

A dança na educação física no ensino médio integrado do IFFluminense: análise dos projetos pedagógicos implementados a partir da BNCC

Dance in physical education in the integrated high school of IFFluminense: analysis of pedagogical projects implemented from the BNCC

Kelvin Luiz Gonçalves Fernandes
Jonis Manhães Sales Felipe
Carlos Augusto Sanguedo Boynard
Instituto Federal Fluminense (IFF)
Campos dos Goytacazes-Brasil

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender de que forma os currículos oficiais de educação física das turmas do ensino médio do IFFluminense abordam a temática da dança a partir da Base Nacional Comum Curricular de 2018. Trata-se de uma pesquisa descritiva de caráter documental, investigando a dança como conteúdo da educação física na BNCC e nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFFluminense. Para interpretação dos dados, utiliza-se a análise de conteúdo. Conclui-se que, especificamente no IFFluminense, é importante que a dança esteja mais presente na disciplina de educação física no ensino médio e que o conteúdo tenha mais espaço no currículo. É necessário também que esse conteúdo apareça de forma mais detalhada nos PPCs do ensino médio, da mesma maneira que ocorre em relação a outros conteúdos da educação física, como no caso dos desportos.

Palavras-chave: Dança; Educação Física; Ensino Médio.

Abstract

The present work aims to understand how the official physical education curricula of high school classes of the IFFluminense approach the theme of dance from the 2018 National Common Curriculum Base. This is a descriptive research of documentary character, investigating dance as content of physical education in bncc and in the curricula of technical courses integrated to the high school of IFFluminense. For data interpretation, content analysis is used. It is concluded that, specifically in IFFluminense, it is essential that dance is more present in the discipline of physical education and that the content has more space in the curriculum, as well as physical education in high school. It is also important that this content appears in more detail in high school PPCs, in the same way as in relation to other physical education content, as in the case of sports.

Keywords: Dance; Physical Education; High School.

Introdução

O Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) é uma instituição de educação profissional e tecnológica, de estrutura pluricurricular, multi *campi* e que oferece cursos técnicos de nível médio, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Atualmente, o IFFluminense possui 14 cursos técnicos integrados ao ensino médio em diversos municípios do estado do Rio de Janeiro: Administração, Agroindústria, Agropecuária, Automação Industrial, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Hospedagem, Informática, Mecânica, Meio Ambiente, Petróleo & Gás e Química (IFFLUMINENSE, 2020a).

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender de que forma os currículos oficiais de educação física das turmas do ensino médio do Instituto Federal Fluminense abordam a temática da dança a partir da Base Nacional Comum Curricular de 2018. Mais especificamente, pretende-se: revisar a produção recente sobre o ensino da dança na educação física escolar no Brasil; mapear como a temática da dança se apresenta nos currículos oficiais de educação física dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de ensino médio integrados do IFFluminense atualizados a partir de 2019; comparar como a temática da dança se apresenta nos currículos oficiais da educação física do ensino médio integrado do IFFluminense com as previsões da BNCC do ensino médio homologada em 2018.

Nesse sentido, espera-se que os resultados da presente pesquisa possam fornecer contribuições para se pensar a relevância da dança na reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos que ainda não se atualizaram após a aprovação da BNCC, inclusive os do próprio *campus* Campos Centro, que ainda estão em fase de discussão. Também é importante salientar que a BNCC é uma documentação recente, que ainda está sendo estudada pelos pesquisadores da área de educação e, portanto, há uma importância social em se discutir temáticas relacionadas à BNCC, visto que ela acabou de ser aprovada e apenas iniciou o seu processo de implementação.

O presente artigo, dentro da seção Resultados e Discussão, está organizado em três itens, os quais visam a dar conta dos objetivos anteriormente formulados. No primeiro, apresenta-se, sem pretensões de esgotar o assunto, um panorama sobre o ensino da dança na escola brasileira e a relevância desse conteúdo escolar. O segundo item aborda a temática da BNCC e do ensino médio, reformulado em 2016, em especial no que tange à temática da

dança dentro da educação física. Por último, são apresentados e discutidos os dados da pesquisa documental realizada nos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFFluminense, os quais são comparados e articulados com as previsões da BNCC.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva de caráter documental, investigando a dança como conteúdo da educação física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense). A pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003), caracteriza-se pela fonte de coleta de dados limitada a “documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 174).

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são parecidas, porém o que difere uma da outra é a natureza das fontes. Sendo assim, a pesquisa documental utiliza-se de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). O passo inicial é explorar as fontes documentais, que são classificadas em: documentos de primeira mão, que são aqueles que não tiveram tratamento analítico, exemplos: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos etc.; e documentos de segunda mão, que de algum modo passaram por análise, sendo eles: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. (GIL, 2008).

O presente trabalho tem como procedimento a análise de conteúdo que é composta por “três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95 *apud* GIL, 2008, p. 152).

A primeira fase, pré-análise, “é a fase de organização. Inicia-se geralmente com os primeiros contatos com os documentos (leitura flutuante). A seguir, procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise” (GIL, 2008, p. 152). Após, a exploração do material “refere-se fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria)” (GIL, 2008, p. 152). Por fim, “o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação objetivam tornar os dados válidos e significativos” (GIL, 2008, p. 153). Para se chegar a esse ponto, utilizam-se procedimentos estatísticos que proporcionam a construção de quadros, diagramas e figuras que resumem as

informações adquiridas e, quando comparadas às existentes, tornam a análise de conteúdo uma importante ferramenta (GIL, 2008).

