



BOI BUMBÁ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SABERES DA DANÇA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

BOI BUMBÁ IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: DANCE KNOWLEDGE AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS

BOI BUMBÁ EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: SABERES DE LA DANZA Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Jeferson Eduardo Lopes dos Passos • Vagner Miranda da Conceição •
Gustavo Pereira Côrtes

Resumo

Este estudo analisou as repercussões de uma unidade didática fundamentada na dança do Boi bumbá sobre a compreensão de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental acerca da diversidade cultural brasileira e da dança como conhecimento da cultura corporal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de pesquisa-ação, desenvolvida em uma escola pública com 20 estudantes. A produção das informações ocorreu por meio de questionários aplicados antes e após a intervenção, sendo analisadas as respostas às duas questões abertas mediante análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram deslocamentos na compreensão dos estudantes, que passaram de concepções universalizantes de igualdade para o reconhecimento da diversidade étnico-racial, além de ressignificarem a dança como patrimônio cultural, linguagem de memória, identidade e produção de cultura. Conclui-se que o ensino do Boi bumbá potencializa a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar, ampliando repertórios culturais e favorecendo processos de reconhecimento, pertencimento e protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Boi Bumbá; Dança; Educação Para as Relações Étnico-Raciais.

Abstract

This study analyzed the effects of a teaching unit based on the *Boi bumbá* dance on fifth-grade students' understanding of Brazilian cultural diversity and dance as a component of physical culture. This qualitative action research involved 20 students from a public elementary school. Data were produced through pre- and post-intervention questionnaires, and responses to two open-ended questions were examined using content analysis. The findings revealed conceptual shifts from universal notions of equality toward recognition of ethnic-racial and cultural diversity. Students also redefined dance as cultural heritage, a language of memory, identity, and cultural production. The results indicate that teaching *Boi bumbá* can strengthen Ethnic-Racial Education within Physical Education by broadening students' cultural repertoire and fostering recognition, belonging, and protagonism. The study also reinforces the potential of school-based action research developed within professional master's programs to enhance pedagogical practice and curriculum transformation.

Keywords: Physical Education; *Boi Bumbá*; Dance; Ethnic-Racial Education.

Resumen

Este estudio analizó las repercusiones de una unidad didáctica basada en la danza del *Boi bumbá* sobre la comprensión de estudiantes de quinto grado de Educación Primaria acerca de la diversidad cultural brasileña y de la danza como conocimiento de la cultura corporal. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo investigación-acción, desarrollada con 20 estudiantes de una escuela pública. La producción de la información se realizó mediante cuestionarios aplicados antes y después de la intervención, analizándose las respuestas a dos preguntas abiertas mediante análisis de contenido. Los resultados evidenciaron cambios en la comprensión de los estudiantes, quienes pasaron de concepciones universalistas de igualdad al reconocimiento de la diversidad étnico-racial y resignificaron la danza como patrimonio cultural, lenguaje de memoria, identidad y producción cultural. Se concluye que la enseñanza del *Boi bumbá* fortalece la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales en la Educación Física escolar, ampliando el repertorio cultural y favoreciendo procesos de reconocimiento, pertenencia y protagonismo estudantil.

Palabras clave: Educación Física Escolar; *Boi Bumbá*; Danza; Educación Para las Relaciones Étnico-Raciales.





INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como um componente curricular comprometido com a compreensão das práticas corporais enquanto produções culturais, históricas e sociais, ampliando perspectivas que, durante longo período, privilegiaram explicações centradas no desempenho físico e nos aspectos biológicos do movimento (Soares *et al.*, 1992; Bracht, 2001; Brasil, 2018). Sob essa perspectiva, a cultura corporal constitui o objeto de conhecimento da área, compreendendo manifestações como jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças e brincadeiras como formas pelas quais diferentes grupos produzem, expressam e compartilham modos de viver, valores, memórias e identidades (Daolio, 2004; Darido; Rangel, 2005).

Se as práticas corporais constituem formas de produção de significados, torna-se igualmente necessário problematizar quais conhecimentos têm sido historicamente legitimados nos currículos da EF e quais permanecem invisibilizados. Embora a incorporação da perspectiva da cultura corporal tenha ampliado os referenciais da área, observa-se que a seleção dos conteúdos escolares ainda reproduz desigualdades históricas, privilegiando manifestações associadas à tradição eurocêntrica em detrimento dos conhecimentos produzidos por povos indígenas, africanos, afro-brasileiros e demais grupos historicamente subalternizados (Daolio, 2004; Clímaco, 2026). Nesse contexto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), fortalecida pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008), amplia o debate para além da inclusão de novos conteúdos, propondo uma revisão crítica das formas pelas quais a escola produz, legitima e distribui conhecimentos sobre a diversidade cultural brasileira.

Gomes (2012) argumenta que a descolonização dos currículos não consiste apenas em incorporar manifestações culturais historicamente marginalizadas, mas em questionar os critérios que definem quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos no espaço escolar. Trata-se de deslocar o currículo de uma lógica fundada na universalização de determinadas referências culturais para outra comprometida com o reconhecimento da pluralidade de saberes, histórias e modos de existência que constituem a sociedade brasileira. Como consequência, a EF passa a ser compreendida não apenas como espaço de ensino das práticas corporais, mas como componente curricular capaz de problematizar relações de poder, processos de invisibilização cultural e disputas em torno da produção de identidades.

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando se observa que as manifestações culturais de matrizes indígenas e afro-brasileiras ainda ocupam espaços reduzidos nas práticas



pedagógicas da EF. Ao analisar a produção científica sobre ERER na área, Santos e Brasileiro (2025) identificam uma predominância de estudos voltados às manifestações afro-brasileiras, evidenciando que os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas permanecem menos tematizados. Tal cenário contribui para a manutenção de leituras parciais sobre a formação cultural brasileira, restringindo as possibilidades de os estudantes reconhecerem a diversidade de matrizes que compõem a cultura corporal.

Mais do que limitar o acesso a determinados conteúdos, esse processo interfere na própria forma como os sujeitos aprendem a interpretar a sociedade. Conforme argumenta Silva (2007), a ERER pressupõe a valorização das diferentes matrizes culturais que constituem o país, favorecendo a construção de relações sociais fundamentadas no reconhecimento, na equidade e no respeito às diferenças. Em diálogo com essa perspectiva, Clímaco (2026) afirma que o racismo estrutural opera também por meio da produção de silenciamentos curriculares, naturalizando determinadas referências culturais como universais e relegando outras à condição de curiosidade regional ou conhecimento periférico. Sob esse enfoque, discutir as relações étnico-raciais na EF significa reconhecer que o currículo participa ativamente da produção de sentidos sobre quem somos, quais histórias valorizamos e quais identidades permanecem invisibilizadas no processo educativo.

Nesse cenário, ganha relevância o papel de políticas públicas de formação continuada, como o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), que aproximam universidade e escola ao incentivar professores da Educação Básica a investigarem problemas concretos de sua prática pedagógica e a desenvolverem intervenções comprometidas com a qualificação do ensino da EF escolar (Albuquerque *et al.*, 2022). É nesse horizonte que se insere o presente estudo. A opção por ensinar o Boi bumbá, manifestação da Região Norte, em uma escola de Minas Gerais, fundamenta-se na BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). O documento orienta que nessa etapa os estudantes devem experimentar e recriar danças de matrizes indígena e africana, valorizando a diversidade nacional para além de sua própria região.

A escolha do Boi bumbá não decorre apenas da incorporação de uma manifestação regional ao currículo, mas da busca por responder a um desafio identificado no cotidiano escolar: ampliar as possibilidades de abordagem da diversidade cultural brasileira e da ERER por meio da cultura corporal. O Boi bumbá é uma das expressões mais conhecidas do Norte do Brasil, unindo matrizes indígenas, africanas e europeias na riqueza multicultural amazônica (Cavalcanti, 2000). Sua origem remonta à lenda de Catirina e Francisco, cuja trama culmina na ressurreição do boi, a própria essência do folguedo (Côrtes, 2000). Essa



tradição se consolidou no Festival Folclórico de Parintins, oficializado em 1965, que promove a disputa performática entre os bois Garantido e Caprichoso por meio de danças e toadas.

