

Danças do Brasil e do mundo na educação física escolar: aprendizagem baseada em projetos no ensino médio integrado

ARTIGO

Lucas Souza Santosⁱ 


IFRS, campus Farroupilha, RS, Brasil

Alessandra Fernandes Feltesⁱⁱ 

IENH, Novo Hamburgo, RS, Brasil

Aline Da Silva Pintoⁱⁱⁱ 

Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, RS, Brasil

Gustavo Roese Sanfelice^{iv} 

Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, RS, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida com oito turmas (cerca de 200 estudantes, 15 a 19 anos) do Ensino Médio Técnico Integrado na Serra Gaúcha. Utilizando metodologias ativas e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o trabalho explorou a diversidade cultural nas aulas de Educação Física, com danças brasileiras e internacionais como eixo central. A análise dos dados seguiu a análise de conteúdo (Gil, 2017). A sequência didática valorizou expressões corporais afrobrasileiras, indígenas, europeias e de outros países, promovendo reflexões sobre identidade, estereótipos e respeito às diferenças. Os estudantes participaram por meio de pesquisas, vivências e criação de carrosséis digitais, evidenciando engajamento e ressignificação das percepções culturais. Os resultados indicam maior reconhecimento da diversidade étnico-racial nas práticas corporais e apontam o potencial da Educação Física como espaço de formação crítica, ética e inclusiva, fundamentada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos. Dança. Diversidade Cultural. Educação Física Escolar. Ensino Médio Integrado. Metodologias Ativas.

Dances from Brazil and the world in school physical education: experience report with project-based learning in integrated high school

Abstract

This article presents a pedagogical proposal developed with eight classes (approximately 200 students, aged 15 to 19) from the Integrated Technical High School in Serra Gaúcha. Using active methodologies and Project-Based Learning (PBL), the work explored cultural diversity in Physical Education classes, with Brazilian and international dances as the central focus. Data analysis followed content analysis procedures (Gil, 2017). The teaching sequence highlighted Afro-Brazilian, Indigenous, European, and other international body expressions, fostering reflections on identity, stereotypes, and respect for differences. Students participated through research, practical experiences, and the creation of digital

carousels, demonstrating engagement and a re-signification of cultural perceptions. The results indicate greater recognition of ethnic-racial diversity in bodily practices and highlight the potential of Physical Education as a space for critical, ethical, and inclusive education, grounded in the LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education) and BNCC (National Common Curricular Base).

Keywords: Active Methodologies. Cultural Diversity. Dance. Integrated High School. Project-Based Learning. School Physical Education.

2

1 Introdução

A Educação Física escolar, em seu sentido mais amplo, trabalha com questões direcionadas pela Cultura Corporal de Movimento. Esse direcionamento parte de diversas esferas de conteúdos, como: esportes, jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, danças, entre outros. Todavia, sabe-se que os esportes, principalmente no que tange ao futebol/futsal, handebol, basquete e voleibol, ainda se sobrepõem às demais unidades temáticas (Dal Cin; Kleinubing, 2024). Nesse sentido, os educadores precisam ampliar suas formas de desenvolver esse currículo e as práticas corporais, com o objetivo de engajar os estudantes em atividades que promovam o conhecimento e a vivência de todas essas manifestações.

Esse debate é abordado por autores como Gonzáles e Fensterseifer (2010), que discutem o processo de transformação da Educação Física escolar, ressaltando que não se deve confundir Educação Física com prática esportiva — especialmente quando restrita a um grupo seletivo de modalidades. A Educação Física escolar, como componente curricular, tem por objetivo a formação de indivíduos dotados de capacidade crítica em “condições de agir autonomamente na esfera da Cultura Corporal de Movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania” (Gonzáles; Fensterseifer, 2010, p. 12).

Outro fator relevante no cenário social atual, e que necessita ser abordado nas aulas de Educação Física Escolar, é o combate aos preconceitos e às discriminações sociais. Trata-se de uma mudança de enfoque: sair de uma perspectiva sustentada exclusivamente no conhecimento médico-biológico para adotar uma concepção de

educação integral do ser humano (Gonzáles; Fensterseifer, 2010). A escola, nesse contexto, deve inserir os estudantes no mundo sociocultural, promovendo a formulação e construção de formas de interação que possibilitem interpretar e resolver problemas de maneira crítica e positiva.

Ao abandonar uma abordagem meramente esportivista e buscar um cenário pautado por debates socioculturais, respeito e valorização das diversidades, as danças se apresentam como uma unidade temática de conhecimento relevante da Educação Física escolar. Segundo Diniz e Darido (2019), as danças ainda vêm sendo trabalhadas como atividades extracurriculares, por meio de eventos esporádicos, deixada à margem do processo educacional, todavia, ela traz manifestações corporais históricas, carregando uma carga social ampla e diversa.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), as áreas de conhecimento possuem aprendizagens essenciais, denominadas habilidades, caracterizando um currículo orientado por competências. Os conteúdos desse currículo também são organizados por competências e são chamados de objetos de conhecimento, que, por sua vez, são estruturados em unidades temáticas. Nesse contexto, surge a seguinte questão: como trabalhar a unidade temática da dança — que foge de conteúdos sobrepostos — enfatizando questões de diversidade sociocultural, de modo a combater preconceitos e discriminações, e promovendo a relevância tanto desse conteúdo quanto dessas temáticas?

