

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Mestrado Profissional ProEF - Educação Física em Rede Nacional

Ana Carolina Da Trindade Almeida Carvalho

**DANÇAS REGIONAIS BRASILEIRAS E O CONGADO: Construção de
significados para e na escola**

BELO HORIZONTE

2025

Ana Carolina Da Trindade Almeida Carvalho

DANÇAS REGIONAIS BRASILEIRAS E O CONGADO: Construção de significados para e na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional ProEF – Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Dr. Gustavo Pereira Côrtes

BELO HORIZONTE

2025

C331d Carvalho, Ana Carolina da Trindade Almeida
2025 Danças regionais brasileiras e o Congado [recurso eletrônico] : construção de significados para e na escola / Ana Carolina da Trindade Almeida Carvalho. – 2025.
1 recurso online (99 f. : il.) : pdf.

Orientador: Gustavo Pereira Côrtes

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Inclui bibliografia.

1. Educação física – Teses. 2. Dança – Brasil – Teses. 3. Congadas – Teses. I. Côrtes, Gustavo Pereira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 613.71

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: nº 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ANA CAROLINA DA TRINDADE ALMEIDA

Realizou-se, no dia 12 de dezembro de 2025, às 14:00 horas, sala 2018 - EEFFTO - UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 52ª (quingüagésima segunda) defesa de dissertação, intitulada *DANÇAS REGIONAIS BRASILEIRAS E O CONGADO: construção de significados para e na escola*, apresentada por ANA CAROLINA DA TRINDADE ALMEIDA CARVALHO, número de registro 2023665714, graduada no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Gustavo Pereira Cortes - Orientador (UFMG), Prof(a). Vagner Miranda da Conceição (Faculdade Pitágoras), Prof(a). Ivana Montandon Soares Aleixo (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada


Reprovada

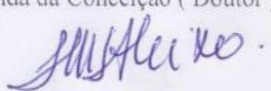
A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2025.


Prof(a). Gustavo Pereira Cortes (Doutor)


Prof(a). Vagner Miranda da Conceição (Doutor)


Prof(a). Ivana Montandon Soares Aleixo (Doutora)

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, que me permite sonhar e me dá a oportunidade de realizar boa parte dos meus sonhos.

Ao meu pai, Luiz Carlos (in memoriam), e à minha mãe, Marly, pessoas simples que, mesmo diante das poucas oportunidades que tiveram, nunca deixaram de me incentivar a estudar e a seguir um caminho guiado pela humildade e pelo respeito. São meus maiores exemplos de fé e perseverança.

Ao meu esposo, Mário Reis, meu melhor amigo, que há vinte anos me encoraja a buscar a minha melhor versão em todos os aspectos da vida.

À minha madrinha, Magda, presença constante na minha trajetória, sempre com uma palavra de incentivo e carinho.

Ao meu orientador, Gustavo Côrtes, cujo trabalho com as danças populares brasileiras no grupo Sarandeiros já admirava muito antes de iniciar esta pesquisa, registro minha profunda gratidão por sua orientação atenta, pela motivação constante, pelo olhar cuidadoso e pela imensa compreensão nos momentos mais desafiadores desta caminhada.

Aos professores e amigos do mestrado, presentes preciosos que esta jornada me trouxe. Dividimos histórias de vida, conhecimentos e experiências profissionais, mas também apoio, escuta e acolhimento.

A banca examinadora, professora Dr^a Ivana Montadon Aleixo, e professor Vagner Conceição, pelas contribuições ao trabalho final, bem como as palavras de incentivo e troca enriquecedora.

À CAPES/PROEB – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. Sou profundamente grata por tornar possível um mestrado transformador, que promoveu crescimento, conexões e, sobretudo, reflexões e ações efetivas no “chão da escola”.

Aos amigos Ricardo Pace, Willian Lopes e Patrícia Souza, que tornaram a

trajetória mais leve e prazerosa, e foram motivação constante para que eu não desistisse, apesar dos desafios encontrados.

À minha filha, Clarisse, minha pequena luz, companheira nas madrugadas de estudo, que ressignificou minha vida e me permite viver o amor mais puro que já conheci. Este trabalho também é por você... e para você.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, deixo a minha mais sincera gratidão. O carinho de cada um foi essencial para que este sonho se tornasse realidade. Que este trabalho possa retribuir à educação e à comunidade escolar todo o amor, cuidado e alegria que recebi em cada passo desta jornada.

Que possamos seguir dançando... e acreditando nos nossos sonhos.

RESUMO

A dança, compreendida como expressão corporal e manifestação cultural, ocupa um espaço significativo na educação física por integrar saberes, valores e identidades. No contexto escolar, constitui-se como um recurso pedagógico capaz de favorecer experiências corporais significativas e reflexões críticas a partir do movimento. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo investigar as produções acadêmicas do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) que abordam a temática da dança, com ênfase nas danças regionais brasileiras. Buscou-se compreender de que maneira essas manifestações culturais têm sido reconhecidas, valorizadas e incorporadas ao ambiente educacional por meio da educação física escolar. A investigação foi desenvolvida com base em uma revisão bibliográfica, fundamentada na análise documental de dissertações e recursos educacionais produzidos no âmbito do ProEF, adotando uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Os resultados evidenciam a necessidade de políticas educacionais que valorizem a diversidade cultural brasileira como elemento estruturante do currículo escolar. A inserção das danças regionais no ensino representa um caminho para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes e para a valorização das heranças ancestrais que compõem o mosaico sociocultural do país. Conclui-se que o ensino da dança, especialmente das manifestações regionais, deve ser compreendido como uma prática educativa que articula corpo, cultura e identidade. Os achados reforçam, ainda, a importância de iniciativas formativas como o ProEF na construção de propostas pedagógicas comprometidas com a pluralidade cultural brasileira.

Palavras-chave: educação física escolar; dança; dança regional; congado.

ABSTRACT

Dance, understood as a form of bodily expression and cultural manifestation, occupies a significant place in physical education by integrating knowledge, values, and identities. In the school context, it serves as a pedagogical resource capable of fostering meaningful bodily experiences and critical reflections through movement. In this regard, the present study aimed to investigate academic productions from the Professional Master's Program in Physical Education in National Network (ProEF) that address the theme of dance, with an emphasis on Brazilian regional dances. The objective was to understand how these cultural manifestations have been recognized, valued, and incorporated into the educational environment through school physical education. The investigation was developed based on a bibliographic review, grounded in documentary analysis of dissertations and educational resources produced within the scope of ProEF, adopting a qualitative and exploratory approach. The results highlight the need for educational policies that value Brazilian cultural diversity as a structuring element of the school curriculum. The inclusion of regional dances in education represents a path toward strengthening students' cultural identity and valuing the ancestral heritages that compose the sociocultural mosaic of the country. It is concluded that the teaching of dance, especially regional manifestations, should be understood as an educational practice that articulates body, culture, and identity. The findings also reinforce the importance of formative initiatives such as ProEF in building pedagogical proposals committed to Brazil's cultural plurality.

Keywords: school physical education; dance; regional dance; congado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
IBGE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICZE	Instituto de Ciências Exatas e de Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFSUDESTE	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROEB	Programa de Educação Básica
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
Qedu	Qualidade da Educação
TDfU	Teaching Dance for Understanding
UD	Unidade Temática
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UPE	Universidade de Pernambuco
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 MEMORIAL	11
2 INTRODUÇÃO	15
2.1. Conceituação	16
3 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	18
3.1 Breve história da dança no mundo e no Brasil	22
3.2 A presença da Dança no ambiente escolar: reflexões iniciais	25
3.3 A Educação Física e a Dança na Base Nacional Comum Curricular	28
3.4 Dança e cultura popular	34
4 O CONGADO	40
5 JUSTIFICATIVA	47
6 OBJETIVOS	49
6.1 Objetivo geral	49
6.2 Objetivos específicos	49
7 RECURSO EDUCACIONAL	50
8 METODOLOGIA	51
8.1 Delineamento da pesquisa	51
8.2. A quem se destina essa pesquisa? Às escolas e aos escolares de Congonhas/MG.....	52
8.3 ProEF: a fonte dos dados base para esse trabalho	55
8.4 Construção do corpo de dados	57
8.5 Procedimentos de coleta dos textos para a revisão	57
8.6. Procedimentos de análise dos dados	58
9 AS PRODUÇÕES EM E SOBRE DANÇA NO PROEF	61
10 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA - CONGADO	78
11 DISCUSSÃO E RESULTADOS	87
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	92

1 MEMORIAL

Me chamo Ana Carolina da Trindade Almeida Carvalho, nasci em 1985, em Belo Horizonte, mas ainda bem pequena me mudei para Barbacena, no interior de MG. Filha de Marly Sant’Ana da Trindade Almeida, assistente social, e Luiz Carlos Gonzaga de Almeida (*in memoriam*), policial rodoviário federal (PRF), sou a caçula de 3 filhos. Da primeira infância tenho muitas recordações especiais vinculadas a brincadeiras na rua como variações de pique pega, pique esconde, corda, bolas e afins e, onde geralmente, os chinelos serviam para delimitar os espaços dos jogos e brincadeiras. O movimento fazia parte da minha rotina e tinha a necessidade dele, pois trazia além do prazer da atividade, o sentimento e sensação de liberdade.

Desde muito pequena, sempre fui incentivada a prática de atividades físicas e artísticas, e me encantei, como boa parte das meninas, pelo universo do *ballet* clássico. Com o passar dos anos, o que era inicialmente um exercício recreativo, tornou-se uma paixão visceral, e comecei a me aprofundar na dança com aulas de contemporâneo, *jazz* e sapateado além da dança clássica. Entrei com 11 anos para um grupo de competição no estúdio de dança *Corpus*, e comecei a participar de campeonatos, cursos e *workshops* por Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Joinville/SC. Em 2001, passamos por um processo de seleção e fomos convidados a apresentar o espetáculo “Planeta Azul...até quando?!” nas cidades de Lisboa, Monte Redondo e Leiria, em Portugal. Essa experiência reforçou o anseio em seguir pela vertente da dança e ingressar no curso superior de Educação Física na UniFasar – Centro Universitário Santa Rita, em Conselheiro Lafaiete, MG.

O curso de graduação me oportunizou outros olhares e reflexões sobre a dança e a prática de atividades físicas, especialmente para crianças, a importância destes conteúdos no desenvolvimento psicológico e social, e a responsabilidade de intervenções conscientes e efetivas para este público. Disciplinas como Psicologia do Esporte e Práticas Pedagógicas despertaram o interesse em compreender os conteúdos além do movimento, do corpo, encarando o indivíduo em sua totalidade e pluralidade. Nos estágios supervisionados experimentei a prática de várias perspectivas possíveis e iniciei as vivências em campo da educação física escolar, me reencontrando em mais uma ação relacionada ao movimento. Constatei a importância da disciplina de educação física no processo de formação dos alunos e a

ter um outro olhar sobre o caráter social e inclusivo. Foi neste momento que também me deparei com uma educação física “marginalizada” por uma parte significativa da comunidade escolar e me questionei em alguns porquês: “Por que os professores da educação física não têm o mesmo reconhecimento que os professores das demais disciplinas na escola? Porque os horários de educação física podem ser cancelados e utilizados como “castigos” ou ferramenta disciplinar? Por que não é exigida a presença do professor de educação física na reunião de pais?”.

Em meio a tantos questionamentos, em dezembro de 2007 finalizei a graduação em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, e fui em busca das possibilidades profissionais que estavam se abrindo. Ingressei como professora contratada na rede municipal de Conselheiro Lafaiete em uma das maiores escolas da cidade, com turmas estruturadas no quantitativo máximo recomendado e com número significativo de alunos com deficiência, que demandam mais atenção. A vivência cotidiana nessa nova realidade evidenciou a necessidade de aprofundar meus estudos e ampliar meus referenciais teóricos e pedagógicos, a fim de consolidar uma educação física escolar de qualidade. Esse compromisso buscava não apenas atender, mas, quando possível, superar as expectativas dos estudantes, tanto daqueles alunos que apresentavam demandas específicas, como crianças que se enquadravam dentro do transtorno do espectro autista, com dificuldades motoras ou necessidades de adaptação sensorial, quanto dos alunos que demonstravam menor desenvoltura nas práticas esportivas e requeriam estratégias diferenciadas de incentivo e participação.

Em 2008, fui aprovada em um processo seletivo para o curso de Especialização em Atividade Física para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi uma experiência ímpar, pois os conteúdos abordados no curso me oportunizaram refletir sobre novos processos e procedimentos de inclusão, experimentar novos modelos de ensino na área de educação física e reformular planejamento e planos de aulas, tornando as aulas mais inclusivas, promovendo com os alunos a discussão sobre a temática, trazendo para as aulas a prática de alguns dos paradesportos, como o *goalball*.

Além do trabalho em escolas, em 2009 passei a integrar a equipe de esportes do Clube Recreativo Dom Pedro II em Conselheiro Lafaiete/MG como instrutora de Escolinha Esportiva, atuando como professora e coreógrafa da Escola de Dança Dom

Pedro II. No clube fui oportunizada a resgatar de forma mais intensa a antiga paixão pela dança clássica e, ao longo do tempo, desenvolver também as modalidades de dança contemporânea e estilo livre. A escola que é voltada exclusivamente para associados do clube conta com uma média de 300 alunos, de 03 a 20 anos, na maioria do gênero feminino. No decorrer de cada ano participamos de competições nacionais e internacionais e, ao longo do tempo, conquistei junto a escola prêmios significativos, como convite para apresentar alguns dos meus trabalhos coreográficos nos parques temáticos de Orlando/EUA, convite para um Intercâmbio Cultural de Dança em Mendoza/Argentina, coreografias selecionadas para apresentar no maior festival de dança do mundo, o Festival de Dança de Joinville/SC, prêmio especial de “Honra ao Mérito” pelo conjunto da obra autoral apresentado na competição Always Dance – Edição Brasil em 2022, e o de Melhor Coreógrafa no Inter Dance 2025, no Sul de Minas Gerais, além de premiações de 1º, 2º e 3º lugares. Com a escola, também experienciei criar festivais anuais temáticos de dança, com temáticas diversificadas, como “Tarsila”, “O Pequeno Príncipe”, “Cartoons”, “O Mágico de Oz”, “Luz, câmera...Ação!”, “O Castelo Rá Tim Bum”, dentre outros.

No final do ano de 2010, fiz uma prova de processo seletivo para ingressar na rede municipal de ensino da cidade de Congonhas/MG, sendo aprovada, fazendo parte do corpo docente na Escola Municipal José Cardoso Osório em abril de 2011. A escola localizada próxima a alguns dos principais cartões postais de Minas Gerais e do Brasil, a Romaria e ao Santuário do Bom Jesus de Matozinhos, com obras primas do escultor Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho) era um convite a desenvolver quase que obrigatoriamente conteúdos relacionados a arte e cultura. Atuando com turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental do 1º ao 5º ano no ensino regular e ensino integral, me dediquei a explorar ao máximo o processo criativo e participativo deste público. Logo, a dança fez parte de vários momentos do planejamento no decorrer do ano letivo, não se restringindo apenas a apresentações nas festas juninas e pontualmente em coreografias para cumprimento de carga horária em sábados letivos. Os alunos foram imersos em danças folclóricas, recreativas e de improvisação, e a participação sempre muito significativa, uma vez que se mostravam abertos a novas vivências corporais e culturais, especialmente os discentes do 1º ao 3º ano, que não tinham por questões cognitivas e físicas habilidades pertinentes a prática esportiva que era comumente desenvolvida na instituição antes do meu ingresso.

Com o passar do tempo fui percebendo o impacto positivo que estas intervenções didáticas pedagógicas causavam nos alunos, na dinâmica escolar, criando uma nova identidade para a disciplina, promovendo uma ressignificação da mesma até para a comunidade escolar. A educação física me oportuniza diariamente a ser uma pessoa e profissional melhor quando me conecta com o outro, onde as vivências corporais e culturais da disciplina ampliam as possibilidades de aprendizagens físicas e sociais, sendo um agente transformador do meio.

Ainda em busca de aperfeiçoar a minha formação e seguir melhorando a minha prática diária, participei do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Campus UFMG, ingressando em 2023. Este foi um dos maiores desafios pois, na realização da prova online estava gestante, com a bebê vindo a nascer no dia 06 de março deste mesmo ano, no início da ambientação e estudos do curso e da plataforma de apoio. O que me levou a seguir dando continuidade a um sonho antigo, a realização de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade federal além das exigências desta nova realidade, foi o anseio por buscar novas ferramentas e estratégias que possam agregar e enriquecer a minha atuação dentro das escolas, para que esta seja cada vez mais inclusiva, pautada no respeito e no compromisso de ensinar.

Conciliar maternidade, trabalho e estudos foi um grande desafio. As necessidades específicas da minha filha durante o primeiro ano tornaram essa jornada ainda mais complexa. Chegar até este momento confirma que todo o esforço foi recompensador e fortalece meu compromisso com uma educação física escolar de qualidade, inclusiva e dedicada a promover um ensino e aprendizagem significativos para todos.

2 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de convivência, diálogo e construção de saberes, no qual múltiplas culturas se encontram e se transformam. Nesse contexto, a educação física assume um papel fundamental ao reconhecer o corpo como lugar de expressão, identidade e pertencimento. Longe de se restringir ao desenvolvimento de habilidades motoras, físicas e cognitivas, a disciplina pode contribuir de forma significativa para a formação de sujeitos críticos e sensíveis às diversidades que compõem a sociedade brasileira. Entre as práticas corporais que se inscrevem nesse horizonte, a dança destaca-se por sua potência simbólica e educativa, revelando modos de ser, pensar e sentir que atravessam o corpo e a cultura.

As danças regionais brasileiras, em particular, expressam a riqueza e a complexidade do patrimônio cultural do país. Cada manifestação, marcada por sua história, ritmo e significado, carrega traços das origens étnicas, religiosas e sociais que constituem o Brasil. Quando incorporadas ao ambiente escolar, essas danças podem se tornar caminhos potentes para o reconhecimento da diversidade, a valorização das tradições locais e o fortalecimento de identidades coletivas e individuais. Assim, abordar as danças regionais no ensino da educação física é também discutir o papel da escola na preservação e na reinvenção das culturas populares.

A relevância deste estudo reside na necessidade de repensar o lugar da cultura corporal na educação física, superando visões restritas que priorizam o desempenho técnico e esportivo em detrimento das dimensões simbólicas e culturais do movimento. Ao considerar a escola como um espaço de encontro entre saberes, o trabalho busca compreender de que maneira a dança pode contribuir para uma educação que promova o respeito, a empatia e o reconhecimento das diferenças como valores fundamentais ao convívio social.

Refletir sobre as danças regionais brasileiras, é refletir sobre a própria educação: sobre o corpo que aprende, sente e comunica; sobre a cultura que se move e resiste; e sobre a escola que pode se tornar, efetivamente, um território de inclusão, diálogo e valorização da diversidade.

Ao direcionar o olhar para manifestações como o Congado, expressão afro-

brasileira de profunda relevância simbólica e histórica, estabelece-se uma aproximação entre a cultura popular e o contexto educativo. Essa relação permite reconhecer a escola como um espaço de diálogo entre saberes, no qual se tornam possíveis a preservação, a valorização e a reinvenção das tradições que integram o diversificado patrimônio cultural brasileiro.

2.1. Conceituação

Inicialmente, cumpre dizer que educação é um conceito amplo, que se refere ao processo de adquirir conhecimento, habilidades, valores e atitudes, que ocorre ao longo da vida de uma pessoa. Esse processo pode ser formal, como o ensino em escolas e universidades, que é o âmbito de pesquisa deste projeto, ou informal, como a aprendizagem adquirida através de experiências cotidianas e convivência social.

O conceito de ensino, por sua vez, reveste-se de definição mais específica, referindo ao processo ou ato de transmitir conhecimento, habilidades, valores e atitudes de um indivíduo ou grupo, geralmente um professor, para outro, geralmente aluno.

De acordo com Justino:

A educação, o ensino e a aprendizagem são processos que acontecem com o indivíduo em decorrência das influências do meio onde está inserido. Ou seja, o indivíduo, ao compartilhar suas experiências com outros indivíduos que fazem parte do meio onde convive, seja escola, casa, trabalho, etc., estará sempre trocando conhecimentos, além de outros elementos presentes no meio, como símbolos, significados, valores e pressupostos (2013, p. 15).

Como conceito jurídico, a educação é um direito social estampado no art. 6º *caput* da Constituição Federal (Brasil, 1988). José Afonso da Silva ensina que:

A educação, como processo de reconstrução da experiência, é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha nos arts. 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e dever do Estado. Tal concepção importa elevar a educação à categoria de serviço público essencial, que ao Poder Público impende possibilitar a todos (Silva, 2014, p. 800).

3 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Sabe-se que a realidade educacional no Brasil é complexa e demanda debates desde a construção da história do próprio país, isto é, para entender o cenário atual da educação brasileira, é necessário retornar ao Brasil Império e ao início do Brasil República, que deu fim ao imperialismo e à monarquia no país.