Essa potencialidade aproxima-se da concepção de interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), segundo a qual a escola deve constituir-se como espaço de diálogo entre diferentes epistemologias, reconhecendo os conflitos, as assimetrias de poder e as disputas que atravessam a produção dos conhecimentos. Mais do que promover o contato com manifestações culturais diversas, trata-se de criar condições para que os estudantes problematizem as narrativas historicamente legitimadas e ampliem suas formas de compreender a sociedade. Sob essa perspectiva, o Boi bumbá deixa de representar apenas um conteúdo da cultura corporal para constituir-se como possibilidade de leitura crítica da formação histórica e cultural do Brasil.

Essa compreensão dialoga também com a filosofia do Bem Viver, apresentada por Acosta (2016), ao valorizar formas de organização social fundamentadas na coletividade, na reciprocidade e no reconhecimento da interdependência entre sujeitos, culturas e territórios. Ao mobilizar elementos como a criação coletiva, a circularidade das aprendizagens, o respeito às diferenças e a valorização das tradições populares, a experiência com o Boi bumbá possibilita vivências que tensionam perspectivas individualistas frequentemente presentes na cultura escolar. Em convergência, Krenak (2019) destaca que os conhecimentos produzidos pelos povos originários permanecem vivos nas práticas sociais contemporâneas, desafiando concepções que restringem essas culturas ao passado. Assim, tematizar o Boi bumbá significa reconhecer essas manifestações como conhecimentos atuais, dinâmicos e constitutivos da cultura brasileira.

Ao compreender a EF como espaço de valorização das múltiplas matrizes culturais, a intervenção pedagógica também dialoga com a compreensão de Gomes (2017) acerca do movimento negro como sujeito educador, ao evidenciar que os processos formativos podem ser enriquecidos quando incorporam saberes produzidos nas lutas por reconhecimento, justiça social e emancipação. Conceição (2025) argumenta que o ensino das danças na EF escolar amplia sua potência formativa quando deixa de privilegiar exclusivamente a aprendizagem técnica dos movimentos e passa a explorar seus significados históricos, culturais e políticos. Desse modo, o Boi bumbá configura-se não apenas como objeto de ensino, mas como uma experiência pedagógica capaz de favorecer a construção de novos sentidos sobre a dança, a diversidade cultural e as relações étnico-raciais na escola.





A literatura recente produzida na área da EF escolar tem indicado que o ensino das danças alcança maior potencial formativo quando deixa de restringir-se à aprendizagem de passos ou coreografias e passa a tematizar os contextos históricos, culturais e sociais das manifestações corporais. Intervenções desenvolvidas no âmbito do PROEF demonstram que propostas sistematizadas favorecem aprendizagens que extrapolam a dimensão motora, promovendo também o reconhecimento da cultura popular, o fortalecimento das relações étnico-raciais e a ampliação do repertório cultural dos estudantes (Gomes, 2020; Siqueira, 2023; Santos, 2024). Assim, o Boi bumbá é compreendido neste estudo não apenas como manifestação artística regional, mas como conhecimento da cultura corporal capaz de mediar processos de reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade cultural brasileira.

Embora o debate sobre a EREER venha se ampliando na produção científica da EF escolar, ainda permanecem escassas investigações que analisem empiricamente como intervenções pedagógicas, construídas a partir de problemas concretos do cotidiano escolar, repercutem na produção de significados pelos estudantes acerca da diversidade cultural e das práticas corporais. Nesse cenário, destaca-se a produção recente do PROEF, cujas pesquisas têm tomado a escola como espaço privilegiado de produção de conhecimento, articulando investigação da prática docente e intervenção pedagógica. Estudos voltados ao ensino das manifestações folclóricas dançantes (Gomes, 2020), das danças brasileiras nos ciclos festivos (Meira, 2023), das danças na perspectiva das relações étnico-raciais (Siqueira, 2023) e das danças de matriz africana (Santos, 2024) evidenciam a consolidação de uma agenda de pesquisa comprometida com a valorização da cultura corporal, a qualificação da prática pedagógica e o enfrentamento das desigualdades produzidas no currículo escolar. Inserido nesse movimento, o presente estudo contribui para essa agenda ao analisar como uma unidade didática fundamentada no Boi bumbá repercute na compreensão de estudantes do Ensino Fundamental acerca da diversidade cultural brasileira e da dança como patrimônio cultural, linguagem e produção de identidades.

Sob essa perspectiva, a presente investigação compreende a escola como espaço de produção de conhecimento, no qual o professor assume também o papel de pesquisador de sua própria prática. Coerente com os pressupostos da pesquisa-ação e com a proposta formativa do PROEF, parte-se do entendimento de que os desafios vivenciados no cotidiano escolar constituem oportunidades para produzir conhecimentos contextualizados e construir intervenções pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade educativa.



Diante desse contexto, o presente estudo, desenvolvido no âmbito do PROEF, teve como objetivo analisar as repercussões de uma unidade didática fundamentada na dança do Boi bumbá sobre a compreensão de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental acerca da diversidade cultural brasileira e da dança como conhecimento da cultura corporal.

O BOI BUMBÁ NO CHÃO DA ESCOLA: PERCURSO METODOLÓGICO E INTERVENÇÃO

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, por buscar compreender os significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos de atuação, desenvolvida sob o delineamento da pesquisa-ação, modalidade que articula investigação e intervenção pedagógica em um processo colaborativo entre pesquisador e participantes (Thiollent, 2008). Essa opção metodológica permitiu ao professor-pesquisador analisar a própria prática docente e investigar as potencialidades do ensino do Boi bumbá para a ERER na EF escolar (Betti, 2009). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 7.775.175, atendendo às diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Ouro Preto (MG) e contou com a participação de 20 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 12 anos, sendo dez meninas e dez meninos. A intervenção pedagógica consistiu no desenvolvimento da unidade didática "Boi bumbá de Parintins nas aulas de Educação Física", realizada ao longo de quatro semanas, totalizando oito aulas teórico-práticas de 50 minutos, planejadas em consonância com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O planejamento articulou dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, combinando aulas expositivas dialogadas, exibição de mídias, experimentações corporais e processos de criação coletiva, conforme sintetizado no Quadro 1.



Quadro 1 – Organização da unidade didática “Boi bumbá de Parintins nas aulas de Educação Física”

Aula	Temas centrais	Objetivo	Habilidade BNCC
0	Questionário Pré	-	-
1	Lenda do Boi bumbá; Festival Folclórico de Parintins e atividades rítmicas.	Conhecer a lenda do Boi bumbá e sua importância cultural; experimentar atividades rítmicas relacionadas à dança (deslocamentos, lateralidade, planos, contagem musical e percepção de ritmo).	EF35EF09
2	Cultura da região Norte; Itens do Festival de Parintins; Atividades rítmicas com variações.	Relacionar a cultura nortista ao Boi bumbá; identificar elementos culturais do Festival de Parintins; realizar atividades rítmicas.	EF35EF09, EF35EF10
3	Itens do Festival; Saberes tradicionais e ancestrais; “Passo a passo do Boi bumbá”.	Refletir sobre lideranças e conhecimentos tradicionais; identificar elementos constitutivos comuns e diferentes nas danças.	EF35EF09, EF35EF10
4	Exploração Cultural; Identificação de Movimentos; Experimentação Prática de coreografias.	Vivenciar elementos coreográficos e musicais do Boi bumbá por meio da observação, reprodução e discussão.	EF35EF09, EF35EF11
5	Seleção Musical; Criação em Grupo; Composição Coreográfica Coletiva.	Criar coletivamente os primeiros movimentos de uma coreografia inspirada no Boi bumbá, integrando trabalho em grupo e expressão corporal.	EF35EF10, EF35EF11
6	Criação Coreográfica; Expressão Artística; Valorização Cultural.	Estruturar coletivamente a organização coreográfica inicial da dança, promovendo a colaboração e a criatividade.	EF35EF11
7	Finalização Coreográfica; Planejamento de Apresentação (figurino, formato).	Concluir a estrutura coreográfica completa e planejar os detalhes da apresentação, reforçando o trabalho em equipe.	EF35EF09, EF35EF11
8	Ensaio Geral; Reflexão Final sobre o processo	Consolidar a coreografia e refletir sobre toda a trajetória de criação, valorizando o respeito à diversidade cultural.	EF35EF11
9	Questionário Pós	-	-

Fonte: construção dos autores.