Partindo dessa pergunta, adotou-se a metodologia baseada em projetos como suporte metodológico para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Somou-se a essa metodologia o uso e a mediação tecnológica, como suporte e apoio à pesquisa, à elaboração de apresentações digitais e à construção do produto pelos estudantes. Considera-se como um problema coletivo, dentro da área de estudo, a difusão do uso das metodologias ativas como forma de incentivar a autonomia e participação dos estudantes, assim como tornar as aulas mais dinâmicas e com aprendizagens mais significativas.

A metodologia baseada em projetos caracteriza-se por adotar “projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades” (Moura; Barbosa, 2006, p.12). Nesse viés, foi proposto um projeto visando vivências, investigações e a produção de um material final em formato digital, que engajassem os alunos do Ensino Médio Integrado nos cursos técnicos em Informática (1º, 2º e 4º anos), Administração (1º, 2º e 4º anos) e Eletromecânica (1º e 4º anos), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Farroupilha, em reflexões acerca das danças do Brasil e do mundo. A intenção foi promover diálogos frente à Cultura Corporal de Movimento e à diversidade cultural que cerca essas danças.

Portanto, o presente estudo teve como objetivo relatar e analisar uma proposta pedagógica desenvolvida no Ensino Médio Técnico Integrado, que utiliza metodologias ativas, em especial a metodologia de projetos, para abordar a diversidade cultural por meio das danças do Brasil e do mundo. A proposta busca valorizar manifestações culturais afrobrasileiras, indígenas e internacionais, promovendo reflexões sobre preconceitos e estereótipos nas práticas corporais, bem como estimular a aprendizagem significativa, crítica e interdisciplinar no componente de Educação Física.

2 Fundamentação Teórica

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Médio tem como finalidades aprofundar os conhecimentos do ensino fundamental, preparar para a cidadania e o mundo do trabalho, desenvolver a formação ética e o pensamento crítico e articular teoria e prática nos componentes curriculares (Brasil, 1996). A LDB também torna obrigatório o estudo da história e da cultura afrobrasileira e indígena e orienta que as instituições promovam metodologias investigativas, articulando os saberes escolares com a vida social e comunitária.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola deve acolher a diversidade, promovendo um trabalho educativo intencional e permanente, pautado no respeito à pessoa humana e aos seus direitos. Essa formação objetiva um estilo de vida ético — justo, democrático, inclusivo, sustentável e solidário —, entre outros aspectos que compõem a formação geral dos estudantes. O documento enfatiza que os alunos devem compreender que a sociedade é composta por diferentes grupos étnico-raciais, com culturas e histórias próprias, igualmente valiosas, que, em conjunto, constroem a história da nação brasileira (Brasil, 2018).

Nesse contexto macro, cabe aos professores desenvolver processos de ensino-aprendizagem que estejam em consonância com as finalidades e obrigações estabelecidas, estruturando conexões, reconhecimentos e articulações por meio de mediações metodológicas investigativas. A Política de Ações Afirmativas do IFRS (2014a) complementa esse direcionamento, promovendo ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, respeitando a diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, além de defender os direitos humanos. A educação em direitos humanos tem por finalidade promover transformação social, fundamentada na dignidade humana, igualdade de direitos, valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade e sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012).

Dentro desse cenário de formação cidadã, o componente Educação Física assume papel estratégico, abordando práticas corporais e suas múltiplas dimensões culturais. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a Educação Física é uma área de conhecimento científico e de intervenção pedagógico-profissional, compreendendo manifestações como jogos, esportes, ginásticas, exercícios físicos, lutas, danças, práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, e práticas no meio líquido. As temáticas devem ser tratadas como fenômenos culturais dinâmicos, diversificados e pluridimensionais, assegurando a construção e reconstrução de conhecimentos que permitam a participação autônoma dos estudantes na sociedade. A BNCC reforça que “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2018, p. 213–214).

A unidade temática dança, assim como outros conteúdos, é organizada de forma progressiva, partindo de experiências sociais mais familiares aos alunos (contexto comunitário e regional) e avançando para ocorrências menos familiares (nacionais e internacionais). Trata-se do “conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil, 2018, p. 218), podendo ser executadas individualmente, em duplas ou em grupos.

No Ensino Médio Integrado, Boscatto e Darido (2017) destacam a importância da integração e articulação entre disciplinas propedêuticas e de formação profissional, relacionando-as ao trabalho, à ciência, à tecnologia, à cultura e aos saberes historicamente constituídos.

Diniz e Darido (2019) alertam que, apesar do significado cultural das danças, elas permanecem pouco valorizadas dentro do ambiente escolar, sendo invisibilizadas frente a esportes hegemônicos. Ressaltam que essas vivências não devem se limitar à prática, pois “a escola precisa dimensionar saberes relacionados à origem, suas intencionalidades, transformações ao longo do tempo [...]; ensinar dança vai muito além dos procedimentos” (Diniz; Darido, 2019, p. 15).