Optou-se, nesta parte do estudo, focar em divisão de império e república como maneira facilitadora de se localizar no contexto histórico brasileiro. Aqui não se aprofundará em divisões de períodos democráticos e ditatoriais que o Brasil passou a partir de 1891 para não perder o foco do estudo e não se tornar uma dissertação fatigante.

Prosseguindo, a organização da educação durante o Brasil Império caracterizou-se por um sistema restrito em sua abrangência social e territorial, destinado principalmente à elite e, em menor escala, aos setores médios urbanos. Saviani (2011) destaca que a escassez de instituições escolares, concentradas nos grandes centros, limitava significativamente as possibilidades de escolarização das camadas populares, reforçando uma estrutura profundamente seletiva. A educação, nessa configuração, era concebida como privilégio social, e não como um direito universal, o que contribuiu para a manutenção de altos índices de analfabetismo ao longo de todo o século XIX.

Outro aspecto marcante do período era a ampla influência da Igreja Católica na condução das práticas educativas. Conforme sugere Saviani (2011), a maior parte das instituições de ensino era administrada por congregações religiosas, resultando em currículos orientados por princípios éticos e morais vinculados à doutrina católica. Essa relação estreita entre Igreja e Estado não apenas definia os conteúdos ensinados, mas também conferia à educação um caráter mais catequético do que propriamente formativo no sentido civil e científico que começaria a se consolidar posteriormente.

Paralelamente, observa-se um esforço, ainda que limitado, para promover a educação técnica e profissional no interior do Império, em consonância com as demandas da economia agrária e escravista. Gondra e Schueler (2008) explicam que a criação de escolas de ofícios e instituições técnicas refletia uma tentativa de adequar

a formação educacional às necessidades produtivas, embora tais iniciativas alcançassem apenas um público restrito. Neste contexto, Saviani (2011) enfatiza que a forte centralização administrativa colocava sob responsabilidade direta do Imperador as decisões relativas às políticas e aos currículos educacionais, o que dificultava inovações mais amplas no sistema.

A análise desses elementos permite compreender por que os níveis de alfabetização permaneceram baixos durante o século XIX, especialmente entre as populações pobres e racialmente marginalizadas. As barreiras sociais, econômicas e políticas que estruturavam o Império se refletiam diretamente na escolarização, tornando o acesso à educação um marcador de distinção social e racial. Essa condição começou a ser revista apenas com a transição para o regime republicano, quando emergiram discursos e práticas voltadas à democratização do ensino Gondra e Schueler (2008).

Com a Proclamação da República, em 1889, e com a promulgação da Constituição de 1891, a educação brasileira passou por transformações profundas, entre as quais se destaca a separação institucional entre Igreja e Estado. Esse processo de laicização do ensino representou um marco para a organização moderna da escola pública, rompendo com a vinculação religiosa predominante no período imperial. A partir desse momento, as instituições educacionais passaram a assumir caráter estatal e laico, princípio que permanece consagrado na Constituição Federal de 1988 (Gondra e Schueler 2008).

Nesse contexto republicano, ganharam força movimentos voltados à universalização da instrução pública. Saviani (2011) aponta que políticas educacionais passaram a priorizar a expansão do ensino primário, enfatizando sua obrigatoriedade e gratuidade, bem como o investimento na construção de escolas em áreas urbanas e rurais historicamente negligenciadas. O currículo escolar foi gradualmente diversificado, incorporando conteúdos voltados à formação cívica e técnica, ao mesmo tempo em que surgiram iniciativas para a formação e a profissionalização docente, fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e valorização da carreira do magistério.

Conforme Medina e Prudente (2023), a Educação Física surgiu nas escolas da

Europa, no final do século XVIII e início do século XIX como modo de formar homens fortes úteis para o sistema capitalista, através de exercícios físicos, tais como jogos, ginástica e dança. No Brasil, sua inclusão se deu em 1851 também como forma de fortalecer os homens física e moralmente.

De acordo com análises desenvolvidas por Bracht (1999), a constituição da educação física como prática escolar moderna está associada ao contexto europeu dos séculos XVIII e XIX, período em que exercícios corporais, tais como ginástica, jogos e dança, eram incorporados às instituições educacionais com o objetivo de disciplinar os corpos e ajustá-los às demandas sociopolíticas emergentes. No Brasil, como destaca Darido (2003), a inserção da educação física no currículo, ainda no século XIX, também esteve alinhada ao projeto estatal de formação física e moral da população, reproduzindo modelos europeus de controle e normatização dos corpos.

Nesse primeiro momento, a educação física brasileira estruturou-se predominantemente sob uma perspectiva biologicista, influenciada pelo discurso médico-higienista que, desde o final do século XIX, orientava práticas voltadas à prevenção de doenças e ao fortalecimento físico da coletividade. Bracht (1999) observa que essa orientação resultou na consolidação de uma educação física marcada pelo militarismo e pela normatização dos comportamentos corporais, refletindo as preocupações sanitárias e morais de seu tempo.

Com o avanço das discussões pedagógicas no século XX, sobretudo sob influência do movimento da Escola Nova, emergiu no Brasil uma tendência mais pedagógica, que buscava superar o enfoque exclusivo na biologia e na saúde (Medina e Prudente, 2023). De acordo com Darido e Rangel (2005), essa abordagem deslocou o foco da educação física para a formação integral dos estudantes, compreendendo o corpo como dimensão constitutiva do processo educativo e não apenas como objeto de disciplina ou aptidão física.

A partir da década de 1960, entretanto, o campo passou a ser fortemente marcado pela esportivização, processo impulsionado pela valorização social do esporte de rendimento e pela busca de projeção internacional por meio de resultados esportivos. Segundo Bracht (1997), esse movimento levou a educação física escolar a adotar práticas seletivas e competitivas, frequentemente distantes da realidade dos

estudantes e da função pedagógica do componente curricular.

Somente na década de 1980, em meio às transformações políticas e educacionais do período da redemocratização, consolidou-se uma compreensão mais crítica da área, refletindo a educação física como proposta pedagógica, presente como componente curricular a partir da LDB (Medina e Prudente, 2023). Como enfatizam Darido e Rangel (2005), foi nesse momento que a educação física passou a ser discutida como proposta pedagógica integrada ao currículo escolar, processo que ganharia maior sistematização com a LDB da Educação Nacional de 1996, ao reconhecer a educação física como componente curricular obrigatório e vinculado à formação cidadã.

Percebe-se com essas explicações o quanto à educação física se transformou, tornando-se hoje uma área com diferentes questionamentos acerca de sua atuação escolar e externa à escola e como cultura crítica acerca do corpo humano.

Apesar das mudanças positivas, persistiram desafios como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos financeiros, a desigualdade de acesso à educação e a baixa qualidade do ensino em muitas regiões do país.

A comparação da qualidade da educação ao longo do tempo é complexa e depende de diversos fatores. Em termos de acesso e abrangência, é inegável que a educação brasileira atualmente atinge uma parcela muito maior da população em comparação com o Brasil Império e o início da República.

Atualmente, em uma conjuntura democrática, cumpre dizer que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental e determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Observa-se que a educação é universalizada até o ensino fundamental, com esforços contínuos para ampliar o acesso ao ensino médio e superior. Isso representa uma melhoria em relação aos períodos anteriores, em que o acesso à educação era

altamente restrito às classes tidas como superiores.

Para atender a esta finalidade, no âmbito da educação escolar, o artigo 210 da Constituição da República expressa a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Apesar dos avanços na expansão do acesso, a qualidade do ensino no Brasil ainda é uma preocupação. Desafios como infraestrutura precária, formação inadequada de professores, deficiências nos currículos escolares e desigualdades regionais persistem e impactam negativamente a qualidade da educação oferecida.

Percebe-se que houve avanços significativos na inclusão e diversidade na educação, com políticas voltadas às necessidades de grupos marginalizados, como pessoas com deficiência, negros, comunidades indígenas, entre outros. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa para todos.

Em resumo, enquanto a educação brasileira atualmente oferece maior acesso e oportunidades em comparação com o Brasil Império e o início da República, ainda enfrenta desafios significativos em termos de qualidade, equidade e inclusão.

O progresso contínuo nesses aspectos é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros e é dentro deste cenário que se analisará a presença da educação física como disciplina tendente a diminuir desigualdades e especialmente a dança nas escolas como conteúdo de conhecimento da história, da cultura e do próprio corpo como instrumento de ensino.

3.1 Breve história da dança no mundo e no Brasil

A compreensão da dança como uma das formas mais antigas de expressão humana encontra respaldo em estudos que analisam manifestações corporais presentes em registros pré-históricos, como pinturas rupestres, que revelam representações de figuras humanas em movimento, muitas vezes interpretadas como práticas rituais ou coreográficas primitivas. Nesse sentido, Cotes *et al.* (2023)

evidenciam que tais inscrições não apenas ilustram cenas de caça ou interação social, mas também sugerem a existência de uma cultura corporal complexa, anterior à própria formação do território brasileiro. Os autores demonstram que os gestos e deslocamentos corporais representados nas rochas constituem indícios de práticas simbólicas que podem ser associadas à dança, reforçando a ideia de que o movimento organizado acompanhou o ser humano desde os primeiros modos de expressão coletiva (Cotes *et al*, 2023).

De acordo com Aidar:

Acredita-se que essa manifestação despontou juntamente com as primeiras expressões musicais, pois, apesar de um poder existir separadamente da outra, essas são linguagens que se apoiam. Assim, estimulados pelos sons da natureza, das palmas, da batida do coração e demais barulhos, homens e mulheres pré-históricos começam a movimentar seus corpos com intuito comunicativo, de comunicação e também espiritual (2025, n.p.).

Em civilizações como a egípcia, mesopotâmica, indiana e grega, a dança tinha um caráter sagrado e era usada em rituais religiosos e celebrações festivas. Na Grécia era considerada uma forma de arte divina e estava intimamente ligada à mitologia.

Durante a Idade Média, por sua vez, a dança continuou a ser uma parte importante da vida social, especialmente em festivais e banquetes. No entanto, a Igreja Católica muitas vezes condenava a dança como profana, associando-a à cultura pagã.

Segundo Campregher (2017):

As danças assumiam, por assim dizer, um papel importante para a sociedade medieval onde as danças da corte destacavam-se pela pompa, luxo e por passos mais lentos e menos elaborados, enquanto que as danças camponesas eram mais alegres, com passos mais rápidos e músicas mais “animadas” e “ligeiras” (2017, n.p.).

A dança se mostra, ao longo da história, uma forma de conectar pessoas, expressar emoções e celebrar a vida. Ela continua a evoluir e a influenciar a sociedade de maneiras novas e inovadoras.

Elisângela Chaves e Gustavo Côrtes (2023) explicam os efeitos positivos das danças coletivas, mencionando a dança cabocla do cururu como roda cultural dos povos originários. O cururu possui nascimento na aldeia tupi e foi incorporado por

brancos como festas religiosas, ou seja, houve adaptação cultural por parte de outros povos, permitindo a perpetuação dos conceitos originários.

Essa ligação de mudança das manifestações culturais por brancos também está presente no livro de Chaves e Côrtes (2023), quando mencionam parte conhecida da história brasileira, em que os jesuítas, na época da colonização por Portugal, tentaram apagar a cultura dos povos originários, ajustando os movimentos, gestos e cantos à cultura tipicamente católica.

Segundo Novaes e Brito

Baseada em princípios e valores eurocêntricos, frutos do processo de colonização, a sociedade brasileira atribui ao corpo branco características morais e intelectuais positivas e desejáveis, modelo das representações dos indivíduos. Ao corpo negro, por contraste, são atribuídos sentidos que são socialmente recusáveis, conferindo-lhe a marca da inferioridade social (2023, p.110).

É pertinente dizer que a modificação pelos europeus foi de extrema força que até os dias atuais a igreja católica mantém a maioria da fé dos brasileiros e todas as religiões de matriz indígena e africana, que fogem ao costume brasileiro, sofrem preconceitos, sendo algumas chamadas pejorativamente de “rodas de macumba” e “feitiçaria” como se somente a manifestação cristã, católica e silenciosa fosse capaz de demonstrar cultura e fé do povo brasileiro.

Dentro desse contexto, Novaes e Brito mencionam, com base no conceito de colonialidade, que esta é uma dimensão do corpo, da utilização para expressar o saber:

A noção de humanidade, construída com base nos valores eurocêntricos, tidos como uma verdade universal, supunha um modelo de ser humano único e supracultural, de modo que aquele que não se inseria em tal modelo, era considerado como primitivo, selvagem, o “outro” (2023, p.111).

Nesta esfera, percebe-se que nas religiões trazidas e forçadas pelos portugueses não há presença da dança como manifestação cultural e religiosa, sendo os atos mais engessados, sem invocar equilíbrio e conexão com o outrem de forma coletiva, harmoniosa e terapêutica. Esta última no conceito de aliviar tensões e se permitir conectar com o outro como momento de cura de desequilíbrios internos.

Novaes e Brito (2023) refletem ainda que a dança “é inerente à diversidade de

povos de todos os tempos, à conexão do homem com a natureza e com o outro” (2023, p. 55), demonstrando o quanto a dança está ligada à história e à demonstração de cultura e valorização social dos povos.

Em outro contexto da Europa e da Ásia, um estudo feito por Isabel Cristina Marques na Turquia, e presente na obra de Chaves e Côrtes (2023), demonstrou que:

Foram inúmeras inserções com dança durante o roteiro de viagem. Em cada lugar o peso da história, do caráter multiétnico e multicultural, aliados ao cotidiano local nos proporciona uma imersão carregada de sensações e inquietudes (Marques, 2023, p. 98).

A estudiosa demonstra com clareza o quanto a religião ainda é firme e dita as regras culturais dos povos, de maneira que, enquanto estudava a dança local, usou o *hijab* (véu muçulmano obrigatório para mulheres) para visitar mesquitas e prédios religiosos e em todas as performances realizadas, para “importunar ou incomodar o mínimo as pessoas presentes” (Marques, 2023, p.99). Segundo a autora:

Pensar no véu como uma condição para o acesso a determinados locais é o que nos faz refletir sobre o condicionamento para o autorizado, o permitido ou mesmo para o protegido, mas ao mesmo tempo para o respeito ao outro (2023, p. 103).

3.2 A presença da Dança no ambiente escolar: reflexões iniciais

Somos um país que dança, que tem a dança atrelada às principais manifestações culturais e artísticas do país, o que, por vezes, remete à nossa identidade lá fora. Diante disso, a pergunta: por que não dançar na escola?

De acordo com Valle e Zancan (2023), a dança ainda passa por um processo de desvalorização dentro do ambiente escolar, não tendo o mesmo espaço e reconhecimento dos outros conteúdos.

Parte do distanciamento dos alunos em relação à dança decorre das escolhas pedagógicas adotadas em educação física, quando esta modalidade é trabalhada apenas de forma esporádica e sem a devida contextualização, como por exemplo, em festas juninas, apresentações de quadrilha ou atividades para cumprimento de carga

horária de sábados letivos. Essa prática contribui para que estudantes e familiares, muitos dos quais nunca tiveram contato com dança no ambiente escolar, não compreendam as mudanças curriculares e suas implicações. Trata-se, portanto, de um problema real e multifatorial, que extrapola a responsabilidade exclusiva dos professores de educação física (Valle e Zancan, 2023).

Chaves e Côrtes complementam ao dizer que o estudo sobre a dança, não apenas no ambiente escolar, mas principalmente no acadêmico, passa por discriminações na medida em que “não se encaixa nos moldes de pesquisa provenientes de tradições das ciências positivistas” (2023, p. 59) e assim os estudiosos buscam na dança construir pontos para reconhecimento acadêmico do movimento corporal, com importância igual às Ciências Sociais que trabalham com pesquisas quantitativas ou qualitativas.

Para se manterem vivos nessa lista, Chaves e Côrtes dizem que:

Existe a instabilidade, pois o mundo dos seres humanos está sempre em processo, não sendo possível o controle dos rumos por conta da imprevisibilidade nas interações, o que implica, algumas vezes, em rever os caminhos da pesquisa (2023, p.60).

É um desafio pensar que a escola tem grande influência na formação corporal do indivíduo. Conforme afirmam Sousa, Hunger e Caramaschi (2010), a utilização da dança, sob o enfoque educacional, é de extrema importância para o desenvolvimento físico, mental, afetivo e social do ser humano.

Nesse aspecto, Chaves e Côrtes (2023) explicam que há incorporação da intersubjetividade na construção da realidade e do saber, em que o pesquisador também é observado pelos sujeitos da pesquisa. Aqui, pode-se, por comparação, dizer que os alunos observam os professores que estão observando-os.

Como ponto de comprovação, Chaves e Côrtes (2023) mencionam um estudo realizado por eles com um grupo cultural, chamado “Meninas de Sinhá”, que ampliou a consciência deles como sujeitos coletivos, históricos e em constante conexão humanas ou não humanas. Segundo eles, “Meninas de Sinhá” se reinventa a todo momento, mantendo vivos seus projetos e a história na comunidade localizada na periferia de um centro urbano.

Eles explicam que neste estudo sobre as “Meninas de Sinhá”, os movimentos se iniciam lentamente e o balanceio segue como “as ondas de um mar calmo” (2023, p.64), causando sensações de profundo contato entre os participantes, com sugestões de abraços, toques e sorrisos, o que, segundo eles, gerou sentimento de pertencimento comunitário, em que os participantes refletiram ser importante os momentos de dança e diálogo em suas vidas.

Na pesquisa realizada com as “Meninas de Sinhá”, Chaves e Côrtes (2023) concluíram que “o corpo que dança alegre produz conhecimento tácito, difícil de ser expresso unicamente em palavras, mas que é profundamente sentido, percebido, incorporada e compartilhado de forma cúmplice” (2023, p.67).

É nesta ótica que o professor deve atentar, levar essa adaptação às aulas, escolas, trabalhos, grupos de alunos, permitindo que se mantenha viva as conexões formadas entre alunos e terceiros. Através da dança o professor permite que os alunos soltem amarras que os deixam tristes, monótonos, ao mesmo tempo que influencia o contato com outras pessoas, por movimentos leves, que permitem conexão sociológica entre os seres.

Como bem explicado por Novaes e Brito,

Técnicas corporais são também técnicas sociais, pois não dizem respeito ao gesto perfeito, ao rendimento e sim às possibilidades que o corpo vivencia para adaptar sua corporeidade a novas exigências (2023, p. 108).

Dentro deste contexto, Chaves e Côrtes refletem que:

Nossa percepção se baseia em nossa experiência como um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal em que as experiências vividas foram e ainda reverberam no que nos acontece (2023, p.94).

Nesse sentido, os autores pontuam quatro categorias para o processo de criação em dança, sendo elas a topológica, que a noção de espaço, a cromática, que se refere às cores, a eidética, que se refere à forma, e a coreografia como organização dos movimentos no espaço (Chaves; Côrtes, 2023).

Pelas experimentações da dança, o aluno tem a oportunidade de desenvolver suas capacidades expressiva e criadora, adquirindo maior controle dos seus gestos,

autonomia e autoconfiança, firmando como uma das mais poderosas formas de comunicação e expressão, uma linguagem universal e que faz parte da cultura da humanidade (Sousa; Hunger; Caramaschi, 2010).

3.3 A Educação Física e a Dança na Base Nacional Comum Curricular

Atualmente, a educação física no ambiente escolar é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, nos termos da Constituição da República (art. 205 e seguintes) (Rodrigues, Tavares e Garcia, 2019).

Um breve resumo acerca do que se trata a BNCC facilitará a reflexão adiante redigida sobre o ambiente escolar, a educação física e a dança como instrumento de conhecimento cultural e sensação de pertencimento.

A BNCC tem por parâmetro a LDB, Lei nº 9.394/1996, que, por sua vez, conforme art. 1º §1º, disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

A leitura atenta da BNCC a respeito do Componente Curricular Educação Física, objeto de discussão no caso, permite perceber que, ao longo de sua história, a Educação Física sucumbiu a diversos interesses e finalidades, tendo suas bases teóricas em diversos pressupostos: biológicos, motores, de desempenho, etc.

Este componente curricular desenvolveu práticas e atividades ora voltadas para a formação e conformação de corpos submissos, fortes e sadios, disponíveis para o trabalho, ora voltadas para a formação de base de potências esportivas. Ainda encontramos muitos resquícios destes princípios em planejamentos e desenvolvimento das aulas da Educação Física escolar. De alguma maneira, ainda contribuímos para ideais seletivos, excludentes, higienistas e acríticos (Brasil, 2018).

Sob a ótica do Movimento Renovador da educação física, a superação de pressupostos tecnicistas e esportivistas exige a criação de um espaço educativo verdadeiramente humano e emancipatório. Essa perspectiva, emergente sobretudo a

partir da década de 1980, propõe a formação de sujeitos críticos, criativos, solidários, saudáveis e felizes por meio do movimento corporal. Como apontam Khalil, Magalhães, Silva e Melo (2024), o movimento renovador teve como desafio proporcionar à educação física escolar uma concepção que integrasse corpo e mente, afastando-se do modelo meramente utilitário ou higienista, ressaltando que a abordagem crítico-superadora busca conceber uma prática pedagógica capaz de transformar a disciplina em um campo de construção de conhecimento e valores humanos profundos.