Para a produção das informações, utilizaram-se registros em diário de campo elaborados pelo professor-pesquisador ao final de cada aula (Lüdke; André, 2018) e questionários aplicados antes e após a intervenção, compostos por duas questões abertas. O presente trabalho analisa especificamente as respostas produzidas para as duas questões discursivas, por compreender que elas possibilitaram apreender as mudanças na compreensão dos estudantes acerca das relações entre dança, cultura e ERER. As questões são: (a): O que você acha que a dança do Boi bumbá pode ensinar sobre as diferentes cores



de pele e culturas do Brasil? e (b): Como você explicaria para um amigo que a dança é importante para a cultura do nosso país?

As respostas às duas questões discursivas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Inicialmente, procedeu-se à leitura flutuante e à codificação dos dados, seguida da construção de categorias temáticas a partir das unidades de sentido presentes nas respostas dos estudantes. Essa etapa possibilitou identificar regularidades e transformações na compreensão dos participantes antes e após a intervenção pedagógica, constituindo a base analítica para a discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias produzidas pela análise de conteúdo constituíram o ponto de partida para a interpretação dos dados. Entretanto, considerando o objetivo deste estudo, os resultados são apresentados a partir de eixos interpretativos que integram categorias afins e evidenciam os principais processos formativos produzidos pela unidade didática. Essa organização privilegia a análise das transformações observadas nas respostas dos estudantes entre os questionários pré e pós-intervenção, articulando as evidências empíricas ao referencial teórico da pesquisa. A discussão estrutura-se em torno das duas questões abertas do instrumento, por compreender que elas permitem analisar as mudanças na forma como os estudantes passaram a interpretar a diversidade cultural brasileira e a dança como conhecimento da cultura corporal.

O que a dança do Boi bumbá pode ensinar sobre as diferentes cores de pele e culturas do Brasil?

A análise comparativa das respostas produzidas antes e após a unidade didática evidencia que a principal contribuição da intervenção não se restringiu à ampliação do conhecimento dos estudantes sobre o Boi bumbá. Os dados revelam um deslocamento progressivo na compreensão das relações étnico-raciais, caracterizado pela passagem de uma concepção pautada em uma igualdade abstrata para outra que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da formação social e cultural brasileira. Esse movimento manifesta-se em três dimensões articuladas: (1) a ampliação da compreensão sobre diversidade e diferença; (2) o reconhecimento do Boi bumbá como expressão das matrizes culturais brasileiras; e (3) a permanência de limites que evidenciam a necessidade de continuidade de práticas pedagógicas comprometidas com a ERER.





Da igualdade abstrata ao reconhecimento da diversidade

A comparação entre as respostas produzidas antes e após a unidade didática evidencia que a principal transformação não ocorreu apenas na ampliação do conhecimento dos estudantes sobre o Boi bumbá, mas, sobretudo, na maneira como passaram a compreender as relações entre diferença, cultura e pertencimento. Se, no momento inicial, predominavam respostas ancoradas em uma noção universalizante de igualdade, ao final da intervenção observa-se um deslocamento para uma compreensão que reconhece a diversidade étnico-racial e cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

No questionário pré-intervenção, as respostas concentravam-se em ideias como "não precisamos julgar ninguém pela cor" (A2), "todos são pessoas iguais" (A17) e "todo mundo dança independente da cor de pele" (A4). Embora revelem posicionamentos contrários ao preconceito, tais respostas sugerem uma compreensão pautada na neutralização das diferenças, em que o enfrentamento do racismo é associado à ideia de tratar todos da mesma forma. Essa perspectiva, recorrente no imaginário brasileiro, aproxima-se daquilo que Gomes (2017) identifica como um dos limites da democracia racial: a valorização de uma igualdade abstrata que, ao enfatizar a convivência harmoniosa, acaba por invisibilizar as desigualdades produzidas historicamente pelo racismo estrutural.

A compreensão inicial apresentada pelos estudantes também evidencia um desafio central da ERER. Conforme argumentam Gomes (2017) e Silva (2007), o enfrentamento do racismo não se restringe à valorização de uma igualdade abstrata ou ao incentivo ao respeito entre indivíduos, mas exige o reconhecimento das contribuições históricas, culturais e políticas dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira. Para verticalizar esse debate na área, o marcador fenotípico da cor opera como o elemento visível na reprodução do racismo estrutural (Almeida, 2018), enquanto o conceito de raça se diz como categoria político-social e a etnia evoca o pertencimento a um grupo com herança histórica partilhada, exigindo formações docentes que propiciem reflexões críticas sobre tais conceitos para o real enfrentamento das discriminações (Rodrigues; Rossi, 2024). Sob essa perspectiva, reconhecer a diversidade não significa produzir hierarquias entre culturas, mas compreender que a igualdade de direitos depende da visibilização de identidades e conhecimentos historicamente marginalizados no currículo escolar.

Essa interpretação torna-se ainda mais significativa quando observadas as mudanças presentes nas respostas pós-intervenção. Ao invés de afirmarem apenas que "todos são iguais", os estudantes passaram a mobilizar expressões como "o Brasil é formado por pessoas de diferentes cores de



pele e culturas e todas são importantes" (A9), "mostrar a diversidade da identidade brasileira" (A17), "respeitar as pessoas e as culturas" (A14) e "o Brasil tem muitas danças, muitas cores e muitas culturas" (A6). Trata-se de uma mudança qualitativa importante, pois a diversidade deixa de ser compreendida como um aspecto secundário das relações sociais e passa a ser reconhecida como fundamento da própria constituição da identidade brasileira.

O deslocamento observado nas respostas evidencia que a intervenção não promoveu apenas a incorporação de novas informações sobre o Boi bumbá, mas alterou os referenciais mobilizados pelos estudantes para interpretar a diversidade cultural brasileira. A passagem de explicações centradas na igualdade para formulações que reconhecem diferentes povos, culturas e pertencimentos indica uma reorganização dos significados atribuídos às relações étnico-raciais, aspecto que pode ser aprofundado à luz da literatura.

Enquanto Adichie (2019) demonstra que a repetição de uma única narrativa produz invisibilizações e reduz a complexidade das experiências humanas, Gomes (2012) argumenta que descolonizar o currículo implica romper com essa lógica, reconhecendo outras histórias, epistemologias e experiências como constitutivas da formação humana. As respostas produzidas após a intervenção sugerem justamente esse deslocamento, na medida em que os estudantes passam a mobilizar referências relacionadas à diversidade de povos, culturas e histórias para interpretar a constituição da sociedade brasileira.

Esse deslocamento também converge com as reflexões de Conceição (2025), ao defender que manifestações culturais historicamente marginalizadas se tornam dispositivos de leitura crítica da sociedade quando tematizadas na EF escolar. Evidências produzidas em pesquisas recentes do PROEF reforçam essa compreensão. Siqueira (2023) demonstra que experiências pedagógicas sistematizadas favorecem o reconhecimento das diferenças culturais e ampliam discussões sobre pertencimento e identidade, enquanto Santos (2024) evidencia que o ensino das danças de matriz africana contribui para deslocar concepções naturalizadas acerca da cultura e das relações étnico-raciais. Essas investigações convergem com os resultados aqui apresentados ao indicar que a tematização do Boi bumbá favoreceu novas formas de compreender a diversidade cultural brasileira.

