral, não apresentavam qualquer sentimento de negação. Já as falas dos homens, em

tons de desabafo, eram de decepção e desaprovação. Ao entrar em sala de aula carreguei a mesma sensação, em todas as turmas, a de que as mulheres já sabiam o que era dança, mas os homens pareciam não saber e/ou se negavam a saber o que estava por vir.

Isto se tornou explícito em muitas turmas e em diferentes ocasiões, como por exemplo, na primeira aula da turma A quando dois estudantes do sexo masculino foram embora quando souberam que o novo conteúdo era dança; na turma B, antes mesmo de entrar para a aula um estudante perguntou para o colega “Preparado para dançar?” que respondeu com outra dúvida: “Será que vamos ter que dançar balé?”. Já a turma C apresentou uma postura mais rígida e fechada em aceitação ao conteúdo quando um estudante disse em voz alta afirmando que “o semestre da depressão da Educação Física é a dança”, nesta turma ainda 8 estudantes não participaram da aula que era teórica.

Por fim, mas não finalizando, na turma D, me chamou muita atenção quando a professora terminou a parte teórica e iniciou uma dinâmica prática com os alunos de construção de pequenas coreografias com movimentos criados pelos próprios alunos. Todos estavam participando até então, mas em certo momento um menino se retirou e sentou encostado na parede em um canto da sala. Algumas pessoas olharam, mas voltaram a atenção para a atividade.

Continuei observando-o e notei que o mesmo estava chorando e disfarçando para que ninguém o visse, e assim permaneceu até o fim da aula, quando então me dirigi para notificar a professora, que não havia percebido a situação. Ao ter conhecimento, foi auxiliar o aluno. Ao perguntar o que estava acontecendo ou tinha acontecido, o aluno disse “Professora, me desculpa, não é com você e nem com a aula, mas eu tenho um trauma com a dança desde novo. Não consigo fazer, e me sinto mal só de ver alguém dançando. Acho que eu vou reprovar, mas não vai dar para continuar”. (observação de caderno de campo, 04/06/2019).

Fato é que em todas as turmas houve receio com o conteúdo por parte dos estudantes, maioria homens, que questionavam sobre a obrigatoriedade ou não da participação nas atividades e de terem que se apresentar no festival da escola, uma das formas de avaliação. A professora deixou claro que os alunos poderiam participar da organização do conteúdo, propondo e acrescentando propostas, e não necessariamente precisariam dançar para toda a escola, caso não se sentissem confortáveis, mas que era essencial algum tipo de participação.

Infelizmente, esta situação, hoje em dia, não mudou muito. Muitos professores de Educação Física ainda não conseguiram encontrar uma forma pedagógica de superar esta herança cultural. [...] Temos uma educação que abastece os indivíduos do sexo masculino com valores artificiais, superficiais e materiais como: os fortes, os melhores, os durões, os bons de bola, etc. Talvez, por isso encontra-se homens sem consciência de como se expressar, conduzir ou administrar seus desejos e afetos (Nolasco, 1990). E, ainda por estas razões, estejam limitados ou bloqueados quando as atividades relacionadas dança, ritmo e harmonia, lhes são solicitadas e suas atitudes são de negligenciá-las, uma vez que estas atividades podem vir a afetar sua identidade sexual ou masculinidade. (Do Valle Leitão e De Sousa, 1995, p. 256).

Percebe-se tanto a partir das observações em sala de aula do estranhamento dos meninos com a dança quanto na literatura que eles chegam para a prática de aulas de Educação Física com uma espécie de “manual da masculinidade”. Importante compreender que esse “manual da masculinidade” transcende os muros da escola e é a todo momento reafirmado pela cultura indiretamente – através de comentários do tipo “dançar não é coisa de homem!” – ou diretamente – quando ao homem nenhuma prática de dança é oferecida/permitida ou quando ele se nega praticá-la por preconceitos.

Esse “manual da masculinidade” pode ser compreendido também através do conceito de masculinidade da Connell (1995) e da masculinidade hegemônica (Connell e Messerschmidt, 2013) ou até mesmo através da performatividade de gênero (Butler, 2017). Para Connell e Messerschmidt (2013), a masculinidade hegemônica estabelece normas e hierarquias entre os homens na sociedade que caracterizam o ser masculino. Nesse sentido, a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Já para Butler (2017), a performatividade de gênero sugere que o gênero não é uma identidade fixa, mas sim uma série de atos repetidos que produzem a noção de gênero. Butler (2017) argumenta que a identidade de gênero é performada e

constituída por formas de expressões individuais e que são re(produzidas) socialmente. Assim, poderíamos pensar nesse “manual da masculinidade” como um manual de produção de uma masculinidade heteronormativa, por exemplo.

A “herança cultural” que Do Valle Leitão e De Sousa (1995) cita, conforme abordado anteriormente, faz referência às heranças culturais do patriarcado que afetam pedagogicamente o âmbito escolar e muitas vezes não é superado pela prática docente.

A fim de estabelecer um ponto de partida e compreensão do entendimento prévio dos discentes acerca da dança, os estudantes responderam o que o conteúdo dança significava para eles. A maioria dos estudantes responderam que, para eles, a dança significava: 1) forma de expressão corporal (40%), 2) movimentar o corpo no ritmo (30%), 3) forma de expressão artística (20%) e 4) forma de expressão dos sentimentos (10%).

Percebeu-se que o sexo masculino se preocupa mais em “mexer o corpo no ritmo” do que o sexo feminino. Isto também foi possível de observar nas aulas registradas no diário de campo, em que os estudantes do sexo masculino demonstravam uma maior preocupação de execução correta dos passos dentro da coreografia, alegando, muitas vezes, ser muito difícil seguir o ritmo, embora a professora nunca tenha solicitado uma coreografia específica.