Dança na Educação Física

A dança na educação física escolar, geralmente, é encontrada nas datas comemorativas ou como atividade extracurricular, sendo deixada de lado como um saber próprio da disciplina (DINIZ; DARIDO, 2019; SOUSA; HUNGER, 2019). Isso deveria ser diferente, uma vez que se trata de um conteúdo presente na cultura e totalmente enriquecedor para os estudantes, com potencial de proporcionar conhecimentos e experiências para além da sala de aula (SOUSA; HUNGER, 2019). Nessa perspectiva, Diniz e Darido (2019) salientam que aspectos como a organização curricular, a ausência de material ou a falta de capacitação profissional podem estar contribuindo para que o potencial do conteúdo dança esteja sendo desconsiderado em determinados.

As práticas corporais da educação física proporcionam um conjunto de conhecimentos que permite ampliar a consciência sobre o movimento. A dança explora essas práticas por meio dos movimentos rítmicos. Para que esses conhecimentos sejam desenvolvidos de forma a atingir os objetivos da disciplina é importante ter uma estrutura curricular bem organizada e planejada (DINIZ; DARIDO, 2019).

A educação física e a dança possuem como pontos em comum o corpo e o controle do seu movimento. Levar para as aulas de educação física os saberes da dança, além das “dancinhas estereotipadas”, permite que o discente reconheça as modalidades e compreenda os seus ritmos, possibilitando a experimentação de movimentos de maneira mais relaxada, criativa e com menos timidez. Sendo assim, é importante que o professor esteja dotado de conhecimentos e metodologias para facilitar a aprendizagem, devendo desenvolver o trabalho com o movimento numa concepção plural do saber, já que tanto os indivíduos quanto as instituições são plurais (MOREIRA; BARBOSA, 2018).

De acordo com Marques (1997), a dança é cercada por uma pluralidade tanto em sua atividade quanto no seu ensino, sendo constituída por diferentes modalidades/formas e estando presente em diversos ambientes como em instituições de ensino, academias e espaços públicos (ruas, praças, teatros etc.). Mesmo com esse leque de possibilidades, é importante um olhar crítico a respeito da função da dança na escola, pois esse é um espaço que favorece a reflexão, a discussão e a valorização da dança para que seu ensino abranja

conteúdos mais amplos e complexos e, conseqüentemente, não continue aparecendo apenas em datas comemorativas.

O professor de educação física tem a função de proporcionar reflexões para que o aluno assimile a dança nos contextos históricos, sociais e culturais. Dessa forma, o ensino da dança pode ser discutido no ambiente escolar e, nessa perspectiva, é essencial dialogar com autores que tratam desse conteúdo na Educação Física (BRASILEIRO; SOUZA, 2019).

Há um grande preconceito em relação à dança por se tratar de um conteúdo que trabalha com corpo, movimento, expressão, toque, olhar, troca, nos quais “os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação que ainda são predominantes em nossas escolas” (MARQUES, 1997, p. 21). Muitos docentes acabam usando outras nomenclaturas para as atividades com a dança como forma de camuflar as intenções e, simultaneamente, permitir que um número maior de alunos participe da aula. Existem pais de alunos e alunos que ainda veem a dança como algo “só de menina”, rotulando de maneira pejorativa a sua prática por meninos (SOUZA; HUNGER, 2019).

Para Marques (1997), tanto professores de educação física quanto de artes têm trabalhado com a dança na escola sem ter tido muitas experiências prático-teóricas em sua formação inicial e, também, extracurricular, faltando capacitação e segurança para o ensino desse conteúdo. Em muitos casos, os docentes ficam sem saber o que, como e por que ensinar a dança, comprometendo o progresso nos aspectos crítico e criativo dos alunos. Sousa e Hunger (2019) acreditam que programas de formação continuada possam oportunizar novos aprendizados para compor a prática docente, apresentando propostas de maneira significativa e crítica.

A dança fora das escolas, nas academias, tem uma cobrança muito grande com relação à estética física, exigindo um corpo ideal (magro e flexível, por exemplo) e isso ainda é muito vivo na sociedade. Esse assunto, dentro do ambiente escolar e, principalmente, nas aulas de dança, pode ser estudado e discutido de forma crítica e inclusiva, mostrando a todos que qualquer um pode e deve dançar (MARQUES, 1997).

Com relação a aplicabilidade das aulas de dança na escola, Sousa e Hunger (2019) exprimem que os professores enfrentam dificuldades com essa questão, pois há escassez de materiais didáticos-pedagógicos, infraestrutura ruim (falta de espaço e estrutura inapropriada), burocracia interna para acessar os materiais (que existem e quando existem)

A dança na educação física escolar no ensino médio integrado do IFFluminense: análise dos projetos pedagógicos implementados a partir da BNCC

e resistência dos alunos. Tais autores salientam que, muitas vezes, os professores de outras disciplinas, a gestão escolar e os órgãos públicos parecem não dar a devida importância a dança, o que coloca o desafio de ampliar a percepção sobre o conteúdo.