Assim, mais do que ensinar uma nova dança, a unidade didática possibilitou aos estudantes reinterpretarem a própria diversidade brasileira, compreendendo que as diferentes cores de pele, culturas



e pertencimentos não constituem obstáculos à convivência, mas expressam a riqueza histórica e cultural que caracteriza o país.

O Boi bumbá como mediação para a valorização das matrizes culturais brasileiras

Se o primeiro deslocamento evidenciou uma mudança na compreensão das relações entre igualdade e diversidade, um segundo movimento revela uma transformação igualmente significativa: os estudantes passaram a atribuir novos sentidos ao próprio Boi bumbá, compreendendo-o como uma manifestação cultural capaz de expressar a formação histórica, étnica e cultural do Brasil. Mais do que aprender uma nova dança, os estudantes passaram a reconhecer que as práticas corporais podem constituir espaços de produção de memória, identidade e pertencimento.

Os resultados observados dialogam com um conjunto de investigações recentes desenvolvidas no âmbito do PROEF que vêm tematizando diferentes manifestações da cultura corporal na EF escolar. Gomes (2020) demonstra que o ensino das manifestações folclóricas amplia aprendizagens sociais, culturais e corporais; Meira (2023) evidencia que os ciclos festivos brasileiros favorecem o reconhecimento da diversidade cultural como patrimônio vivo; e Santos (2024) identifica que as danças de matriz africana fortalecem processos de educação antirracista. Essas pesquisas evidenciam a consolidação de uma agenda de investigação comprometida com a valorização das matrizes culturais brasileiras e demonstram que tais aprendizagens não decorrem da simples inserção de novos conteúdos, mas da construção de experiências pedagógicas capazes de atribuir novos significados às práticas corporais. É nesse movimento que se insere o presente estudo ao tematizar o Boi bumbá como possibilidade de reconhecimento da diversidade cultural e das relações étnico-raciais.

Antes da intervenção, parte das respostas restringia o Boi bumbá aos seus aspectos mais imediatos, associando-o apenas à dança, ao entretenimento ou à narrativa da ressurreição do boi. Alguns estudantes afirmaram que a manifestação "só [ensina] dançar músicas" (A15) ou que "não pode nos ensinar nada sobre isso pois a festa representa a ressurreição de um boi" (A19). Essas respostas sugerem uma compreensão fragmentada da manifestação cultural, limitada à sua dimensão espetacular ou recreativa, sem estabelecer relações com os processos históricos que lhe conferem significado.

Após a unidade didática, entretanto, observa-se uma mudança qualitativa nessa compreensão. O estudante A7 afirma que "a dança não é apenas se mexer para um lado e para o outro", mas "pode ser um patrimônio cultural", capaz de "descrever a cultura de um povo" e expressar "a



identidade de um povo". Em outra resposta, A15 reconhece que "a história do boi ensina sobre a mistura dos povos", enquanto A17 afirma que a manifestação "mostra a diversidade da identidade brasileira". Essas falas evidenciam que a experiência pedagógica deslocou o olhar dos estudantes da dimensão exclusivamente performática da dança para sua condição de patrimônio cultural e linguagem por meio da qual diferentes grupos sociais narram suas histórias e afirmam suas identidades.

Esse resultado ganha relevância quando analisado à luz das discussões sobre o currículo da EF. Santos e Brasileiro (2025) demonstram que, mesmo nas produções voltadas à EREER, ainda predomina a abordagem de práticas corporais de matriz africana, permanecendo reduzida a presença de manifestações indígenas nos currículos escolares. Sob essa perspectiva, a inserção do Boi bumbá representa mais do que a diversificação dos conteúdos da disciplina; ela amplia as possibilidades de representação das diferentes matrizes culturais brasileiras e tensiona a histórica centralidade de referenciais eurocêntricos na seleção dos conhecimentos escolares.

Essa ampliação também dialoga com Gomes (2021), para quem uma educação comprometida com a justiça social pressupõe reconhecer como legítimos os saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados. Ao tematizar uma manifestação cultural construída na confluência de matrizes indígenas, afro-brasileiras, caboclas e ribeirinhas, a unidade didática favoreceu que os estudantes passassem a compreender a diversidade não apenas como característica da sociedade brasileira, mas como elemento constitutivo da própria cultura corporal.

A recorrência de respostas que passaram a associar o Boi bumbá à mistura de povos, às diferentes culturas e às identidades brasileiras evidencia uma compreensão mais complexa da formação social do país. Ao afirmarem que 'o Brasil é formado por pessoas de diferentes cores de pele e culturas e todas são importantes' (A9) ou que 'o Brasil tem muitas danças, muitas cores e muitas culturas' (A6), os estudantes aproximam-se da perspectiva da interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), segundo a qual o diálogo entre culturas pressupõe reconhecer as relações de poder que historicamente escolheram e decidiram o que deveria ser invisibilizado. Essa abordagem se consolida na proposta de uma educação intercultural crítica e decolonial, orientada para desconstruir os formatos escolares padronizados e questionar a colonialidade cravada nos currículos, colocando os saberes dos grupos historicamente subalternizados no centro do processo pedagógico (Candau, 2020). Essa leitura também converge com Acosta (2016), ao compreender a cultura como experiência coletiva fundada na reciprocidade e na vida



comunitária, e com Krenak (2019), para quem os conhecimentos dos povos originários permanecem vivos por serem continuamente recriados nas relações entre memória, território e coletividade.

Mais do que ampliar o repertório cultural dos estudantes, a unidade didática parece ter favorecido a construção de uma leitura mais complexa sobre as matrizes que constituem a cultura brasileira. Nesse processo, o Boi bumbá deixa de ocupar um lugar periférico no currículo escolar para assumir a condição de conhecimento potente para a EF, capaz de articular corpo, memória, história, identidade e relações étnico-raciais. Ao tornar visíveis saberes historicamente marginalizados, a experiência pedagógica contribui para deslocar a compreensão da dança do campo do entretenimento para o campo da formação cultural e cidadã, reafirmando seu potencial como prática pedagógica comprometida com uma educação intercultural e antirracista.

Persistências, limites e desafios para uma Educação Física antirracista

Embora os resultados evidenciem avanços significativos na compreensão dos estudantes acerca das relações entre dança, cultura e diversidade étnico-racial, a análise também revela permanências que merecem atenção. Algumas respostas continuaram apresentando formulações genéricas, reproduzindo parcialmente o enunciado da questão ou restringindo-se à afirmação de que "todos podem dançar", sem estabelecer relações mais consistentes entre o Boi bumbá, a formação histórica brasileira e as diferentes matrizes culturais que constituem o país. Essas permanências indicam que os processos de construção de uma educação antirracista não se esgotam em uma única intervenção pedagógica, demandando continuidade, aprofundamento e recorrência curricular.

Da mesma forma, ainda que tenham diminuído em relação ao momento inicial, permaneceram respostas vagas e dificuldades de elaboração conceitual por parte de alguns estudantes. Esses resultados não devem ser interpretados exclusivamente como ausência de aprendizagem, mas compreendidos à luz das condições históricas de produção do conhecimento escolar. A permanência dessas compreensões também foi observada em outras pesquisas desenvolvidas no âmbito do PROEF. Santos (2024) e Siqueira (2023) identificaram que mudanças relacionadas à ERE tendem a ocorrer de forma gradual, coexistindo, durante determinado período, com concepções anteriormente consolidadas. Esses resultados reforçam que a transformação das formas de compreender a diversidade cultural constitui um processo contínuo, dependente da recorrência de experiências pedagógicas comprometidas com a tematização sistemática das práticas corporais.





Como argumenta Mignolo (2008), a colonialidade do saber produz hierarquias entre conhecimentos, legitimando determinadas epistemologias enquanto invisibiliza outras. Durante décadas, manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras, caboclas e ribeirinhas ocuparam posições marginais nos currículos escolares, produzindo lacunas que dificilmente seriam superadas por uma experiência isolada.