Veras *et al.* (2015) acrescentam que, mesmo dentro dos conteúdos de dança, há ênfase recorrente em determinadas modalidades/código de dança em detrimento de outras. Cabe, portanto, aos professores ampliar esse leque de possibilidades, promovendo conhecimentos e reflexões mais abrangentes. Exemplos dessa ampliação incluem danças populares, a dança criativa e a dança contemporânea.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de ampliação de repertórios históricos e contemporâneos, bem como da cultura familiar ou não dos alunos, visando à quebra do *status quo*, à ampliação a comunicação corporal e ao refinamento da percepção do outro e do mundo, visando as danças em um processo contínuo do componente curricular Educação Física (Valle; Zancan, 2023). Nesse viés, Bagnara e Boscatto (2022) destacam o sentido multidimensional e complexo da Educação Física escolar, buscando uma

compreensão ampla de seus conteúdos, visando à criticidade, à profundidade e à diversidade, contemplando a formação política e o exercício da cidadania.

O IFRS (2019b) possui uma Política de Educação Física, Esporte e Lazer, com objetivos como: contribuir para o desenvolvimento de identidade formativa, educativa e inclusiva na área da Educação Física, Esporte e Lazer na Instituição; tematizar, nas aulas de Educação Física, as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento como fenômenos culturais dinâmicos, diversificados, pluridimensionais, singulares e contraditórios. Além de diretrizes como: abordagens educacionais que promovam a formação acadêmica e humana, evitando exclusão; práticas didático-pedagógicas que estimulem participação, produção e democratização do conhecimento; e abordagens multidimensionais do conhecimento (saberes corporais, conceituais técnicos e críticos, ou dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais).

Gonzáles e Fensterseifer (2010) afirmam que o componente Educação Física escolar deve abordar os conhecimentos culturais os quais ela ocupa, de forma crítica, não como reprodução de espaços extraescolares, dialogando sobre as possibilidades de se movimentar e das representações sociais deste movimentar, analisando no transcurso histórico os diferentes grupos sociais. Não há vivência pura sem interferência das experiências humanas; nossas representações e expressões estão impregnadas de valores e formas de compreender o mundo, ampliando a visão de mundo dos estudantes.

Pesquisas realizadas por Queiroz (2017), Marcelino e Knijnik (2010), no contexto brasileiro, e por Alegre (2005), em Portugal, revelam que a Dança historicamente não tem sido plenamente reconhecida ou valorizada por professores de Educação Física. Essa desvalorização está ligada à percepção de insuficiência no domínio didático (Alegre, 2005). No estudo de Alegre (2005), constatou-se que apenas metade dos docentes entrevistados incluía a Dança em suas práticas pedagógicas. Esse cenário se repete em outros países, como Estados Unidos, Holanda, Alemanha, Finlândia, Malta, Austrália, Espanha e República Tcheca, indicando um fenômeno global. Assim, a presença da Dança nas aulas de Educação Física depende, em grande parte, do valor que os próprios professores atribuem a esse componente curricular.

Portanto, ao direcionar os esforços para o Ensino Médio — etapa da Educação Básica que visa aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental —, faz-se necessária a aproximação com metodologias ativas, capazes de potencializar os processos de ensino-aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares e significativos.

3 Metodologia

3.1 Caracterização do estudo

Este estudo caracteriza-se como qualitativo e descritivo. A proposta foi desenvolvida com oito turmas do Ensino Médio Técnico Integrado do IFRS – campus Farroupilha, totalizando aproximadamente 200 estudantes, com idades entre 15 e 19 anos, de ambos os sexos. Participaram alunos dos cursos técnicos em Informática (1º, 2º e 4º anos), Administração (1º, 2º e 4º anos) e Eletromecânica (1º e 4º anos), todos matriculados nas disciplinas de Educação Física I e Educação Física II, critério de inclusão estabelecido para este estudo.

3.2 Contexto institucional

O campus está localizado na Serra Gaúcha, região historicamente marcada pela colonização de imigrantes italianos, cuja economia integra indústrias, comércio, serviços e agricultura. A região Nordeste do Rio Grande do Sul concentra indústrias de grande porte nos setores de metalurgia e material de transporte, destacando-se a produção de veículos comerciais e implementos rodoviários e agrícolas.

3.3 Fundamentação pedagógica

A proposta metodológica baseou-se nas ementas das disciplinas de Educação Física I e II (IFRS, 2024c; IFRS, 2024d e IFRS, 2024e), contemplando a Cultura Corporal de Movimento (jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas), bem como a análise crítica da Educação Física no Brasil em dimensões históricas, sociais e midiáticas. O projeto foi conduzido durante quatro meses, estruturado em quatro etapas: (i) apresentação do plano de ensino e do cronograma; (ii) pesquisas e desenvolvimento autônomo dos projetos em grupo; (iii) vivências práticas em danças de salão e tradicionalistas, em parceria com o Diretório de Tradições Gaúchas do campus; (iv) apresentações finais em formato de seminário e postagens digitais em carrossel.

3.4 Procedimentos de registro

Os instrumentos de registro compreenderam diferentes fontes de dados: (i) produtos finais elaborados pelos grupos (postagens digitais em carrossel, relatórios teóricos entregues via Google Drive e apresentações em seminário); (ii) anotações de campo do professor-pesquisador durante as vivências; (iii) registros audiovisuais produzidos pelos próprios estudantes. Esse conjunto de materiais constituiu o *corpus* empírico analisado.