Em uma das aulas práticas, isto foi possível de perceber quando a professora disponibilizava diversas músicas de ritmos diferentes para que os alunos escolhessem tanto nas atividades que envolviam toda a turma quanto nas atividades em pequenos grupos. Em músicas mais lentas todos executavam da sua maneira, mas sem dificuldades. Quando o ritmo acelerava, o BPM (batida por minuto) da música subia, os movimentos se tornavam mais rápidos e os meninos pareciam ficar desanimados realizando comentários como “essa música não é para gente”, “elas dançam bem melhor”, “nossa, você é enferrujado hein”, “impossível”, “a gente não tem ritmo mesmo não” e “se depender da minha dança eu não na disciplina” (observações do caderno de campo, 13/06/2019).

Segundo Klages (in Fritsch, 1988, p.61) conforme citado por Saraiva-Kunz (2003, p.116) “mover-se num ritmo significa ser apanhado pelo impulso de vida”. Interessante pensar que, para o autor, a satisfação, fascinação e envolvimento que o ritmo provoca, encontra-se no fato de ser o ritmo, mais do que expressão do empenho em movimento, a expressão mesma. Outro ponto a ser considerado é que este movimento, em nenhum momento é classificado como espontâneo, mas dependente da superação das inibições construídas ao longo da vida por força da vontade e do autodomínio determinados pela vivência cultural.

A partir destas contribuições dos autores e da preocupação percebida do sexo masculino a respeito do ritmo podemos começar a entender que por trás desta resposta pode haver, na prática, uma demonstração de inibição maior nos homens do que nas mulheres, conforto abordaremos no próximo tópico sobre o período de contato desses discentes entrevistados com o conteúdo dança em um bimestre da disciplina obrigatória Educação Física.

A DANÇA ESCOLAR: SUBJETIVIDADES DENTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A experiência com o conteúdo de dança nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) resultou em um período letivo incomum para os estudantes, que já estavam cientes, desde o primeiro ano do Ensino Médio, de que teriam contato com a dança no ano seguinte. No entanto, a maioria dos alunos possuía uma compreensão superficial da dança, associada ao medo de experimentar algo novo, principalmente os meninos. Além de ser mais um tópico avaliativo na disciplina de Educação Física, a dança trouxe para a sala de aula a oportunidade de discutir questões como racismo, machismo, homofobia, gênero, respeito ao corpo alheio, bullying e outras formas de preconceito. Muitos meninos puderam perceber que não é necessário se tornar um dançarino profissional para apreciar a dança, enquanto muitas meninas descobriram que não existe um corpo ideal para a prática, mas sim a importância de respeitar todos os corpos.

Durante o bimestre dedicado ao conteúdo dança pelos professores de Educação Física do Instituto Federal foram percebidas algumas subjetividades presentes no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo dança na EFE que serão abordadas, sendo eles: as diferenças de postura/comportamento, os ritmos musicais, os movimentos corporais, as dificuldades e as facilidades encontradas.

Acerca das diferenças de postura, comportamento e/ou participação entre meninos e meninas, a maioria dos estudantes entrevistados (70%) reconheceu a existência dessa diferença. A maior participação feminina nas aulas e um maior distanciamento masculino foi um consenso entre os estudantes tanto nas entrevistas quanto nas observações realizadas em todas as turmas.

As diferenças observadas entre os estudantes, particularmente entre os sexos, não se limitaram apenas à postura, ao comportamento e à participação, mas também se manifestaram em outros aspectos, como as preferências por ritmos musicais e os movimentos realizados ou não realizados. Segundo a teoria de Judith Butler sobre performatividade de gênero, todas essas diferenças observadas entre os estudantes podem ser entendidas como expressões da construção social do gênero (Butler, 2017).

Assim, as diferenças de postura entre os gêneros na dança podem ser interpretadas como reflexos das normas de gênero impostas pela sociedade, que moldam e limitam as formas de expressão corporal de homens e mulheres de maneira distinta. Essa teoria nos convida a questionar essas normas e a considerar a dança como um espaço potencial para desafiar e subverter essas construções de gênero, possibilitando uma maior diversidade de movimentos e expressões corporais para além das restrições de gênero tradicionais.

Durante as aulas, foram vivenciados diversos ritmos musicais, tanto por sugestão dos estudantes quanto dos professores, como forró, rock, pop internacional, eletrônico, axé, entre outros. O ritmo musical descrito como favorito nas entrevistas foi o funk (30%), dois estudantes do sexo masculino e uma estudante do sexo feminino afirmaram não ter tido um ritmo favorito por não ter se expressado (30%) e outros ritmos musicais foram citados como favoritos como o sertanejo (10%), o rock (10%), o hip-hop (10%) e o forró (10%).

Acerca dos dois estudantes do sexo masculino que afirmaram não ter tido um ritmo favorito por não ter se expressado, ilustra uma situação percebida pelo pesquisador em mais de uma sala, sendo uma realidade o maior engajamento feminino tanto nos momentos de escolher músicas para as atividades quanto para participar das atividades.

“A gente não se manifestou muito não. Nenhum. Falava quando, mas manifestar não.” (Estudante do sexo masculino 2, turma B)

“Eu não sei te falar viu? Pois como eles ficam recuados, não se expressavam.” (Estudante do sexo feminino 1, turma C)

De acordo com estudos como o de Smith e Sparkes (2019), a presença de um público pode gerar ansiedade e inibição nos indivíduos, afetando sua disposição para se expressar e se envolver plenamente na dança. Nesse sentido, 6 dos 7 estudantes do sexo masculino entrevistados (85,71%) relataram ter notado algum tipo de receio por parte dos estudantes do sexo masculino em realizar determinados movimentos corporais, enquanto aproximadamente 40% dos entrevistados, homens e mulheres, mencionaram ter percebido essa inibição entre as estudantes do sexo feminino.

