

Vagner Miranda da Conceição

LAZER, DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2018

Vagner Miranda da Conceição

LAZER, DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos do Lazer.

Linha de pesquisa: Formação, atuação e políticas de Lazer

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Karine de Souza

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2018

C7441 Conceição, Vagner Miranda da
2018 Lazer, Dança e Educação Física escolar. [manuscrito] / Vagner Miranda da
Conceição – 2018.
310 f., enc.: il.

Orientador: Luciana Karine de Souza

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

Bibliografia: f. 285-296

1. Lazer e educação – Teses. 2. Dança – Teses. 3. Cultura – Teses. I. Souza,
Luciana Karine de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação
Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: nº 3132, da
Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
Email: ppgiel@eeffto.ufmg.br Telefone: (31) 3409-2335

EEFFTO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, FISIOTERAPIA
E TERAPIA OCUPACIONAL

UFMG

ATA DA 30ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

VAGNER MIRANDA DA CONCEIÇÃO

Às 14h00min do dia 28 de fevereiro de 2018 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho “Lazer, dança e Educação Física escolar”, requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Luciana Karine de Souza, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Profa. Dra. Luciana Karine de Souza (Orientadora)	X	
Profa. Dra. Marcilia de Sousa Silva (PBH)	X	
Profa. Dra. Maria Aparecida de Souza Gerken (UFMG)	X	
Profa. Dra. Micheline Roat Bastianello (UFF)	X	
Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: APROVADO

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para o candidato pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente **ATA** que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.
Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2018.

Profa. Dra. Luciana Karine de Souza Luciana Karine de Souza

Profa. Dra. Marcilia de Sousa Silva Marcilia de Sousa Silva

Profa. Dra. Maria Aparecida de Souza Gerken Maria Aparecida de Souza Gerken

Profa. Dra. Micheline Roat Bastianello Micheline Roat Bastianello

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago Tarcísio Mauro Vago

Para Deus, que sempre nos momentos de angústia me alertava:

“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso!

*Não se apavore nem desanime, pois o Senhor,
o seu Deus, estará com você por onde você andar!”*

(Josué 1:9)

Para os meus pais, que são a razão de tudo.

AGRADECIMENTOS

À Deus por estar sempre ao meu lado e por ter tanto carinho e cuidado comigo!

Aos meus queridos e imprescindíveis pais, que tanto fazem por mim para que eu possa realizar todos os meus sonhos! O mérito dessa vitória é exclusivamente de vocês!

Aos amigos que me apoiaram e me motivaram nesta jornada, em especial à Aline e à Taiala, que se mostraram verdadeiros suportes nessa jornada! Ao amigo-irmão, Marcos Campos, por acompanhar todos os passos dessa caminhada e por tanto ajudar com seus conselhos e com as suas piadas!

Aos professores do PPG Interdisciplinar em Estudos do Lazer/UFMG pelos conhecimentos divididos, em especial ao professor Hélder Isayama que em todos os contatos se prontificou para auxiliar no que fosse necessário!

Aos professores responsáveis pela qualificação do projeto: Hélder Isayama (UFMG), Lívia Brasileiro (USP) e Elisângela Chaves (UFMG). Aos professores que compuseram a banca: Tarcísio Mauro Vago (UFMG), Maria Aparecida Gerken (UFMG), Marcília Sousa (PBH), Micheline Bastianello (UFF), Isabel Coimbra (UFMG) e Aleluia Heringer (Colégio Santo Agostinho). Agradeço imensamente pela leitura, pela avaliação e pelas contribuições!

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Ângela Maia, em especial, Valter Honório e Célia Vidal, que se mostraram verdadeiros seres humanos nos últimos dias do processo de escrita dessa tese!

A todos que responderam ou compartilharam o questionário da pesquisa. Essa ajuda foi fundamental! Sem vocês nenhuma linha desta pesquisa seria possível. Muito obrigado!

Por fim, agradeço à professora Luciana Karine de Souza, que me acompanha desde o mestrado, pela confiança e pela oportunidade de tanto aprender com as suas reflexões e contribuições!