3.5 Protocolo de análise

A análise seguiu o encaminhamento proposto por Gil (2017a, 2017b), por meio da codificação qualitativa dos produtos estudantis. As unidades de registro corresponderam a trechos descritivos e reflexivos dos relatórios e carrosséis, com foco em aspectos como origem cultural das danças, a integração curricular e os sentidos atribuídos à experiência.

A partir dessas unidades, foram construídas categorias temáticas (diversidade cultural, protagonismo estudantil, integração curricular e uso de tecnologias digitais). Para assegurar a confiabilidade da análise, dois pesquisadores procederam a codificação

independente, discutindo posteriormente os resultados até alcançar consenso e reduzir vieses interpretativos.

4 Resultados e Discussão

10

Os resultados deste trabalho são apresentados a partir de duas categorias: diversidade cultural nacional e reflexões culturais internacionais. A primeira baseou-se na análise dos produtos dos estudantes (postagens em carrossel digital) e nas vivências pedagógicas, considerando as manifestações culturais brasileiras e a miscigenação indígena, africana e europeia. Os alunos pesquisaram e refletiram sobre danças de diferentes regiões do país, articulando experiências práticas e pesquisas em portais digitais como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A segunda categoria trata das danças internacionais, ampliando a compreensão dos estudantes sobre práticas corporais como fenômenos socioculturais globais. O estudo dessas danças, aliado às tecnologias digitais, favoreceu a reflexão crítica, a valorização da diversidade cultural e a construção de repertórios que ultrapassam o contexto local.

4.1 Diversidade Cultural Nacional

A diversidade cultural do povo brasileiro é uma das maiores riquezas da nação. Dal Cin e Kleinubing (2024) destacam que a “mistura” das danças oriundas das culturas indígena, dos povos africanos e dos colonizadores europeus, formaram as danças típicas da cultura brasileira”. Nesse sentido, este capítulo tem como finalidade apresentar alguns exemplos pesquisados pelos estudantes, os quais evidenciam esse contexto de miscigenação.

Dias e Mascioli (2022) defendem que a Educação Física escolar deve promover, da maneira mais ampla possível, a socialização dos indivíduos com as diversas culturas que compõem a sociedade, sendo as culturas indígenas componentes fundamentais da

identidade cultural brasileira. É essencial pensar em estratégias pedagógicas que rompam imagens estereotipadas, legitimando os saberes indígenas no ambiente escolar. Desenvolver atividades que envolvam as danças indígenas na escola contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes, promovendo o senso de cidadania e de respeito à diversidade. Um exemplo é o Sairé, ou Çairé, de origem amazônica, cuja origem está no sincretismo entre tradições indígenas do povo Borari, costumes ribeirinhos e a religiosidade católica, com celebração de danças, música, e a disputada performance dos botos.

Imagem 1 - Ilustração do Sairé ou Çairé, importante manifestação cultural nacional.



Fonte: carrossel feito pelos alunos (2025).

Durante o período escravocrata no Brasil, muitas pessoas de origem africana foram trazidas ao país em condições de escravidão. Nesse contexto, ocorreu uma intensa fusão entre culturas africanas, indígenas e europeias, resultando em diversas manifestações culturais que se tornaram símbolos da identidade brasileira. Entre os exemplos, destacam-se:

- **Samba de roda:** com raízes especialmente nas culturas iorubá e banto, é uma expressão tradicional afrobrasileira que mistura música, dança e poesia;
- **Samba de matuto:** típico do Nordeste brasileiro, mescla elementos do forró, xote e samba de coco;
- **Frevo:** originado da fusão entre marchas militares, ritmos populares e movimentos inspirados na capoeira, é um símbolo da cultura pernambucana e da diversidade brasileira;

- **Marabaixo:** manifestação cultural do Amapá, criada por africanos escravizados como forma de resistência. Atualmente, é reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil;
- **Coco alagoano:** estilo de dança com raízes africanas e indígenas, fortemente presente no Nordeste, especialmente em Alagoas;
- **Lundu** (ou Lundum, Landum, Lundu-canção): dança de origem angolana que se transformou em expressão afrobrasileira, incorporando influências indígenas e europeias;
- **Batuque:** manifestação de resistência e preservação da herança africana no Brasil; influenciou diversos estilos musicais e culturais, como o samba, sendo fundamental na formação da identidade cultural brasileira;
- **Jongo:** surgido no século XIX, principalmente nas regiões do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, foi reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil pelo IPHAN em 2005;
- **Lambada:** originária do Norte, mais especificamente no estado do Pará nos anos 1970, reflete a diversidade cultural brasileira ao reunir ritmos afrobrasileiros e danças latinas;
- **Congada:** celebrada em diversas regiões do Brasil, especialmente no Sudeste, é uma expressão cultural e religiosa que combina canto, dança, teatro e espiritualidades cristãs e de matriz africana; e
- **Carimbó:** dança típica da região Norte, especialmente do Pará, com fortes influências das culturas indígena, africana e portuguesa.

Imagem 2 - Ilustração do Marabaixo - Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.