Reconhecer, aceitar, respeitar e valorizar os diferentes corpos em seus biotipos, gêneros, etnias, idades, orientações sexuais são requisitos essenciais para que qualquer tipo de atividade física e/ou artística possa ocorrer de modo íntegro e ético (MARQUES, 2011a).

É papel também da educação física introduzir o aluno no mundo da dança e o professor tem a tarefa de produzir aulas que não sejam apenas “repetição de passos”, pois a escola não tem o intuito de formar artistas/dançarinos, e sim de assegurar o acesso ao conhecimento, à experimentação, à liberdade de expressão, aos diferentes modos de pensar, ser e conviver com o outro (MARQUES, 2011b; RAMOS; MEDEIROS, 2018). Uma das formas de se fazer isso é por meio da reflexão crítica sobre o próprio corpo e sobre os movimentos que são realizados no cotidiano, geralmente baseados em repetição. O professor deve desenvolver aulas que incentivem o aluno a criar movimentos, a se arriscar, a explorar seus potenciais individuais de expressão. Para tanto, as aulas baseadas em sequências de exercícios padronizados para toda a turma não contribuem.

Nesse sentido, Marques (1997) divide a dança na escola em “grupos de conteúdos”, que podem servir de guia para o planejamento curricular e didático dos professores. No primeiro grupo estão o conhecimento e as práticas com as diversas partes do corpo, as habilidades e possibilidades corporais, o uso dos espaços e as dinâmicas do movimento. O segundo envolve os contextos da dança, os conhecimentos históricos, sociais e culturais “sobre a dança”, que podem ser abordados por meio de experimentação, pesquisa, imersões, discussão etc. O terceiro grupo caracteriza-se pelos repertórios dançados, os textos da dança, os processos efetivos de improvisação, de composição coreográfica e de repertório. As aulas de dança devem, na visão da autora, abordar esses três enfoques, articulando-os e garantindo um tratamento crítico e teórico-prático ao ensino da dança na escola. Como os objetivos desse artigo estão centrados na questão curricular, a divisão proposta por Marques (1997) traz importantes contribuições para se pensar como a instituição estudada (IFFLUMINENSE) pode organizar os seus projetos pedagógicos no que tange à temática da dança.

Por fim, faz-se necessário reportar que desde 1997 Marques (1997) vem apontando um número pequeno de bibliografia especializada na dança e a rejeição por parte de muitas

editoras conhecidas em publicar trabalhos que evidentemente colaborariam para um desenvolvimento mais crítico da área, argumentando "falta de mercado". Apesar disso, o campo da dança tem se ampliado nos últimos 20 anos com abertura de cursos de graduação em dança, o comprometimento de profissionais da educação física e das artes com o ensino de dança na escola e a recente discussão sobre a BNCC, que prevê o ensino de dança tanto na educação física quanto em artes no ensino fundamental. Nesse sentido, o próximo item do trabalho irá analisar a presença desses conteúdos de dança na BNCC do ensino médio e os impactos da organização da BNCC para o ensino dessa disciplina no Instituto Federal Fluminense, *locus* dessa pesquisa.

O novo ensino médio, a BNCC e a dança na educação física escolar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento que pretende nortear a construção dos currículos das redes escolares de todo o Brasil, composta por conhecimentos essenciais que devem ser desenvolvidos ao longo dos anos escolares pelos estudantes. Esse documento, especialmente no que tange ao ensino médio, foi aprovado após um longo e polêmico processo de discussão, conforme registrado a seguir:

enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebeu mais de 44 mil contribuições e foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b, p. 3).

No dia “14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio” (BRASIL, 2018c), mas continua latente o debate sobre o contexto da sua aprovação e as suas reais intenções e possibilidades. Nesse sentido, é preciso registrar que a BNCC compõe um processo maior de reformulação do ensino médio que foi iniciado em 2016, por meio da Medida Provisória nº 746 de 2016, lançada pelo então presidente Michel Temer pouco tempo depois do afastamento definitivo da presidenta Dilma Rousseff.

Chama atenção o fato de uma reforma de ensino ter sido realizada por meio de medida provisória, sem envolver uma ampla discussão com os setores ligados a educação. Tanto Ferretti (2018) quanto Silva (2018) afirmam que “o novo ensino médio”, na realidade, resgata propostas ultrapassadas como a diminuição de componentes curriculares importantes e a separação entre formação técnica e formação científica.

A dança na educação física escolar no ensino médio integrado do IFFluminense: análise dos projetos pedagógicos implementados a partir da BNCC

Outro debate presente na reforma envolve a ampliação do ensino em tempo integral, embora a Lei ordinária nº 13.415/2017, decorrente da citada medida provisória, reduza o ensino integral à ampliação da jornada escolar. Conforme salienta Ferretti (2018), o ensino em tempo integral não significa apenas o funcionamento da escola em um tempo maior e em uma carga horária mais extensa tanto para os alunos quanto para os professores, já que é preciso garantir condições apropriadas para que se chegue ao resultado de melhoria da educação. É preciso registrar que as condições das escolas públicas do Brasil, em muitos casos, não são favoráveis com relação à infraestrutura, aos materiais didáticos, à alimentação e à carreira dos professores. Assim, trata-se de uma proposta de ampliação de jornada sem previsão de financiamento e de condições objetivas para o funcionamento adequado das instituições e a garantia das condições de permanência dos alunos.