Esses resultados corroboram com a existência de normas de gênero e pressões sociais que impactam a participação e a expressão dos estudantes na dança, conforme destacado na obra de Shephard (2001). A insegurança e o medo de julgamento podem levar os estudantes a restringirem seus movimentos e a adotarem comportamentos mais conservadores, especialmente quando se trata de movimentos considerados fora dos padrões socialmente aceitos. O rebolar (30%) e o movimentos com o quadril (30%) foram descritos como os movimentos que os meninos possuíam maior receio de executar.

Tabela 1 - Os movimentos que os meninos possuíam receio

Movimento	Resultado geral	Resultado masculino	Resultado feminino
Rebolar	30%	28,57%	33,33%
Movimentos com o quadril	30%	28,57%	33,33%
Não há um movimento específico, mas medo de perder o ritmo	10%	14,29%	0
Não há um movimento específico, mas a própria execução do movimento	10%	14,29%	0
Movimentos com a cintura	10%	14,29%	0
Alguns	10%	0	33,33%
Total	10 = 100%	7 = 100%	3 = 100%

Fonte: Autores (2024)

Os movimentos de quadril e os movimentos da cintura descritos pelos estudantes aparentemente também fazem referência ao movimento do rebolado. Analisando por esta ótica, realizando o agrupamento das respostas dos estudantes, compreendendo que os movimentos com o quadril e com a cintura estão relacionados com o entendimento deles acerca do ato de rebolar, a dimensão do resultado geral acerca do receio masculino em rebolar seria de 70%. De acordo com Kleinubing et al (2013), existe uma articulação entre corpo e gênero que resulta na produção de discursos dominantes que moldam as representações de masculino e feminino. Por exemplo, muitos consideram o movimento de rebolar como algo “intrinsecamente feminino” (Kleinubing et al, 2013, p. 76).

Percebe-se que culturalmente há uma maior preocupação do homem sobre a parte do corpo e o movimento que o mesmo irá executar antes mesmo da prática da dança em si. Isto sem pensar no ritmo musical e de qual ambiente estamos falando. Ao que parece, o homem busca evitar qualquer ato que possua representações do universo feminino para evitar ter sua masculinidade questionada na sociedade, pois, conforme as contribuições de Souza (2007), a condição para que os homens possam dançar é que sejam aceitos socialmente.

Tabela 2 - Motivo do receio do movimento por parte do sexo masculino

Motivo	Resultado geral	Resultado masculino	Resultado feminino
Preconceito	30%	28,57%	33,33%
Bullying	20%	14,29%	33,33%
Vergonha e tabu	10%	14,29%	0
Costume	10%	14,29%	0
Por não gostar nem do ritmo e nem da dança em si	10%	0	33,33%
Receio de perder o ritmo	10%	14,29%	0
Timidez	10%	14,29%	0
Total	10 = 100%	7 = 100%	3 = 100%

Fonte: Autores (2024)

O preconceito foi o motivo da existência do receio dos meninos se movimentarem mais citado pelos estudantes (30%), seguido pelo bullying (20%), vergonha e tabu (10%), costume (10%), por não gostar nem do ritmo e nem da dança em si (10%), receio de perder o ritmo (10%) e timidez (10%).

“Preconceito né, tanto que tipo meninos zoando meninos mesmo. Você não tinha ninguém para dar aquela confiança. Então se você fizesse qualquer coisa seus próprios amigos começavam a te zoar, então você ficava tipo assim: putz, não vou fazer mais”. (Estudante do sexo masculino 6, turma C)

“É uma coisa enraizada assim né, uma coisa meio preconceituosa eu diria. Pois a gente tinha e tem muito tabu a coisas de sexualidade”. (Estudante do sexo masculino 7, turma B)

“Preconceito. Dele, do outro, da sociedade. Talvez ele queira dançar, mas ele pode pensar em sofrer bullying. Inibe sua prática por causa disso.” (Estudante do sexo feminino 1, turma C)

Sobre o receio por parte das estudantes do sexo feminino, 5 estudantes entrevistados (50%), sendo 3 meninas e 2 meninos, afirmaram ter percebido algum receio feminino relacionado à dança. Conforme representado na Tabela 10 os movimentos sensuais foram descritos como os movimentos que as meninas possuíam maior receio de executar (40%) e em segundo lugar os movimentos de quadril (20%), que, quase sempre é relacionado com o ato do rebolado, seguidos pela dança em dupla (20%) e não por um movimento específico, mas pela vergonha de dançar (20%).

Tabela 3 - Os movimentos que as meninas possuíam receio

Movimento	Resultado geral	Resultado masculino	Resultado feminino
Movimentos sensuais	40%	33,33%	50%
Quadril	20%	0	50%
Dança em dupla	20%	33,33%	0
Não um movimento específico, mas vergonha de dançar	20%	33,33%	0
Total	5 = 100%	3 = 100%	2 = 100%

Fonte: Autores (2024)

Embora possuam preocupações distintas, tanto a mulher quanto o homem se esbarram constantemente nos papéis sociais pré-estabelecidos culturalmente, dentro e fora da dança. O homem preocupa-se com sua masculinidade a ponto de evitar manifestações consideradas “femininas” que possam colocar em questão a sua orientação sexual ou sua própria masculinidade. Já a mulher possui uma preocupação quanto a sua feminilidade e sensualidade que, muitas vezes, é inibida em virtude do machismo, por exemplo. Isto pode ser percebido tanto nas respostas das estudantes quanto em sala de aula, em que havia meninas que se sentiam desconfortáveis para dançar enquanto meninos as assistiam e também havia meninas que não se sentiam confortáveis para dançar com os meninos em dupla.

O funk (25%), o pop internacional (25%) e o forró (25%) foram citados pelos estudantes como os ritmos musicais em que ocorreram o receio por parte das meninas de realizar algum movimento corporal. Para além dos ritmos musicais, o lap dance (dança sensual na cadeira) também foi citado pelos estudantes (25%).