RESUMO

A Educação Física é uma área do conhecimento que possui como objeto de estudo o corpo que se movimenta, que comunica e que assimila o meio em que vive a partir das interações com o espaço e com os sujeitos à sua volta. A assimilação do contexto dá-se via saberes da Cultura Corporal de Movimento a partir de diferentes instâncias, garantindo aos sujeitos, no que compete à educação, ampliar o universo cultural. A dança é um dos saberes da Educação Física e pode tanto pelo gesto quanto pelas reflexões acerca do que é dançado promover o desenvolvimento do escolar. Nos mesmos moldes, o lazer, tanto pela diversão e pelo prazer quanto pelas contribuições acerca das reflexões sociopolíticas, também contribui para a (trans)formação humana. O objetivo dessa tese é compreender a relação lazer e dança no contexto da Educação Física escolar. Para a execução da pesquisa foram delineados dois estudos conectados. No Estudo 1, empreendeu-se uma revisão sistemática baseada em 36 textos nacionais (artigos, teses e dissertações) publicadas entre 1996 e 2016 que abarcavam o desenvolvimento da dança via Educação Física escolar. Os dados foram analisados via análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados mostraram que o trato da dança na escola é influenciado pela: falta de atuação do governo, da administração escolar e dos professores, visão que os escolares possuem acerca da dança, valores e hábitos socioculturais e organização curricular do conteúdo dança nas IES, o que pode comprometer todos os benefícios relacionados à saúde que o contato com esse conteúdo pode proporcionar. Acerca da associação com o lazer, percebe-se a dança é entendida como recreação (gastar e recuperar energias), o que compromete as suas potencialidades relacionadas ao desenvolvimento humano. No Estudo 2, o objetivo foi analisar a relação entre dança e lazer na escola via percepção docente e, ainda, como as experiências sociais, acadêmicas e profissionais influenciam nessa relação. Participaram desse estudo 366 professores brasileiros de Educação Física que atuam no ensino médio em escola pública. Análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e associações via Qui-quadrado de Pearson ($p < 0,05$) foram os meios de análise dos dados coletados em questionário via plataforma *Survey Monkey*. O lazer para esses docentes está associado ao prazer e à liberdade enquanto a dança foi conceituada como movimento e como expressão corporal. A relação entre dança e lazer se materializa na liberdade de criação e no prazer alcançado pelo ato de dançar. As vivências de lazer estão relacionadas às atividades físico-esportivas e as vivências no tempo livre que se aproximam da dança, quando existem, estão relacionadas às atividades coletivas comuns às academias de ginástica e musculação. A dança e o lazer na escola são desenvolvidos a partir da investigação docente acerca das práticas culturais vivenciadas pelos escolares fora da escola. Como forma de unir esses saberes os professores estimulam os escolares à vivência da dança no tempo de lazer fora da escola, seja como atividade recreativa ou na participação em festas ou eventos. Tanto o lazer quanto a dança são conteúdos tidos como importantes para os professores, mas ambos necessitam de um olhar mais apurado acerca das suas possibilidades reais, buscando uma compreensão direcionada aos verdadeiros sentidos e possibilidades de (trans)formação humana via Educação Física escolar.

Palavras-chave: Atividades de lazer. Dança. Educação Física e Treinamento.