Em relação aos componentes curriculares, a reforma do ensino médio retirou a obrigatoriedade da oferta de disciplinas específicas e organizou o ensino médio por áreas. As disciplinas sociologia, filosofia, arte e educação física, conforme art. 3, parágrafos 2º e 3º (BRASIL, 2017), passam a ser tratadas como estudos e práticas e não mais como componente curricular.

A Lei 9.394/1996, no art. 35-A, parágrafo 2º, passa a ter a seguinte redação: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. A respeito do entendimento de estudos e práticas, Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do Ministério da Educação (MEC) em 2018, esclarece que “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2017 *apud* FERRETTI, 2018).

A nova legislação ainda prevê uma divisão do ensino médio em dois momentos, um comum de no máximo 1800h cujos conteúdos serão definidos pela BNCC e um outro momento organizado a partir de itinerários formativos “escolhidos pelos alunos” dentro de um rol de cinco grandes áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Destaca-se, no entanto, que as redes de ensino não serão obrigadas a ofertar todos os itinerários, o que tende a afunilar as possibilidades de escolha dos alunos e a aprofundar ainda mais a desigualdade educacional no Brasil. Nesse

sentido, ficam as perguntas: Se as escolas ofertarem somente um itinerário formativo, o que tem a possibilidade de acontecer, como o estudante irá escolher qual arranjo curricular deseja estudar? A intenção não é ser atrativo e dar opções ao aluno?

Em relação à parte comum, como já foi salientado, o instrumento norteador será a BNCC. Em termos de organização, este documento está estruturado em: textos introdutórios, competências gerais, competências específicas e direitos de aprendizagem ou habilidades. Dessa maneira, “para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018a, p. 33).

Ou seja, cada área de conhecimento possui suas competências específicas definidas e o detalhamento das habilidades a serem trabalhadas no decorrer dos anos escolares (BRASIL, 2018a).

Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora (FERRETTI, 2018, p. 27).

A educação física aparece na área de linguagens e suas tecnologias. A dança é uma das suas seis unidades temáticas da educação física e, no ensino médio, não há um direcionamento do que deve ser abordado especificamente dessas unidades (BRASIL, 2018a).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, art. 26, parágrafo 3º, a educação física tem sua prática facultativa ao discente:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO);
- VI – que tenha prole (BRASIL, 1996).

É importante registrar essa noção de competências e habilidades advinda do mercado de trabalho. Aliás, Ferretti (2018) chama atenção para o fato de que essa alteração no ensino médio ocorreu de maneira articulada à reforma trabalhista, que também se efetivou no governo de Michel Temer e promoveu uma série de retrocessos no âmbito do trabalho, como: flexibilização, extensão de jornada, terceirização de atividades fins, regulação de trabalho

A dança na educação física escolar no ensino médio integrado do IFFluminense: análise dos projetos pedagógicos implementados a partir da BNCC

intermitente. A flexibilização dos currículos ocorre, portanto, em conjunto com a flexibilização do próprio trabalho.

Ainda sobre a questão das competências, Silva (2018) também afirma que essa noção está afinada com propostas mais amplas de alteração das relações de trabalho e de uma articulação da política de educação aos interesses e às lógicas de eficiência e produtividade do mercado. A polissemia e amplitude do termo também retira a centralidade dos conteúdos e processos que levam a aprendizagem, rompendo com a garantia de uma formação comum a ser garantida a todos os alunos matriculados nessa etapa da educação básica. Esse processo tende a aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais.

No caso da educação física, na área de linguagens e suas tecnologias, o seu ensino deverá proporcionar aos discentes

explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2018a, p. 483).

De acordo com a BNCC do ensino médio, a competência específica 5 é a que representa a educação física e é definida por “compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2018a, p. 490). Seguindo essa lógica das competências, no ensino médio, as unidades temáticas da educação física não possuem divisão pelos anos escolares e nem detalhamentos de conteúdo.

QUADRO 1 - Dança na BNCC do ensino médio

UNIDADE TEMÁTICA	DANÇA
ANO ESCOLAR	ENSINO MÉDIO
HABILIDADES	Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças;
	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;
	Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Fonte: BRASIL (2018a). Elaboração própria.

O quadro apresenta as habilidades do ensino médio, que são válidas para os 3 anos. Destaca-se que o documento do ensino médio não possui, como no ensino fundamental, objeto de conhecimento, que é o item que norteia o conteúdo a ser trabalhado na unidade temática. Dessa forma, a BNCC de 2018 deixa vago “o que” deve ser ensinado no ensino médio, não direcionando os possíveis conteúdos a serem trabalhados na dança, por exemplo. Como já salientado, porém, essa falta de especificidade não é ocasional.

Como se pode verificar, modificar as políticas educativas em relação ao currículo, aos métodos e à formação não significa, necessariamente, resolver, o problema da educação escolar e da formação humana. Ao menos no contexto cultural, a educação precisa ser vista e entendida numa perspectiva de contradições e possibilidades de mudanças (FERRETTI, 2018). Até o momento, em termos legais, tais mudanças tem sinalizado um caminho bastante confuso e desigual para o “novo ensino médio”. A seguir analisaremos como isso parece estar se consolidando no ensino médio do Instituto Federal Fluminense no que tange ao conteúdo da dança, em especial na disciplina de educação física.