“As meninas se sentiram muito desconfortáveis fazendo lap dance na cadeira. Aquela dança mais sexy. Apenas três delas se sentiram confortáveis para fazer, o resto da turma não.” (Estudante do sexo masculino 5, turma B)

Os motivos descritos pelas estudantes da existência deste receio de executar determinados movimentos corporais foram o bullying (20%), o assédio (20%), o medo da exposição (20%), o contato físico (20%) e o receio de serem chamadas de promíscuas, “vagabundas” (20%).

As respostas das estudantes fazem relação direta com o problema específico ocorrido em uma turma. Situação em que os meninos, durante o módulo dedicado ao ensino do conteúdo dança, agrediram virtualmente as meninas através de memes compartilhados em redes sociais que atacavam os seus corpos femininos e os seus movimentos na dança. Algo que se relaciona à problemática existente na sociedade do machismo e da inferiorização da mulher. Foi possível observar que os meninos além de estereotiparem e relacionarem a dança ao universo feminino, consegue também agredir, até mesmo as mulheres, durante sua prática.

Em outras palavras, acabam reproduzindo culturalmente que dança é para mulher, mas até quando são as mulheres que dançam elas acabam sendo atacadas, algo que segundo Costa e Campos (2023, p. 149) está relacionada à “permanência e a reprodução de estereótipos e preconceitos

construídos culturalmente que em relação ao gênero atinge tanto aos homens (independente do estilo de dança) quanto às mulheres para a prática de alguns estilos de danças”.

Ao pensarmos a generificação de estilos de dança por estudantes do ensino médio podemos compreender que alguns estilos são associados e considerados por eles como “danças femininas”, “danças masculinas” e “dança de todos”. Estilos de dança como dança do ventre e pole dance são considerados como “danças femininas”. Estilos de dança como capoeira, hip-hop, dança de rua e rock são considerados como “danças masculinas”. E já estilos de dança como quadrilha, forró, country/sertanejo e valsa são considerados como “dança de todos” (Costa e Campos, 2023).

Quando perguntados sobre terem presenciado em sala de aula alguém ser zoado por dançar, 50% dos estudantes afirmaram já terem visto um menino ser zoado e 10% afirmaram já terem visto uma menina ser zoada. Porém através das respostas de alguns estudantes percebe-se que a zoação ainda é, em algumas vezes, considerada apenas uma “brincadeira”.

“Não, no máximo algumas brincadeiras entre amigos, mas nenhum problema. Tipo alguém fazer um movimento errado e o pessoal vai e brinca, tipo: “olha lá, o fulano dançando errado”. Mas tudo na brincadeira.” (Estudante do sexo masculino 4, turma A)

O dançar errado foi o motivo mais descrito pelos estudantes sobre a zoação contra os meninos (40%). Para eles a zoação também pode ter sido por causa dos amigos (10%), por causa do forró (10%), um menino em específico ser “enferrujado” (10%), por ser uma pessoa próxima (10%), apenas pela dança (10%) e pela falta de adaptação (10%).

Já os 10% dos estudantes que afirmaram já terem visto uma menina ser zoada descreveram como possível causa o rebolado (50%) e por causa do “Problema ocorrido em uma turma” em que houve bullying, assédio e crítica dos corpos femininos (50%).

Sobre a intervenção da turma nestes momentos de zoação, os estudantes responderam que faziam “panelinhas” (40%), todo mundo ria (30%), retiravam os meninos da dança (10%), se adaptavam (10%) e não tinham nenhuma intervenção da turma (10%).

Já sobre a intervenção dos professores, os estudantes responderam, a partir de suas próprias compreensões, que: eles conversavam e resolviam o problema (30%), não faziam nada se não passasse do limite (30%), não percebiam (20%), riam também (10%) e não tinham nenhuma intervenção dos professores (10%).

Observa-se, a partir das respostas dos estudantes, certa naturalização dessas “brincadeiras” e/ou “zoações” tanto por parte deles quanto por parte de seus professores. Faz-se necessário uma reflexão sobre o limite existente entre uma simples “brincadeira” e/ou “zoação” e o bullying, que pode se configurar como um fator inibitório e conformador do ser masculino na dança.

De acordo com Patrício (2013, p.50), “na brincadeira pressupõe que ambos os envolvidos estejam se divertindo, o que não ocorre no bullying. No bullying a assimetria de poder é visível, apenas alguns se divertem em detrimento de outros”. Conforme descrito anteriormente, vivenciou-se muitos momentos destas brincadeiras entre os estudantes uns contra os outros por um simples movimento corporal, tenha sido ele um rebolado ou não. Porém, a partir das contribuições do autor, compreende-se que algumas destas situações não foram divertidas para ambas as partes. Para Mello et al (2009), os meninos são mais propensos do que as meninas a se envolverem com o bullying, e o mesmo foi percebido nesta pesquisa.

O caso de bullying mais explícito foi em relação a agressão virtual dos meninos contra as meninas atacando os seus corpos. Após intervenção da professora e da turma foi resolvido por meio de diálogo e de acordos. Porém, quando pensamos nos ataques sofridos pelos meninos durante as aulas de dança, no contexto de todas as turmas, percebemos que todos eles ocorreram de forma sutil, implícita e de maneira mais repetitiva – percebida durante todo o período de contato com o conteúdo.

Ao serem “zoados” durante as aulas ao dançarem, muitos meninos começavam a minimizar seus movimentos ou até mesmo paravam de se movimentar naquele mesmo momento. De fato, se controlar ou se inibir não transpareceu ser divertido para quem estava sendo zoado e sim

vergonhoso. Importante ressaltar, também, que o preconceito será descrito no próximo tópico pelos estudantes como um dos fatores que torna a dança mais difícil para os homens.