Essa interpretação amplia a perspectiva, que no diálogo Clímaco (2026) com Mignolo (2008), que evidencia como a lógica da branquitude contribuiu para naturalizar determinadas referências culturais como universais. Assim, respostas inicialmente marcadas pelo desconhecimento ou por compreensões superficiais não expressam apenas limites individuais dos estudantes, mas revelam processos históricos de silenciamento curricular e de desigual reconhecimento cultural.

Ao mesmo tempo, os próprios dados sugerem que tais permanências convivem com importantes deslocamentos produzidos pela experiência pedagógica. A redução das respostas classificadas como "não sei", o desaparecimento de interpretações que restringiam o Boi bumbá à ressurreição do boi e a ampliação do vocabulário relacionado à diversidade, identidade, patrimônio cultural e respeito às diferenças indicam que a unidade didática favoreceu a construção de novas possibilidades de compreensão acerca das relações étnico-raciais. Em vez de afirmar uma transformação completa das concepções dos estudantes, os resultados permitem identificar indícios de um processo formativo em desenvolvimento, coerente com a natureza contínua da educação e da fase da vida dos participantes desse estudo - escolares do 5º ano do ensino fundamental.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação como prática permanente de humanização. Para Freire (1996), aprender implica reconhecer-se como sujeito inacabado, aberto ao diálogo, à curiosidade e à revisão crítica da própria leitura de mundo. Sob essa perspectiva, respostas como "Ainda não sei, mas quero aprender", presentes no diagnóstico inicial, ou a ampliação das interpretações observadas após a intervenção, não representam pontos de chegada, mas evidenciam movimentos de abertura ao conhecimento e à problematização da realidade.

Os resultados também reforçam que o trabalho com a ERER na EF dificilmente produzirá mudanças duradouras quando realizado de forma episódica ou restrito a datas comemorativas. A experiência com o Boi bumbá evidencia o potencial das práticas corporais para tensionar narrativas hegemônicas sobre a formação do Brasil, mas também demonstra que esse potencial depende de sua inserção sistemática no currículo escolar. Nesse sentido, a valorização das culturas indígenas e afro-



brasileiras que se entrelaçam na região amazônica, manifestando-se nas identidades caboclas e ribeirinhas, não deve constituir um conteúdo periférico, mas integrar projetos pedagógicos comprometidos com o enfrentamento das desigualdades e com a democratização dos conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais.

É digno de nota que, apesar da escassa ocorrência explícita do termo 'amazônica' no diário de campo, a pesquisa se ancora fundamentalmente na territorialidade e na visão de mundo amazônicas. A floresta, o rio e a vasta cultura do Norte deixam de ser um simples pano de fundo para se tornarem a própria matriz dos saberes que se consolidam nas práticas corpóreas do Boi bumbá, saberes que ganham corpo e sentido nas vivências dos estudantes, entrelaçados com as identidades caboclas, ribeirinhas e indígenas.

Mais do que ampliar conhecimentos sobre uma manifestação específica da cultura corporal, a unidade didática possibilitou reconhecer as diferentes matrizes que constituem a sociedade brasileira, problematizar narrativas universalizantes e atribuir novos significados às práticas corporais como patrimônios culturais. Em diálogo com a produção recente do PROEF, os resultados reforçam que a tematização sistemática das danças constitui uma estratégia potente para a ERER, evidenciando que a consolidação dessas aprendizagens depende da continuidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da pluralidade cultural e com a democratização dos conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais.

Como você explicaria para um amigo que a dança é importante para a cultura do nosso país?

As respostas produzidas pelos estudantes indicam que a unidade didática também promoveu uma ampliação da compreensão acerca do significado da dança na cultura brasileira. Se, inicialmente, predominavam definições centradas em seu caráter recreativo ou na preservação de tradições, após a intervenção observa-se que a dança passa a ser compreendida como: (1) patrimônio cultural; (2) linguagem de memória e identidade e, por fim, como (3) prática de produção cultural. Esses deslocamentos sugerem que a experiência pedagógica favoreceu não apenas a aprendizagem sobre uma manifestação específica, mas também a ressignificação da própria dança como conhecimento da cultura corporal e como linguagem de interpretação da realidade.



Da dança como movimento à dança como patrimônio cultural

As respostas produzidas pelos estudantes evidenciam uma transformação significativa na maneira como passaram a compreender o papel da dança na cultura brasileira. Enquanto, antes da unidade didática, predominavam explicações centradas na dança como atividade, entretenimento ou prática educativa genérica, após a intervenção observa-se a emergência de uma compreensão mais ampla, que a reconhece como patrimônio cultural, linguagem social e expressão da memória coletiva.

No momento inicial da pesquisa, embora parte dos estudantes já estabelecesse relações entre dança e cultura, essas conexões apareciam predominantemente associadas à preservação de tradições ou à realização de festas e celebrações. Respostas como "a dança é importante para manter nossa cultura de pé" (A13), "ela veio dos nossos ancestrais" (A6) ou "é usada em festas, carnaval etc." (A16) revelam que os estudantes reconheciam a existência de vínculos entre dança e cultura, porém ainda sem explicitar os processos históricos e sociais que produzem esses significados. Em outras respostas, a dança era definida apenas como uma atividade "educativa" (A3) ou "legal" (A15), indicando uma compreensão predominantemente funcional da prática corporal.

Após o desenvolvimento da unidade didática, observa-se uma mudança qualitativa importante. O estudante A7 sintetiza esse deslocamento ao afirmar que "a dança não é apenas se mexer para um lado e para o outro", mas "pode ser um patrimônio cultural", capaz de expressar "a cultura de um povo" e "a identidade de um povo". De modo semelhante, A14 afirma que o Boi bumbá constitui "uma expressão vibrante da identidade, da história e das crenças do nosso povo", enquanto A1 destaca que essas culturas "vão passando de geração em geração". Essas respostas revelam que a dança deixa de ser compreendida apenas como movimento corporal para ser reconhecida como uma linguagem por meio da qual diferentes grupos produzem, preservam e compartilham sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo.

Essa leitura aproxima-se da concepção de cultura formulada por Hall (2006), segundo a qual as práticas culturais não apenas representam uma realidade previamente existente, mas produzem significados, identidades e pertencimentos. Ancorando esse debate socioantropológico, a cultura pode ser entendida como uma teia de significados tecida pelos próprios seres humanos, em que a análise das práticas corporais busca a interpretação dos sentidos e valores nela impressos (Geertz, 1978). Sob essa perspectiva, dançar significa participar de processos simbólicos por meio dos quais diferentes grupos narram suas histórias, afirmam suas identidades e constroem formas de reconhecimento coletivo. Este entendimento confere legitimidade ao Boi bumbá como patrimônio cultural imaterial brasileiro, conceito



chancelado pelas diretrizes públicas de registro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2026), que salvaguarda as celebrações, expressões e performances fundamentais para a memória e continuidade histórica das comunidades.

Essa perspectiva dialoga com Gomes (2012), ao defender que a descolonização curricular pressupõe reconhecer manifestações historicamente marginalizadas como conhecimentos legítimos da formação humana. Evidências produzidas em pesquisas recentes do PROEF reforçam essa compreensão ao demonstrar que o ensino sistematizado das danças amplia o repertório cultural dos estudantes e favorece o reconhecimento das manifestações populares como patrimônio da cultura corporal (Gomes, 2020; Meira, 2023). Os resultados desta investigação convergem com esse movimento ao indicar que o Boi bumbá deixou de ser percebido apenas como manifestação regional para ser compreendido como produção cultural, memória e identidade.