ABSTRACT

Physical education (PE) studies the human body that moves, communicates, and assimilates the environment through interactions with contexts and people all around. The assimilation of contexts occurs through the body culture of movement from different aspects (technical-tactical, political, sociological, physiological etc.), which guarantees the enhancement of the cultural universe. Dance is one of the knowledges of PE, and is able to promote student's development by gest and reasoning about the goal of dancing. Along the same lines, leisure either for fun or pleasure or for its contribution to sociopolitical debate also contributes to human (trans)formation. The goal of this doctoral dissertation is to understand the relationship between leisure and dance in the context of school PE. In order to carry out this research we designed two interconnected studies. In Study 1 we conducted a systematic review based on 36 scientific studies published in Brazil (articles, doctoral dissertations, and master's thesis) published between 1996 and 2016 about the development of dancing via school PE. Data were analysed with content analysis. Results showed that in schools dance is dealt through the influence of: lack of governmental, school, and teacher actions; students' attitudes toward dancing; cultural values and habits; and how dancing is treated by university curricula. Those factors may jeopardize all health benefits (bio psychosocially considered) that the contact with dancing may offer. As for the association with leisure, we noticed that dance is understood as recreation (spend and recover energy), which may compromise its potential strength towards human development. In Study 2, the objective was to analyze the relationship between dance and leisure at school via teacher's perceptions, as well as how social, academic, and professional experiences influence that relationship. Participated 366 Brazilian PE schoolteachers that work at high school level in public schools. Content analysis and association tests (chi-square) were conducted to analyze data collected through online questionnaire designed with Survey Monkey tools. For the teacher's leisure is associated to pleasure and freedom, whilst dance was characterized as movement and body expression. The relationship between dance and leisure materializes in the liberty of creation and in the pleasure felt by dancing. Leisure experiences are related to physical and sporting activities. The free time experiences that are close to dancing are related to common collective activities in gyms. Dance and leisure at school are developed by teachers' research on cultural practices lived by the students when they are not in school. As means into uniting these fields of expertise teachers foster students into experiencing dance during leisure free time, out of school, as a recreational activity or engaging in cultural events. Leisure and dance are contents considered important to the teachers, but both need a more accurate look about its real potential, aiming at an understanding directed to the true meanings and possibilities of human (trans)formation via school PE.

Keywords: Leisure activities. Dancing. Physical Education and Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	Produções nacionais (artigos) por ano que abordaram a relação Educação Física escolar e Dança - 1996-2016	77
GRÁFICO 2	Produções nacionais (dissertações e teses) por ano que abordaram a relação Educação Física escolar e Dança - 1996-2016	77
GRÁFICO 3	Quantidade de publicações por revista 1996-2016	78

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Artigos selecionadas via título e resumo: 1ª. seleção	66
TABELA 2	Artigos da 1ª. seleção excluídos a partir da leitura completa do texto	67
TABELA 3	Textos selecionados a partir das referências da 1ª. seleção	67
TABELA 4	Textos da 2ª. seleção excluídos	68
TABELA 5	Teses e dissertações previamente selecionadas – USP	69
TABELA 6	Teses e dissertações previamente selecionadas – UNICAMP	69
TABELA 7	Teses e dissertações previamente selecionadas – UFMG	70
TABELA 8	Teses e dissertações previamente selecionadas – UFRJ, USP, UNICAMP e UFMG	70
TABELA 9	Teses e dissertações excluídas após leitura completa	70
TABELA 10	Textos selecionados para a revisão sistemática	71
TABELA 11	Textos de revisão que abordam Dança e Educação Física escolar	72
TABELA 12	Informações acerca da origem das teses e das dissertações	74
TABELA 13	Periódicos e classificação nos estratos Qualis-CAPES Quadriênio 2013-2016	77
TABELA 14	Locais de pesquisas – artigos	78
TABELA 15	Locais de pesquisas – teses e dissertações	78
TABELA 16	Percentual e frequência de respostas acerca da decisão em participar da pesquisa	179
TABELA 17	Percentual e frequência de respostas acerca do perfil dos participantes	179
TABELA 18	Percentual e frequência de respostas acerca do sexo dos participantes	180
TABELA 19	Estatística descritiva: variável idade	180
TABELA 20	Categorias, frequência e percentual: variável idade, em anos	180
TABELA 21	Percentual e frequência de respostas acerca do estado de origem, por ordem alfabética	181