Para tanto, os profissionais da educação precisam estar atentos e reflexivos, numa constante revisão e construção de princípios, práticas e valores, só assim será possível o equilíbrio entre os discursos e intenções formativas e as práticas pedagógicas.

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta dez competências a serem desenvolvidas (Quadro 1), sobretudo pelas aprendizagens constituídas nos tempos e espaços das aulas de Educação Física, quais sejam:

Quadro 1 - Competências a serem desenvolvidas em Educação Física

Competência 1	Compreender a origem das práticas humanas sistematizadas como cultura corporal de movimentos e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual
Competência 2	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de vivência e aprendizagem das práticas corporais, de forma inclusiva e solidária, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo
Competência 3	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais, agindo individual e coletivamente em prol da constituição de tempos e espaços para vivência dessas práticas com vistas à conquista da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar
Competência 4	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia, discutir posturas consumistas e preconceituosas e saber agir de maneira solidária, consciente e sustentável
Competência 5	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos deletérios e repudiar e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes
Competência 6	Identificar e respeitar os valores, os sentidos e os significados constituintes das diferentes práticas corporais, reconhecendo as mudanças e as alterações produzidas e sofridas ao longo do tempo ocorridas a partir das ações e interações dos sujeitos que delas participam, ressignificando-as e reconstruindo-as, quando necessário para sua vivência, com base em princípios éticos e inclusivos
Competência 7	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, como forma de expressão de sentimentos, valores,

	princípios e anseios individuais e coletivos
Competência 8	Usufruir das práticas corporais de forma autônoma, responsável e solidária para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e garantir o bem-estar e a promoção da saúde
Competência 9	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas inclusivas, lúdicas e cooperativas para sua realização nos contextos comunitários
Competência 10	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo, a cooperação, a inclusão e o protagonismo

Fonte: Brasil (2018, p. 558-9).

De acordo com a BNCC:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (2018, p. 08).

A dança, neste documento, é abordada como forma de construção de significados, valores e conhecimento sobre a cultura. Ainda se pode verificar que a temática danças na BNCC da disciplina de Educação Física é proposta nos cinco ciclos escolares: no 1º e 2º anos, são abordadas danças do contexto comunitário e regional, em que o aluno deve experimentar seus diversos tipos, conhecer os ritmos, espaços e gestos dentro dos contextos propostos. Do 3º ao 5º ano são desenvolvidas danças do Brasil e do mundo, como as de matriz indígena e africana, em que o aluno deve vivenciar, confrontar e identificar os elementos característicos das mesmas. Nos 6º e 7º anos são apresentadas danças urbanas e no 8º e 9º são expostas as de salão, buscando conhecer os ritmos, os gestos e espaço de cada uma delas.

Neste cenário já é possível perceber a diferença entre os objetivos da Educação Física e da dança no passado (formar homens fortes para o capitalismo) para os de hoje que é conhecer a cultura mundial e local e quais as influências em sua experiência de vida.

A dança não é apenas uma possibilidade de inserção para desenvolver e aprimorar aspectos e habilidades físicas, cognitivas, sensoriais e sociais, ela é uma Unidade Temática, como propõe a BNCC, devendo explorar “o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil, 2018, p. 218).

Correa e Santos (2019) mapearam políticas educacionais, documentos oficiais e trabalhos acadêmicos relacionados à dança na escola, a fim de criar um panorama, situando as principais iniciativas públicas e pesquisas envolvidas na busca pela inserção do professor de dança na instituição escolar no contexto brasileiro, com o desejo em contribuir para o avanço das pesquisas a respeito da temática.

As autoras destacam que a consolidação da dança no contexto escolar depende não apenas da existência de legislações e documentos curriculares que a legitimem, mas também da atuação de figuras pioneiras, como Isabel Marques, cuja trajetória contribuiu para a defesa da dança como componente da educação básica e influenciou gerações de pesquisadores. Sustentam que a compreensão do campo acadêmico da dança na escola requer uma leitura que ultrapasse análises isoladas, considerando as inter-relações entre políticas educacionais, processos de formação universitária, associações profissionais e produção científica. Nesse sentido, apontam a necessidade de estudos que investiguem essas articulações de forma relacional, compreendendo como leis, entidades representativas e cursos de formação dialogam para fortalecer o lugar da dança na escola. Defendem, ainda, uma abordagem sistêmica para as políticas educacionais, capaz de integrar dimensões como formação docente, marcos legais e práticas institucionais, de modo a garantir a consolidação da dança como área legítima e estruturante da educação básica (Correa e Santos, 2019).

Devido ao preconceito em relação ao contato com o corpo e com a arte, portanto com a dança, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender em seus corpos exatamente o que se propõe. De acordo com a modalidade ou ritmo desenvolvidos, ainda há tabus a serem vencidos por parte da comunidade escolar.

É perceptível pelo contato escolar que nesse ambiente que se inicia preconceitos e discriminações. O preconceito com a dança na escola pode ser caracterizado por uma série de atitudes e percepções negativas que desvalorizam essa forma de expressão artística e educativa.

No que se refere às distinções de gênero, existe um estigma onde meninos que se interessam ou participam de atividades de dança podem enfrentar *bullying* ou discriminação e serem rotulados como inadequados ou pouco masculinos. Esse

preconceito de gênero perpetua estereótipos e limita a participação de todos os estudantes em uma atividade enriquecedora, independentemente do sexo (Alves; Couto, 2020).

Percebe-se que há uma dimensão estrutural arraigada no campo da cultura, que insiste em vincular a dança ao gênero feminino, o que reforça processos de internalização e reprodução apática de ideias e convenções relacionadas à essa temática, que são explícita e implicitamente disseminadas no contexto cultural, até serem naturalizadas pelo discurso da normalidade, que rege a delimitação e reprodução massiva dos indivíduos (Alves; Couto, 2020).

Negar o conteúdo da dança é um prejuízo extremo para os discentes, uma vez que a dança, mostra-se uma ferramenta de ensino para o amplo desenvolvimento dos praticantes.

Outro aspecto do preconceito envolve a percepção de que a dança é uma atividade extracurricular e não um componente essencial do currículo educacional, conforme determinação legal anteriormente exposta. Essa visão é reforçada por políticas escolares que relegam a dança a um papel sem investimento adequado em infraestrutura, recursos ou formação de professores especializados, colocando a dança apenas como eventos secundários em épocas determinadas e momentos de descanso dos alunos.

Esses fatores combinados criam um ambiente onde a dança não recebe o respeito e a valorização adequada como uma disciplina que promove a criatividade, a expressão pessoal e a saúde física e mental.

O preconceito com a dança na escola, portanto, reflete uma visão limitada e reducionista do que constitui uma educação completa e equilibrada, ignorando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano que a dança pode nutrir.

Nesse contexto, compete aos profissionais da área, aos cursos superiores de formação de professores e às instituições de ensino a articulação de estratégias para que a dança como conteúdo da educação física seja realmente trabalhada de forma efetiva em ambiente escolar (Sousa; Reis, 2021).

De acordo com Both:

Sabemos que é importante haver clareza com relação a instrumentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, estes não dão conta de identificar isoladamente o nível e a abrangência de desempenho de um aprendiz se não estiverem alicerçados em um claro domínio conceitual (2017, p. 27).

Desta forma, tem-se que é válido observar que a avaliação não está adstrita a educadores, mas presente no cotidiano de todos, cabendo ao educador focar em constituir as dificuldades e apontar as possíveis soluções, de maneira que a avaliação se torna processo de melhoria educacional, e no caso, a dança se apresenta como iniciativa sobre avaliá-la como instrumento para entender o meio em que se vive.

Para Marques (1997), o intenso preconceito referente à dança é a razão pela qual muitos professores dão outros nomes as atividades com a dança, como "expressão corporal", "educação pelo/do movimento", "arte e criação", "movimento e criação", etc., o que disfarçam seus objetivos, mas que, em contrapartida, permite que um maior número de alunos se interessem pelo conteúdo.

Se voltarmos o olhar para os professores e analisar o desinteresse dos mesmos em ensinar dança nas escolas, percebe-se que este se relaciona à falta de experiências teórico-práticas, favorecendo a continuidade do modelo esportivo nas suas aulas de educação física. Sousa, Hunger e Caramaschi (2010) ainda destacam que são poucas as pesquisas referentes à formação continuada de professores voltadas ao ensino da dança no contexto escolar.

Interno a isso, que se deve abrir margem às técnicas didáticas para formar profissionais interessados no tema, Medina e Prudente (2023) elaboraram uma proposta pedagógica com alguns passos sobre o ensino da dança na educação física, sendo elas:

- a) Mapeamento: levantamento de questões a serem problematizadas, onde se identifica os discursos discriminatórios.
- b) Vivência e ressignificação: aborda a dança como conteúdo técnico em que o aluno aprende as técnicas para ampliar a expressão corporal e expressivo, no qual permite o aluno expressar espontaneamente, reconhecendo diferentes modos de dançar.
- c) Aprofundamento e ampliação: liga-se ao acesso à informação para

desconstruir preconceitos e formar pessoas críticas que mudam a perspectiva social.

- d) Registro e avaliação: literalmente registrar o processo da dança com fotos, filmagens, áudios, diários, entre outros elementos que permite ao professor avaliar sua metodologia e verificar possibilidade de mudanças e novas abordagens.

Dentro desse aspecto, Justino menciona que o material didático é um importante meio para “representações concretas para que o estudante consiga compreender os conteúdos abordados em aula” (2013, p.16). De acordo com a autora, assim “o aluno tem a possibilidade de construir e reconstruir conhecimentos por ele vivenciados” (2013, p. 17).

3.4 Dança e cultura popular

Em um primeiro instante, é necessário refletir que a dança está inserida em contexto de movimento corporal, estudado pela Educação Física. Sobre o movimento, a BNCC (Brasil, 2018, p. 211) ensina que “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo”, ou seja, os movimentos devem ser analisados como diversificação das culturas.

Há que se observar que, para Valle e Zancan (2023), a dança vai além do ensino de variações específicas ou coreografias pré-determinadas; defendem uma abordagem de modalidades e ritmos de dança diversificados, desenvolvendo um vasto repertório de movimentos corporais que favoreçam experimentações e liberdade no movimentar-se.

O corpo interage com o ambiente e cria uma identidade própria. É importante analisar a qualidade desta interação e explorá-la, através, por que não, do movimento da dança, tornando a escola um espaço primordial nesta relação uma vez que é o local onde, para muitas crianças, se expande o círculo social, promovendo melhora na comunicação e no relacionamento interpessoal.

Seguindo essa linha de pensamento, Marques (1997) destaca que a escola,

desta forma, assumiria o papel de instrumentalizar e de construir conhecimento em/através da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Também, para Farias e Monteiro (2019),

A dança faz parte da cultura humana. A dança na Educação Física colabora para um maior conhecimento do próprio corpo, respeitando nossos limites, transmitindo sensações e sentimentos, contribuindo para a liberdade de expressão, construção de movimentos, conhecimento histórico, autonomia dos alunos e desenvoltura quanto à vontade e necessidade de se expressar. A diversidade e o respeito à multiculturalidade é fundamental no ambiente escolar e por isso, ao contextualizarmos a dança e o folclore, acreditamos na diversificação do conteúdo (p. 1).

No contexto da cultura, Conceição, Magalhães e Campos (2023) afirmam que a cultura popular faz parte de um povo e pode ser expressada pelas danças tradicionais na escola. Assim é que, a dança, como parte da cultura popular, é denominada folclórica quando manifesta expressiva e esteticamente a cultura de um povo, permitindo a aproximação e identificação do local de origem a partir dos seus componentes característicos.

Assim, a conexão entre dança e cultura popular é profunda e significativa. A dança reflete e expressa os valores, crenças, tradições e identidades de uma determinada comunidade, muitas vezes características de grupo étnico específico e são uma parte essencial da identidade cultural desse grupo e ajudam a preservar e transmitir tradições, ou seja, os costumes, os valores e visão de mundo daquele grupo, de geração em geração, contribuindo para a coesão social e a sensação de pertencimento.

Passando a reflexão para o campo da dança, de acordo com Santos Junior *et al.* (2020, p. 168), “a dança revela muito sobre o local em que visitamos ou que vivemos. E, por isso, enquanto expressão corporal humana, torna-se fundamental na construção de sentidos e significados através do movimento”.

Tem-se então que a dança popular é influenciada por intercâmbios culturais e movimentos migratórios, que pode resultar em estilos de dança únicos que incorporam elementos de diferentes tradições culturais, como é o caso do congado, manifestação popular objeto de estudo desse trabalho.

De acordo com Fonseca e Silva (2020), o Congado é uma referência da cultura e da religiosidade da população negra no Brasil. Ele pode ser entendido como um rito religioso que se estrutura por meio do culto à Nossa Senhora do Rosário, responsável por amenizar os sofrimentos dos negros durante o período de escravidão.

No entanto, percebe-se no Brasil uma tensão no processo de incorporação da cultura negra como elemento constitutivo das práticas pedagógicas. Sobretudo quando se considera a aprovação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) que estabeleceu parâmetros normativos para obrigar as instituições de ensino a modificar a postura etnocêntrica que tradicionalmente as orientam, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Deste modo, Corrêa (2012, p. 103) expressa que “entender as diversas culturas implica em ultrapassar padrões de leitura exclusivos da própria cultura, para compreender o ser em relação a outrem”. Assim, a autora explica que a diversidade é relevante porque reflete sobre incluir culturas historicamente excluídas de direitos.

Dentro deste contexto, Corrêa expõe que:

Considerar a diversidade significa, em sociedades desiguais como a brasileira, mirar os diferentes segmentos de classe social. Isso é fundamental porque é um requisito necessário para os modos de inserção social que são criados por aqueles que desejam participar mais ativamente do mundo múltiplo em que vivem (2012, p.105).

De acordo com Chaves e Côrtes:

O reconhecimento da pluralidade e da diversidade cultural, também para a dança, é um tema relevante para as propostas políticas e educacionais que combatam as discriminações e exclusões, em um processo de aceitação e tolerância das diferenças para fortalecer e perpetuar os direitos sociais, as políticas públicas, as identidades culturais e as liberdades de expressão (2023, p. 17).

Chaves e Côrtes (2023) contextualizam as pluralidades culturais com a visão de que o folclore, isto é, as manifestações artísticas preservadas por um povo, no pós segunda guerra mundial, mais precisamente em 1950 “era visto como fator de compreensão e incentivo à apreciação das diferenças entre os povos” (2023, p.28).

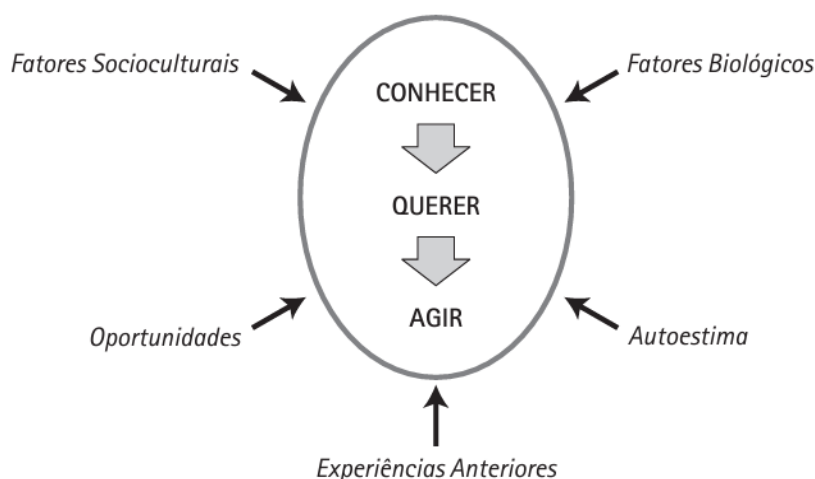
No Brasil, país diversificado culturalmente, é impossível não observar a

existência de múltiplos elementos. Nesta seara, Corrêa (2012) reflete que a escola é o cenário ideal para o processamento educacional e tradução da ideia de diversidade cultural e que esta reflexão exige do professor, no exercício da profissão, o domínio dos saberes em contexto social, que se traduz em individual, coletivo e concreto.

Sabe-se que há um sinuoso caminho a percorrer para compreender a complexidade do processo de modificação de comportamento tradicional, para então buscar reduzir barreiras culturais. Neste sentido, Nahas (2017), de maneira didática, apresenta os seguintes fatores que interferem na mudança de comportamento (Figura 1):

Figura 1 - Fatores intervenientes nas mudanças de comportamento

FATORES INTERVENIENTES NAS MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO



Fonte: Nahas (2017, p. 13)

Nahas (2017) explica que a adoção e a manutenção de comportamentos relacionados a um estilo de vida ativo dependem de um conjunto de fatores que interagem entre si. Entre eles, os fatores socioculturais dizem respeito às normas, expectativas e valores do meio em que o indivíduo vive, influenciando a forma como a atividade física é percebida e valorizada. Os fatores biológicos, por sua vez, incluem características como idade, condição de saúde e predisposições físicas que podem facilitar ou limitar determinadas práticas corporais. A autoestima exerce um papel

central, pois a forma como a pessoa avalia as próprias capacidades condiciona sua motivação para iniciar ou manter comportamentos ativos. As oportunidades, como acesso a espaços, equipamentos ou programas, determinam a viabilidade de transformar intenções em ações concretas. Por fim, as experiências anteriores atuam como referências que podem reforçar ou inibir novas escolhas, já que vivências positivas tendem a estimular a continuidade de práticas saudáveis, enquanto experiências negativas podem gerar resistência ou abandono. Esses elementos, articulados, ajudam a compreender por que a mudança de comportamento exige não apenas informação, mas condições sociais, emocionais e ambientais favoráveis.

A partir da internalização de políticas públicas, programas comunitários e institucionais, além de ações individuais é que, parafraseando Corrêa (2012), deve-se incluir a escola como construção da democracia, como espaço inclusivo para mudanças graduais que significam conquistas, quando nesta permissão há abertura para convivências com diferentes culturas.

4 O CONGADO

A relação entre a cultura popular e o congado é multifacetada. Primeiramente, o congado é uma expressão de resistência cultural e religiosa das comunidades afrodescendentes, isto é, tem sua origem no continente africano. Nestes termos, Brasileiro (2001) ensina que:

O Congado é um culto aos ancestrais de hierarquia superior, realizado por nações diversas, possuidoras de antepassados comuns e que através de danças, de percussões africanizadas, de cantorias antes venerativas somente ao Rei Congo e depois cristianizadas por influências jesuíticas, mimetizou-se ou paralelizou-se dentro da fé popular brasileira (p. 14).

No Brasil, foi originado durante o período colonial como forma de preservar e celebrar as tradições africanas, mesmo sob a opressão escravocrata.

Segundo Alves (2018),

[...] o congado é uma manifestação simbólica, cultural e religiosa, composto de procissão, levantamento de bandeira, coroação, fardas, espadas, capitães, dança, música, tambores, chocalhos e representações trazidas de África, pelos negros que foram escravizados e lembravam os cortejos dos reis do Congo, que ao chegar no Brasil inseriram elementos europeus católicos em suas apresentações e ao próprio cotidiano, como a religião, a devoção aos santos e ao rosário, em forma de fé e resistência (p. 212).

Segundo afirma Brasileiro (2001):

Na missa conga é introduzido o vivenciar cotidiano do homem Negro; ofertório com rapadura, pipoca e fatias de pão, sendo a Bíblia levada para o altar através de um dançador que aos sons dos atabaques contagia a multidão. A primeira e segunda leitura possuem textos produzidos pela comunidade que reafirma sua negritude ou fala dos preconceitos sociais (p.15).

Brasileiro (2001) ainda explica que, por exemplo, no Alto Paranaíba, em 1847, já existia evidência concreta do Congado, com oito a doze “dançadores”, com tambores, reco-reco e pandeiros para os Congos. Ele ressalta que:

A Igreja Católica proibia qualquer outro tipo de religiosidade e até mesmo os protestantes eram vítimas, sofriam perseguições absurdas quando tentavam instalar se no arraial. Por isso, os negros que evitavam adorar Nossa Senhora, sendo livres ou escravos, eram obrigados pelos donos de garimpos e fazendeiros, a usarem o crucifixo cristão; essa intolerância religiosa chegou a produzir o assassinato do Padre Francisco Goulart, vítima de emboscada em 04/04/1927, devido ao seu conservadorismo político contra os protestantes (2001, p. 19).

Desta forma é possível perceber a conexão entre o catolicismo, enraizado no Brasil e as origens africanas. Nas danças, músicas e rituais do congado, é possível identificar influências do candomblé, da umbanda, do catolicismo e de tradições indígenas, criando uma síntese única da cultura brasileira e especialmente mineira, como no caso apresentado.

Dentro destas tradições, algumas figuras emblemáticas surgiram ao longo da história, como a de Chico Rei. É difícil abordar o tema Congado sem mencionar Chico Rei e vice-versa. Chico Rei ocupa um lugar significativo no imaginário dos praticantes do congado, refletido nas histórias folclóricas dessa tradição. A partir dos anos 1920, sua figura também começou a ganhar destaque como uma maneira de enaltecer o patrimônio cultural de Minas Gerais. Além disso, ele tem sido reinterpretado em movimentos sociais que visam a valorização da população negra nos dias atuais (Faustino, 2020).