Dança nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFFluminense

A seleção dos PPCs dos técnicos integrados ao ensino médio do IFFluminense se deu com base na data de homologação da BNCC de 2018, realizada no dia 14 de dezembro. Sendo assim, os PPCs anteriores a data de homologação foram desconsiderados, selecionando apenas os atualizados a partir daquele momento. Há uma exceção que é o técnico em Logística do campus Macaé, pois se enquadra na modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional (PROEJA), em que a educação física não aparece como disciplina, mesmo assim foi analisado e comparado no que tange a disciplina artes.

O quadro 2 a seguir apresenta os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFFluminense que citam a dança no PPC nas disciplinas educação física e artes, fazendo um comparativo entre elas, em que o “x” significa que a dança é mencionada no PPC.

QUADRO 2 - Dança na educação física e em artes nos PPCs dos técnicos integrados ao ensino médio do IFFluminense

A dança na educação física escolar no ensino médio integrado do IFFluminense: análise dos projetos pedagógicos implementados a partir da BNCC

ANO	RESOLUÇÃO	CURSO	CAMPUS	EDUCAÇÃO FÍSICA	ARTES
2019	Nº 11	Técnico em Hospedagem	Cabo Frio		
2019	Nº 23	Técnico em Administração	Quissamã	x	
2019	Nº 24	Técnico em Meio Ambiente	Maricá	x	
2019	Nº 34	Técnico em Informática	Quissamã	x	
2019	Nº 38	Técnico em Eletromecânica	Quissamã	x	
2019	Nº 43	Técnico em Logística (EJA)	Macaé		x
2019	Nº 45	Técnico em Edificações	Santo Antônio de Pádua	x	
2019	Nº 46	Técnico em Automação Industrial	Santo Antônio de Pádua	x	x
2020	Nº 7	Técnico em Administração	Santo Antônio de Pádua	x	x
2020	Nº 8	Técnico em Construção Naval	São João da Barra		
2020	Nº 9	Técnico em Petróleo e Gás	São João da Barra		
2020	Nº 18	Técnico em Meio Ambiente	Macaé		
2020	Nº 19	Técnico em Química	Itaperuna	x	
2020	Nº 21	Técnico em Administração	Itaperuna	x	
2020	Nº 22	Técnico em Automação Industrial	Macaé		
2020	Nº 24	Técnico em Eletrônica	Macaé		
TOTAL		16	7	9	3

Fonte: IFFluminense (2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019g, 2019h, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i). Elaboração própria.

Como pode ser observado no quadro 2, de um total de 16 cursos técnicos integrados ao ensino médio, 9 possuem a dança como conteúdo na disciplina educação física, o que representa 56,25%, pouco acima da metade. Já em artes, apenas 3 cursos (18,75%) têm a dança como conteúdo. Importante ressaltar que cursos de Automação Industrial e de Administração do campus Santo Antônio de Pádua são os únicos que têm a dança nas duas disciplinas.

Isso mostra como a dança se faz pouco presente dentro do ensino médio, tanto em educação física quanto em artes, mesmo em PPCs atualizados recentemente, como nos casos analisados. Tanto Cestaro, Farias e Plese (2021) quanto Mendonça e Fialho (2020) expõem que a escola deve ter uma perspectiva ampla de currículo integrado, propiciando conhecimento reflexivo e crítico da arte, ciência, tecnologia e história cultural. Para isso, os

conteúdos devem ser pensados numa visão de sua utilidade social, para fomentar a formação do aluno em suas variadas capacidades e em todas as dimensões da vida.

Dentro dos PPCs, a matriz curricular é separada pelos anos escolares do ensino médio e composta por disciplinas. As disciplinas, em geral, são constituídas por ementa, objetivos e conteúdo programático. Para o presente trabalho, foram analisados a ementa e o conteúdo programático. Alguns cursos não têm conteúdo programático, sendo analisada apenas a ementa. Além disso, alguns dos cursos de ensino médio integrado não possuem a educação física como disciplina em um ou dois anos. O quadro 3 mostra quais cursos têm a dança em sua ementa e a nomenclatura utilizada; onde aparece o “xxxx” significa que a dança não é citada ou não há a educação física como disciplina no ano escolar correspondente. Os cursos ausentes no quadro não possuem conteúdos de dança em qualquer dos anos escolares.

QUADRO 3 - Dança na ementa dos PPCs dos técnicos integrados ao ensino médio do IFFluminense

ANO	RESOLUÇÃO	CURSO	CAMPUS	EMENTA		
				1º ano	2º ano	3º ano
2019	Nº 23	Técnico em Administração	Quissamã	Danças	Danças	Danças
2019	Nº 24	Técnico em Meio Ambiente	Maricá	xxxx	Dança	xxxx
2019	Nº 34	Técnico em Informática	Quissamã	Danças	Danças	xxxx
2019	Nº 38	Técnico em Eletromecânica	Quissamã	Danças	xxxx	Danças
2019	Nº 45	Técnico em Edificações	Santo Antônio de Pádua	Danças e Atividades Rítmicas e Expressivas	Danças e Atividades Rítmicas e Expressivas	xxxx
2019	Nº 46	Técnico em Automação Industrial	Santo Antônio de Pádua	Danças e Atividades Rítmicas e Expressivas	Danças e Atividades Rítmicas e Expressivas	Xxxx
2020	Nº 7	Técnico em Administração	Santo Antônio de Pádua	Danças e Atividades Rítmicas e Expressivas	Danças e Atividades Rítmicas e Expressivas	Danças e Atividades Rítmicas e Expressivas

Fonte: IFFluminense (2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019g, 2019h, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i). Elaboração própria.