13

Fonte: carrossel feito pelos alunos (2025).

De acordo com Bravalheri (2022), a Educação Física, por meio da abordagem da Cultura Corporal de Movimento, dispõe de ferramentas que possibilitam o desenvolvimento de reflexões críticas sobre os comportamentos culturais, favorecendo a complementaridade de aprendizagens entre diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, Bravalheri (2020) destaca a importância de desenvolver, na Educação Física escolar, trabalhos relacionados à Cultura Corporal de Movimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar, especialmente no que se refere à cultura africana. Essa abordagem deve incorporar temas que permitam identificar questões e promover debates ancorados na realidade, com envolvimento no cotidiano dos alunos, desmistificando e ressignificando comportamentos, além de fomentar o respeito ao próximo. Busca-se, assim, desenvolver nos estudantes habilidades críticas em relação às diversas práticas corporais, reconhecendo nelas as culturas enraizadas em suas manifestações, bem como seus vínculos com diferentes grupos étnicos e suas composições regionais típicas.

Transformam-se, dessa forma, os processos de ensino-aprendizagem em caminhos exploratórios de novas possibilidades e de ressignificação de práticas, reconhecendo na cultura africana parte fundamental da nossa própria formação como nação. Essa influência está presente em diversas danças, jogos, lutas e brincadeiras, que ainda hoje compõem a cultura brasileira.

Santos, Bona e Torriglia (2020) apontam a importância de trabalhar cultura afrobrasileira e a dança na Educação Física escolar, considerando a relevância de abordar as mais variadas manifestações do acervo cultural de experiências e resistências que

constroem nossa identidade. Nesse sentido, a escola é um “local privilegiado na análise e vivência da diversidade cultural, expressando o multiculturalismo como identidade do Brasil” (Santos; Bona; Torriglia, 2020, p. 3). Assim, o trabalho com danças afrobrasileiras não deve se restringir a apresentações ou a eventos do Dia da Consciência Negra; é fundamental ir além, promovendo reflexões culturais e conscientizando os estudantes sobre o conteúdo estudado, de modo que se reconheçam como parte dessa diversidade cultural.

No Rio de Janeiro, o ritmo e estilo de dança *funk*, criado nos Estados Unidos (Miami Bass), chegou em 1980 às periferias do estado, incorporando esse estilo americano às festas locais e passando por adaptações do contexto regional, ajustando a batida ao gosto e à realidade locais, adquirindo identidade própria.

Cardilo (2024) mostra que a abertura de espaços para debates, construção de conhecimentos e promoção de práticas inclusivas e afirmativas, estimulando reflexões sobre respeito e valorização das culturas, tradições e saberes antepassados, contribui para o desenvolvimento de uma educação antirracista. A dança, assim como outras manifestações, entrelaça a diversidade, transforma o corpo em um lugar de múltiplos saberes, diálogos e conscientização, funcionando como uma ferramenta para disseminação cultural e transformação de ideias.

Quando se fala no interior do Brasil, na vida sertaneja, também chamada de caipira, tem-se como exemplo a catira, dança com influências indígenas, africanas e europeias. Soma-se a ela o baião, que incorpora as vivências, costumes e tradições do sertanejo brasileiro e seu cotidiano, ritmo que se popularizou na década 1940 por meio das interpretações de Luiz Gonzaga.

Advindas de países europeus, principalmente de Portugal, diversas danças populares foram incorporadas à cultura brasileira, passando também por processos de miscigenação. Entre elas, destacam-se:

- **Caninha Verde**, de origem portuguesa, aborda temas rurais e do cotidiano;

- **Dança do Boi de Mamão**, originária do arquipélago dos Açores e enraizada no estado de Santa Catarina. Cabe salientar que esse folguedo é uma variação do que se conhece como boi-bumbá no Norte do Brasil e bumba meu boi no Nordeste;
- **Dança do pau-de-fitas** (ou dança das fitas), originária da região do Tirol, na Áustria, que no Brasil apresenta grande popularidade e diversas variações regionais, como o trancelim Crato e a dança do trancelim (no Ceará), a dança das fitas (em São Paulo), além da dança da trança, dança do mastro ou trança-fita (em Minas Gerais);
- **Marujada**, também chamada de **fandango**, tem suas raízes em Portugal. Trazida pelos colonizadores, essa manifestação passou por adaptações e transformações culturais no Brasil, adquirindo características próprias e misturando influências africanas e portuguesas;
- **Quadrilha**, de origem portuguesa e francesa no século XVIII, chegou ao Brasil influenciada pelas danças e músicas europeias, incorporando também elementos das culturas indígena e africana;
- **Xote**, originário da Alemanha, foi introduzido no Brasil no século XIX e tornou-se parte importante da cultura nordestina, especialmente nas festas juninas e nos forrós.

No contexto específico do Rio Grande do Sul, observa-se a influência europeia, africana e indígena na formação de suas diversas danças tradicionais. Entre elas, destacam-se:

- **Bugio**, dança típica com influências de alemães, italianos e dos povos indígenas locais;
- **Chula**, resultado da mescla entre danças portuguesas e africanas;
- **Fandango**, de origem ibérica, com raízes em Portugal e na Espanha;
- **Dança do pézinho**, originária de Portugal.