Era uma vez um rei africano. Um rei sem coroa, sem espada, sem-terra. De seu, só lhe restara o povo, acorrentado como ele no sombrio porão de um navio negreiro. Sofrera o ataque de um poderoso rei vizinho que lhe cobiçava as terras. Assim, suas aldeias foram incendiadas; seus campos, devastados; e os sobreviventes, vendidos como escravos. E, como um cativo não conserva títulos de realeza, até seu nome de origem o acorrentado perdera (Tanaka, 2015, p. 08).

Tanaka (2015), na obra “A história de Chico Rei”, narra a história de um líder do Congo que no ano de 1740 foi aprisionado junto com seus parentes e membros de sua comunidade em terras africanas e trazido para o Brasil a bordo de um navio dedicado ao tráfico de escravos. Ao chegar, foi vendido para servir como escravo em Vila Rica, na famosa mina de ouro “Encardideira”. Durante seu tempo de serviço, ele conseguiu ganhar o respeito e a confiança de seu proprietário, que eventualmente decidiu conceder-lhe a liberdade. Após conquistar sua liberdade, ele adquiriu uma mina que muitos acreditavam estar esgotada. No entanto, sob sua administração, a mina tornou-se surpreendentemente lucrativa. Além disso, ele prestou auxílio aos seus companheiros, ajudando-os a comprar a alforria, um por um.

Ainda segundo Tanaka (2015), no ano de 1747, durante as celebrações do Dia de Reis, Chico Rei percorreu as ruas de Vila Rica (atualmente a cidade de Ouro Preto,

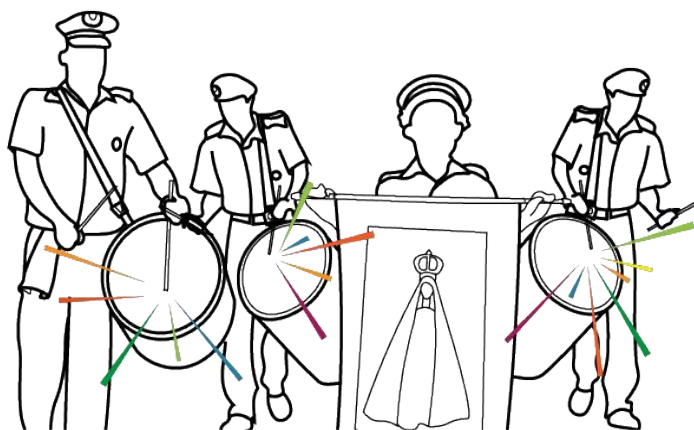
em Minas Gerais) vestido como um rei, liderando seu povo liberto ao som e ritmo dos tambores típicos de sua terra de origem. Acompanhado por todos, ele adentrou a igreja de Santa Efigênia do Alto da Cruz, uma construção que ele próprio havia ordenado erguer. Esse evento marcou a primeira congada em Minas Gerais, que hoje em dia realiza mais de trezentas festividades desse tipo anualmente.

De acordo com Faustino (2020), não é possível assegurar se existiu, ou não, esse Chico, sendo ele um rei na África, escravo no Brasil, que mais tarde se tornou liberto e proprietário de mina, comprador de alforrias, libertador de cativos e grande religioso. Mas, ainda de acordo com Faustino,

(...) podemos afirmar e reafirmar sua existência na memória do congado, no protagonismo literário, no imaginário popular e o uso da sua figura como representação de resistência do ativismo negro contemporâneo e na preservação da cultura afro-brasileira (Faustino, 2020, p. 192).

Toda a ritualística do Congado é característica musical. No congado, a música desempenha um papel fundamental com tambores, chocalhos e instrumentos de sopro, como ilustra a imagem abaixo (Figura 2), criando ritmos energizantes:

Figura 2 - Representação do ritmo energizante do Congado



Fonte: Observatório Patrimônio Cultural do Sudeste. Link: <https://observatoriodopatrimonio.com.br/site/index.php/itens-de-patrimonio/congado>

A musicalidade desempenha um papel fundamental no congado e cada nação possui seu próprio estilo de tocar. Contudo, essa musicalidade de origem africana frequentemente enfrenta preconceitos e é vista inferiorizada, uma vez que é originária da África e não da Europa, e é criada por pessoas negras e comuns. Por estar ligada

a tradições, acaba sendo alvo de estereótipos. Alguns segmentos da sociedade interpretam o Congado, assim como o Maracatu e o Jongo, como manifestações “desviantes” e a grupos mais pobres da população. Dessa forma, muitas vezes, são vistas como “expressões menores” da cultura popular (Alves, 2018).

Alves (2018) observa que manifestações como o Congado, o Maracatu e o Jongo ainda são alvo de interpretações distorcidas por determinados segmentos sociais, que as classificam como práticas “desviantes” ou associadas apenas a grupos mais pobres, reduzindo-as a expressões consideradas “menores” dentro da cultura popular. Nesse sentido, a presença da dança na escola torna-se fundamental para problematizar e desconstruir esses estigmas, uma vez que o ambiente educativo possibilita discutir a legitimidade histórica, estética e social das tradições afro-brasileiras. Ao incorporar essas manifestações ao currículo, a escola amplia o repertório cultural dos estudantes, promove a valorização de saberes muitas vezes marginalizados e contribui para formar uma compreensão mais plural e crítica da cultura nacional. Além disso, o trabalho pedagógico com danças de matriz africana favorece o debate sobre racismo estrutural, desigualdades e processos de resistência, estimulando uma postura de respeito e reconhecimento das contribuições das culturas negras na formação do Brasil.

As letras contam histórias de devoção religiosa, resistência cultural e experiências do povo negro no Brasil, transmitindo conhecimento e memória através das gerações, como demonstra música Festa no Congado, de Inezita Barroso (2019):

O terrêro já tá cheio
A roda já começô

Pra fazê festa de preto
O congado já chegô

Binidito é padroeiro
Ele vai é no andô
Dobra o juêio, calunga
Que ele é nosso protetô

Com reis do Congo
E o generá da rainha
Segue o cortejo inté o arraiá

O engenho tá parado
Tá tudo descansado
Nêgo véio vai forgá

E o sereno tá caindo

E o cortejo vai sumindo
É a festa do rei Congá

E o terrêro já tá cheio
A roda já começô
Pra fazê festa de preto
O congado já chego

Binidito é padroeiro
Ele vai é no andô
Dobra o juêio, calunga
Que ele é nosso protetô
Ele é nosso protetô
Ele é nosso protetô

De acordo com o Observatório Patrimônio Cultural do Sudeste (2025):

Buscando uma síntese dessa vasta diversidade de expressões que constituem o Congado, o folclorista Saul Martins – Congado: Família de Sete Irmãos - definiu-o como uma “família de sete irmãos”, isto é, uma grande irmandade formada por sete tradições basilares: o Moçambique, o Congo, o Catopé, o Caboclo, o Marujo, o Vilão e os Cavaleiros de São Jorge. Essa concepção, forjada em meados do século XX, é usada até hoje por muitos congadeiros para traduzirem, em poucas palavras, essa identidade que os une (2025, n.p.).

A vestimenta é outro diferencial, e a personalização das roupas se torna mais simples, permitindo uma maior variedade de tonalidades e combinações. A única regra é que a calça e a blusa sejam brancas, e os sapatos, de preferência, também. Alguns chapéus são feitos de chita, um tecido econômico que apresenta cores vibrantes e estampas geralmente florais, que se relacionam com os símbolos que a vestimenta carrega. As capas também apresentam diferentes texturas e cores, utilizando outro tecido, o cetim, que adiciona brilho e cor ao traje. No entanto, existem elementos que permanecem constantes, como a cor azul e o uso de rosas artificiais nos chapéus, que representam Nossa Senhora do Rosário, além das fitas coloridas nas capas e saias (Lana, Vieira e Leite 2020).

Lana, Vieira e Leite (2020) ainda destaca que a indumentária também serve para diferenciar a hierarquia dentro do congado; nem todos usam capas, apenas os líderes e os corta-ventos. As roupas e chapéus são confeccionados pelas esposas dos congos, que às vezes fazem mais de uma peça, ou por costureiras da cidade.

Durante os festejos, além das danças músicas e sons dos instrumentos percussivos, os congadeiros levam consigo artefatos sagrados – coroas, bandeiras, bastões, cetros, bastões de liderança e estandartes - que imprimem características particulares nas formas pelas quais se manifestam a fé, a ancestralidade e a evocação

de memórias, revelando aspectos identitários dos diversos grupos participantes, reforçando o chamado à memória, fortalecendo a união entre os participantes por meio do reconhecimento coletivo de seus significados (Carvalho e Rios, 2023).

O congado, além de incorporar música e dança, também revela uma estrutura social e de autoridade. Em suas celebrações, são apresentados elementos litúrgicos por meio dos reis congos, que simbolizam os santos, bem como as tradições herdadas de seus ancestrais e divindades. Estas celebrações representam maneiras de expressar a identidade e afirmar-se em um ambiente novo e desconhecido. Para os africanos escravizados, essas práticas foram uma maneira de preservar sua cultura e estabelecer simbolicamente seu próprio reino (Alves, 2018).

Percebe-se então que, além de ser uma expressão religiosa e artística, o congado também desempenha um papel importante na coesão social das comunidades onde é praticado, como em Congonhas/MG. As festas de congado são momentos de celebração e confraternização, reunindo pessoas de diferentes idades, origens e crenças em torno de uma tradição compartilhada.

Deste modo, a relação entre a cultura popular e o congado é profundamente enraizada na história e na identidade do povo brasileiro em conexão com o povo africano, através do corpo, em uma profunda reflexão sobre como uma manifestação de resistência, criatividade e diversidade cultural, o congado continua a ser uma expressão vibrante e relevante da riqueza da cultura popular brasileira, mineira e conganhense.

Neste campo, Novaes e Brito (2023), mencionam que:

São esses corpos que se refizeram entre nós. (...) Estes fluxos de formas e concepções sobre o corpo, com múltiplas origens e direções, compõem a potência dos corpos negros e a dinâmica dos rituais afro-brasileiros enquanto produtores de novos sentidos (p. 113).

Ainda segundo os autores:

Tomando a escola e a comunidade congadeira, como espaços de sociabilidade em que crianças sujeitos da pesquisa transitam diariamente, compreendemos que os saberes e valores produzidos pela cultura escolar e pelas culturas afro-brasileiras se entrecruzam na formação de suas corporeidades (2023, p. 109).

Neste sentido, conforme delineado acima é necessário buscar meios de manter a cultura acesa na região, sendo a escola o principal instrumento de difusão e debate cultural, pois insere desde a infância a importância de entender a cultura local e se entender como ser vivente daquele meio. Em seu site oficial, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) está realizando o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) dessa manifestação cultural.

Todos os seres humanos e os espaços sociais são repositórios de memórias. A História oficial, relegou um papel secundário às populações negras africanas e seus descendentes, apenas lhes remetendo o papel de escravos. Isto criou um estado de desigualdade que dificulta a inclusão e reconhecimento social e cultural desta grande parcela da população na sociedade (Alves, 2018, p. 217).

Transformar o cenário de invisibilidade é fundamental para combater o racismo e o preconceito. Quando as práticas docentes que abordam essas questões são silenciadas, o desconhecimento e a negação se perpetuam. É essencial que os currículos de formação de professores incluam discussões sobre diversidade e inclusão, para que possamos desconstruir atitudes discriminatórias que estão enraizadas na sociedade, buscando promover uma educação mais consciente e crítica.

5 JUSTIFICATIVA

A dança regional tem sido investigada como um conteúdo pedagógico dentro da educação física escolar, contribuindo para a ampliação das discussões sobre corpo e cultura. Estudos nessa área têm se concentrado em analisar expressões de danças folclóricas e regionais, explorando suas possibilidades educativas, seus significados culturais e suas conexões com o currículo escolar.

No contexto do ProEF, diferentes estudos (Castro (2025), Gomes (2025), Pieroni (2020) dentre outros), têm investigado a dança como tema central, examinando suas facetas educativas, sociais, corporais e artísticas.

Realizar este trabalho representa, para mim, enquanto pesquisadora, a oportunidade de integrar minhas vivências culturais, acadêmicas e profissionais em um projeto comprometido com a valorização dos saberes populares e tradicionais dentro do ambiente escolar. Como educadora e pesquisadora da área da educação física escolar, reconheço o quanto as práticas como o Congado são frequentemente marginalizadas ou inviabilizadas no currículo escolar. Desenvolver essa pesquisa é um ato de resistência e de reconstrução do campo da educação física escolar, promovendo práticas mais inclusivas, representativas e conectadas com o território e a diversidade cultural dos estudantes.

Para a área acadêmica, especialmente no campo da educação física e da dança, este trabalho contribui significativamente ao propor uma ampliação dos referenciais bibliográficos e pedagógicos que fundamentam o ensino escolar. Ao analisar as danças folclóricas como um componente de aprendizado, a pesquisa tensiona os paradigmas euro centrados e hegemônicos que historicamente pautaram os currículos e práticas da área, propondo a inclusão de corporeidades, saberes e expressões que carregam potência educativa, cultural e histórica.

Do ponto de vista social, este trabalho se torna relevante ao promover o reconhecimento e a valorização de manifestações culturais como o Congado no espaço escolar, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural, da memória coletiva e da autoestima da comunidade. Ao ser inserido no currículo escolar, o Congado deixa de ser apenas uma expressão folclorizada e passa a ser compreendido em sua complexidade, como prática de resistência, sociabilidade e

educação. Este trabalho, portanto, dialoga diretamente com os princípios da educação para as relações étnico-raciais (Lei 10.639/03), promovendo uma sociedade mais plural, inclusiva e consciente de sua diversidade cultural.

6 OBJETIVOS

6.1 Objetivo geral

Analisar as dissertações produzidas no âmbito do ProEF, identificando aquelas que apresentam propostas relacionadas às danças regionais brasileiras. Busca-se compreender de que forma essas produções abordam o significado e o papel das danças no contexto da educação física escolar, tanto para quanto na escola, considerando seus aspectos pedagógicos, culturais e formativos.

6.2 Objetivos específicos

1- Analisar, a partir da revisão bibliográfica das produções do ProEF em dança, mais especificamente em danças regionais, quais foram barreiras e facilitadores para o ensino da dança na educação física escolar;

2- Refletir o Congado como manifestação da cultura afro-brasileira na cidade de Congonhas-MG, e como integrar a temática nas aulas de educação física;

3- Elaborar uma unidade didática direcionada para o ensino e vivências do Congado nas aulas de educação física.

7 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso deste projeto será uma unidade temática intitulada “O Congado e o Corpo que Dança: Cultura, Ritmo e Identidade”, direcionada para o ensino do Congado como dança regional nas aulas de educação física. A unidade proposta irá explorar elementos históricos, culturais e práticos do Congado, incluindo análise do vestuário, relação com instrumentos de percussão e movimentos característicos da dança. Esta abordagem temática servirá como um recurso inovador, conectando teoria e prática, além de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a valorização da cultura nacional.

Neste trabalho, será utilizado o termo dança regional para referir ao Congado enquanto manifestação expressiva a ser explorada no contexto da educação física escolar. A escolha se fundamenta na nomenclatura utilizada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhece as danças regionais como conteúdo do componente curricular da educação física, abrangendo práticas corporais ligadas às tradições locais, saberes populares e manifestações culturais dos diferentes territórios brasileiros.

Ainda que o Congado possa ser também classificado como dança popular, folclórica ou brasileira, compreende-se que o termo regional permite um diálogo direto com a proposta curricular nacional, sem desconsiderar sua complexidade histórica, religiosa e étnico-racial. Assim, utiliza-se a dança regional como conceito ao longo do projeto, buscando articular seus aspectos históricos, culturais e práticos, sem esvaziar sua potência enquanto expressão de identidade e resistência da cultura afro-brasileira.

8 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa foi estruturada de forma a articular o delineamento do estudo, a caracterização do público envolvido, a construção do corpo de dados, os procedimentos de coleta de textos para a revisão, os critérios de análise e a organização do repositório do ProEF. Esse arranjo metodológico buscou estabelecer uma relação consistente entre os objetivos da investigação e os caminhos adotados para alcançá-los, permitindo compreender como as práticas corporais presentes nas propostas de danças regionais brasileiras produzem significados no contexto escolar. Ao integrar esses elementos, a metodologia reforça o rigor científico da pesquisa e evidencia a relevância de analisar as danças regionais como práticas formativas e produtoras de identidade no ambiente educativo.

8.1 Delineamento da pesquisa

O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, que de acordo com Godoy (1995), utiliza o ambiente natural como sua principal fonte de dados, com o pesquisador atuando como um instrumento essencial. Os estudos classificados como qualitativos focam na investigação e análise do mundo empírico em seu contexto natural. Batista, Oliveira e Camargo (2021, p. 51) destacam que “as pesquisas qualitativas são aplicadas em situações em que se faz necessário realizar o estudo de um fenômeno que envolve a participação e/ou interação de grupos ou indivíduos.”

Nessa perspectiva, é valorizada a interação direta e prolongada do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo examinados. A pesquisa qualitativa desempenha um papel fundamental na compreensão das competências educacionais, pois permite uma análise mais profunda das experiências e percepções dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ao focar em contextos específicos, uma pesquisa qualitativa pode revelar nuances que muitas vezes são perdidas em abordagens quantitativas. Além disso, essa abordagem permite que os pesquisadores explorem as interações sociais, as dinâmicas de sala de aula e as influências culturais que afetam a educação (Lösch, Rambo e Ferreira, 2023). Assim, nesse contexto de estudo, busca-se a relação entre a produção científica baseado no objeto de estudo: e a experiência da autora deste trabalho no

contexto escolar *na, da e para* a cidade de Congonhas/MG.

A preferência pela temática da pesquisa exploratória dentro da abordagem qualitativa desta pesquisa vem da necessidade de entender melhor e aprofundar o conhecimento sobre esse tipo de estudo. Na abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória tem o objetivo de conhecer o fenômeno estudado tal como ele se apresenta ou acontece no contexto em que está inserido, nesse caso, as danças regionais como objeto de estudo no ProEF em rede nacional. A pesquisa exploratória permite, nesse processo, que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado (Lösch, Rambo e Ferreira, 2023).

Pretende-se indicar, a partir desse trabalho, possibilidades de inserção do Congado, com sugestões que promovam um ambiente de reflexão sobre o Congado e a Dança na escola, discussão e análise que auxilie e forneça subsídios para que os professores iniciem um trabalho de dança criativo e consciente, visando aos alunos vivenciar a dança na escola de forma integral, diversificada e plural, a partir de uma Unidade Didática sobre o Congado para ser desenvolvida na aula de educação física.

8.2. A quem se destina essa pesquisa? Às escolas e aos escolares de Congonhas/MG.

Congonhas é um conjunto cultural e historicamente tombado em Minas Gerais. Pertenceu ao município de Ouro Preto e, de acordo com a biblioteca do IBGE sobre o município de Congonhas, “Pelo Decreto-lei Estadual n.º 843, de 07-09-1923, o distrito de Congonhas do Campo deixa de pertencer do município de Ouro Preto para ser anexado ao município de Queluz”. Apenas em 1938 que foi emancipada (Minas Gerais, 1923). Conforme o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN:

A origem de Congonhas está intimamente ligada à descoberta de lavras de ouro nas Minas Gerais. Em fins do século XVII, notícias sobre a existência de ouro abundante na região atraíram aventureiros e faiscadores ao sertão. A partir de então, começaram a ser trabalhadas as mais importantes lavras que dariam origem às primeiras cidades mineiras, onde a riqueza obtida com o ouro e a religiosidade resultaram na edificação do atual patrimônio (2025, n.p.).

Conforme referência do IPHAN (2025), quando as minas de ouro começaram a se esgotar, a cidade viveu um período de melancolia econômica, aliviada uma vez por ano, em setembro, durante a semana do Jubileu do Senhor Bom Jesus do Matosinhos. Entretanto, hoje, grandes empresas mineradoras, como a Companhia Siderúrgica Nacional - CSN, que detém a Casa de Pedra, principal mina da cidade, colocaram Congonhas entre as cidades que mais arrecadam impostos em Minas Gerais.

De acordo com Milanez (2011):

Após sua implantação em 1946, a CSN manteve-se como empresa estatal até a década de 1990, quando passou por um profundo processo de reestruturação, seguida de privatização, o que levou a uma mudança significativa da sua forma de relação com os trabalhadores e com as comunidades no entorno (p. 202).

Importante dizer que a cidade se chamava “Congonhas do Campo”, mas, de acordo com o site oficial da Prefeitura de Congonhas (2025), “a Lei Estadual nº 336, de 27 de dezembro de 1948” (Minas Gerais, 1948), simplificou a denominação do município, reduzindo-a para Congonhas, sem consulta prévia à população”. Segundo o site da Prefeitura de Congonhas (2025):

Em 31 de agosto de 2003, houve uma tentativa de restaurar, através de plebiscito, o nome histórico “Congonhas do Campo”, nome pelo qual o município é conhecido além de suas fronteiras. Porém, a maior parte dos eleitores optou pelo nome de Congonhas (Congonhas, n.p.).