Dos 16 cursos estudados e listados no quadro 2, apenas 7 citam a dança na ementa, como mostra o quadro 3, o equivalente a 43,75%, e não necessariamente em todos os 3 anos

A dança na educação física escolar no ensino médio integrado do IFFluminense: análise dos projetos pedagógicos implementados a partir da BNCC

escolares. Somente o técnico em Administração do *campus* Quissamã e o técnico em Administração do *campus* Santo Antônio de Pádua mencionam a dança em todos os anos escolares do ensino médio. Isto é, menos da metade dos cursos tem a dança presente na ementa, o que não significa certamente que o conteúdo será trabalhado no(s) ano(s) escolar(es), pois depende se a dança estará presente no conteúdo programático e nas aulas.

O técnico em Meio Ambiente do *campus* Macaé apresenta o termo “cultura corporal” em sua ementa nos 1º e 2º anos e os técnicos em Química e em Administração do *campus* Itaperuna citam o termo “cultural corporal de movimento” em todo ensino médio, porém não expõem nenhuma ligação específica com a dança.

Como forma de exemplificar, a resolução nº 7, referente ao PPC do técnico em Administração integrado ao ensino médio do *campus* Santo Antônio de Pádua, possui a seguinte ementa de educação física, equivalente aos 3 anos escolares do ensino médio:

Construção e vivência da cultura corporal como forma de linguagem e expressão, tendo como orientação reconhecer e compreender os jogos, esportes, ginásticas, lutas danças e as atividades rítmicas e expressivas como manifestações das dinâmicas de contextos socioculturais diversos. Ampliar a compreensão e a promoção da condição humana, o exercício ativo da cidadania, o binômio trabalho e lazer, a reflexão crítica acerca do mundo do trabalho e do humano no seu se movimentar visando tecer uma rede significativa para os processos de ensino e aprendizagem (IFFluminense, 2020b, p. 26).

A respeito da nomenclatura utilizada nas ementas (quadro 3), 4 cursos (25%) técnicos integrados usam o termo “danças”, sendo que desse número, 3 (18,75%) são do *campus* Quissamã, e apenas os cursos técnicos integrados do *campus* Santo Antônio de Pádua fazem uso do termo “danças e atividades rítmicas e expressivas”.

QUADRO 4 - Dança no conteúdo programático dos PPCs dos técnicos integrados ao ensino médio do IFFluminense

ANO	RESOLUÇÃO	CURSO	CAMPUS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
				1º ano	2º ano	3º ano
2020	Nº 19	Técnico em Química	Itaperuna	xxxx	xxxx	Dança
2020	Nº 21	Técnico em Administração	Itaperuna	xxxx	Dança	Dança

Fonte: IFFluminense (2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019g, 2019h, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i). Elaboração própria.

Apenas em 2 cursos (12,5%), de acordo com o quadro 4, a dança está presente no conteúdo programático, que são nos técnicos em Química e em Administração do *campus* Itaperuna e os mesmos não tiveram a dança aludida na ementa (quadro 3). O contrário também ocorre, os cursos (quadro 3) que citam a dança na ementa não a têm no conteúdo programático. Isso evidencia como a dança se faz pouco presente no conteúdo dos cursos.

A reforma do ensino médio, que tem como intenção reparar o número exagerado de disciplinas, atinge o ensino não corrigindo e sim prejudicando, afunilando e limitando o conhecimento. De acordo com Silva (2020, p. 4), os conhecimentos em educação física e artes “foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos”. Nota-se, no quadro 4, como a dança é desconsiderada na educação física pelos técnicos e pelos *campi* do IFFluminense, estando presente em somente um *campus*. Além disso, há a negligência com a disciplina educação física com relação a sua oferta no ensino médio, pois ela não aparece em todos os anos escolares.

Souza e Garcia (2020) e Chamorro *et al.* (2019) elucidam que a formação do estudante não deve ser firmada apenas nas áreas com maior interesse e sim de forma que gere possibilidade de acesso aos conhecimentos essenciais e pertinentes para que possam se desenvolver de modo completo e pleno, praticando sua cidadania e se entendendo como seres ativos para a inserção no mundo de maneira consciente e crítica.

A dança, no técnico em Administração do *campus* Itaperuna, aparece no 2º ano dentro de lutas, sendo: “diferentes tipos de lutas (movimentos básicos, princípios éticos e históricos); noção básica de projeção e queda; luta de solo; capoeira: luta, jogo e dança” (IFFluminense, 2020g, p. 81), fora isso, não há mais qualquer informação sobre o detalhamento do conteúdo, ficando restrito a capoeira. Já no 3º ano, o técnico possui o tópico “dança: ritmo, expressão corporal e danças tradicionais brasileiras” (IFFLUMINENSE, 2020g, p. 119), apresentando saberes da dança, como possíveis modalidades a serem trabalhadas, o que não ocorre no 2º ano do mesmo técnico.