Antunes e Zuin (2008) no artigo 'Do Bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação' afirmam que o bullying é uma expressão de preconceito presente nas sociedades e culturas pretensamente democráticas. Como preconceito definiu-se como uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, dirigida contra um grupo inteiro ou contra os indivíduos pertencentes a ele, e que preenche uma função irracional definida dentro da personalidade (JOHODA; ACKERMAN, 1969, apud ANTUNES; ZUIN, 2008). Ainda segundo Antunes e Zuin (2008), não é o preconceito que desfigura a ordem social, pelo contrário, é a ordem estabelecida atualmente que não pode existir sem desfigurar os próprios homens. A perseguição do outro, a repugnância do inimigo imaginário, têm por essência a violência cotidiana que se manifesta contra tudo aquilo que não conseguiu se ajustar totalmente, o que feria as "certezas" sobre as quais o progresso se sedimentou (Fabrício, 2013, p. 29).

A partir do preconceito cultural contra o homem que dança se faz as "brincadeiras" e/ou "zoadões" entre amigos que, a partir de um limite subjetivo, transforma-se em bullying. Percebe-se que para os homens não é difícil apenas o ato de dançar, mas também o de continuar dançando quando a qualquer momento ele pode ser zoadado e isto naturalizado pela turma e pelo professor.

Ao compreender uma normalidade em qualquer tipo de preconceito o professor acaba colaborando para que o mesmo se repita, mesmo que não haja a intenção. Ao ministrar o conteúdo dança, o professor de EF deveria promover a sua prática para todos e coibir os preconceitos. Devemos nos atentar que a prática do preconceito por parte do professor ocorre não apenas quando ele ri das "brincadeiras" e/ou "zoadões", mas também quando ele escuta e vê, mas não intervém.

Em uma das últimas aulas antes da realização da atividade avaliativa do bimestre do conteúdo dança, o Festival de Danças, que envolveu todas as turmas, um grupo de meninas estava discutindo a coreografia que seria apresentada por elas, quando uma estudante proferiu a seguinte afirmação:

"Nossa, está ficando tão legal nossa dança, agora a gente só não pode passar vergonha na frente de todo mundo dançando uma diferente da outra" e outra estudante a respondeu "A professora não vai olhar se uma está certa ou outra está errada, acho que a nossa participação, as músicas e o nosso tema são mais marcantes, afinal na nossa sala só vai ter menina dançando [...]" (Estudante do sexo feminino 2, turma A)

Em relação à presença de vergonha ou sentimentos semelhantes durante o período de contato com a dança, a maioria dos estudantes afirmou que sentiu vergonha o tempo todo (60%), tanto nas aulas como nas apresentações do festival de dança, que representava a avaliação final do bimestre.

De outro lado, durante o período de vivência com o conteúdo de danças, a união das turmas foi identificada como o acontecimento mais significativo para a maioria dos estudantes, conforme registrado nas observações em diário de campo. Essa percepção foi observada de forma mais intensa em algumas turmas do que em outras. Mesmo que a integração completa da turma não tenha ocorrido em todos os casos, foi possível observar que, pelo menos em alguns momentos, houve união entre as meninas e/ou entre os meninos.

A DANÇA AVALIATIVA: O FESTIVAL DE DANÇA

No final do bimestre ocorreu o Festival de Danças do Instituto Federal organizado por todas as turmas do segundo ano do Ensino Médio. Embora o festival seja parte do conteúdo avaliativo do conteúdo de danças, não houve obrigatoriedade de os alunos dançarem. Quem não quisesse ou não se sentisse à vontade para dançar em público poderia assumir alguma função dos bastidores ou outra forma de apresentação como apresentação de cartaz ou tocar algum instrumento. Dessa forma, todos os estudantes participaram do festival. Dos dez alunos entrevistados, sete dançaram, dois ficaram nos bastidores e um tocou violão. Dos que não dançaram dois estudantes do sexo masculino afirmaram não ter dançado pelo motivo de nenhum homem da sua sala dançar por causa da confusão criada com as

meninas e uma estudante do sexo feminino disse não se sentir confortável dançando e que por isso escolheu tocar violão.

Os ritmos das músicas apresentadas pelos estudantes que dançaram foram um *medley* de ritmos de músicas de artistas negros (disco, pagode, pop, funk, brega-funk), funk, rock, pop, hip-hop e sertanejo.

Sobre a experiência de participar de um festival de dança os estudantes a descreveram como boa (25%), diferente (12,5%), mágica (12,5%), incrível (12,5%), divertida (12,5%), “assustadora, senti vergonha e ansiedade” (12,5%) e “ruim, mas gostei” (12,5%).

As diferenças encontradas pelos estudantes entre danças nas aulas de EF e no festival foram a presença de público (60%), a maior concentração na apresentação do que nas aulas (20%) e receber o retorno de outras pessoas (20%).

“A gente teve mais participação na organização... Dançar mesmo não. Durante as aulas ensaiamos. Mas meio que a gente ficava meio que de canto, os meninos. Não por culpa da professora, mas dos próprios meninos. Nós mesmos nos retirávamos. Tipo, não queríamos aparecer na frente da escola toda dançando.” (Estudante do sexo masculino 2, turma A)

De fato, os meninos e as meninas não vivenciaram o conteúdo danças de maneira semelhante. Ao tentarem participar, ainda assim, criaram uma certa distância, seja por meio de "panelinhas", da separação entre meninos e meninas e da criação de padrões de movimento femininos e masculinos. Embora a vergonha de dançar fosse observada em ambos gêneros, os meninos mostravam uma maior resistência em relação ao conteúdo.

De acordo com Guimarães e Bianchini (2020), observa-se uma resistência por parte dos estudantes em relação ao que é novo e diferente, uma vez que tendem a aceitar apenas os desportos coletivos, encontrando dificuldades iniciais com outros conteúdos.

Desde a Idade Média, a dança tem passado por diversas transformações decorrentes de contextos históricos, culturais, religiosos e políticos, que continuamente alteram seu significado e quem a pratica. A dança, ao longo do tempo, foi gradualmente considerada uma prática feminina devido a uma série de fatores históricos, culturais e sociais que reforçaram essa associação.