Ainda de acordo com o site da Prefeitura (2025), na seção de Patrimônio Histórico, Congonhas é famosa pelo seu conjunto arquitetônico e histórico, especialmente o Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, que inclui as esculturas dos Doze Profetas, esculpidas em pedra sabão por Aleijadinho no século XVIII, que é um Patrimônio Mundial da UNESCO e uma importante atração turística e religiosa. De acordo com o site oficial do IBGE, em 2021, o PIB per capita era de R\$73.709,50. E de acordo com o censo de 2022 do IBGE, hoje a cidade conta com 52.890 pessoas.

Na seção de História, no site da Prefeitura (2025), o nome da cidade de Congonhas deve-se ao fato de existir em seus campos, a planta congonha, um

arbusto medicinal e ornamental. A palavra *Congõi* (Congonha) é de etimologia Tupi-guarani e quer dizer o que sustenta, o que alimenta. Em outra versão, coa = mato; nhonha = sumido; o que significa “zona em que o mato desaparece”, ou seja, campo. Por todo o exposto sobre a cidade, percebe-se que, embora vocalmente parecido, o surgimento e existência da cidade de Congonhas nada tem a ver com a manifestação cultural do Congado.

No site da Prefeitura de Congonhas é possível encontrar várias notícias sobre o Congado na cidade. As festividades e apresentações tiveram início em fevereiro, em homenagem à Nossa Senhora de Lourdes. Durante o período da Quaresma, que geralmente ocorre entre março e abril, há uma pausa nas atividades em respeito às tradições pascais. No final de junho, ocorreu um encontro de Congado no bairro Residencial, seguido pela celebração de São João Batista na Igreja do Rosário, no dia 24. Em julho, a Festa de Santana é realizada na Vila São Vicente, no salão comunitário do bairro. Em agosto, aconteceu um festival de Congado em comemoração ao aniversário da guarda Congado Marujo (Congonhas, n.p).

Desde 2024, a Prefeitura, por meio da Casa de Promoção da Igualdade Racial, implementa o projeto "Ritmo e Som" com o objetivo de promover a preservação e celebração da cultura local, bem como a continuidade da tradição do Congado. Este projeto acontece na Estação Ferroviária e nas comunidades de Alto Maranhão, Vila São Vicente e na Praça Bandeirante. Com duração de um ano, o projeto destina-se a um público-alvo composto por crianças e adolescentes com idades entre 5 e 18 anos.

Além do projeto "Ritmo e Som", a entidade oferece diversas oficinas culturais, incluindo Oficinas de Capoeira (destinadas a crianças para fomentar o desenvolvimento físico e cultural); Aulas de violão (abertas a crianças e adultos); Aulas de acordeom (voltadas para o público adulto); Aulas de artesanato, destinadas tanto a adultos quanto a crianças, com foco na cultura do Congado e da Folia de Reis, abrangendo técnicas como decoração com materiais recicláveis, confecção de oratórios e estandartes de Santos de devoção. Essas atividades visam não apenas o enriquecimento cultural dos participantes, mas também o fortalecimento das tradições locais por meio de práticas artísticas e culturais.

De acordo com o Qedu (2023), Congonhas tem 34 escolas, destas, 30 são

municipais, 20 contam com ensino infantil regular, 25 com o ensino fundamental regular. O QEDu é uma plataforma abrangente que integra os principais indicadores da Educação Básica no Brasil, permitindo consultas detalhadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e escolar. Além disso, oferece análises considerando fatores como nível socioeconômico, cor/raça e diferentes territórios, com o intuito de evidenciar e abordar as desigualdades existentes no país. Ainda de acordo com os últimos dados divulgados na plataforma, nas escolas municipais de Congonhas/MG são 1.219 alunos matriculados na pré-escola; 2.961 matriculados nos anos iniciais; 2.212 alunos no segundo ciclo do ensino fundamental. Para atender estes alunos, os dados de 2023 descreviam 187 professores nos anos iniciais e 147 professores nos anos finais.

8.3 ProEF: a fonte dos dados base para esse trabalho

Os Programas de Mestrado Profissional destinados à qualificação de professores da rede pública de educação básica, conhecidos como ProEB, visam proporcionar uma formação continuada *stricto sensu* para os docentes em exercício nas escolas públicas de educação básica. Essa iniciativa está alinhada com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e é realizada por meio do suporte a instituições de ensino superior (IES) ou redes de instituições associadas no Brasil. Essas entidades são responsáveis pela implementação e condução de cursos que possuem áreas de concentração e temas diretamente ligados à melhoria da Educação Básica (Brasil, 2018).

Por intermédio das instituições credenciadas, esses programas oferecem aos professores a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, permitindo que os educadores conectem suas ações pedagógicas às principais teorias de ensino que colocam o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Este ciclo de reflexão-ação-reflexão-ação na prática docente é crucial para que os professores possam ajudar seus alunos a transformar o ambiente de aprendizagem. Essa abordagem é respaldada pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conforme disposto no artigo 3, incisos I, II e III:

I - A capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e Transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - A formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (Brasil, 2009).

O ProEF, ao estabelecer suas diretrizes educacionais, oferece aos docentes participantes uma compreensão aprofundada sobre a relevância dos espaços no cotidiano escolar. Por meio dessas diretrizes, os educadores são capacitados a reconhecer como suas práticas pedagógicas podem contribuir de maneira significativa para a construção de uma escola que valoriza a inclusão e a participação de todos os envolvidos (Albuquerque e Del-Masso, 2020). Consequentemente, esse entendimento promove a transformação tanto dos ambientes escolares quanto das pessoas que fazem parte desse contexto educativo, desempenhando um papel significativo na formação e na melhoria da qualidade do ensino de educação física nas escolas públicas do Brasil. Essa contribuição é perceptível quando o professor, ao assumir também o papel de pesquisador, passa a refletir sobre sua própria prática pedagógica. O programa questiona e propõe reflexões quanto aos objetivos estabelecidos durante a elaboração e o desenvolvimento dos planos de ensino anuais, promovendo, assim, um ensino mais crítico e fundamentado.

O ambiente escolar é reconhecido como um espaço contundente para a socialização dos diversos saberes que compõem a cultura corporal, sendo a educação física a área que estuda esses conhecimentos, incluindo a dança (Albuquerque e Del Masso, 2020). Isso nos leva a considerar a importância de abordar pedagogicamente a dança nas aulas de educação física escolar, pois ela expressa as identidades e patrimônios culturais de um povo, desenvolvidos em contextos históricos específicos.

Sendo a escola um local propício para a disseminação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, é essencial que os estudantes tenham acesso ao universo da dança. No entanto, ao examinarmos sua presença no currículo, notamos

que a dança frequentemente é deixada de lado nas aulas de educação física ou abordada de forma desconectada de seu propósito educativo, social e cultural.

Neste cenário, procurou-se explorar e identificar as dissertações do ProEF cujo foco seja a dança, com especial atenção para aquelas que abordam as danças regionais brasileiras como tema central.

8.4 Construção do corpo de dados

O conjunto de dados da pesquisa foi constituído por dissertações desenvolvidas no âmbito do ProEF, que abordassem temáticas relacionadas às danças regionais brasileiras. Também foram incluídos, no levantamento, trabalhos que trataram da dança sob outras perspectivas, desde que propusessem discussões e reflexões pertinentes ao campo temático. Foram excluídos os estudos que não contemplaram a dança como objeto de análise ou que não abordaram aspectos relacionados ao seu ensino no contexto escolar.

8.5 Procedimentos de coleta dos textos para a revisão

A coleta dos textos foi realizada por meio das bases de dados eletrônicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), as quais oferecem acesso aos repositórios institucionais das IES integrantes do ProEF. Através deste site é possível identificar os polos e direcionar os usuários aos repositórios de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Nos casos em que os repositórios ou sites apresentavam desatualizações ou inconsistências, foi estabelecido contato direto, via correio eletrônico, com a coordenação das respectivas instituições, a fim de obter as informações e os documentos necessários à pesquisa.

As estratégias de busca incluíram o uso combinado das seguintes palavras-chave: “dança”, “danças regionais”, “danças folclóricas” e “dança escolar”. As combinações aplicadas nas buscas foram: (1) dança e educação física; (2) dança e escola; (3) dança e educação física escolar.

A seleção dos textos foi orientada por critérios de pertinência temática, sendo

considerados para inclusão aqueles que atendessem a, pelo menos, um dos seguintes critérios:

- a) tratar do conteúdo dança no contexto da educação física escolar;
- b) abordar as danças regionais brasileiras no contexto da educação física escolar;
- c) apresentar contribuições ao desenvolvimento do conteúdo dança no espaço escolar.

Inicialmente, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos das dissertações identificadas. Nos casos em que essas informações não foram suficientes para a decisão sobre a inclusão ou não do trabalho no corpo documental, procedeu-se à leitura integral do texto, conforme orientações metodológicas propostas por Sampaio e Mancini (2007).

Ao final do processo de coleta, com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, foi consolidado o corpo de dados, que será apresentado na seção “Resultados e discussão”.

8.6. Procedimentos de análise dos dados

Os textos selecionados foram submetidos a uma análise, considerando os seguintes aspectos:

- a) macrorregiões e estados brasileiros com polos, ou não, do ProEF;
- b) tipologia institucional: universidade federal, estadual ou instituto federal polo do ProEF;
- c) polos do ProEF que abordaram a temática de dança nas suas produções;
- d) polos do ProEF que abordaram a temática de danças regionais brasileiras em suas produções;
- e) produto educacional desenvolvido.

Para sistematização e organização das informações extraídas, foram elaboradas tabelas, atualizadas à medida que a leitura das dissertações era realizada. Os dados foram categorizados conforme os seguintes indicadores:

- a) IES/Polos do ProEF que não possuem dissertações com a temática Dança;
- b) IES/Polos do ProEF que possuem dissertações com a temática Dança;
- c) IES/Polos do ProEF que possuem dissertações com a temática Danças Regionais Brasileiras.

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), especialmente no que diz respeito à criação de categorias temáticas a partir da identificação de unidades de registro e de sua quantificação. A autora define categoria como "gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivos da mensagem" (Bardin, 2011, p. 43).

Para garantir a validade do processo analítico, as categorias elaboradas observaram os seguintes critérios propostos por Bardin:

"a) homogeneidade, abarcando somente elementos de mesma significação; b) exaustão, analisando o conteúdo textual em sua totalidade; c) exclusividade, um mesmo dado não pode estar em duas categorias diferentes; d) objetividade, códigos distintos devem levar aos mesmos resultados; e) adequação e pertinência, adaptação da análise ao conteúdo e ao objetivo" (2011, p. 42)".

Conforme as três etapas da análise de conteúdo descritas pela autora - descrição, inferência e interpretação, a interpretação dos dados foi articulada às discussões apresentadas na introdução desta dissertação, estabelecendo diálogos com as questões sobre o ensino da dança e com as novas compreensões sobre as danças regionais no ambiente escolar, à medida que as reflexões foram sendo elaboradas ao longo da pesquisa.

9 AS PRODUÇÕES EM E SOBRE DANÇA NO PROEF

De pronto, entende-se como necessário, apontar alguns desafios para encontrar as produções de interesse dessa pesquisa. Apesar de existir um sítio central para acesso às instituições, nem sempre o acesso aos trabalhos produzidos pelos polos foi/é possível.

Durante o processo de pesquisa, constatou-se que cinco polos como a ICZE/UFAM em Parintins/AM, a IFSUDESTEMG em Rio Pomba/MG, a IFSULDEMINAS em Muzambinho/MG, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Manaus/AM, não possuem links diretos para seus bancos de dados institucionais, o que tornou a coleta de informações mais desafiadora.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, dificuldades adicionais surgiram ao tentar acessar os dados do polo UFAL, que também não retornou ao e-mail de solicitação de informações sobre as dissertações produzidas no ProEF. A principal razão para esses obstáculos foi a desatualização dos repositórios acadêmicos e dos websites das instituições envolvidas. A UFAM comunicou através de e-mail que as dissertações iniciais sobre danças estão sendo revisadas e ajustadas antes de sua conclusão. Essa comunicação é um passo positivo, mas ressalta a necessidade contínua de melhorias nos processos de atualização e gestão de dados de produções de pesquisa.

Essa falta de atualização não só complicou a obtenção de dados relevantes, como também resultou na ausência de resposta às solicitações de informações enviadas às coordenações das instituições de ensino superior mencionadas. Esse cenário destaca a necessidade crítica de manter os repositórios atualizados, garantindo assim a acessibilidade e a eficiência das pesquisas acadêmicas.

As universidades desempenham um papel crucial na disseminação do conhecimento e na facilitação do avanço científico. A falta de atualização dos repositórios não apenas impede a realização de pesquisas eficazes, mas também limita o compartilhamento de informações valiosas entre pesquisadores.

Após a coleta e análise dos dados oriundas dos 27 polos do ProEF, alguns

apontamentos iniciais são necessários: todas as cinco macrorregiões do país têm polo do ProEF, distribuídos em 16 unidades federativas do Brasil, a saber, por região:

- a) norte: Amazonas e Tocantins;
- b) nordeste: Alagoas; Bahia; Ceará; Pernambuco; Piauí e Rio Grande do Norte;
- c) centro-oeste: Goiás; Mato Grosso e Distrito Federal;
- d) sul: Paraná;
- e) sudeste: São Paulo; Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

São Paulo e Minas Gerais são os estados com mais IES associadas, quatro e dois polos, respectivamente. Uma maior quantidade de polos nos estados pode resultar em um aumento do número de vagas disponíveis, facilitando o acesso de professores da rede pública à formação continuada, incentivando a elaboração de princípios pedagógicos e epistemológicos para a educação física escolar mais diversificados e inclusivos, oportunizando uma atuação interdisciplinar e contextualizada do profissional, o que é impulsionado pela diversidade de pesquisas desenvolvidas nos polos mais concentrados, potencializando a formação profissional de diversas maneiras. Isso ocorre por meio da ampliação do acesso, da qualificação docente, da produção de conhecimento e da formação de redes colaborativas.

No entanto, algumas regiões e suas unidades federativas ainda não foram contempladas com polos do ProEF, a saber:

- a) norte: Acre; Amapá; Pará; Rondônia e Roraima;
- b) nordeste: Maranhão; Paraíba e Sergipe;
- c) centro-oeste: Mato Grosso do Sul;
- d) sul: Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

As unidades federativas mencionadas dispõem de instituições federais de ensino superior que incluem o curso de Educação Física entre suas graduações. Essa lacuna impacta diretamente a qualidade da educação básica, dificultando ou impossibilitando os educadores da rede pública local de participar de um programa de

pós-graduação stricto sensu focado na educação física escolar.

A não participação na rede nacional de mestrado pode resultar na perda de acesso a um fluxo contínuo de conhecimentos, experiências e materiais didáticos inovadores desenvolvidos por todo o país, prejudicando o aprimoramento pedagógico e a formulação de políticas públicas locais para a educação física. Além disso, a falta de uma IES parceira priva o estado de receber investimentos em pesquisa aplicada e produção acadêmica na área, já que o ProEF incentiva a investigação sobre o contexto escolar.

A distribuição dos 27 polos nas 16 unidades federativas brasileiras apresenta-se da seguinte maneira em IES federais, estaduais, privada e IFs:

a) Universidades Federais, treze polos:

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso;

UFG – Universidade Federal de Goiás;

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos;

UFRN – Universidade Federal de Rio Grande do Norte;

UnB – Universidade de Brasília;

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo;

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais;

UFT – Universidade Federal do Tocantins;

UFAM – Universidade Federal do Amazonas;

UFC – Universidade Federal do Ceará;

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;

UFAL – Universidade Federal de Alagoas; e

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

b) Universidades Estaduais, nove polos:

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Câmpus de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro);

UPE – Universidade de Pernambuco;

UEM – Universidade Estadual de Maringá;

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná;

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia;

UESPI – Universidade Estadual do Piauí;

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros.

c) Instituto Federal, quatro polos:

IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais;

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

IFSUDESTEMG - Rio Pomba/MG;

ICZE - Instituto de Ciências Exatas e de Tecnologia.

d) Universidade comunitária, de natureza privada, um polo:

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do programa (Unesp, 2024), a importância da participação das IES no ProEF vai além da oferta de uma pós-graduação *stricto sensu*, consolidando-se como uma parceria estratégica com múltiplos impactos. Para o corpo docente, a associação ao programa representa um estímulo à formação continuada, à pesquisa e à intervenção pedagógica, permitindo que os professores aprofundem seus conhecimentos e desenvolvam investigações aplicadas diretamente à realidade da educação básica. Esse processo culmina na qualificação da prática educativa e no aprimoramento constante do ensino da educação física escolar. Os discentes, que também exercem a docência na rede pública de ensino, são os principais beneficiados pelo ProEF, uma vez que o programa

os insere em um processo formativo que articula a prática pedagógica com a pesquisa. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de professor-pesquisador, capaz de refletir criticamente sobre sua própria atuação e de produzir conhecimento a partir da realidade escolar. A formação em rede, mediada por orientação especializada e pelo diálogo entre pares, contribui para o aprimoramento profissional e amplia a capacidade desses docentes de enfrentar os desafios éticos, curriculares e didáticos inerentes ao campo da educação física escolar. Para o polo acadêmico onde a IES está inserida, o programa configura-se como um instrumento de desenvolvimento regional, ao fortalecer a pesquisa e a extensão, ao promover a valorização dos professores da rede pública e ao contribuir para a elevação da qualidade do ensino local. Em suma, a colaboração das IES no ProEF dinamiza o ecossistema educacional, irradiando benefícios que vão do aperfeiçoamento individual do educador à consolidação da excelência acadêmica e ao impacto social na comunidade.

Em relação ao foco dessa pesquisa, a dança brasileira na escola, as análises seguintes serão realizadas em três tópicos:

- a) polos do ProEF que não abordaram a dança nas suas produções;
- b) polos do ProEF que abordaram a dança nas suas produções, mas sem produções em danças brasileiras; e
- c) polos do ProEF que abordaram as danças brasileiras nas suas produções.

A Tabela 1 apresenta os polos que não abordaram a dança nas suas produções.

Tabela 1 – IES/Polos que não possuem dissertações com a temática Dança

IES/POLO	Dissertações produzidas
FCT/UNESP	90
UNIJUÍ	18
UFG	26
UNB	10
UFC	14
UESB	11
IF Sul de Minas	11
UNIOESTE	12
UFT	10
IF Sudeste	05
Total	207

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 1, observa-se a quantidade de dissertações produzidas por IES que não incluem pesquisas focadas na dança, abrangendo outras unidades temáticas como esportes, ginástica, lutas, brincadeiras e jogos. De 18 polos totais, 10 não apresentam trabalhos em dança, representando 55,56%. É importante destacar que as produções acadêmicas da UNESP relativas aos *campi* de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro, todos localizados no estado de São Paulo, estão reunidas em um único repositório institucional. Essa centralização implica que os dados referentes à produção científica dessas unidades são contabilizados de forma integrada por um mesmo sistema, o que pode influenciar análises quantitativas e qualitativas sobre a contribuição específica de cada campus.

Ao analisar os dados apresentados na Tabela 1, é inevitável refletir sobre os possíveis fatores que contribuíram para a baixa incidência de produções voltadas à temática da dança no contexto escolar. Entre as hipóteses, pode-se considerar o desinteresse institucional em abordar a dança como conteúdo significativo, bem como a insegurança de muitos docentes em trabalhar com essa unidade temática, seja por lacunas na formação inicial ou pela ausência de propostas metodológicas consolidadas. Soma-se a isso a resistência de parte dos estudantes, especialmente dos meninos, influenciados por estereótipos de gênero que ainda associam a dança a algo não pertencente ao universo masculino. Além disso, é comum a prevalência de uma expectativa por aulas com enfoque exclusivamente esportivo, o que também pode limitar a aceitação de práticas expressivas. Essas percepções emergem da minha vivência como professora de educação física na rede pública municipal de ensino Congonhas, tanto nas experiências diretas em diferentes escolas quanto nas trocas com colegas da área. Diante disso, cabe indagar até que ponto tais fatores também estão refletidos nos dados observados, revelando um cenário mais amplo de silenciamento da dança no ambiente escolar.

Quando a unidade temática da dança é pouco explorada nas produções acadêmicas voltadas à educação física escolar, perde-se uma dimensão fundamental da formação corporal, expressiva e cultural dos estudantes. A dança, por seu caráter plural e integrador, possibilita a vivência de saberes que extrapolam a técnica e

alcançam aspectos identitários, históricos e sociais.

Sua ausência no debate acadêmico e nas práticas escolares pode contribuir para a manutenção de um currículo fragmentado, onde o movimento é frequentemente limitado ao desempenho esportivo ou à aptidão física. O ProEF também perde com esse apagamento temático, pois a escassez de pesquisas e debates sobre a dança compromete a construção de propostas metodológicas contextualizadas, que respeitem as diversidades culturais dos estudantes e promovam a inclusão de diferentes corpos e formas de se movimentar.