TABELA 22	Percentual e frequência de respostas acerca do estado civil	182
TABELA 23	Percentual e frequência de respostas acerca da titulação máxima	182
TABELA 24	Percentual e frequência de respostas acerca da titulação máxima reestruturada	182
TABELA 25	Estatística descritiva: tempo de atuação docente, em anos	183
TABELA 26	Categorias, frequência e percentual: tempo de atuação docente em Educação Física escolar no ensino médio, em anos	183
TABELA 27	Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de escolas que o professor trabalha	183
TABELA 28	Percentual e frequência de respostas acerca dos turnos de trabalho do professor	184
TABELA 29	Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de turnos de trabalho do professor	184
TABELA 30	Percentual e frequência de respostas acerca da atividade docente em outros níveis de ensino, diferentes do ensino médio	184
TABELA 31	Percentual e frequência de respostas acerca da atividade docente nos níveis de ensino, diferentes do ensino médio	185
TABELA 32	Estatística descritiva: Carga horária semanal em EF escola, em horas	185
TABELA 33	Categorias, frequência e percentual: carga horária semanal em Educação Física escolar no ensino médio	185
TABELA 34	Percentual e frequência de respostas acerca da atuação do docente no ensino médio, por dependência administrativa	186
TABELA 35	Percentual e frequência de respostas acerca do envolvimento em atividade profissional, diferente das aulas de Educação Física no ensino médio	186
TABELA 36	Percentual e frequência de respostas acerca do sexo	186
TABELA 37	Categorias, frequência e percentual: carga horária semanal em Educação Física escolar no ensino médio	187

TABELA 38	Frequência de respostas acerca da definição de lazer, por categoria	187
TABELA 39	Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer na graduação	188
TABELA 40	Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer na graduação	189
TABELA 41	Percentual e frequência de respostas acerca do sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação	189
TABELA 42	Frequência de respostas acerca das justificativas dos professores para o sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação	189
TABELA 43	Percentual e frequência de respostas acerca do considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física	190
TABELA 44	Frequência de respostas acerca das justificativas dos professores sobre considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de EF	191
TABELA 45	Percentual e frequência de respostas acerca do desenvolvimento do conteúdo lazer na escola onde trabalha	192
TABELA 46	Percentual e frequência de respostas acerca da frequência de desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física	193
TABELA 47	Percentual e frequência de respostas acerca das formas de desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física	193
TABELA 48	Frequência de respostas acerca de como o lazer é desenvolvido na aula de Educação Física	193
TABELA 49	Percentual e frequência de respostas acerca dos motivos para o não desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física	194

TABELA 50	Frequência de respostas acerca dos motivos para o não desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física	195
TABELA 51	Percentual e frequência de respostas acerca da participação em eventos de formação em lazer	195
TABELA 52	Percentual e frequência de respostas acerca dos momentos/períodos de participação em eventos de formação em lazer	195
TABELA 53	Percentual e frequência de respostas acerca dos momentos/períodos de participação em eventos de formação em lazer	196
TABELA 54	Frequência de respostas acerca da não participação em eventos de formação em lazer	196
TABELA 55	Percentual e frequência de respostas sobre ter tempo para usufruir do lazer	196
TABELA 56	Frequência de respostas acerca das atividades realizadas no tempo livre	197
TABELA 57	Percentual e frequência de respostas acerca das práticas e/ou vivências de lazer que o professor conheceu pela atuação docente em Educação Física	198
TABELA 58	Percentual e frequência de respostas acerca da influência da atuação docente nas práticas de lazer de interesse do professor	199
TABELA 59	Percentual e frequência de respostas acerca das atividades de lazer que influenciam na atuação docente	199
TABELA 60	Percentual e frequência de respostas acerca da influência das práticas de lazer de interesse do professor em sua atuação docente	200
TABELA 61	Frequência de respostas das categorias acerca da definição de dança	200
TABELA 62	Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de disciplinas cursadas sobre a dança na graduação	201