De acordo com alguns estudos, os homens foram os primeiros a se expressarem através da dança. Durante os séculos XVI e XVII, a dança ocidental era uma atividade exclusivamente masculina, com homens não apenas dançando, mas também desempenhando papéis femininos em performances, já que naquela época as mulheres eram apenas espectadoras. Foi após a era do Rei Luís XIV de Bourbon (1638-1715) que a cultura ocidental passou a associar então o corpo masculino que dançava profissionalmente com a homossexualidade e/ou a feminilidade (De Assis e Do Carmo Saraiva, 2013). O que nos leva a refletir que por trás do afastamento do masculino da dança encontra-se o processo de profissionalização da dança.

Em uma turma em específico, conforme abordado anteriormente houve um problema entre meninos e meninas, em que os meninos agrediram virtualmente as meninas e os seus corpos. Após isso, as meninas não queriam dançar mais e em uma conversa entre a turma e a professora ficou decidido que os meninos não dançariam, ficariam apenas nos bastidores para que as meninas pudessem dançar sem receio.

“Era o momento das meninas. Os meninos ficaram apenas nos bastidores por conta desse problema que a gente teve. As meninas se sentiram mais confortáveis por conta desse erro gravíssimo que nós cometemos. Foi uma decisão dos meninos e da professora de deixar essa dança para elas dizerem o que elas têm a dizer, ter essa liberdade de expressão. Porque acho que o mínimo que a gente poderia ter feito depois de todo esse problema, de todo esse impasse que a gente teve foi exatamente esse. Mas nós desenhamos cartazes, levamos os cartazes até lá. Havia frases relacionadas ao feminismo, como “respeita as mina” que é uma das músicas tratadas na dança. Com símbolos do feminismo, cores relacionadas ao feminismo. Isso para poder não apenas ter um envolvimento nosso, mas para trazer essa mensagem não apenas na dança ou nas músicas, mas também como uma reconciliação da turma. Bom, as meninas desenvolveram a dança. Quando elas desenvolviam a dança elas acabavam pedindo pra gente (meninos) se retirar. E acho que isso era o certo, ainda não tinha coragem de mostrar o que tinha para apresentar. Mas essa decisão foi tomada em conjunto, das meninas executaram a dança e os meninos executaram os cartazes, uma decisão nossa.” (Estudante do sexo masculino 1, turma D)

Faz-se necessário refletirmos sobre a decisão em conjunto tomada pela professora e pela turma de excluir os meninos da dança para que as meninas pudessem dançar. Embora os meninos tenham cumprido a sua participação levando e apresentando cartazes sobre feminismo, muitas estudantes da turma afirmaram que eles (os meninos) apenas o fizeram por conta da avaliação, e não por aquela atitude os representarem. Aparentemente a maioria dos meninos já não queriam dançar, com isso, de certa forma, acabaram conseguindo o que queriam. Mas em contrapartida, aparentemente não haveria participação das meninas se os meninos participassem.

Observou-se nesta etapa avaliativa da disciplina, a exclusão normativa (Souza e Costa, 2020) dos meninos nas apresentações práticas de dança devido ao seu mau comportamento nas aulas de EF. Para os autores, embora este tipo de ação excludente seja tratada na escola como pedagógica, ela é contraditória.

Ao buscar identificar e compreender possíveis mudanças atitudinais em estudantes tidos como indisciplinados e experimentar o modelo de ensino *Sport Education*, a pesquisa ação de Souza e Costa (2020) considera que:

Desta experiência emergem-se os sentidos de que a fruição, tão destacadamente incorporada às aulas de Educação Física, deve ser considerada por professores no processo de mediação pedagógica [...] Aprender sem envolvimento afetivo parece ser uma contradição na escola [...] Ao fim e ao cabo, por certo, apenas nos cabe a defesa de que na escola, as intervenções socioeducativas devem incluir os estudantes, por mais que isso seja desafiador. Por ora, estamos convencidos que o problema da indisciplina não será resolvido pela opção da exclusão normativa (Souza e Costa, 2020, p. 18).

A atitude da professora de EF, ao optar pela exclusão normativa dos meninos, pode ser interpretada como uma tentativa de atender às demandas da turma, tanto em virtude de criar um espaço para que as meninas pudessem dançar à vontade como em virtude do desejo da não participação dos meninos em uma apresentação pública para toda escola. No entanto, conforme argumentado por Souza e Costa (2020), a exclusão de estudantes indisciplinados, embora possa parecer uma solução prática e imediata, não aborda a raiz do problema e pode perpetuar um ciclo de desengajamento e desmotivação.

De fato, os meninos, que já demonstravam um desinteresse pela atividade de dança, acabaram obtendo o que já desejavam ao serem excluídos. No entanto, a questão central permanece: a prática pedagógica adotada realmente contribuiu para uma mudança significativa ou apenas reforçou a exclusão como um meio de resolver problemas comportamentais? Souza e Costa (2020) sugerem que intervenções socioeducativas eficazes devem incluir todos os estudantes, mesmo aqueles considerados indisciplinados, para promover um envolvimento afetivo e um aprendizado mais significativo.

Portanto, é fundamental refletir sobre a eficácia da exclusão normativa desses meninos nas apresentações de dança do festival a partir da pergunta: teria sido o bullying contra as meninas uma ferramenta encontrada pelos meninos para se retirarem da dança com concordância não apenas da professora, mas de toda a turma?

A DANÇA ATITUDINAL: A POSE FINAL

Entendendo a dança enquanto conteúdo da EF podemos perceber que os objetivos atitudinais estiveram presentes nessa iniciativa, entretanto, não temos a dimensão do que os estudantes de fato apreenderam do ocorrido. Fato é que, enquanto expressão de sentimentos, a dança trouxe à tona estereótipos de gênero e preconceitos envolvidos na sociedade em relação aos que dançam e aos que não o fazem. Quando questionados sobre suas experiências ao vivenciar o conteúdo de dança nas aulas de Educação Física todos os estudantes que afirmaram na entrevista não ter vivenciado

plenamente o conteúdo de dança são do sexo masculino. De outro lado as estudantes do sexo feminino definiram as experiências como divertidas.