A comunidade escolar, por sua vez, deixa de experienciar vivências corporais que poderiam fomentar o pertencimento, a sensibilidade artística e o respeito à diversidade. A dança, enquanto prática cultural e linguagem universal, tem o potencial de criar espaços de escuta, diálogo e construção coletiva. Sua ausência no cotidiano escolar contribui para o estreitamento das experiências educativas e impede que estudantes se reconheçam como sujeitos criativos, sensíveis e ativos em seus contextos sociais. Com isso, a escola perde uma potente ferramenta para o desenvolvimento integral de seus educandos.

Na perspectiva da educação física e de seus docentes, a ausência da dança como conteúdo pedagógico revela uma limitação histórica que ainda precisa ser superada. Muitos professores, por falta de formação inicial e continuada específica, sentem-se inseguros para trabalhar com a dança, perpetuando uma lógica de exclusão desse saber corporal. Ao reduzir a presença da dança nas práticas e pesquisas, perpetua-se uma visão reducionista da área, que não contempla sua totalidade epistemológica (Marques, 1997).

Na sequência, apresenta-se a Tabela 2, com informações sobre os polos que abordaram a dança. Dos 27 totais, temos 12 polos que produziram reflexões sobre a dança na escola. Das 414 dissertações produzidas, 19 tem a dança como objeto de estudo, representando 4,59%.

Tabela 2 – IES/Polos que possuem dissertações com a temática Dança

IES/Polo	Dissertações produzidas	Dissertações produzidas sobre dança
UNESP	90	03

UFMT	45	01
UPE	41	03
UFS CAR	48	01
UEM	34	02
UFRN	46	01
UFES	39	01
UFMG	37	01
UFRRJ	14	03
UESPI	02	01
UFRN	08	01
IFCE	06	01
Total	414	19

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 2, constata-se a quantidade de dissertações das IES vinculadas ao ProEF que contemplam pesquisas sobre a temática da dança. É importante destacar que as produções acadêmicas da UNESP relativas aos *campi* de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro, todos localizados no estado de São Paulo, estão reunidas em um único repositório institucional.

Para implementar um trabalho pedagógico que respeite e reflita a diversidade cultural da sociedade, é fundamental que os professores pesquisadores estejam cientes e sensibilizados para reconhecer as relações culturais presentes no dia a dia escolar, promovendo experiências corporais significativas que fortalecem a identidade dos alunos (Marques, 1997). É necessário aprofundar essa discussão para assegurar que a dança ocupe seu espaço e seja devidamente reconhecida no ambiente educacional, facilitando a experimentação de situações de aprendizagem significativa pelos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento humano e a mediação simbólica estabelecida em suas interações com práticas corporais dançantes (Marques, 1997).

Ao observar a distribuição geográfica das dissertações produzidas nos diferentes estados brasileiros, destaca-se o fato de muitas delas se concentrarem em regiões marcadas por rica diversidade cultural e intensa efervescência artística, por exemplo, o nordeste e sudeste brasileiro. Estados com tradições populares enraizadas, como Pernambuco e Rio de Janeiro, onde a dança ocupa papel central nas expressões coletivas, revelam um cenário fértil para reflexões e práticas que dialogam com as identidades locais. Essas manifestações dançantes não apenas

traduzem os modos de ser de seus povos, mas também afirmam uma herança cultural viva e em constante reinvenção. Nesse contexto, torna-se evidente que a dança pode ser desenvolvida de múltiplas formas, compreendendo a dança não apenas como técnica ou linguagem artística, mas como prática social e educativa capaz de articular o corpo, a memória e o pertencimento em diferentes contextos escolares e comunitários.

Nas 19 pesquisas de dissertação que investigam a dança, diversas abordagens e perspectivas sobre o mesmo tema são observadas, como:

- a) dança e preconceito: Souza (2024); Gomes (2025);
- b) concepções de professores de educação física sobre o ensino da dança nas aulas de educação física: Costa (2020);
- c) possibilidades e desafios da proposta cultural da educação física no ensino da dança: Altoé (2020); Silva (2020); Benedito (2023); Mota (2024); Santos (2024);
- d) metodologias ativas no ensino da dança nas escolas: Pereira (2020); Flores (2024);
- e) desenvolvimento de competências motoras e expressão criativa dos alunos por meio de circuitos dançantes: Cunha (2024);
- f) reflexões sobre a relação entre dança, gênero e sexualidade: Lima (2024);
- g) análises das contribuições teórico-metodológicas de um festival de dança escolar: Santos (2023);
- h) dança como instrumento de leitura crítica da realidade social e a democratização da dança através da educação física escolar: Forni (2024);
- i) brincadeiras dançantes: Costa (2020); Brasil (2023); Rodrigues (2023); Santos (2024);
- j) dança de salão: Bezerra (2025);
- k) dança experimental: Castro (2025); Gomes (2025);
- l) dança e tecnologia: Silva Júnior (2024).

Durante a implementação das intervenções pedagógicas nas pesquisas analisadas, diferentes modalidades de dança foram abordadas nos trabalhos, a saber:

- a) dança recreativa e circuitos dançantes, em Cunha (2024), Flores (2024),

- Santos (2024) e Silva Junior (2024);
- b) brincadeiras dançantes, em Costa (2020), Brasil (2023) e Rodrigues (2023);
 - c) funk, em Altoé (2020), Silva (2020) e Forni (2024);
 - e) dança experimental, em Pereira (2020), Castro (2025) e Gomes (2025);
 - f) Just Dance, em Mota (2024);
 - g) dança de salão, em Altoé (2020), Santos (2023), Flores (2024) e Bezerra (2025);
 - h) TDfU (sigla para "*Teaching Dance for Understanding*" - Ensino de Dança para a Compreensão, um método de ensino de dança focado em tornar o aprendizado mais envolvente e acessível, com uma abordagem centrada no aluno), em Benedito (2023);
 - i) danças urbanas, em Flores (2024) e Souza (2024);
 - j) dança clássica e contemporânea, em Santos (2023).

Observa-se que alguns autores como Altoé (2020), Flores (2024) e Santos (2023) se debruçaram sobre mais de uma modalidade, o que contribuiu para o aprofundamento das reflexões acerca da dança como manifestação corporal e cultural no ambiente escolar, explorando a dança tanto em seus aspectos culturais e sociais quanto em suas aplicações pedagógicas. Esse movimento aponta para a ampliação das possibilidades de legitimação da dança como conteúdo relevante no currículo da educação física. Diferentemente dos demais, Lima (2025) não trabalhou com uma modalidade específica, mas discutiu a importância da temática da dança de maneira mais ampla, propondo como recurso pedagógico uma cartografia voltada à organização e planejamento de práticas nessa área.

A riqueza da nossa pluralidade cultural reverbera conhecimentos e práticas de diferentes tempos e espaços da nossa sociedade, fomentando uma Educação Física que oportunize aos estudantes transformar seus ambientes com ações que permitam a construção de novas vivências e experimentações, se reconhecendo como protagonistas de suas próprias histórias.

Tabela 3 – IES/Polos que possuem dissertações com a temática Danças Regionais Brasileiras

IES/Polos	Dissertações produzidas sobre danças regionais brasileiras
UNESP	02
UPE	01
UFSCAR	01
UEM	01
UFES	01
UNIMONTES	01
UFRPE	01
UFMG	01
UFMT	01
UFRRJ	01
Total	11

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 3, observa-se que dez polos produziram nove dissertações que abordam o tema das Danças Regionais. As pesquisas realizadas no âmbito do ProEF investigaram diversas modalidades, incluindo:

- a) Axé: Neves (2024);
- b) Balainha: Pieroni (2020); Neves (2024);
- c) Brincadeiras Dançantes: Gomes (2020);
- d) Boi Malhadinho: Silva (2024);
- e) Bumba meu Boi: Meira (2023);
- f) Carimbó: Pieroni (2020); Celeste (2024); Neves (2024);
- g) Ciranda: Gomes (2020);
- h) Coco de Roda: Sá (2025);
- i) Danças Afro-Brasileiras (dança circular): Lima (2025);
- j) Fado (de Quissamã): Silva (2024);
- k) Folia de Reis: Meira (2023);
- l) Forró: Celeste (2024);
- m) Frevo: Pieroni (2020); Meira (2023);
- n) Jongo: Silva (2024);
- o) Maculelê: Pieroni (2020); Gomes (2020); Santana (2025);
- p) Samba de Roda: Neves (2024);
- q) Siriri: Siqueira (2023);
- r) Xaxado: Botelho (2025).
- s) Xote: Neves (2024);

No âmbito das dissertações analisadas, destacam-se as danças regionais Maculelê e Carimbó, mencionadas três vezes cada uma. Em seguida, encontram-se Balainha e Frevo, com duas citações cada, enquanto outras modalidades de dança foram referidas apenas uma vez.

Os dados analisados evidenciam uma expressiva diversificação cultural nas manifestações de dança investigadas pelos trabalhos do ProEF, o que contribui para a ampliação do repertório de propostas didático-pedagógicas disponíveis aos professores de Educação Física escolar. Essa pluralidade de abordagens não apenas enriquece o campo de ensino da dança, mas também favorece a valorização de identidades culturais regionais, permitindo que práticas corporais locais sejam reconhecidas, preservadas e reinventadas no contexto educativo.

As produções oriundas do ProEF, ao sistematizarem e difundirem experiências que contemplam diferentes expressões culturais, podem auxiliar significativamente o desenvolvimento da dança enquanto conteúdo curricular, especialmente da dança regional, com pouca ou insuficiente representação nos materiais didáticos e nas formações docentes. Essa valorização do repertório regional fortalece o vínculo entre escola e comunidade, estimula o sentimento de pertencimento dos estudantes e promove uma educação corporal mais contextualizada e inclusiva.

Assim, ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos que possibilitam ao professor superar as dificuldades comumente encontradas na abordagem da unidade temática de dança, as produções do ProEF configuram-se como instrumentos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais diversificadas, culturalmente sensíveis e socialmente relevantes.

Além disso, os alunos envolvidos nas investigações conduzidas pelos professores pesquisadores do ProEF foram oportunizados a experienciar novas vivências culturais, corporais e de movimento, favorecendo um entendimento mais aprofundado das características culturais da comunidade escolar em que estão inseridos, bem como de outras regiões do país.

A análise das dissertações evidenciou os níveis de ensino abordados nas pesquisas realizadas. Foram identificadas duas investigações voltadas para o 1º ciclo do ensino fundamental (anos iniciais), conduzidas por Sá (2025) e Lima (2025). No

que concerne ao 2º ciclo (anos finais), seis estudos: Siqueira (2023), Botelho (2025), Silva (2024), Gomes (2020), Santana (2025) e Neves (2024). No ensino médio, duas pesquisas destacaram-se, conduzidas por Pieroni (2020) e Meira (2023). Além disso, uma pesquisa foi dedicada ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), realizada por Celeste (2024). Esses estudos demonstram a viabilidade de se inserir a dança em todos os ciclos da educação, abrangendo diversas faixas etárias. É fundamental que haja um planejamento cuidadoso e uma abordagem adaptada a cada idade, promovendo o ensino e a aprendizagem de forma lúdica e direcionada, sem perder de vista o caráter cultural e educativo dessa prática.

Os recursos educacionais desenvolvidos a partir destas dissertações foram amplamente diversificados. Autores como Siqueira (2023), Botelho (2025), Pieroni (2020), Meira (2023) e Lima (2025) contribuíram com a produção de cartilhas digitalizadas. Além disso, foram criados *e-books* por Silva (2024), Santana (2025) e Neves (2024); blog por Sá (2025); revista impressa por Celeste (2024); e sequência didática por Gomes (2020). Esses materiais educacionais têm como objetivo enriquecer a formação continuada de professores de educação física escolar, ofertando tanto subsídios teóricos quanto práticos, desempenhando um papel crucial na valorização da cultura popular brasileira, além de fomentar a importância da inclusão de variadas manifestações culturais no currículo escolar, apresentando sugestões de atividades e orientações práticas para aplicação em sala de aula.

Os professores-pesquisadores que se dedicaram ao estudo das danças regionais contribuíram de forma significativa para a valorização do território brasileiro e de sua diversidade cultural. As pesquisas desenvolvidas abarcam diferentes manifestações da dança no país: quatro trabalhos voltaram-se às danças folclóricas regionais (Siqueira, 2023; Botelho, 2025; Silva, 2024; Sá, 2025); cinco concentraram-se em danças de outras regiões do Brasil (Celeste, 2024; Lima, 2025; Neves, 2024; Pieroni, 2020; Santana, 2025); e dois estudos contemplaram simultaneamente danças regionais e de outras localidades (Meira, 2023; Gomes, 2020).

Essa abordagem reflete uma iniciativa dos autores em não apenas fortalecer a cultura local das comunidades escolares, mas também ampliar o repertório cultural e corporal dos alunos, promovendo diálogos e ampliando possibilidades de vivência cultural.

A incorporação das danças regionais e populares brasileiras nas aulas de Educação Física possibilita a valorização e preservação do rico patrimônio cultural nacional. Essa prática promove uma conexão dos alunos com suas raízes culturais e identidades regionais, além de permitir o contato com outras manifestações culturais e artísticas. Além disso, a prática de danças folclóricas nas escolas oferece ganhos significativos no âmbito social e cognitivo, incentivando a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito pelas diferenças culturais. No entanto, é essencial reconhecer os desafios dessa abordagem, como a dificuldade dos professores em lidar com a diversidade de ritmos e a possível resistência inicial dos alunos que podem não se identificar com essas práticas culturais.

A partir dos estudos analisados, observa-se que o ensino das danças regionais na educação física escolar é atravessado por um conjunto complexo de barreiras, mas também por elementos que, quando presentes, favorecem a aprendizagem e ampliam o sentido cultural dessas práticas.

No que se refere às barreiras, os autores destacam que trabalhar manifestações como o Siriri, o Coco de Roda ou danças de matrizes afro-brasileiras exige romper preconceitos, pudores e influências religiosas que frequentemente geram resistência de alunos e famílias (Gomes, 2020; Siqueira, 2023; Silva, 2024). Soma-se a isso a forte presença da cultura de massa, que desvaloriza expressões populares ao classificá-las como ultrapassadas ou pouco atraentes para a juventude (Sá, 2025). A falta de infraestrutura escolar, materiais adequados e tempo pedagógico reduzido também limita a inserção sistemática dessas danças no currículo (Botelho, 2025; Sá, 2025). Muitos professores relatam ainda dificuldades decorrentes da ausência de formação inicial ou continuada sobre cultura popular e afro-brasileira, o que compromete tanto o domínio do conteúdo quanto a sensibilidade necessária para abordá-lo de forma crítica e plural (Celeste, 2024; Silva, 2024; Lima, 2025). Em vários contextos, nota-se o desinteresse inicial dos estudantes, sobretudo dos meninos e daqueles ligados a denominações religiosas que associam a dança a práticas incompatíveis com suas crenças (Botelho, 2025). Por fim, a falta de interdisciplinaridade e a frágil legitimação da dança como conteúdo escolar reforçam um cenário de marginalização dessas manifestações (Neves, 2024; Santana, 2025).

Por outro lado, as pesquisas evidenciam importantes pontos facilitadores.

Quando a prática é conduzida de forma contextualizada e dialógica, a experiência cultural mostra-se enriquecedora e surpreendentemente prazerosa para os estudantes (Siqueira, 2023). A aproximação entre os repertórios juvenis como funk e sertanejo, e as manifestações tradicionais favorece a participação e cria sentidos partilhados para o trabalho corporal (Celeste, 2024). O ato de dançar em grupo estimula a socialização, cooperação, criatividade e consciência corporal, permitindo que os estudantes se reconheçam como agentes culturais (Lima, 2025; Sá, 2025). Em outros estudos, a abertura para que os próprios alunos escolhessem as danças ou participassem da recontextualização das coreografias potencializou o engajamento e reduziu o constrangimento inicial (Pieroni, 2020; Meira, 2023;). As intervenções também revelaram ganhos em autoconfiança, respeito mútuo, ampliação do repertório cultural e melhoria nas relações interpessoais (Gomes, 2020; Neves, 2024).

Embora persistam desafios estruturais, culturais e formativos, as experiências analisadas demonstram que o ensino das danças regionais brasileiras pode transformar a educação física em um espaço de valorização das identidades, de construção coletiva do conhecimento e de fortalecimento da diversidade cultural brasileira.

A cultura pode ser entendida como um conjunto de trocas simbólicas e sociais em constante evolução, configurando-se como um processo contínuo de desenvolvimento humano. Nesse processo, valores, práticas e modos de vida são transmitidos, reinterpretados e ressignificados a partir das experiências históricas e contextuais dos indivíduos. Dessa maneira, as transformações que ocorrem em uma sociedade estão intimamente relacionadas às diversas visões de mundo e às realidades únicas vivenciadas por indivíduos em diferentes tempos e contextos.

Garcez (2016, p. 18) observa que a inclusão da dança popular no ambiente escolar promove “uma discussão na Arte e na Educação ao tematizar essas danças como oportunidades de uma educação que ultrapassa os meios convencionais do processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica”. Além disso, os costumes gerados e aceitos coletivamente desempenham um papel fundamental ao moldar modos de pensar, falar, agir e comportar-se dentro das comunidades, caracterizando a Cultura desse grupo.

No universo da Cultura Popular, conforme destacado por Côrtes, esta se fundamenta,

[...] em conhecimentos próprios historicamente construídos e tradicionalmente reproduzidos. Tais conhecimentos estão enraizados em saberes ancestrais, que invadem o mundo das crenças, das falas, dos modos de viver e agir, de dançar e de cantar, que criam a identidade de um povo e tornam os indivíduos seres sociais e pertencentes a um grupo que se identifica mediante sua cultura (2013, p. 33).

As danças regionais são marcadas por sua tradicionalidade, funcionalidade, enraizamento e prática coletiva. A tradição relaciona-se à passagem do tempo e à sua transmissão através das gerações. A funcionalidade está ligada ao espaço onde a dança ocorre e à importância atribuída pelo grupo ao ato de dançar, promovendo um sentimento de pertencimento e conexão com o mundo ao redor. A prática coletiva refere-se à realização espontânea das ações corporais, cuja existência é condicionada pela aceitação coletiva e identitária do grupo (Côrtes, 2013).

A escola surge como uma instituição que organiza e institucionaliza esses saberes, com a função de transmitir e assimilar esses conhecimentos para as novas gerações. Contudo, a escola não deve apenas comprometer-se com a difusão desses saberes, mas também fomentar meios que os tornem acessíveis aos estudantes. Nesta perspectiva, a dimensão cultural é um dos pilares da educação escolar, permeando todas as suas ações cotidianas, desde a organização e gestão até a formação curricular e práticas pedagógicas.

Segundo Pessoa (2019), a cultura popular é “a forma como nas classes subalternas se produzem esses significados e se recriam as heranças recebidas”. Pessoa argumenta que a cultura popular não é feita de conceitos, mas dos gestos que a tornam reconhecível. Uma vez que a cultura popular reforça a especificidade de um local, ela é uma “construção de saberes vividos em gestos de partilha entre iguais antes de serem trocados e comunicados” (Pessoa, 2019).

Dada a riqueza cultural do Brasil, que se estende de norte a sul, de leste a oeste, abrangendo grandes centros e interior, é imprescindível a criação de programas específicos que contribuam para a formação dos profissionais de educação inseridos na escola pública. As pesquisas recentes dos professores vinculados ao ProEF têm sido fundamentais para a mudança no cenário educacional.

A consideração das danças tradicionais brasileiras como manifestações da cultura popular é indiscutível, pois elas enriquecem o conhecimento e o acesso ao patrimônio cultural brasileiro não deve ser restrito. Isso inclui o estudo e a vivência das danças brasileiras tradicionais ou folclóricas (Côrtes, 2016).

10 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA - CONGADO

Após esse panorama e análise das produções do ProEF, que abordaram a dança, incluindo as regionais, ou não, propõe-se a elaboração de uma unidade didática voltada para o ensino do Congado nas aulas de educação física escolar, manifestação cultural ainda não abordada nas dissertações do ProEF. A proposta toma como ponto de partida as práticas corporais associadas a essa cultura, visando favorecer o protagonismo dos estudantes ao possibilitar o acesso a valorização de sua própria história. Tal abordagem contribui para a construção de novas possibilidades pedagógicas, incorporando ritmos, linguagens e expressões diversas, criando um espaço de desenvolvimento crítico e de respeito às diferenças, aspectos fundamentais para a formação educativa. Assim, considerando a escola como um ambiente de socialização e transmissão sistematizada de saberes, a inserção do Congado enquanto expressão da cultura corporal e popular apresenta-se como uma estratégia significativa para o desenvolvimento humano dos alunos.

Este estudo busca contribuir com a Educação Física escolar ao ampliar o repertório cultural e pedagógico das aulas, ao incorporar o Congado como um conteúdo enriquecedor. Essa abordagem visa oferecer aos professores uma base teórica e prática para a utilização criativa e significativa das danças regionais em sala de aula. Além disso, pretende estimular reflexões acerca da relevância das manifestações culturais brasileiras no processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos obstáculos que podem surgir na implementação de novas práticas pedagógicas, a pesquisa tem o potencial de abrir novos caminhos para a valorização das danças tradicionais brasileiras no ambiente escolar, promovendo o fortalecimento da cultura local e sua integração no currículo escolar.