TABELA 63	Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de disciplinas cursadas sobre a dança na graduação	201
TABELA 64	Percentual e frequência de respostas acerca do sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação	202
TABELA 65	Frequência de respostas das categorias acerca das justificativas sobre o sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação em Educação Física	202
TABELA 66	Percentual e frequência de respostas acerca do considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física	203
TABELA 67	Frequência de respostas das categorias sobre considerar dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física	204
TABELA 68	Percentual e frequência de respostas acerca do desenvolvimento do conteúdo dança na escola onde trabalha	205
TABELA 69	Percentual e frequência de respostas acerca da frequência de desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física	206
TABELA 70	Percentual e frequência de respostas acerca das formas de desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física	206
TABELA 71	Frequência de respostas das categorias sobre como a dança é desenvolvida na aula de Educação Física	206
TABELA 72	Percentual e frequência de respostas acerca dos motivos para o não desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física	207
TABELA 73	Frequência de respostas das categorias sobre os motivos do não desenvolvimento da dança na escola	207
TABELA 74	Percentual e frequência de respostas acerca de como alguns fatores podem influenciar no desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física	208

TABELA 75	Percentual e frequência de respostas acerca da atuação do governo	208
TABELA 76	Frequência de respostas das categorias sobre a atuação do governo influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física	209
TABELA 77	Percentual e frequência de respostas acerca da administração escolar	210
TABELA 78	Frequência de respostas das categorias sobre como a atuação da administração escolar influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física	211
TABELA 79	Percentual e frequência de respostas acerca da atuação do professor de Educação Física	211
TABELA 80	Frequência de respostas das categorias sobre como a atuação do professor de Educação Física influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física	212
TABELA 81	Percentual e frequência de respostas acerca de crenças e valores culturais	213
TABELA 82	Frequência de respostas das categorias sobre como crenças e valores culturais influenciam no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física	213
TABELA 83	Percentual e frequência de respostas acerca da resistência à dança na aula de Educação Física	214
TABELA 84	Frequência de respostas das categorias acerca da resistência ao desenvolvimento da dança na aula de Educação Física	214
TABELA 85	Percentual e frequência de respostas acerca das influências da IES	215
TABELA 86	Frequência de respostas das categorias sobre como as IES influenciam no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física	215
TABELA 87	Percentual e frequência de respostas acerca da participação em eventos de formação em dança	216

TABELA 88	Percentual e frequência de respostas acerca dos momentos/períodos de participação em eventos de formação em dança	216
TABELA 89	Percentual e frequência de respostas acerca dos motivos da não participação em eventos de formação em lazer	217
TABELA 90	Percentual e frequência de respostas sobre ter tempo para usufruir da dança	217
TABELA 91	Percentual e frequência de respostas sobre como o professor percebe a ausência de tempo para a dança em sua vida	217
TABELA 92	Frequência de respostas das categorias acerca das atividades realizadas no tempo livre que envolvem a dança	218
TABELA 93	Percentual e frequência de respostas acerca das atividades de lazer em dança que o professor conheceu pela atuação docente	219
TABELA 94	Percentual e frequência de respostas acerca da influência da atuação docente nas práticas de dança de interesse do professor	219
TABELA 95	Percentual e frequência de respostas acerca das atividades de lazer em dança que influenciam na atuação docente	220
TABELA 96	Percentual e frequência de respostas acerca da influência das práticas de lazer em dança na atuação docente	220
TABELA 97	Percentual e frequência de respostas acerca da Percepção docente sobre unir lazer e dança na Educação Física escolar	221
TABELA 98	Percentual e frequência de respostas acerca da percepção docente sobre unir lazer e dança na Educação Física escolar	221
TABELA 99	Percentual e frequência de respostas acerca de como o professor faz a relação lazer-dança nas suas aulas de Educação Física	221

TABELA 100	Percentual e frequência de respostas acerca dos motivos da não aproximação entre lazer e dança na Educação Física escolar	223
TABELA 101	Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física	225
TABELA 102	Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em desenvolver o conteúdo lazer nas aulas de Educação Física	225
TABELA 103	Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em participar de algum evento de formação em lazer	225
TABELA 104	Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física	226
TABELA 105	Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em desenvolver o conteúdo dança nas aulas de Educação Física	226
TABELA 106	Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em fatores que influenciam no desenvolvimento da dança na Educação Física escolar	227
TABELA 107	Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em participar de algum evento de formação em dança	227
TABELA 108	Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em ter tempo para usufruir da dança	227
TABELA 109	Valor χ^2 e Valor p das associações acerca da possibilidade de unir lazer e dança na Educação Física escolar	227
TABELA 110	Valor χ^2 e Valor p das associações acerca da aproximação entre lazer e dança feita pelo professor na Educação Física escolar	227