Ao serem questionados sobre a importância do ensino da dança para todos, após terem tido contato com o conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar, os três aspectos mais destacados pelos estudantes foram: 1) a dança se configura como uma forma de expressão, permitindo que os indivíduos se expressem de maneira única; 2) é uma forma de exercício físico que traz benefícios para a saúde; e 3) proporciona a superação da vergonha e da timidez, promovendo uma maior confiança e desenvoltura. No conjunto das falas, porém em menor frequência, também apareceram questões relacionadas à dança como possibilidade de interação social, conhecimento sobre o corpo, expressão artística e quebra de preconceito. Alguns alunos, entretanto, em um primeiro momento, não conseguiram visualizar alguma importância ao aprendizado de dança na escola.

Conforme discutido por Brasileiro e Souza (2019), a prática da dança vai além do domínio técnico, possibilitando uma expressão singular do nosso entendimento do mundo, assim como a manifestação de emoções e sentimentos, mesmo na ausência de uma técnica específica. Essa perspectiva foi corroborada durante a interação com os estudantes, quando foi observado que em determinado momento, a preocupação em dançar de forma "correta" foi deixada de lado, e o foco foi direcionado para a mensagem a ser transmitida por meio da dança.

Sobre a mudança de concepção do significado da dança pelos estudantes 40% dos estudantes afirmaram ter mudado sua concepção sobre o conteúdo, 40% afirmaram não ter modificado sua concepção sobre o conteúdo e 20% admitiram que ela não mudou, mas foi construída considerando que eles não possuíam anteriormente uma concepção de dança formada.

Sob a ótica do gênero percebeu-se que os estudantes do sexo masculino foram os que mais tiveram uma mudança de concepção sobre o conteúdo dança (42,86%) e os únicos que admitiram não possuir uma concepção formada de dança anteriormente e construir uma concepção nas aulas de dança dentro da Educação Física Escolar (28,57%). De outro lado as estudantes do sexo feminino foram as que mais admitiram não ter mudado a sua concepção sobre a dança por já conhecê-la (66,66%).

“Eu pensava que dança era ballet. Não só ballet, mas parecido, sabe?” (Estudante do sexo masculino 2, turma A)

“A professora trouxe outra ideia de dança pra gente, que não era somente aquilo que tínhamos medo do início. De ser algo igual vemos em vídeos e apresentações” (Estudante do sexo masculino 4, turma A)

“Minha concepção mudou um pouco. Não sabia tanto sobre planos, eixos, essas coisas da parte teórica. Isso pra mim foi novidade” (Estudante do sexo masculino 7, turma B)

“Não mudou minha concepção pois eu já fiz aulas de dança desde a minha infância, mas da minha turma mudou” (Estudante do sexo feminino 2, turma A)

“Talvez tenha mudado para os meninos. Para mim e minhas amigas, não. Única coisa que foi diferente, era que achávamos que ia ser chato, sabe? Mas foi divertido, tirando a situação chata causada pelos meninos” (Estudante do sexo feminino 3, turma B)

Os resultados obtidos revelam duas conclusões significativas. Em primeiro lugar, observou-se que o sexo masculino passou por uma mudança mais expressiva na concepção da dança em comparação ao sexo feminino (42,86%). Essa constatação está em linha com a teoria sociocultural de desenvolvimento, proposta por Vygotsky (1978), que enfatiza a influência do contexto social e das interações no processo de construção de significados. No caso da dança, é possível inferir que os homens experimentaram uma transformação mais significativa em suas percepções e entendimentos sobre a prática.

Além disso, os dados revelaram que o sexo masculino foi o único grupo a relatar não possuir uma concepção prévia da dança e adquirir tal compreensão apenas por meio da vivência (28,57%). Essa constatação destaca a influência dos estereótipos de gênero e da socialização diferenciada na relação dos homens com a dança. Nesse contexto, as teorias de gênero e masculinidade, como as apresentadas por Scott (1988) e Connell (1995), ressaltam a construção social das masculinidades e como as expectativas sociais moldam as preferências e as práticas dos indivíduos.

Esses achados evidenciam a existência de uma distância entre os homens e a dança, resultado da divisão de funções sociais entre os gêneros. A figura feminina parece ser estimulada desde

a infância a praticar a dança, o que contribui para a construção de uma concepção mais sólida do conteúdo. Em contrapartida, os estímulos direcionados à figura masculina tendem a enfatizar outras práticas, como os esportes, o que torna a dança menos valorizada e superficial aos olhos dos homens, dificultando o desenvolvimento e a internalização de uma concepção mais aprofundada sobre ela.

Essa discrepância reflete a influência dos estereótipos de gênero na percepção e no engajamento dos homens com a dança. A fim de superar essa desigualdade, é necessário desafiar as normas sociais e promover uma maior inclusão e valorização da dança para ambos os gêneros. Essas mudanças podem contribuir para quebrar estereótipos de gênero e permitir que todos possam desenvolver uma concepção mais ampla e apreciativa dessa forma de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa destacaram a tendência de afastamento dos alunos, principalmente do sexo masculino, em relação ao ensino da dança, apesar de reconhecerem sua importância. A vergonha de dançar na escola foi identificada como um sentimento comum entre os estudantes, revelando uma diferença notável de postura, comportamento e participação entre meninos e meninas, conforme relatado pelos próprios alunos.

A influência do ritmo musical emergiu como um fator significativo na participação ou não participação dos estudantes na dança, mostrando como a apreciação ou a falta de afinidade com determinados ritmos pode afetar seu envolvimento nessa prática. Além disso, constatou-se que o bullying relacionado à dança é frequentemente disfarçado como brincadeiras ou zombarias, o que acaba afastando os estudantes dessa atividade.