Ao reconhecerem a dança como elemento estruturante da história, da ancestralidade e da identidade dos povos, os estudantes aproximam-se da perspectiva defendida por Silva (2007), segundo a qual a ERER exige reconhecer as manifestações culturais como expressões de diferentes modos de produzir conhecimentos e de interpretar o mundo. Essa ampliação do repertório cultural também dialoga com Gomes (2021), para quem uma educação comprometida com a justiça social deve criar experiências capazes de romper processos históricos de invisibilização e ampliar os referenciais culturais dos sujeitos. Nesse sentido, a unidade didática possibilitou que os estudantes passassem a compreender a dança como patrimônio coletivo e linguagem de produção de significados sobre a cultura brasileira.

A convergência entre essas investigações sugere que diferentes manifestações da cultura corporal, quando tematizadas de forma sistematizada, compartilham um potencial formativo comum: favorecer a ampliação dos significados atribuídos pelos estudantes às práticas corporais. Independentemente da manifestação cultural abordada, observa-se que a aprendizagem deixa de concentrar-se na execução dos movimentos para incorporar dimensões relacionadas à memória, identidade, pertencimento e diversidade cultural, ampliando o alcance educativo da EF escolar.

Os resultados indicam, portanto, que a experiência pedagógica promoveu um deslocamento na compreensão da dança: de uma prática frequentemente associada ao movimento, à recreação ou ao entretenimento para uma manifestação cultural capaz de narrar histórias, preservar memórias e produzir identidades. Esse deslocamento constitui um dos principais achados da investigação e evidencia o



potencial da EF para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da cultura corporal como dimensão constitutiva da formação humana e da construção das identidades culturais.

A dança como linguagem de memória, identidade e interculturalidade

Se o primeiro deslocamento observado revelou uma ampliação da compreensão da dança como patrimônio cultural, um segundo movimento evidencia que os estudantes passaram a reconhecer essa manifestação como uma linguagem capaz de narrar histórias, preservar memórias e produzir identidades. Mais do que compreender a dança como herança cultural, os resultados indicam que ela passou a ser percebida como uma forma de comunicação por meio da qual diferentes povos expressam seus modos de viver, interpretar o mundo e construir pertencimentos.

Essa transformação torna-se evidente quando comparadas as respostas produzidas antes e após a unidade didática. No diagnóstico inicial, embora alguns estudantes associassem a dança aos "nossos ancestrais" (A6), às "culturas antigas" (A5) ou à cultura brasileira (A12), essas relações apareciam de forma relativamente desarticulada, sem explicitar como as práticas corporais participam da produção das identidades coletivas.

Após a intervenção, entretanto, as respostas passam a revelar uma compreensão significativamente mais elaborada. O estudante A9 afirma que a dança "conta a história do nosso povo" e "mantém viva a cultura do Brasil", enquanto A12 observa que ela é capaz de "contar várias histórias" e falar "principalmente da história do Brasil e da nossa cultura". Na mesma direção, A19 destaca que "a dança nos ensina sobre a cultura e os costumes dos povos brasileiros", e A15 reconhece que "todo país tem a sua cultura de dança". Essas respostas indicam que os estudantes passaram a compreender a dança como linguagem social, capaz de preservar memórias coletivas e comunicar processos históricos que constituem diferentes grupos culturais.

Essa mudança aproxima-se das reflexões de Hall (2006), para quem a cultura constitui um sistema de representação no qual os significados são continuamente produzidos e compartilhados. Assim, as práticas culturais não apenas refletem identidades previamente existentes, mas participam ativamente de sua construção. A dança, portanto, deixa de ocupar um lugar secundário como manifestação artística ou recreativa para constituir-se como uma forma de produção de sentidos sobre a história, a memória e o pertencimento coletivo.



Walsh (2009) amplia essa leitura ao evidenciar que tais significados são produzidos em contextos marcados por relações de poder e por disputas em torno do reconhecimento cultural. Sob essa perspectiva, compreender a dança como linguagem implica reconhecer também os processos históricos que aproximam, tensionam e transformam diferentes matrizes culturais na constituição da sociedade brasileira.

Ao reconhecerem que a dança "conta histórias" e representa "o povo brasileiro", os estudantes também parecem deslocar sua compreensão sobre a própria formação cultural do país. A identidade brasileira deixa de ser percebida como uma condição homogênea e passa a ser compreendida como resultado do encontro entre diferentes matrizes culturais. Esse movimento dialoga diretamente com Walsh (2009), para quem a interculturalidade crítica não consiste apenas na convivência entre culturas distintas, mas na criação de espaços de diálogo capazes de questionar relações históricas de poder e produzir novas formas de reconhecimento.

Os resultados sugerem que a unidade didática favoreceu precisamente esse deslocamento. Ao tematizar o Boi bumbá, os estudantes entraram em contato com uma manifestação construída na confluência de matrizes indígenas, compreendendo que as práticas corporais expressam histórias de encontros, conflitos, resistências e negociações culturais. Assim, a dança deixa de representar apenas um repertório de movimentos e passa a constituir uma narrativa viva da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de Bem Viver apresentada por Acosta (2016). Ao reconhecerem que a dança expressa histórias compartilhadas e modos coletivos de existência, os estudantes passam a compreendê-la como prática social orientada pela reciprocidade, pelo pertencimento e pela construção comunitária da cultura. Nessa perspectiva, a manifestação corporal não é reduzida à lógica do espetáculo ou do consumo, mas entendida como experiência coletiva por meio da qual diferentes grupos preservam e atualizam seus conhecimentos.

As respostas também permitem identificar um avanço na compreensão da relação entre cultura, memória e ancestralidade. Quando A1 afirma que essas culturas "vão passando de geração em geração", ou quando A14 reconhece o Boi bumbá como expressão da "história", da "identidade" e das "crenças do nosso povo", evidencia-se que os estudantes passaram a compreender a tradição não como permanência estática do passado, mas como processo contínuo de transmissão, recriação e atualização cultural. A análise das respostas indica que os estudantes passaram a compreender a tradição não como



permanência estática do passado, mas como processo contínuo de transmissão, recriação e atualização cultural.

Essa leitura converge com as reflexões de Krenak (2019), para quem a ancestralidade constitui uma experiência viva de continuidade entre passado, presente e futuro. Complementarmente, a memória e a ancestralidade não se fecham no passado, mas são corporificadas, reatualizadas e materializadas nos movimentos da dança afro-brasileira como forma de superação do eurocentrismo no chão da escola (Clímaco, 2026). Ao compreenderem que a dança mantém vivas histórias, memórias e modos de existência, os estudantes aproximam-se dessa perspectiva, reconhecendo que o patrimônio cultural não se limita aos registros históricos, mas permanece presente nas práticas sociais contemporâneas.

Os resultados dialogam, ainda, com Conceição (2025), ao evidenciar que o ensino das danças na EF pode ultrapassar abordagens centradas na aprendizagem técnica dos movimentos e constituir-se como espaço privilegiado para a leitura crítica da cultura corporal. A dança se firma, assim, como uma linguagem social e pedagógica que funciona como direito de comunicação e reconstrução de identidades, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que orientam o reconhecimento e a valorização das heranças corporais africanas, afro-brasileiras e indígenas de maneira integrada no cotidiano escolar (Gomes, 2021).

Essa compreensão também se articula às evidências produzidas por outras pesquisas do PROEF que tematizaram diferentes manifestações da cultura corporal. Enquanto Gomes (2020) identifica que o ensino das manifestações folclóricas amplia aprendizagens sociais, culturais e corporais, Siqueira (2023) evidencia que a tematização das danças fortalece processos de reconhecimento das relações étnico-raciais, e Santos (2024) demonstra que as danças de matriz africana favorecem a compreensão da cultura corporal como patrimônio histórico e expressão da identidade coletiva. Essas investigações indicam que a potência pedagógica das danças reside justamente em sua capacidade de articular experiências corporais e produção de significados culturais. E, ainda, evidenciam a consolidação de uma agenda de pesquisa no âmbito do PROEF comprometida com a valorização das danças como conhecimentos da cultura corporal e com a construção de práticas pedagógicas voltadas à ERER.