Para Valle e Zancan (2023), a dança na escola deve, em um primeiro momento, desconstruir imaginários sobre a própria prática que ainda persistem nas gerações mais antigas. Isso inclui compreender que a dança não se resume a uma experiência pontual, como aprender a Dança do Pézinho¹, nem apenas à produção de espetáculos para festas comemorativas na escola. Apesar de compreender que esse espaço também pode ser um espaço de visibilidade para a dança.

Conforme apontam Trevisan e Schwartz (2011), a dança deve ser compreendida como um fenômeno que contribui para a construção cultural e para a criação, tanto no âmbito artístico quanto no científico. A riqueza de possibilidades dos movimentos corporais, presentes nas diferentes linguagens da dança e em suas relações com a educação e a sociedade, implica práticas construídas, e não meras repetições ou simples imitações. Isso evidencia a necessidade de um enfoque que aprofunde as reflexões sobre suas contribuições efetivas, permitindo que o estudante reconheça e desenvolva suas capacidades físicas, psíquicas e socioculturais. Dessa forma, o potencial da dança se torna um instrumento de educação.

Imagem 3 - Originalmente gaúcha, o Bugio tem influências de alemães, de italianos e dos povos indígenas.



Fonte: carrossel feito pelos alunos (2025).

Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), o projeto possibilitou o desenvolvimento de diversas habilidades da área de Educação Física, conforme exemplificado no quadro a seguir:

¹ Dança gaúcha muito comum de se aprender nos anos iniciais para comemorar a Semana Farroupilha no Rio Grande do Sul.

Quadro 1 – Habilidades da BNCC contempladas pelo projeto

Habilidade da BNCC no Ensino Médio	Projeto “Danças do Brasil e do mundo”
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	Estudo e vivência de danças brasileiras (carimbó, catira, quadrilha, lambada) e internacionais (cumbia, flamenco, ote’a), contextualizando diversidade cultural.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	Discussões em sala sobre estereótipos culturais, reconhecimento das contribuições indígenas, afrobrasileiras e ribeirinhas.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.	Pesquisas realizadas pelos estudantes sobre origem e evolução das danças; construção de textos e sínteses a partir de fontes bibliográficas e midiáticas.
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	Produção de carrosséis digitais, registros escritos e apresentações coletivas sobre os resultados do projeto.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Este projeto, conforme destaca Bravalheri (2020), evidencia a importância da Educação Física como componente da área de Linguagens e suas Tecnologias, ao proporcionar aos estudantes leituras da Cultura Corporal de Movimento que vão além da linguagem verbal, aproximando-se da expressividade humana. Apresenta, ainda, uma abordagem de relevância atual, sustentada pela bagagem histórica de miscigenação étnica presente no Brasil.

4.2 Reflexões culturais internacionais

Quando se abre a reflexão para debates internacionalmente, partindo da América Latina, foram estudadas danças como a Cúmbia, da Colômbia, uma dança com combinação de tambores africanos, melodias e danças indígenas, bem como indumentária europeia, mostrando a miscigenação em outros países. Assim como o Pericón (evolução da quadrilha europeia) e o Tango (influências culturais dos imigrantes europeus, africanos e nativos sul-americano) na Argentina. Tango que também se expandiu através do Rio da Prata para Montevideú, no Uruguai.

A nível europeu, viu-se a Valsa Vienense, na Áustria, dança de salão a qual é popularmente difundida em filmes e na mídia (Dal Cin; Kleinubing, 2024), como uma dança de cunho erudito, em eventos nos palácios locais. Nesse viés midiático, teve-se como representante da Oceania, Ote'a, na Polinésia Francesa, com raízes e vertentes Maori, dança que demonstra toda a bagagem cultural da região, exibindo movimentos ritmados demonstrando força e virilidade aos inimigos ou perigos. Vê-se apresentações e exibições de Ote'a em preparação e comemoração de esportes, em filmes, documentários, entre outros.

Ainda neste sentido de difusão midiática, a Dança Adumu ou dança dos saltos, originária do Quênia e Tanzânia, símbolo da África Oriental (tribos Maasai), apesar de icônica, tem significados sociais e espirituais. Ainda no continente africano, viu-se a Morna, originária de Cabo Verde, dança com influência portuguesa, ritmo que foi internacionalmente conhecido através de intérpretes como Cesária Évora, tendo função sociocultural, preservando tradições e identidade do povo cabo-verdiano.

Siqueira, Nogueira e Maldonado (2019) apontam que todas as pessoas, principalmente os jovens, recebem influências através dos meios de comunicação e informação, fazendo-se importante dialogar sobre os conteúdos assistidos, compreendendo assim os fenômenos relacionados às práticas corporais, tendo as aulas de Educação Física escolar um primeiro passo para a tematização e consciência destes contextos socioculturais.

É importante pensar nas danças como preservação de valores, culturas, histórias, espiritualidades, entre outros, como já se observou anteriormente. Como representante da Ásia, viu-se o Kathakali, na Índia, como uma dança que representa um fenômeno sociocultural que abrange todos os aspectos anteriormente apresentados, envolvendo: mitologia, deuses, triunfo do bem sobre o mal, lutas internas e dilemas humanos, heróis e guerreiros.