Já no PPC do técnico em Hospedagem do *campus* Cabo Frio consta a educação física apenas no 1º ano escolar. Sua ementa tem como conteúdos: “futebol de salão e basquetebol” (IFFluminense, 2019a, p. 58) e seu conteúdo programático consiste em: “respeitar as regras; trabalhar em equipe; utilizar o esporte como um meio, não como um fim; ética; competir em torneios e campeonatos inter e intramunicipais” (IFFLUMINENSE, 2019a, p. 58). Observa-se

A dança na educação física escolar no ensino médio integrado do IFFluminense: análise dos projetos pedagógicos implementados a partir da BNCC

que o técnico se limitou a apenas dois esportes, desconsiderando um amplo leque de conhecimentos que a educação física oferece (dentre eles, a dança), até mesmo por estar presente no currículo somente em um ano escolar.

Os técnicos em Edificações, em Automação Industrial e em Administração do *campus* Santo Antônio de Pádua têm um tópico no conteúdo programático, no 1º ano dos 3 cursos, cujo título é “cultura corporal de movimento” ou “cultura corporal”, com o seguinte detalhamento: “cultura, cultura corporal, práticas corporais, linguagem corporal, saúde e aptidões físicas relacionadas à saúde” (IFFLUMINENSE, 2019g, p. 28; 2019h, p. 33; 2020b, p. 27), não citando a dança. Porém, como os mesmos técnicos apresentam “danças e atividades rítmicas e expressivas” na ementa (quadro 3), acredita-se que a dança poderia ser trabalhada nos itens que foram ditos anteriormente.

O ambiente escolar pode fornecer parâmetros para organização e assimilação crítica, consciente e reformuladora dos conteúdos específicos da dança, providenciando os meios necessários para produzir conhecimento em/através da dança com seus estudantes, o que é importante para a educação do indivíduo. Atualmente, o corpo em movimento assume papel essencial e a dança, como forma de conhecimento, contribui para se viver o presente de maneira crítica e participante da sociedade. Em oposição a uma percepção inocente da dança ser “apenas uns passinhos”, não se pode desprezar a atribuição social, cultural e política do corpo em sociedade e, logo, da dança (MARQUES, 1997).

Apesar dessas constatações, o que se verifica nos currículos oficiais de ensino médio do IFFluminense analisados é uma imprecisão na definição dos conteúdos da dança, que aparece descrita nas ementas de mais da metade dos cursos, mas não encontra qualquer tipo de detalhamento nos conteúdos programáticos da maioria absoluta deles. Além disso, também é possível notar uma ausência de uniformidade tanto no que tange à carga horária da disciplina de educação física quanto nos conteúdos que são trabalhados.

Percebe-se, a partir da análise já desenvolvida no item 2 deste trabalho, que esses dois processos não são ocasionais, mas seguem a proposta desenvolvida na própria BNCC. Como já foi abordado, ao optar por detalhar competências e habilidades, deixando de fora a descrição dos conteúdos mínimos que deveriam corresponder a essa etapa do ensino básico, a BNCC deixa aberta uma gama de possibilidades que, a despeito do discurso democrático de livre escolha dos sistemas de ensino e dos alunos, reverte-se em um mecanismo indutor da

fragmentação curricular, inclusive dentro de uma mesma instituição, como é o caso do IFFluminense.

Considerando a reprodução desse processo em escala nacional, a tendência é que surjam currículos cada vez mais diversos e reduzidos, uma vez que com a reforma do ensino médio a disciplina de educação física não é obrigatória e grande parte da carga horária total dos cursos passa a ser organizada por itinerários. Em um contexto de profundas desigualdades sociais e regionais como o brasileiro, a perspectiva é que a ausência de um mínimo que uniformize os conteúdos e conhecimentos básicos que deverão ser aprendidos nessa etapa do ensino gere ainda mais desigualdades educacionais e diminua o já reduzido espaço de conteúdos que historicamente não ocupam um lugar de destaque nos currículos, como é o caso da dança.

Considerações finais

Como é possível perceber, os PPCs dos técnicos integrados do IFFluminense mostram pouco espaço para a dança na educação física, estando presente em menos da metade das ementas dos cursos (43,75%) e no conteúdo programático de apenas dois deles (12,5%). Também ficam claras a inexatidão quanto ao conteúdo da dança e a variabilidade da carga horária da disciplina de educação física dentro dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFFluminense.

Isso vai ao encontro da implementação da BNCC de 2018, que não descreve os conteúdos mínimos que devem ser trabalhos no ensino médio, inclusive na dança, deixando em aberto aos sistemas de ensino. Com isso, a tendência é que apareçam currículos cada vez mais variados e restritos, já que a educação física é tratada como "estudos e práticas" e não mais como componente curricular obrigatório no ensino médio após reforma.

Dessa forma, a carência de um mínimo que padronize os conteúdos e conhecimentos básicos que deverão ser aprendidos gera uma perspectiva de ainda mais desigualdades educacionais e de maior redução do espaço de conteúdos como a dança, que historicamente não tem sido privilegiada no currículo. Como agravante desse processo, acrescenta-se a ausência de obrigatoriedade dos próprios componentes curriculares educação física e arte após a reforma do ensino médio.