Sob essa perspectiva, a unidade didática possibilitou que os estudantes passassem a compreender a dança como uma linguagem cultural capaz de produzir memória, identidade e interculturalidade. Mais do que conhecer uma manifestação da região Norte, eles passaram a reconhecer que toda prática corporal carrega modos particulares de interpretar o mundo, de preservar experiências



coletivas e de comunicar saberes produzidos ao longo da história. Trata-se de um deslocamento que amplia o potencial formativo da EF e reafirma seu compromisso com a valorização da pluralidade cultural brasileira.

Da apropriação cultural ao protagonismo estudantil: a dança como produção de cultura

O terceiro deslocamento observado nas respostas dos estudantes refere-se à ampliação de sua compreensão acerca do próprio papel dos sujeitos na produção da cultura. Se, nos blocos anteriores, os resultados evidenciaram o reconhecimento da dança como patrimônio cultural e linguagem de memória e identidade, neste momento emerge um aspecto igualmente relevante: os estudantes passam a compreender que a cultura não é apenas um legado recebido das gerações anteriores, mas um processo continuamente recriado pelas pessoas em suas experiências sociais.

Esse movimento torna-se evidente nas respostas produzidas após a unidade didática. Ao afirmarem que "todas as pessoas podem dançar" (A3), que "cada um gosta de uma coisa" (A6) ou, principalmente, que "podemos criar nossa própria dança" (A4) e "a gente pode fazer nossa própria dança" (A18), os estudantes deixam de ocupar apenas a posição de espectadores ou reprodutores das manifestações culturais e passam a reconhecer-se como sujeitos capazes de produzir novas expressões culturais.

Esse resultado representa um avanço importante quando comparado ao diagnóstico inicial. Antes da intervenção, predominavam respostas que enfatizavam a preservação da cultura ou a importância de manter tradições herdadas dos antepassados. Embora essa compreensão seja relevante, ela ainda situava os estudantes em uma posição predominantemente receptiva diante da cultura. Após a unidade didática, entretanto, observa-se a emergência de uma compreensão mais dinâmica, na qual tradição e criação deixam de ser processos opostos para constituírem dimensões complementares da vida cultural.

Essa mudança dialoga com Hall (2006), para quem as identidades culturais não constituem heranças fixas ou essências imutáveis, mas processos históricos continuamente produzidos, negociados e reconstruídos. Sob essa perspectiva, produzir cultura não significa romper com a tradição, mas reinterpretá-la permanentemente à luz das experiências vividas pelos diferentes sujeitos. Ao afirmarem que podem criar suas próprias danças, os estudantes demonstram compreender que também participam da produção dos significados culturais que circulam na sociedade.



A compreensão de que os estudantes também podem criar e ressignificar práticas culturais aproxima-se da perspectiva freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1996), segundo a qual ensinar significa criar condições para que os sujeitos assumam uma postura crítica diante do mundo. Essa leitura converge com Hooks (2013), ao defender que experiências educativas emancipadoras favorecem processos de autoria, diálogo e protagonismo estudantil. Assim, ao afirmarem que "podemos criar nossa própria dança", os estudantes deixam de ocupar exclusivamente a posição de consumidores da cultura para reconhecerem-se como sujeitos capazes de produzir novos significados culturais.

Embora a maior parte das pesquisas desenvolvidas no PROEF tenha enfatizado processos de reconhecimento cultural e ampliação do repertório dos estudantes, os resultados aqui apresentados acrescentam um elemento ainda pouco explorado: a compreensão dos escolares como sujeitos produtores de cultura. Ao reconhecerem que podem criar danças e ressignificar tradições, os estudantes deixam de ocupar exclusivamente a posição de aprendizes para assumirem também o papel de autores de práticas culturais. Esse resultado amplia as contribuições identificadas em Gomes (2020), Meira (2023), Siqueira (2023) e Santos (2024), ao evidenciar que o ensino das danças pode favorecer não apenas processos de reconhecimento cultural, mas também de autoria, criação e protagonismo estudantil.

Os resultados também dialogam com Gomes (2021), ao defender que práticas pedagógicas comprometidas com a ERER devem favorecer o protagonismo dos estudantes na produção de novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade. Ao tematizar o Boi bumbá não apenas como objeto de estudo, mas como experiência estética, corporal e cultural, a unidade didática possibilitou que os estudantes reconhecessem as manifestações populares como espaços legítimos de criação, participação e construção de sentidos.

Sob a perspectiva de Mignolo (2008), esse movimento também pode ser compreendido como um deslocamento em relação à lógica da colonialidade do saber. Currículos marcados por referenciais eurocêntricos tendem a apresentar a cultura como um conjunto de conhecimentos legitimados por grupos específicos, restringindo a participação dos estudantes à sua assimilação. Em sentido oposto, quando os sujeitos reconhecem sua capacidade de criar, interpretar e produzir cultura, ampliam-se as possibilidades de construção de outras epistemologias e de outras formas de compreender o mundo. Embora não seja possível afirmar que uma única intervenção pedagógica seja suficiente para romper com estruturas historicamente consolidadas, os resultados evidenciam indícios de um processo de ampliação do repertório estudantil diante da cultura corporal.



Nesse contexto, a democratização da dança ultrapassa a simples ampliação do acesso às práticas corporais. Ela passa a significar o reconhecimento do direito de todos os sujeitos não apenas de conhecer diferentes manifestações culturais, mas também de produzir cultura, atribuir novos sentidos às tradições e participar da construção permanente do patrimônio cultural brasileiro. Esse resultado amplia a compreensão da EF como espaço de formação crítica e de produção cultural, reafirmando seu potencial para promover experiências educativas que articulem corpo, criação, participação e cidadania.

Assim, ao final da unidade didática, a dança deixa de ser compreendida apenas como movimento corporal, posteriormente passa a ser reconhecida como patrimônio cultural e linguagem de memória e, por fim, é assumida pelos próprios estudantes como possibilidade de autoria, criação e produção de cultura. Essa progressão sintetiza os principais deslocamentos observados e evidencia que a experiência pedagógica com o Boi bumbá favoreceu não apenas a ampliação do repertório cultural dos estudantes, mas também sua compreensão como sujeitos capazes de interpretar, ressignificar e produzir cultura.

As análises das duas questões abertas evidenciam que os deslocamentos produzidos pela unidade didática extrapolaram a aprendizagem de conteúdos específicos sobre o Boi bumbá. Os resultados indicam um processo formativo no qual a ampliação da compreensão acerca das relações étnico-raciais ocorreu simultaneamente à ressignificação da própria dança como patrimônio cultural, linguagem de memória e produção de identidades. Em outras palavras, os estudantes não apenas passaram a reconhecer a diversidade de povos e culturas que constituem a sociedade brasileira, mas também compreenderam que as práticas corporais são formas pelas quais essa diversidade é produzida, narrada e continuamente recriada. Tal articulação reforça a compreensão da cultura corporal como espaço privilegiado para a ERER, uma vez que possibilita abordar as manifestações culturais para além de seus aspectos técnicos ou recreativos, evidenciando seus significados históricos, políticos e simbólicos.

Assim, a experiência com o Boi bumbá reafirma o potencial da EF escolar para promover leituras críticas da realidade, ampliando o repertório cultural dos estudantes e favorecendo processos de reconhecimento das múltiplas matrizes que constituem a sociedade brasileira. Ainda, os resultados sugerem que a potência pedagógica do Boi bumbá não reside apenas na inserção de um novo conteúdo no currículo da EF, mas na possibilidade de ressignificar, simultaneamente, os modos pelos quais os estudantes compreendem a diversidade cultural brasileira e a própria dança como linguagem de produção de memória, identidade e pertencimento.