Imagem 4 – O Kathakali, ilustrado pelos alunos, além da cultura indiana, mostra a fusão entre dança e teatro.



Fonte: carrossel feito pelos alunos (2025).

Para Citro e Aschieri (2011), é possível observar que os corpos em movimento e as diferentes técnicas corporais “*no han sido, solamente, un entretenimiento asociado al placer estético o un mero instrumento para fines rituales específicos, sino también un modo de ser y actuar en-el-mundo que tiene importantes consecuencias en la vida social*” (Citro; Aschieri, 2011, p. 8). Dessa forma, ao dançar, o praticante formata seu corpo e seus movimentos nas limitações daquele modelo em que está exposto, segundo os valores, padrões, ideologias ou perspectivas sociais, estéticas e políticas, coletivas ou individuais.

Em relação às danças norte-americanas, elas carregam uma bagagem sociocultural ligada à luta contra o racismo e a violência, sendo criadas pelas comunidades negra e latina das periferias como formas de resistência social e celebração da identidade cultural. Entre essas manifestações destacam-se *footwork*, *breakdance* e *hip hop*. A análise reflexiva e crítica dessas práticas da cultura corporal contribui para ampliar o repertório de conhecimentos dos estudantes em diversos temas, além de promover a

compreensão das lutas por justiça social na sociedade contemporânea (Siqueira; Nogueira; Maldonado, 2019).

Segundo Morisso, Vargas e Mallmann (2017), a integração das tecnologias educacionais à Educação Física Escolar, quando vai além da mera instrumentalização, contribui de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias, ao trazerem elementos familiares do cotidiano dos estudantes, possibilitam que estes ampliem suas compreensões, realizem pesquisas e produzam materiais educacionais a partir de suas aprendizagens.

Corroborando essa perspectiva, Diniz e Darido (2015) apontam que, considerando o contexto social que favorece o uso das tecnologias pelos estudantes, observa-se uma ação positiva no campo educacional, especialmente no que se refere às danças folclóricas. Nesse sentido, o estudo de Diniz e Darido (2021) demonstra que, ao trabalhar danças no Ensino Médio por meio de experiências com tecnologias de informação e comunicação, foram observados resultados positivos tanto no processo ensino-aprendizagem quanto na preservação do acervo cultural local.

5 Considerações finais

O presente estudo caracteriza-se como uma proposta de sequência didática que utiliza metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de promover diálogos sobre as danças do Brasil e do mundo no Ensino Médio Integrado. Busca-se, assim, estimular reflexões socioculturais e valorizar a diversidade cultural por meio dessas expressões corporais.

A proposta visa ao aprimoramento do aluno como pessoa humana, a partir de reflexões sobre direitos humanos, combate a preconceitos e respeito à diversidade — seja ela socioeconômica, cultural, étnico-racial, entre outras. Valoriza-se, nesse contexto, o reconhecimento das culturas indígena e africana, bem como a compreensão das diferentes manifestações da Cultura Corporal de Movimento, destacando sua multidimensionalidade no Brasil e no mundo.

Também se propõe a contribuir para a formação cidadã e para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, desenvolvendo uma visão crítica e complexa sobre os fatos e manifestações do cotidiano. Nesse processo, busca-se compreender a miscigenação do povo brasileiro e as diversas vertentes que compõem a construção da sociedade, promovendo o enfrentamento do preconceito e da discriminação em suas diferentes formas.

O projeto prevê o desenvolvimento de ações pedagógicas que não sobreponham os conteúdos da Educação Física Escolar, evitando a valorização excessiva dos esportes em detrimento de outros saberes. Valoriza-se o uso de novas tecnologias como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Além disso, defende-se a abordagem contínua e aprofundada do conteúdo Dança, evitando que este se restrinja a momentos pontuais do calendário escolar.

A ampliação do projeto inclui a participação ativa dos alunos, incentivando-os a trazer exemplos de danças de diferentes regiões do Brasil e do mundo, promovendo debates sobre aproximações e distanciamentos culturais de forma crítica e reflexiva. Propõe-se, ainda, a realização de exposições práticas das pesquisas por meio da dança, permitindo que os alunos vivenciem e expressem corporalmente os conhecimentos construídos ao longo do processo.

Por fim, o projeto convida à reflexão e ao diálogo sobre o compartilhamento digital das danças, especialmente nas redes sociais, discutindo os impactos desse fenômeno para os estudantes, para as manifestações culturais envolvidas, para a Educação Física e para a sociedade em geral.

Referências

ALEGRE, Luísa. A dança na percepção dos professores de Educação Física. In World Congress - Active lifestyles: the impact of education and sport. **Congress of the International Association of Physical Education in Higher Education (AIESEP)**. 2005. Disponível em:

<https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/9384/2/Estudo%20caso%20professores%20EF%20internacional_A14.1.pdf> . Acesso em: 24 maio 2025.

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. Multidimensionalidade dos conhecimentos: uma proposição para o ensino da educação física. **Movimento**, v. 28, e28060, 2022.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física no ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica: Percepções, Curriculares. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Corpo e corporeidade: reflexões acerca das aulas de dança na Educação Física do Ensino Médio. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–19, 2022.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na Cultura Corporal de Movimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1–22, 2020.