Observou-se também uma associação entre movimentos considerados femininos e masculinos na dança, criando estereótipos que podem influenciar a participação dos alunos. Esses padrões de gênero pré-concebidos podem limitar a expressão individual e inibir a participação igualitária na dança.

É essencial ressaltar que uma estratégia pedagógica adotada por uma professora específica resultou na ausência dos alunos do sexo masculino no festival de danças. Esse achado aponta para a necessidade de repensar a abordagem do ensino da dança na Educação Física Escolar, levando em consideração as percepções, experiências e desafios enfrentados pelos estudantes. É fundamental desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e sensíveis ao gênero, que promovam a participação igualitária de todos os alunos, superando estereótipos e criando um ambiente seguro e acolhedor para a expressão corporal por meio da dança. Somente assim poderemos proporcionar uma vivência positiva e enriquecedora da dança na Educação Física Escolar, valorizando a diversidade e o potencial de cada estudante.

Além dos resultados mencionados, é importante destacar a eficácia do uso das narrativas discentes como uma abordagem qualitativa na produção de dados para esta pesquisa. Através das narrativas dos estudantes, foi possível obter informações valiosas e aprofundadas sobre suas experiências positivas e/ou negativas, de sucesso e/ou fracasso e também que alcançou ou não maior participação dos estudantes. As narrativas discentes combinadas com as observações proporcionaram uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno em estudo, permitindo a exploração de diferentes perspectivas e vivências individuais que refletem diretamente no coletivo discente/docente.

REFERÊNCIAS

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

BRASILEIRO, Livia Tenorio; SOUZA, Ana Aparecida Almeida de. Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança. *Motrivivência*, v. 31, n. 59, 2019. < <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e57329>>

BRUNER, Jerome Seymour. *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CAVASIN, Cátia Regina; FISCHER, Julianne. A dança na aprendizagem. *Revista Leonardo Pós*, n. 3, p. 1-8, 2003. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Educacao_fisica/artigo/2_danca_aprendizagem.pdf> Acesso em 19 jul. 2024

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. *Educação & realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>> Acesso em 19 jul. 2024

CONNELL, Robert. MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, n. 01, p. 241-282, 2013. < <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>>

COSTA, Igor Henrique da; CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira. Gênero, Dança e Cultura: As Danças de Todos, Femininas, Masculinas e Desconhecidas. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 133-157, 2023. < <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2023.48225>>

DE CARVALHO, Monique Costa *et al.* A importância da dança nas aulas de educação física – revisão sistemática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 11, n. 2, 2012. Disponível em: < <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/3310>> Acesso em: 19 jul. 2024

DO VALLE LEITÃO, Fatima C.; DE SOUSA, Iracema Soares. O homem que dança... *Motrivivência*, n. 8, p. 250-259, 1995. < <https://doi.org/10.5007/2175-8042.1995e25x>>

FABRI, Eliane Isabel; ROSSI, Fernanda; FERREIRA, Lilian Aparecida. Episódios marcantes das aulas de educação física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. *Movimento*, p. 583-596, 2016. < <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56785>>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

EHRENBERG, Mônica Caldas; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de educação física escolar. *Motriz: Revista de Educação Física*, UNESP, v. 11, n. 2, p. 111-116, 2005. Disponível em: < <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11MCE.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2024

GEHRES, Adriana de Faria; BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Os corpos das danças no currículo cultural de educação física. *Educação em revista*, v. 36, p. e219772, 2020. <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698219772>> Acesso em: 31 jul. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Paulus, Natal: Edufrn, 2010.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 24, n. 1, p. 71-82, 2013. <<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v24.1.15459>>

MELLO, Flávia Carvalho Malta *et al.* A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, 2017. <<https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>>

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. <<https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>>

PATRICIO, Claudio Junio. *A violência por trás da brincadeira: um estudo quantitativo sobre o bullying entre estudantes de belo horizonte*. 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Promoção da Saúde e Prevenção da Violência., Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DOS SANTOS, Josely Alves. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. *Revista Prisma*, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <<https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>> Acesso em: 19 jul. 2024

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. *Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética*. 2003. 441 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Motricidade Humana na Especialidade de Dança, Faculdade de Motricidade Humana., Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SCOTT, Joan. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, p. 28-50. 1988.

SOUZA, Hadamo Fernandes de; COSTA, Jonatas Maia da. A exclusão (normativa) em aulas de Educação Física: enfrentando a indisciplina por meio do modelo de ensino sport education. *Motrivivência*, v. 32, n. 63, 2020. <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020.e73650>>

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas revista eletrônica*, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2024

SHEPHARD, Roy J. *Gender, physical activity, and aging*. Boca Raton: CRC Press, 2001.

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. Embodied Research in Sport and Physical Activity: A Critical Review from an Existential-Phenomenological Perspective. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, v.11, n.4, p. 469-486, 2019. <<https://doi.org/10.4324/9780203852187>>

SPRATT, Christine; WALKER, Rob; ROBINSON, Bernadette. *Mixed research methods*. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em:
<<https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/a0f649ca-9764-438a-b10b-84638b956ebf/content>>
> Acesso em: 19 jul. 2024

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. *Motriz: Revista de Educação Física*, v. 17, p. 618-629, 2011. <<https://doi.org/10.1590/S1980-65742011000400006>>

VYGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. *Mind in society*: Development of higher psychological processes. Harvard university press, 1978.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Responsável pela produção dos dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Responsável pela orientação da pesquisa, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito. Os dados da pesquisa consistem em entrevistas junto aos participantes convidados e foram apresentados parcialmente ao longo do artigo. Os participantes e seus responsáveis autorizaram a utilização dos dados para fins da pesquisa e divulgação científica por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, e sua contribuição individual para a pesquisa foi referenciada buscando preservar seu anonimato.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.