A unidade didática sugerida é voltada para o 4º e 5º ano do ensino fundamental. A proposta dessa UD está alinhada com o eixo temático Práticas Corporais de Dança da BNCC, voltado as danças regionais. As habilidades a serem desenvolvidas por essa UD são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Habilidades a serem desenvolvidas na unidade didática “O Congado e o Corpo que Dança: Cultura, Ritmo e Identidade”

Unidade Temática (BNCC)	Unidade Temática / Conteúdo	Habilidades da BNCC (Código e Descrição)	Habilidades Desenvolvidas na Unidade Didática
Dança	Danças Regionais Brasileiras (Congado)	EF15EF04 – Experimentar, fruir e recriar danças de diferentes contextos socioculturais, valorizando-as como práticas corporais de expressão e comunicação.	Vivenciar o Congado como expressão da cultura afro-brasileira; valorizar suas tradições e significados; expressar-se por meio do corpo e do ritmo.
		EF15EF05 – Reconhecer e respeitar as diferenças individuais e coletivas nas práticas corporais, combatendo atitudes de discriminação e preconceito.	Refletir sobre preconceitos culturais e religiosos; promover o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.
		EF15EF06 – Identificar as origens históricas e os sentidos das práticas corporais em diferentes grupos sociais, compreendendo sua importância cultural.	Compreender a origem africana e católica do Congado e seu papel como manifestação popular de resistência e fé.
		EF15EF07 – Criar e improvisar movimentos corporais, individualmente e em grupo, em diferentes ritmos e espaços, com autonomia e criatividade.	Associar o Congado à comunidade, à religiosidade popular e à identidade afro-brasileira; compreender sua presença nas festas e cortejos regionais.
		EF15EF08 – Relacionar as práticas corporais com o contexto social, ambiental e cultural no qual estão inseridas.	Construir coreografias simples inspiradas no Congado; explorar livremente movimentos, gestos e ritmos.
		EF15EF09 – Participar de situações de aprendizagem cooperativas, respeitando regras, combinados e o trabalho coletivo.	Trabalhar em grupo na confecção de instrumentos e estandartes, na organização do cortejo e nas danças coletivas.
		EF15EF10 – Utilizar diferentes linguagens (oral, corporal, sonora, visual) para expressar ideias e sentimentos sobre as práticas corporais vivenciadas	Expressar-se por meio da dança, música, construção artística e relato oral sobre a experiência com o Congado.

Fonte: Adaptado de BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Refletindo sobre o Quadro 2, ao comparar as habilidades previstas pela BNCC para a unidade temática de Dança com aquelas elaboradas na unidade didática “O Congado e o Corpo que Dança: Cultura, Ritmo e Identidade”, percebe-se que as orientações da BNCC funcionam como fundamento estruturante para a definição das habilidades específicas da proposta didática. A BNCC, ao organizar suas habilidades

por códigos e descrições que abrangem criação, apreciação, análise e contextualização sociocultural, oferece um referencial amplo e normativo que orienta o ensino da dança em diferentes contextos. A unidade didática, por sua vez, aprofunda esses princípios ao aplicá-los à experiência concreta do Congado, incorporando dimensões simbólicas, históricas e identitárias próprias dessa manifestação afro-brasileira. Dessa forma, as habilidades da BNCC não apenas dialogam com as da unidade didática, mas também fundamentam sua construção, permitindo que a prática pedagógica mantenha coerência com as diretrizes nacionais ao mesmo tempo que valoriza conteúdos culturais específicos. Essa relação evidencia uma complementaridade, onde a BNCC estabelece o que deve ser garantido como aprendizagem dança, enquanto a unidade didática concretiza essas diretrizes por meio de uma abordagem contextualizada, significativa e culturalmente situada.

O objetivo dessa UD é compreender o Congado como prática cultural e corporal brasileira, valorizando suas origens afro brasileiras, comunitárias e de religiosidade; vivenciar suas danças e ritmos; refletir sobre preconceitos culturais e promover o respeito à diversidade. Essa UD será desenvolvida em 08 aulas, que serão descritas a seguir:

1) Aula 1 – “ O que é o Congado? ” (Mapeamento e problematização)

Objetivo da aula: levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o Congado e outras manifestações afro-brasileiras; identificar discursos discriminatórios ou estereótipos e introduzir o tema da valorização cultural.

Descrição:

1. Acolhida e conversa inicial (10 min): questionamentos sobre o que os alunos sabem sobre o Congado ou outras danças populares.

2. Apresentação visual (10 min): mostrar imagens e pequenos vídeos (sem áudio inicialmente) de grupos de Congado. Sugestão: “Congado: A festa que dura o ano inteiro”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7oAS3bBn2l0> .

3. Roda de conversa (20 min): levantar percepções dos alunos: o que viram, o que sentiram, o que acharam diferente ou bonito. Mediar falas que revelem preconceitos para reflexão.

4. Encerramento (10 min): explicar brevemente o que é o Congado e sua origem, destacando a mistura de culturas africanas e de religiosidade.

Recursos: projetor, imagens, vídeos curtos de Congado (disponíveis no *YouTube* ou acervos culturais).

2) Aula 2 – “Ritmo e movimento: o corpo no Congado” (Vivência e expressão corporal)

Objetivo da aula: explorar o ritmo e os movimentos básicos do Congado por meio de jogos corporais e brincadeiras rítmicas.

Descrição:

1. Aquecimento (10 min): jogos rítmicos com palmas e passos simples.
2. Vivência corporal (30 min): ensinar passos básicos do Congado (batidas no chão, deslocamentos e giros); brincar de seguir o “capitão do congado” (um aluno lidera os passos).
3. Relaxamento e conversa (10 min): refletir sobre o que o corpo comunica com a dança.

Recursos: caixa de som, instrumentos de percussão simples (tambor, chocalho, pandeiro).

3) Aula 3 – “Roda de conversa e vídeos: o Congado e sua história” (Aprofundamento cultural)

Objetivo da aula: compreender as origens e significados do Congado e reconhecer sua importância cultural e religiosa.

Descrição:

1. Roda de conversa (10 min): retomar as percepções da aula anterior.
2. Exibição de vídeos e imagens (20 min): mostrar um cortejo de Congado.

Sugestão: “Congados de Ouro Preto”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=icvdQTY5hcl>; “Chico Rei em Movimento - Congada”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yI9f2TxS9mY>.

3. Discussão guiada (15 min): onde surgiu o Congado? Que elementos percebemos (cores, instrumentos, cantos)? Por que é importante valorizar essa cultura?

4. Encerramento (5 min): relacionar o Congado com o respeito às tradições afro-brasileiras.

Recursos: vídeos e imagens de Congado.

4) Aula 4 – “O som do Congado: construindo instrumentos” (Vivência prática)

Objetivo da aula: construir instrumentos musicais simples utilizando materiais recicláveis e compreender o papel da música no Congado.

Descrição:

1. Apresentação dos instrumentos (10 min): mostrar fotos de caixas, tambores, chocalhos e reco-recos usados no Congado.

2. Confecção (30 min): tambor com lata e bexiga; chocalho com garrafa pet e grãos; reco-reco com lata e palito.

3. Teste sonoro coletivo (10 min): tocar juntos e perceber os diferentes sons.

Recursos: latas, garrafas plásticas, bexigas, fita adesiva, grãos, tesoura sem ponta.

5) Aula 5 – “Batuque e corpo: dançando com os instrumentos” (Vivência e técnica)

Objetivo da aula: integrar o ritmo dos instrumentos com os movimentos do

Congado, desenvolvendo coordenação e expressão corporal.

Descrição:

1. Aquecimento (10 min): movimentos com batidas no ritmo dos tambores.
2. Coreografia simples (30 min): dividir os alunos em grupos (dançarinos e músicos); criar uma sequência de passos coreografados.
3. Inversão de função (10 min): os alunos que tocavam instrumentos, dançam; quem dançava, passa a tocar os instrumentos.

Recursos: instrumentos construídos pelos alunos, caixa de som.

6) Aula 6 – “Símbolos e cores: construindo estandartes do Congado”

Objetivo da aula: compreender o significado simbólico das cores e dos estandartes e produzir coletivamente bandeiras ou estandartes representativos do grupo.

Descrição:

1. Apresentação (10 min): mostrar imagens de estandartes e bandeiras do Congado, explicando o significado.
2. Produção (30 min): dividir a turma em grupos e criar estandartes com tecidos, papéis coloridos, fitas e colagem.
3. Exposição (10 min): apresentar os trabalhos e explicar seus significados.

Recursos: papel pardo, tecidos, fitas, cola, tesoura, palitos ou cabos de vassoura.

7) Aula 7 – “Cantando o Congado: aprendendo as músicas”

Objetivo da aula: aprender e ensaiar cantos tradicionais do Congado, compreendendo suas letras e significados culturais.

Descrição:

1. Aquecimento vocal (10 min): exercícios simples de respiração e ritmo.
2. Apresentação de músicas (15 min): ouvir e aprender canções do Congado (versões infantis e educativas). Sugestões: “Tá caindo fulô”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=T3svrTG0Mcw&list=RDT3svrTG0Mcw&start_radio=1 ; “Aê Angola”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=W7SG8TRdrto&list=PLRAzNq3JOHgirjKk8aUJCq5_AkzsLijzY; “É devagar”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Ux4oUYS5n-s&list=RDUx4oUYS5n-s&start_radio=1 .
3. Ensaio coletivo (20 min): cantar com acompanhamento dos instrumentos confeccionados.
4. Reflexão (5 min): o que as letras das músicas comunicam? Fé, alegria, tradição, comunidade?

Recursos: caixa de som, letras impressas, instrumentos.

- 8) Aula 8 – “Grande cortejo do Congado: celebração e avaliação” (Registro e encerramento)

Objetivo da aula: realizar uma apresentação coletiva simulando um cortejo de Congado, registrando o processo e avaliando a aprendizagem.

Descrição:

1. Preparação (10 min): organizar os grupos com seus estandartes e instrumentos.
2. Apresentação (20 min): desfile/coreografia pelo pátio da escola com canto, dança e instrumentos.
3. Registro (10 min): filmagem, fotos, relatos orais.
4. Reflexão (10 min): conversar sobre o que aprenderam, o que mudou em

sua percepção sobre o Congado e o respeito à cultura afro-brasileira.

Recursos: câmera, celular, instrumentos, estandartes.

Avaliação da UD “O Congado e o Corpo que Dança: Cultura, Ritmo e Identidade”

A proposta de avaliação contempla critérios que reconhecem o caráter formativo da unidade didática e a relevância da expressão cultural dos estudantes, valorizando os processos, as experiências e as aprendizagens construídas ao longo das atividades. Recomenda-se aos docentes observar atentamente a participação nas vivências realizadas em sala, considerando o envolvimento e a disponibilidade dos alunos para explorar os elementos culturais do Congado. Também se sugere a análise da dedicação demonstrada na construção de instrumentos e estandartes, entendida como um indicador de apropriação simbólica e de construção coletiva. A expressividade corporal e musical evidenciada nas danças constitui outro aspecto fundamental, pois revela como os estudantes articulam corpo, ritmo e identidade no contexto da proposta. Além disso, a escuta das narrativas dos alunos, conforme orienta Meira (2023), pode enriquecer a compreensão sobre as percepções e os significados atribuídos à experiência. Por fim, o uso de registros fotográficos, seguindo a recomendação de Pieroni (2020), contribui para documentar o percurso pedagógico e apoiar análises futuras sobre o desenvolvimento da UD e as aprendizagens emergentes.

Com a finalidade de facilitar a compreensão da unidade temática por parte de professores e alunos, e de tornar o seu uso mais dinâmico, foi elaborado um e-book digital que disponibiliza a UD ‘O Congado e o Corpo que Dança: Cultura, Ritmo e Identidade’, inspirado no trabalho do professor-pesquisador Silva (2024). Por meio de um QR-Code, os utilizadores podem aceder a uma síntese da pesquisa e à unidade didática acompanhada de ilustrações.



11 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise das dissertações produzidas no ProEF evidencia que a escola ocupa papel central na preservação, ressignificação e difusão desses saberes tradicionais. Como espaço de mediação cultural, ela deve promover práticas que aproximem os estudantes das expressões artísticas de suas comunidades, fortalecendo o vínculo entre o conhecimento acadêmico e o popular. A proposta de compreender o Congado como prática cultural e corporal brasileira, portanto, transcende o ensino técnico da dança: trata-se de uma experiência de educação para a diversidade e para o respeito mútuo, que valoriza e respeita a ancestralidade afro-brasileira. Nessa perspectiva, conforme defende Santos da Silva (2024), a escola é chamada a ser um território de diálogo, onde o corpo se torna linguagem e o movimento, uma forma de resistência e de afirmação identitária.

Na medida em que a educação física escolar se apresenta como um campo que introduz e integra os estudantes na cultura corporal do movimento, torna-se possível formar cidadãos capazes de produzir e reproduzir essas práticas culturais. Para tal, é fundamental que os professores proporcionem aos alunos o acesso às memórias e à história da cultura local, permitindo-lhes apropriar-se desse patrimônio. Dessa forma, os estudantes podem assumir um papel relevante no processo de preservação e fortalecimento dos bens culturais (Gomes, 2020).

No conjunto das pesquisas analisadas, observa-se que o ensino das danças regionais na educação física escolar revela uma tensão permanente entre desafios estruturais e potências formativas. As barreiras identificadas, como resistências religiosas e socioculturais, desinteresse discente, falta de materiais e de formação específica, além da histórica marginalização das práticas corporais de matriz popular, demonstram que a implantação dessas propostas não depende apenas da decisão pedagógica do professor, mas de um ambiente institucional que ainda não reconhece plenamente a dança como conteúdo legítimo. Contudo, quando as experiências são conduzidas de modo participativo e culturalmente situado, emergem resultados expressivos, como maior engajamento dos estudantes, ampliação da sensibilidade para a diversidade cultural, fortalecimento das relações interpessoais e valorização das identidades locais. Assim, os achados indicam que a dança regional, apesar das tensões que atravessam sua implementação, possui um potencial educativo

significativo, capaz de transformar percepções e ampliar repertórios culturais no contexto escolar.

Ao avançar para além das manifestações tradicionalmente exploradas e propor o Congado como objeto de ensino, a UD proposta amplia as possibilidades curriculares e reafirma o compromisso da escola com a valorização dos saberes corporais e culturais de matriz afro-brasileira. Tal iniciativa não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece o reconhecimento da diversidade como fundamento ético e político da formação humana. Ao integrar o Congado ao contexto escolar, promove-se uma educação que reconhece o corpo como território de memória, identidade e resistência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e sensível às múltiplas expressões culturais que constituem o Brasil.

Espera-se que com a UD “O Congado e o Corpo que Dança: Cultura, Ritmo e Identidade”, as aulas de educação física possam promover o reconhecimento do Congado como prática cultural e corporal brasileira que se fundamenta em tradições afro-brasileiras, comunitárias e de religiosidade, alinhando-se à exigência da Lei 10.639/2003 de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. A proposta envolve que o Congado não seja tratado na escola apenas como espetáculo ou curiosidade folclórica, mas sim como campo legítimo de aprendizagem corporal e cultural, no qual os alunos se apropriem da simbologia, dos ritmos, das dinâmicas de cortejo, dança e coletividade constitutivas da manifestação, fortalecendo a identidade cultural e favorecendo a construção da cidadania (Brasileiro e Gonzaga, 2025).

Em seu desenvolvimento, a UD propõe vivências práticas das danças e ritmos do Congado, integradas a momentos de reflexão sobre origem, religiosidade e comunidade. Tal dinâmica permite aos estudantes experimentar corporalmente as manifestações, o que favorece o desenvolvimento motor, a consciência corporal e a compreensão da dança como meio de expressão e ligação com a história e ancestralidade. Martins e Costa Júnior (2025) evidenciam que práticas corporais de matriz afro-brasileira nas aulas de educação física ajudam a resgatar ancestralidade e cultura, promovendo uma escola mais inclusiva. Além disso, como mostra o estudo de Da Silva Cabral e Benedet dos Santos (2023) sobre a implementação da Lei 10.639/03 no ensino da dança, é relevante que o docente conheça o conteúdo e crie um diálogo autêntico com a cultura afro-brasileira, o que legitima a proposta de tratar

o Congado numa unidade específica.

Espera-se que a UD proposta fomente a reflexão sobre preconceitos culturais, a valorização da diversidade e o respeito às expressões afro-brasileiras no ambiente escolar. O Congado, ao ser incorporado nas aulas de educação física, pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a afirmação de contextos culturais historicamente invisibilizados. Investigação sobre a Lei 10.639/03 mostra que, apesar de sua vigência, ainda persistem lacunas no reconhecimento da cultura afro-brasileira nas escolas, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas como esta unidade (Palmares et al, 2024).

Refletir o Congado como manifestação da cultura afro-brasileira em Congonhas-MG implica reconhecer não apenas a profundidade histórica e simbólica dessa tradição, mas também a distância entre tal patrimônio cultural e o cotidiano/comunidade escolar. Embora o Congado esteja presente na memória coletiva da cidade, sua integração às aulas de educação física ainda é embrionária, frequentemente limitada a referências pontuais em datas comemorativas. Entretanto, a inserção dessa manifestação no currículo exige não apenas planejamento pedagógico sensível, mas também um movimento de abertura da escola para a cultura local, favorecendo o diálogo entre os saberes comunitários e os saberes escolares. Desse modo, o Congado emerge não só como conteúdo, mas como prática educativa capaz de ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural brasileira e o papel da educação física na formação crítica e plural.

Mais do que assegurar a presença da dança, especialmente das manifestações regionais brasileiras no currículo escolar, este estudo evidencia a necessidade de reconhecê-la como parte constitutiva da formação integral dos educandos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e socialmente comprometida. Nesse sentido, cabe à educação física escolar promover experiências corporais contextualizadas, que promovam significado para os alunos e se convertam em saberes que favoreçam a autonomia e a atuação responsável para além do espaço da sala de aula. É necessário reconhecer que concluir este trabalho não implica encerrar as reflexões: diante de uma expressão cultural viva, dinâmica e continuamente ressignificada, permanecem abertas as possibilidades de novas

indagações, interpretações e caminhos investigativos tanto para a inserção das danças regionais brasileiras nas aulas de educação física escolar, quanto para as potencialidades e barreiras para se desenvolver o Congado na escola.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação permitiram evidenciar que as danças regionais brasileiras, quando abordadas no contexto da educação física escolar, assumem um papel que ultrapassa a dimensão técnica do movimento corporal. A análise das produções do ProEF revelou que tais manifestações são compreendidas como práticas culturais carregadas de significados históricos, identitários e formativos, capazes de contribuir para uma educação mais crítica, sensível e contextualizada. Nesse sentido, o estudo reafirma a dança como um conhecimento legítimo da educação física, tanto para a escola, enquanto conteúdo sistematizado, quanto na escola, ao dialogar com as experiências, saberes e identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A reflexão acerca do Congado, enquanto manifestação da cultura afro-brasileira presente na cidade de Congonhas-MG, possibilitou compreender sua potência educativa no âmbito da educação física escolar. Ao ser integrado às aulas, o Congado amplia as possibilidades de trabalho com temas como ancestralidade, identidade, religiosidade, resistência e pertencimento cultural. A elaboração da unidade didática “O Congado e o Corpo que Dança: Cultura, Ritmo e Identidade” articula esses elementos de forma intencional, propondo vivências que contemplam aspectos históricos, simbólicos e práticos da dança, promovendo uma relação dialógica entre teoria e prática.

Por fim, destaca-se que este trabalho não se encerra em si mesmo, tampouco se apresenta como uma obra finalizada. Trata-se, antes, de uma semente lançada, que a autora anseia que encontre solos férteis na escola e na formação docente, gerando não apenas frutos e flores, mas raízes fortes e sólidas, impulsionando reflexões que contribuam para a ressignificação da dança e das manifestações culturais regionais brasileiras no contexto escolar, fortalecendo vivências pedagógicas que formem e transformem sujeitos, ampliando olhares, sensibilidades e práticas nas aulas de educação física.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula. DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico] - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares; LORENZINI, Ana Rita; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de; MOREIRA, Evando Carlos; RAMOS, Glauco Nunes Souto [Organização]. **Projeto político-pedagógico: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF** [recurso eletrônico] – São Paulo, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). 56 p. 2022. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381397>. Acesso em 18 nov. 2025.

AIDAR, Laura. A história da dança ao longo do tempo. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/historia-da-danca/>. Acesso em 09 jul. 2025.

ALTOÉ, Janaina Lubiana. **A dança nas aulas de Educação Física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica**. Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida. 2020. 248 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13639_Janaina%20Lubiana%20Alto%E9%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em 18 nov. 2025.

ALVES, Flávio Soares; COUTO, Yara Aparecida. Reflexões sobre dança na educação física escolar. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 4, n. 3, p. 311-320, set./dez. 2020. DOI: 10.29181/2594-6463-2020-v4-n3-p311-320. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n3-p311-320>. Acesso em 18 nov. 2025.