CARDILO, Camila Moura. Dança e educação antirracista: juventude, diversidade e possibilidades. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 772–790, 2024.

CITRO, Silvia; ASCHIERI, Patricia. **Cuerpos en movimiento**. Antropología de y desde las danzas. Colección Culturalia. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011.

DAL CIN, Jamile; KLEINUBING, Neusa Dendena. Dois pra lá e dois pra cá: as possibilidades da dança de salão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 796-807, out./dez. 2015.

DIAS, Natália Mazzilli; MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. O ensino da cultura indígena na educação básica por meio da dança. **Revistas Publicadas FIJ** - até 2022, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 15–27, 2019.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Blog Educacional E O Ensino Das Danças Folclóricas Nas Aulas De Educação Física: Aproximações A Partir Do Currículo Do Estado De São Paulo. **Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 701–716, 2015.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Dança no Ensino Médio: experiência com o uso das Tic. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–22, 2021.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. O que ensinar sobre dança no Ensino Médio?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1–23, 2019.

GIL, Antonio Carlos. Como **Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017a.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017b.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais ” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

IFRS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Farroupilha. 2024c.

IFRS. **Projeto pedagógico do curso técnico em eletromecânica integrado ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Farroupilha. 2024d.

IFRS. **Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Farroupilha. 2024e.

IFRS. **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014**. Política de Ações Afirmativas do IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2014a.

IFRS. **Resolução nº 095, de 20 de novembro de 2019**. Política de Educação Física do IFRS. Nova Petrópolis: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2019b.

MARCELINO, Elisa Popyelisko; KNIJNIK, Jorge Dorfman. A escola vai ao baile? Possíveis relações entre dança e Educação Física na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 5, n. 3, 2010.

MORISSO, Maríndia Mattos; VARGAS, Tairone Girardon; MALLMANN, Elena Maria. **A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública**: resultados de uma pesquisa-ação. **RENTE**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2017.

MOURA, Dácio; BARBOSA, Eduardo. **Trabalhando com Projetos**: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2006.

QUEIROZ, Fabian de. **Dança e Ensino de Educação Física**: as concepções da escola acerca da dança como conteúdo curricular no âmbito da cultura da escola. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – ESEAG, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/17f7808a-b4a4-485c-8ec0-0092ecb9fb1b/content> Acesso em: 06 jan. 2025.

SANTOS, Karolainy Benedet dos; BONA, Bruna Carolini de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. A cultura afrobrasileira e a dança na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01–20, 2020.

SIQUEIRA, Ana Clara de Souza; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio: a perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de São Paulo. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 1–12, 2019.

TREVISAN, Priscila Raquel Tedesco da Costa; SCHWARTZ, Gisele Maria. Produção do conhecimento científico sobre a dança na perspectiva educacional. **Journal of Physical Education**, v. 22, n. 3, p. 361-372, 2011.

VALLE, Flavia Pilla; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na Escola... Para Quê? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, n. 1, 2023.

VERAS, Livia Martinez *et al.* Dança: resgate e vivências na Educação Física escolar. **Cinergis**, v. 16, n. 1, p. 71-76, 2015.

ⁱ **Lucas Souza Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-8480>

Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Universidade FEEVALE - Novo Hamburgo/RS. Especialista em Educação Básica e Profissional - IFRS - Campus Osório. Bacharel e Licenciado em Educação Física. Professor de Educação Física - IFRS - Campus Farroupilha.

Contribuição de autoria: coleta de dados e escrita.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4764825297573759>

E-mail: lucasefi94@gmail.com

ii **Alessandra Fernandes Feltes**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1806-4956>

Graduada no curso de Licenciatura em Educação Física - Universidade FEEVALE/RS; Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Universidade FEEVALE/RS. Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Universidade FEEVALE/RS.

Contribuição de autoria: escrita e revisão.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2980866612468796>

E-mail: alessandrafeltes@gmail.com

iii **Aline da Silva Pinto**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6160-6880>

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Universidade FEEVALE/RS, Mestre em Educação – UNILASALLE/RS, Especialista em Educação Psicomotora – FAPA/RS, Formação em Licenciatura Plena em Educação Física – IPA/RS.

Contribuição de autoria: orientação e revisão.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4269681980465981>

E-mail: alinepinto@feevale.br

iv **Gustavo Roese Sanfelice**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0159-3584>

Possui graduação em Educação Física Licenciatura Plena, doutorado em Ciências da Comunicação – UNISINOS/RS, professor titular do curso de Educação Física e Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Universidade FEEVALE/RS.

Contribuição de autoria: orientação e revisão.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6872949352496967>

E-mail: sanfeliceg@feevale.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Marcio Antonio Raiol dos Santos e Maria Thaís de Oliveira Batista.

Como citar este artigo (ABNT):

SOUZA SANTOS, Lucas; FELTES, Alessandra Fernandes; PINTO, Aline Da Silva; SANFELICE, Gustavo Roese. Danças do Brasil e do mundo na Educação Física escolar: Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio Integrado. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e16026, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/16026>

Recebido em 15 de agosto de 2025.

Aceito em 22 de setembro de 2025.

Publicado em 02 de janeiro de 2026.