No caso do IFFluminense, esse processo ficou demonstrado na ausência da disciplina de educação física nos três anos de vários dos cursos analisados e ainda mais evidente na

A dança na educação física escolar no ensino médio integrado do IFFluminense: análise dos projetos pedagógicos implementados a partir da BNCC

fragilidade com que o conteúdo da dança aparece nos currículos oficiais investigados, quando aparece. Por fim, especificamente no IFFluminense, é imprescindível que a dança esteja mais presente na disciplina de educação física e que o conteúdo tenha mais espaço no currículo, assim como a educação física no ensino médio. É importante também que esse conteúdo apareça de forma mais detalhada nos PPCs do ensino médio, da mesma maneira que ocorre em relação a outros conteúdos da educação física, como no caso dos desportos.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jul 2021.

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234&fileame=MPV+746/2016>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **A Base**. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acessado em: 12 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Histórico**. Brasília, 2018c. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acessado em: 12 maio 2021.

BRASILEIRO, Lívia Tenorio; SOUZA, Ana Aparecida Almeida de. Saberes docentes de professores de Educação Física sobre o conteúdo dança. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 59, p. 01-18, julho/setembro, 2019.

CESTARO, Josiane Aparecida Antônia; FARIAS, Cleilton Sampaio de; PLESE, Luís Pedro de Melo. Ensino Médio Integrado? **SAJEBTT**, Rio Branco, UFAC, v. 8, n. 1, 2021: Edição jan/abr. ISSN: 2446-4821.

CHAMORRO, Cristiana Flávia Santos Cordeiro *et al.* Lei nº 13.415/2017: retrocessos e impossibilidades para a formação integral no Ensino Médio. **Rev. Bra. Ens. Médio (online)**. Ipojuca - Brasil, vol. 2, p. 147-159, 2019. ISSN: 2595-816X

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

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IFFluminense. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. **Conheça o IFF. Apresentação**. 2020a. Disponível em: <<https://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iff/iffuminense/conheca-o-iffuminense>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 11, de 17 de abril de 2019**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico ao Ensino Médio em Hospedagem do Campus Cabo Frio. 2019a. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2019/resolucao-10>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 23, de 26 de julho de 2019**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico ao Ensino Médio em Administração do Campus Quissamã. 2019b. Disponível: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2019/resolucao-22>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 24, de 30 de julho de 2019**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Avançado de Maricá. 2019c. Disponível:<<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2019/resolucao-23>>. Acesso em: 2 jul. 21.

IFFluminense. **Resolução nº 34, de 2 de setembro de 2019**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática do Campus Quissamã. 2019d. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2019/resolucao-33>> Acesso em: 2 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 38, de 10 de setembro de 2019**. Projeto Pedagógico do Curso Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletromecânica do Campus Quissamã. 2019e. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2019/resolucao-36>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 43, de 10 de outubro de 2019**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio - Modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA do Campus Macaé. 2019f. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2019/resolucao-41>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 45, de 16 de outubro de 2019**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Campus Santo Antônio de Pádua. 2019g. Disponível em:<<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2019/resolucao-43>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 46, de 16 de outubro de 2019**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do Campus Santo Antônio de Pádua. 2019h. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2019/resolucao-42>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 7, de 21 de fevereiro de 2020**. Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Campus Santo Antônio de Pádua. 2020b. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-5>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 8, de 21 de fevereiro de 2020**. Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Construção Naval Integrado ao Ensino Médio do Campus Avançado São João da

A dança na educação física escolar no ensino médio integrado do IFFluminense: análise dos projetos pedagógicos implementados a partir da BNCC

Barra. 2020c. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-6>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 9, de 21 de fevereiro de 2020.** Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Petróleo e Gás Integrado ao Ensino Médio do Campus Avançado São João da Barra. 2020d. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-4>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 18, de 31 de março de 2020.** Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Macaé. 2020e. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-14>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 19, de 31 de março de 2020.** Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do Campus Itaperuna. 2020f. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-15>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 21, de 31 de março de 2020.** Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Campus Itaperuna. 2020g. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-17>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 22, de 2 de abril de 2020.** Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do Campus Macaé. 2020h. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-18>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

IFFluminense. **Resolução nº 24, de 7 de abril de 2020.** Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio do Campus Macaé. 2020i. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2020/resolucao-20>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. **Motriz**, vol. 3, nº 1, junho, 1997.

MARQUES, Isabel A. *Notas sobre o corpo e o ensino da dança*. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011a.

MARQUES, Isabel A. *Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban*. **Sala Preta**, v. 2, p. 276-281, 2011b.

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.25, e204626, 2020.

MOREIRA, Evando Carlos; BARBOSA, Elisangela Almeida. A dança na Educação Física: saberes propostos na formação inicial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun, 2018.

RAMOS, Thays Anyelle Macêdo da Silva; MEDEIROS, Rosie. Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 311-324, maio/jun., 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación Física y Ciencia**, vol. 21, nº 1, e070, 2019.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 41, 2020.

Sobre os autores

Kelvin Luiz Gonçalves Fernandes

Licenciando em Educação Física pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: kelvinfernandes@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-6972-0343.

Jonis Manhães Sales Felipe

Doutor em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professor da área de Educação nos cursos de licenciatura e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: jonisfelippe@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1175-7637.

Carlos Augusto Sanguedo Boynard

Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da área de Educação Física do Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: boynard@iff.edu.br. ORCID: 0000-0001-7107-0223

Recebido em: 26/05/2022

Aceito para publicação em: 22/06/2022