Os resultados desta investigação e aqueles produzidos por pesquisas recentes do PROEF evidenciam a consolidação de uma agenda de estudos comprometida com a valorização das danças como conhecimentos da cultura corporal e com a construção de práticas pedagógicas voltadas à ERER. Ainda que tematizem manifestações culturais distintas, essas investigações convergem ao demonstrar que experiências sistematizadas de ensino das danças favorecem o reconhecimento da diversidade cultural, ampliam o repertório dos estudantes e fortalecem processos de produção de identidade, pertencimento e protagonismo. Ao incorporar o Boi bumbá a esse conjunto de pesquisas, este estudo amplia essa agenda ao evidenciar as potencialidades de uma manifestação amazônica ainda pouco explorada na EF escolar, reafirmando o papel do professor-pesquisador na produção de conhecimentos comprometidos com os desafios concretos da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa-ação demonstrou que a implementação da unidade didática pautada na dança do Boi bumbá operou como um potente dispositivo pedagógico na Educação Física escolar, cujos impactos transcenderam a mera apropriação técnica de uma manifestação corporal. Ao final do percurso investigativo com a turma, constatou-se que a inserção desse patrimônio cultural permitiu fraturar visões universalizantes e abstratas de igualdade, conduzindo os estudantes ao reconhecimento efetivo da pluralidade étnico-racial. O movimento humano, dessa forma, foi ressignificado: deixou de ocupar o lugar do entretenimento ou da atividade puramente funcional para consolidar-se como linguagem de memória, ancestralidade e afirmação identitária, viabilizando a transição necessária dos escolares da condição de corpo-objeto para a de corpo-sujeito.

Cumpramos destacar que, embora a realidade empírica das aulas tenha se debruçado sobre a materialidade coreográfica e as interações cotidianas, a territorialidade e a cosmovisão amazônicas constituíram a legítima espinha dorsal de toda a intervenção. Longe de figurar como um elemento exótico ou um cenário passivo no currículo, a cultura amazônica afirmou-se como a matriz integradora fundamental de onde emergem e se entrelaçam as heranças indígenas, afro-brasileiras, caboclas e ribeirinhas que dão vida ao Boi bumbá. Proporcionar esse encontro cultural no chão de uma escola pública de Ouro Preto/MG permitiu aos estudantes tensionar fronteiras geográficas e epistemológicas, reposicionando saberes historicamente subalternizados no centro do processo formativo e estimulando o protagonismo e a autoria dos alunos como produtores de cultura.





Por se tratar de uma pesquisa-ação imersa nas complexidades do cotidiano escolar, os resultados também lançam luz sobre permanências e desafios severos que demandam reflexão crítica por parte do professor-pesquisador. A persistência de respostas vagas e o distanciamento inicial de alguns escolares diante da temática não foram encarados como falta de interesse, mas sim como reflexos de um silenciamento curricular histórico produzido pela colonialidade do saber. Ademais, essas limitações evidenciam a necessidade premente de uma contínua e prévia adaptação de instrumentos e materiais pedagógicos por parte do docente, garantindo que propostas pautadas na EREER sejam plenamente inclusivas e recorrentes no planejamento da área, refutando abordagens episódicas ou restritas a datas comemorativas.

Como limite metodológico, reconhece-se que a análise se concentrou nas manifestações discursivas coletadas imediatamente após o encerramento da unidade didática, o que impossibilita aferir a consolidação e a permanência dessas aprendizagens no decorrer do tempo. Diante disso, recomenda-se o desenvolvimento de investigações futuras de caráter longitudinal e em diferentes contextos socioculturais, que acompanhem os desdobramentos da EREER na transição para os anos finais do Ensino Fundamental. Faz-se necessário, ainda, fomentar pesquisas que investiguem como diferentes mediações pedagógicas na Educação Física podem aprofundar as discussões sobre pertencimento e desconstrução da branquitude a partir de outras práticas corporais marginalizadas.

Por fim, este estudo, gestado no âmbito do PROEF, reafirma a relevância política e pedagógica da escola pública como espaço legítimo de produção de conhecimento e do professor como pesquisador de sua própria práxis. Espera-se que a sistematização desta experiência com o Boi bumbá sirva de estímulo para que outros docentes pluralizem seus currículos e compreendam a cultura corporal como um território de disputa e de transformação social. Mais do que diversificar conteúdos, o compromisso com uma Educação Física decolonial e antirracista reside na urgência de gestar experiências educativas que assegurem a todos os estudantes o direito de conhecer, narrar e recriar as múltiplas matrizes que sustentam uma sociedade democrática e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.





ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula *et al.* (Org.). **Programa de mestrado profissional em educação física em rede nacional – PROEF**. Projeto político-pedagógico: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF [recurso eletrônico]. 2. ed. atualizada, ampliada. São Paulo, 2022. 56p. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381397>. Acesso em: 11 jul. 2026.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí, RS: Unijuí, 2009.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: BRACHT, Valter. **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: Proteoria, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004>. Acesso em: 11 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 jul. 2026.

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

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista espaço do currículo**, v. 13, n. esp., p. 678-686, 2020.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. O Boi bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 6, n. supl, p. 1019-1046, 2000.

CLÍMACO, Josiane Cristina. **Educação física e matrizes africanas**: por uma proposição crítico-superadora e antirracista. Quissamã, RJ: Revista África e Africanidades, 2026.





CONCEIÇÃO, Valter Miranda da. Dança e Diversidade: caminhos para a valorização étnico-racial na Educação Física escolar. **Revista de ensino, educação e ciências humanas**, v. 26, n. 3, p. 331–339, 2025.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. **Dança, Brasil!:** festas e danças populares. Belo Horizonte, MG: Leitura, 2000.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

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

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de filosofia aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Sueli Rodrigues. **O ensino das manifestações folclóricas dançantes na educação física escolar**. 2020. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Complexo cultural do boi-bumbá do Médio Amazonas e Parintins**. Disponível em: <https://bcr.iphan.gov.br/bens-culturais/complexo-cultural-do-boi-bumba-do-medio-amazonas-e-parintins/>. Acesso em: 11 jul. 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MEIRA, Juliana Machado de. **Ciclos festivos na escola:** encantamentos por meio das danças brasileiras. 2023. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. 2023.





MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

RODRIGUES, Rudson Caetano; ROSSI, Fernanda. Relações étnico-raciais e africanidades na educação física escolar: reflexões sobre os saberes docentes. **Motricidades**, v. 8, n. 2, p. 129-141, 2024.

SANTOS, Évelin Dias Reis dos. **Cultura corporal e educação antirracista**: o ensino de danças de matriz africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2024. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2024.

SANTOS, Leonardo Eleutério dos; BRASILEIRO, Livia Tenório. Cenário das produções sobre relações étnico-raciais na Educação Física. **Olhares**, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades. 2023. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

Jeferson Eduardo Lopes dos Passos

<https://orcid.org/0009-0004-1728-2371>

<http://lattes.cnpq.br/0780166800858568>

Universidade Federal de Minas Gerais (Minas Gerais, MG – Brasil)

jeferson.eduardo.lopes@gmail.com

Vagner Miranda da Conceição

<https://orcid.org/0000-0001-9778-6190>

<http://lattes.cnpq.br/5616268578003414>

Universidade Federal de Minas Gerais (Minas Gerais, MG – Brasil)

eefvagner@hotmail.com





Gustavo Pereira Côrtes

<https://orcid.org/0000-0003-3335-1731>

<http://lattes.cnpq.br/3332503044995327>

Universidade Federal de Minas Gerais (Minas Gerais, MG – Brasil)

gustavocortesufmg@gmail.com

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 2: concepção e desenho da pesquisa; orientação do projeto de pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto; revisão final do manuscrito.

Autor 3: concepção e desenho da pesquisa; orientação do projeto de pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto; revisão final do manuscrito.

FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

PASSOS, Jeferson Eduardo Lopes dos; CONCEIÇÃO, Wagner Miranda da; CÔRTE, Gustavo Pereira. Boi bumbá na educação física escolar: saberes da dança e relações étnico-raciais. **Corpoconsciência**, v. 30, e21863, p. 1-29, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21863>.

Recebido em: 30/06/2026

Aprovado em: 3007/2026

Publicado em: 06/08/2026