ALVES, Igor de Araújo. O Congado e sua participação na preservação e perpetuação da cultura afro-brasileira através dos diferentes campos de atuação. **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, São Cristóvão, v. 12, n. 22, p. 210–223, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/pontadelanca/article/view/8571>. Acesso em 18 nov. 2025.

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

BARROSO, Inezita. **Festa do Congado**. Looks like Music, 2019. 1 arquivo MP3 (3 min 11 s).

BATISTA, Heloísa Fernanda Francisco; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. Análise De Conteúdo: Pressupostos Teóricos E Práticos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 48-62, 25 dez. 2021.

Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/42>. Acesso em 18 nov. 2025.

BENEDITO, Fernanda de Castro. **Teaching Dance for Understanding: uma possibilidade para o ensino da dança na escola**. Orientador: Claudio Kravchychyn. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em <https://proef.uem.br/dissertacao-fernanda-de-castro-benedito.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

BEZERRA, Luciano Varela. **Dança de salão na escola: uma proposta pedagógica**. Orientadora: Renata Batista dos Santos Pinheiro. 2025. 41 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025. Disponível em <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/2470>. Acesso em 18 nov. 2025.

BOTELHO, Ana Karina Andrade Lima. **O ensino da dança popular xaxado nas aulas de Educação Física: possibilidade no ensino fundamental a partir da abordagem crítico-superadora**. 2025. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2025. Disponível em https://sigs.ufrpe.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=en_US&id=1609¬icia=40076305. Acesso em 18 nov. 2025.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2017. 216 p.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n.48, p.69-88, ago. 1999. DOI: 10.1590/S0101-32621999000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 18 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei Estadual n.º 843**, de 07 de setembro de 1923. Criação da Inspetoria de Estatística do Estado de Minas Gerais. Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 7 set. de 1923.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em 18 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASILEIRO, Jeremias. **Congadas em Minas Gerais**. Fundação Cultural Palmares. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/livroCMGerais2001JB.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASILEIRO, Livia Tenório; GONZAGA, Luan Vitor de Araujo. As danças afro-brasileiras nas aulas de educação física: análise das produções oriundas de intervenções pedagógicas na escola. **Corpo Consciência**, v. 29, e20033, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51283/rc.29.e20033>. Acesso em 18 nov. 2025.

CAMPREGHER, Hanelore Sandner. **Oficina de danças circulares, medievais e celtas**. 2017. Disponível em: <https://www.aphc.com.br/2017/11/16/oficina-de-dancas-circulares-medievais-e-celtas/>. Acesso em 09 jul. 2025.

CARVALHO, Cleber de Sousa; RIOS, Sebastião. Insígnias de Poder na Congada: o uso de objetos sagrados na evocação de memórias negras. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, e129593, 2023. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em 18 nov. 2025.

CASTRO, Rodrigo Canto. **Dançando além das fronteiras: metodologia da dança experimental no contexto da Educação Física escolar**. Orientadora: Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz. 2025. 267 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstreams/35dc110d-dba5-49f4-9220-2f0ac3a75988/download>. Acesso em 18 nov. 2025.

CELESTE, Rafael Augusto. **Educação Física na EJA: ensino de danças no contexto da educação popular**. Orientadora: Meily Assbú Linhales. 2024. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/addb2781-05ad-42a6-af13-af34cc0d6818/content>. Acesso em 18 nov. 2025.

CHAVES, Elisângela. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925 - 1937)**. Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa. 2002. 159 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002 *apud* MEDINA, Aládia Cristina Rodrigues; PRUDENTE, Paola Luzia Gomes. Tematizando a dança na educação física escolar: uma proposta na perspectiva cultural. *In*: CHAVES, Elisângela; Côrtes, Gustavo Pereira. **Dança, conexões, dispersões e travessias**. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 163 - 179.

CHAVES, Elisângela; CÔRTEES, Gustavo Pereira. **Dança, conexões, dispersões e travessias**. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

CONCEIÇÃO, Vagner Miranda da; MAGALHÃES, Patrick Anderson Martins; CAMPOS, Marcos Antônio Almeida. Cultura popular e o potencial educativo das danças tradicionais. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7042>. Acesso em 18 nov. 2025.

CONGONHAS. Prefeitura Municipal. Encontro de Congado entra para o Calendário Oficial de Eventos de Congonhas. Disponível em: <https://www.congonhas.mg.gov.br/index.php/festival-de-congado-entra-para-o-calendario-oficial-de-eventos-de-congonhas/>. Acesso em 31 ago. 2025.

CONGONHAS. Prefeitura Municipal. História. Disponível em: <https://www.congonhas.mg.gov.br/index.php/historia/>. Acesso em 09 jul. 2025.

CONGONHAS. Prefeitura Municipal. Patrimônio Histórico. Disponível em: <https://www.congonhas.mg.gov.br/index.php/patrimonio-historico/>. Acesso em 31 ago. 2025.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade** - 1 ed. Curitiba: Editora Intersaberes. 2012.

CORREA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/MV85Zxg6Pn8zRMnWpcXtmYt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

CÔRTEES, Gustavo Pereira. **A Tradução da Tradição nos Processos de Criação em Danças Brasileiras: a experiência do Grupo Sarandeiros de Belo Horizonte**. Orientadora: Inaicyr Falcão dos Santos. 2013. 213 p. Tese (doutorado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/735042567/Cortes-Gustavopereira-d-2>. Acesso em 18 nov. 2025.

CÔRTEES, Gustavo Pereira. A tradução da tradição: processos de criação em danças brasileiras. *In*: SOUZA, Marco Aurélio da Cruz (org.). **Danças Populares no Brasil na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora All Print, 2016. p. 15-24.

COSTA, Priscila Rosseto. **A técnica Klauss Vianna para o ensino de dança na Educação Infantil**. Orientador: Flávio Soares Alves. 2020. 47 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/19a2f5c1-0a47-41b5-ad8c-4a53794ab0cb/content>. Acesso em 18 nov. 2025.

COTES, Marcial; PAIVA, Leandro; SOARES, Artemis de Araújo; JUSTAMAND, Michel; OLIVEIRA, Gabriel; ALMEIDA, Vitor José Rampaneli de. Arte rupestre: a cultura corporal do movimento antes do Brasil. **Movimento**, [S. l.], v. 29, p. e29002, 2023. DOI: 10.22456/1982-8918.126910. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/126910/879422>. Acesso em 18 nov. 2025.

CUNHA, Marina Boechat da. **Dança na Educação Física escolar: uma proposta pedagógica de intervenção**. Orientadora: Valéria Nascimento Lebeis Pires. 2024. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024. Disponível em <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/22288/1/2024%20-%20Marina%20Boechat%20da%20Cunha.Pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

DA SILVA CABRAL, Gladir; BENEDET DOS SANTOS, Karolainy. A Lei nº 10.639/03 e o ensino da dança na escola: diálogo com professores da área de linguagens e ciências humanas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 13, n. 1 (27. ed.), p. 76-89, 2023. DOI: <https://doi.org/10.30681/recs.v13i1.10516>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/10516>. Acesso em 18 nov. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 104p.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 316p.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.2, p.69-85, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/LYF53PM6J4mK7B8cKcR4d8B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 nov. 2025.

FARIAS, A. G. O.; MONTEIRO, R. A. C. Dança Folclórica na Educação Física Escolar. **Anais do XI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XVII Simpósio Paulista de Educação Física**. Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://ns1.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52806>. Acesso em 18 nov. 2025.

FAUSTINO, Silnara K. S. Chico Rei: de Arinos ao movimento negro. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 3, n. 3, p. 183-193, ago/dez 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3198#:~:text=Chico%20Rei%20%C3%A9%20um%20lend%C3%A1rio,alforrias%20de%20outros%20negros%20cativos>. Acesso em 18 nov. 2025.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Fabiana Siqueira. O congado vai para a escola e a escola vai para o congado. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-16, nov. 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.32292. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32292>. Acesso em 18 nov. 2025.

FLORES, Adriana Mariza Pilarski. **Proposta de intervenção da dança nas séries finais do Ensino Fundamental por meio de metodologias ativas: um enfoque para as três dimensões do conteúdo**. Orientador: Carlos Herold Junior. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024. Disponível em <https://proef.uem.br/dissertacao-proef-adriana-m-p-flores.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

FORNI, Elaine Patricia Duarte. **Educação Física escolar: em questão, o funk**. Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/de2f4ba1-001a-4fd2-b1e6-309cc30bf730/content>. Acesso em 18 nov. 2025.

GARCEZ, Artur Martins. **Grupo de Dança do Colégio Marista de Natal: um percurso em danças populares**. Orientador: Marcílio de Souza Vieira. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: https://www.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/dissertacao_artur_martins_garcez_ufrn.pdf. Acesso em 18 nov. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 nov. 2025.

GOMES, Sueli Rodrigues. **O ensino das manifestações folclóricas dançantes na Educação Física escolar**. Orientador: Antonio Carlos de Miranda. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em <https://proef.uem.br/trabalho-final-unesp-sueli-rodrigues-gomes.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

GOMES, William. **A dança na Educação Física escolar: superando preconceitos e celebrando a diversidade**. Orientadora: Daniela Bento-Soares. 2025. 214 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2025. Disponível

em <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/d3f0a235-e75e-428c-bf85-d5cfa64bf989/download>. Acesso em 18 nov. 2025.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no século XIX**. São Paulo: Cortez, 2008. 320p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2009. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=NTQy. Acesso em 09 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em 9 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Congonhas (MG). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/congonhas.html#:~:text=Congonhas%20*%20304%2C067%20km%C2%B2%20%5B2024%5D%20*%2052.890,nascidos%20vivos%20%5B2023%5D%20*%2073.709%2C5%20R%20%5B2021%5D. Acesso em 31 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Biblioteca IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=31535&view=detalhes>. Acesso em 31 ago. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). História – Congonhas (MG). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1482/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisas e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: Editora Intersaberes. 2013.

KHALIL, Gabriel José Inácio; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; SILVA, Elizandra Garcia da; MELO, Elizandra Garcia da. “Educação Física cuida do corpo e mente” de João Paulo Subirá Medina no movimento renovador e a difícil tarefa de semear no deserto”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-20, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8664467. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664467>. Acesso em 18 nov. 2025.

LANA, Vanessa; VIEIRA, Lorena Oliveira; LEITE, Flaviane. Os símbolos das linguagens artísticas do congado de Paula Cândido. **Revista ELO – Diálogos Em Extensão**, Viçosa, v. 9, p. 1–16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21284/elo.v9i.1283>. Acesso em 18 nov. 2025.

LIMA, Eliaquim de Sousa. **Imbricações autobiográficas com a dança, o gênero e a sexualidade na Educação Física escolar**. Orientador: Nilson Vieira Pinto. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), 2024. Disponível em <https://ifce.edu.br/caucaia/menu/ensino/cursos/pos-graduacoes/mestrado-profissional-em-educacao-fisica>. Acesso em 18 nov. 2025.

LIMA, Milena da Silva. **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino das danças afro-brasileiras na Educação Física escolar**. Orientadora: Valéria Nascimento Lebeis Pires. 2025. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025. Disponível em <https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/23161/1/MILENA%20DA%20SILVA%20LIMA.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em 18 nov. 2025.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 128-143, jun. 1997. DOI: <https://doi.org/10.5016/6496>. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

MARQUES, Isabel Cristina. A mulher e o véu: poéticas dançantes na Turquia. *In*: CHAVES, Elisângela; Côrtes, Gustavo Pereira. **Dança, conexões, dispersões e travessias**. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 85 - 107.

MARTINS, Moniky de Carvalho; COSTA JUNIOR, Edson Farret da. Corpo, cultura e ancestralidade: a valorização da cultura afro-brasileira na educação física escolar. **International Journal for Innovation Education and Research**, v. 7, n. 1, e20200561, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.51995/2675-8245.v7i1e20200561IJPE>. Acesso em 18 nov. 2025.

MEDINA, Aládia Cristina Rodrigues; PRUDENTE, Paola Luzia Gomes. Tematizando a dança na educação física escolar: uma proposta na perspectiva cultural. *In*: CHAVES, Elisângela; Côrtes, Gustavo Pereira. **Dança, conexões, dispersões e travessias**. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 163 - 179.

MEIRA, Juliana Machado de. **Ciclos festivos na escola: encantamentos por meio das danças brasileiras**. Orientadora: Andressa de Souza Ugaya. 2023. 233 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/009640bc-5c53-477e-987a-a489ddfc6ae4/download>. Acesso em 18 nov. 2025.

MILANEZ, Bruno. Grandes minas em Congonhas (MG), mais do mesmo?. **Recursos minerais & sustentabilidade**, Rio de Janeiro: CETEM/MCTI, v.1. p. 199-228, 2011. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/poemas/wp-content/uploads/sites/513/2014/07/Milanez-2011-Grandes-minas-em-Congonhas-MG-mais-do-mesmo.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto-lei nº 843**, de 7 de setembro de 1923. Dispõe sobre a transferência do distrito de Congonhas do Campo do município de Ouro Preto para o município de Queluz. Diário do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 7 set. 1923. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 336**, de 27 de dezembro de 1948. Dispõe sobre a emancipação política do município de Congonhas do Campo. Site oficial da Prefeitura de Congonhas, Congonhas, MG, 2025. Disponível em: <https://www.congonhas.mg.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2025.

MOTA, Davi Augusto Cordeiro da. **Para além do "Rola Bola Tecnológico": o Just Dance como ferramenta para o ensino da dança nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental**. Orientadora: Lívia Tenorio Brasileiro. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mpef/upl//THESIS/30/dissertao_de_mestrado_proef_upe_davi_augusto_cordeiro_mota_final_20240906145232931.pdf. Acesso em 18 nov. 2025.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 7ª edição. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017. p. 13.

NEVES, Carlos Eduardo. **Danças regionais brasileiras nos anos finais do ensino fundamental: análise de uma proposta de ensino em uma disciplina eletiva**. Orientador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos. 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/469aacc7-1fb3-4c9c-ae66-8a8215294f7b/content>. Acesso em 18 nov. 2025.

NOVAES, Fernanda Abbatepietro; BRITO, José Eustáquio. A dança como elemento constitutivo da corporeidade de crianças negras dos reinados. *In*: CHAVES, Elisângela; Côrtes, Gustavo Pereira. **Dança, conexões, dispersões e travessias**. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 107 - 131.

OBSERVATÓRIO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO SUDESTE. Uma "família de sete irmãos" e sua devoção ao Rosário. Disponível em <https://observatoriodopatrimonio.com.br/site/index.php/itens-de-patrimonio/congado>. Acesso em 09 jul. 2025.

PALMARES, Luciano; PALMARES, Renata; ALVARENGA, Claudia; BARBOSA, Inês. História e cultura afro-brasileira na escola: duas décadas da Lei 10.639/2003. **Revista Leph**, v. 1, n. 41, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v1i41.61932>. Acesso em 18 nov. 2025.

PEREIRA, Eugênia Maria Gregorio. **Nos passos da dança: uma experiência pedagógica com dança no Ensino Médio em uma escola militar**. Orientador: Antônio de Pádua dos Santos. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/30053>. Acesso em 18 nov. 2025.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Cultura popular: gestos de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PIERONI, Camila Bloise. **Danças tradicionais brasileiras: uma experiência no ensino médio de tempo integral**. Orientadora: Andresa de Souza Ugaya. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/da28d731-afe7-449a-956b-d67c7e4343ec/download>. Acesso em 18 nov. 2025.

QEDU. Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <https://gedu.org.br/>. Acesso em 09 jul. 2025. Acesso em 18 nov. 2025.

RODRIGUES, Antonia Grasielli Santiago. **A dança a partir do ritmo nos anos iniciais: uma proposta didática para estudantes de uma escola pública do município de Pacatuba/CE**. Orientador: Márcio Romeu Ribas de Oliveira. 2023. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/2c2866a4-504f-4924-9e34-71f751c57547/content>. Acesso em 18 nov. 2025.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; TAVARES, Raquel Nunes; GARCIA, Lênin Tomazett. Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil. **Movimento-Revista De educação**, [S. l.], n. 11, p. 185-207, 2019. DOI: 10.22409/mov.v0i11.32889. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32889>. Acesso em 18 nov. 2025.

SÁ, Carmen Raquel Cahino de. **A dança na cultura paraibana: contribuições do coco de roda para a formação dos/as estudantes nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental**. Orientadora: Livia Tenorio Brasileiro. 2025. 284 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2025. Disponível em https://w2.solucaoatrio.net.br/upe-mpef/pub/ProductionViewAll.do?method=viewAll&id=27&pg_query=7551472536244224&pg_range=25. Acesso em 18 nov. 2025.

SADOCK, Benjamin J. **Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica**, tradução: Marcelo de Abreu Almeida. 11ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, São

Carlos, v. 11, n. 1, p. 83–89, fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-3552007000100013>. Acesso em 18 nov. 2025.

SANTANA, Jéssica Adryane Santos. **Currículo cultural: tematizando o Maculelê na Educação Física escolar**. Orientador: Rogério Othon Teixeira Alves. 2025. 248 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2025. Disponível em <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/1978>. Acesso em 18 nov. 2025.

SILVA, Sergio Ricardo Santos da. Cordel com Dendê na EJA: análise das posturas racistas e da cultura afro-brasileira. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 110–128, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/18765>. Acesso em 18 nov. 2025.

SANTOS, Jonimar Silva Nascimento dos. **A relação entre os saberes docentes e a seleção de conteúdos nas aulas: a dança na Educação Física**. Orientador: Ricardo de Almeida Pimenta. 2024. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024. Disponível em <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/21062>. Acesso em 18 nov. 2025.

SANTOS, José Adriano dos. **Festival de dança: contribuições teórico-metodológicas para uma unidade de ensino nas aulas de Educação Física numa escola técnica pública integral do estado de Pernambuco**. Orientador: Marcelo Soares Tavares de Melo. 2023. 231 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco Recife, 2023. Disponível em https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mpef/upl//THESIS/16/dissertao_verso_final_jose_adriano_dos_santos_20231129105745519.pdf. Acesso em 18 nov. 2025.

SANTOS JUNIOR, Nei Jorge; MARINS, Renata Pacheco; DAMÁZIO Iago Fonseca de Mello; SILVA, Pâmela Cristina Medeiros. A Dança na escola: reflexões necessárias à Educação Física Escolar. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p.167-178, jan-jun 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/28446>. Acesso em 18 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Amanda Faria Corrêa da. **O ensino da dança sob a perspectiva multicultural, em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental: uma experiência possível**. Orientadora: Ana Carrilho Romero Grunnenvaldt. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em <https://cev.org.br/biblioteca/o-ensino-da-danca-sob-a-perspectiva-multicultural-em-uma-turma-do-oitavo-ano-do-ensino-fundamental-uma-experiencia-possivel-e-necessaria/>. Acesso em 18 nov. 2025.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. 9ª edição. São Paulo: Malheiros, 2014. p. 1056.

SILVA JÚNIOR, José Adailton da. **Mídia-educação e tecnologia no ensino da dança: uma experiência no Ensino Médio em uma escola de referência integral de Pernambuco**. Orientador: Alan Queiroz da Costa. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-mpef_upl//THESIS/37/dissertao_jos_adailton_da_silva_jnior_verso_final_definitiva1_20241205140851391.pdf. Acesso em 18 nov. 2025.

SILVA, Marcilon Bezerra da. **Construindo caminhos para inserção da cultura afro-brasileira no currículo escolar quissamaense: o jongo, o fado e o boi malhadinho como possibilidades político-pedagógicas nas aulas de Educação Física**. Orientador: Luiz Alexandre Oxley da Rocha. 2024. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/anexo/dissertacao_marcilon_silva_2024.pdf. Acesso em 18 nov. 2025.

SIQUEIRA, Edevaldo Gonçalves. **A dança de siriri e suas possibilidades na escola: o modo como o aluno se identifica com a cultura popular local**. Orientadora: Ana Carrilho Romero Grunnenvaldt. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023. Disponível em <https://cms.ufmt.br/files/galleries/210/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Produtos%202021-2023/EdevaldoDS.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A dança na escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 496-505, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p496/3006>. Acesso em 18 nov. 2025.

SOUSA, Romerito da Silva; REIS, Deyse Almeida dos. A dança como recurso no ensino da educação física escolar: uma análise da literatura. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 38, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4572>. Acesso em 18 nov. 2025.

SOUZA, Priscilla de Almeida Nogueira de. **Representações sociais sobre “ser negro” e “cultura negra”: uma proposta de intervenção para o Ensino Médio**. Orientador: José Henrique dos Santos. 2024. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024. Disponível em <https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/21065/1/2024%20-%20Priscilla%20de%20Almeida%20Nogueira%20de%20Souza.pdf>. Acesso em 18 nov. 2025.

TANAKA, Béatrice. **A história de Chico Rei**. 2^a. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

VIEIRA, Gabriela Moretto; SOARES, Ben Hur. Importância da dança para o desenvolvimento infantil. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento. Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 9, e12512943337, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i9.43337>. Acesso em 18 nov. 2025.