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo
IES	Instituição de ensino superior

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Fundamentando a problemática “dança na escola”: um breve histórico da Educação Física Escolar.....	23
1.2 A atualidade da Educação Física escolar	27
1.3 A(s) linguagem(ns).....	32
1.3.1 A Linguagem Educação Física	34
1.3.2 A Linguagem da Dança	37
1.3.4 A Linguagem do Lazer.....	43
1.4 O encontro do Lazer e da Dança na Educação Física Escolar	50
1.5 Alguns indicadores para a inter-relação Lazer e Dança via Educação Física escolar	53
ESTUDO 1	60
1 A RELAÇÃO LAZER E DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	60
1.1 Objetivo geral.....	61
1.2 Objetivos específicos	61
2 MÉTODO.....	62
2.1 Construção do corpo de dados	62
2.2 Procedimentos de coleta dos textos para Revisão Sistemática.....	62
2.3 Procedimentos de análise de dados	63
3 RESULTADOS	65
3.1 Seleção artigos – bases de dados BIREME	65
3.2 Seleção de teses e dissertações – bases de dados da IES.....	67
3.3 Dança na Educação Física escolar: caracterização da produção nacional (1996 – 2016)	71
3.3.1 Sobre os dados técnicos e metodológicos.....	71
3.3.1.1 <i>Pesquisadores autores: artigos</i>	71
3.3.1.2 <i>Pesquisadores autores: teses e dissertações</i>	72
3.3.1.3 <i>Textos publicados por ano: artigos</i>	73
3.3.1.4 <i>Textos publicados por ano: Teses e dissertações</i>	74
3.3.1.5 <i>Periódicos de publicação e estrato Qualis-CAPES (ano base 2014 e 2015)</i>	75
3.3.1.10 <i>Local de pesquisa / Tipo de escola</i>	77
3.3.1.11 <i>Tipos de trabalho e “n” amostral: artigos</i>	78

3.3.1.12 Tipos de trabalho e “n” amostral: teses e dissertações.....	79
3.3.1.13 Tipos de amostra: artigos	79
3.3.1.14 Tipos de amostra: teses e dissertações.....	80
3.3.1.15 Local da pesquisa (Estado/Cidade): artigos	80
3.3.1.16 Local da pesquisa (Estado/Cidade): teses e dissertações.....	80
3.3.1.17 Instrumentos de coleta de dados: artigos	81
3.3.1.18 Instrumentos de coleta de dados: teses e dissertações	81
3.3.1.19 Tipos de análise de dados: artigos	82
3.3.1.20 Tipos de análise de dados: teses e dissertações.....	83
3.3.2 A relação Dança e Lazer na escola - Revisão Sistemática de Literatura	83
3.3.2.1 Dança, escola e Educação Física.....	84
3.3.2.2 Dança: Artes ou Educação Física?	85
3.3.2.3 Dança e os conteúdos da Educação Física	86
3.3.2.4 A “presença” da dança na escola?	87
3.3.2.5 Quais as razões para a ausência da dança na escola?.....	89
3.3.2.6 Dança para meninos e meninas?	93
3.3.2.7 Dança, experiência de vida e/ou formação específica?	96
3.3.2.8 Dança e o escolar na Educação Física.....	98
3.3.2.9 É possível a dança estar presente na escola?	102
3.3.3 Em busca de relações entre lazer e dança na produção científica nacional em Educação Física escolar (1996 – 2016).....	109
3.3.3.1 Educação física escolar, lazer e dança: recreação!?	112
3.3.4 Diálogo-encontro de revisões sobre dança na escola.....	116
3.3.5 Construção de um Questionário sobre Dança e Lazer na Escola para Docentes.....	120
3.3.5.1 Questões sociodemográficas.....	121
3.3.5.2 Questões acerca da relação lazer e dança na atuação docente em Educação Física escolar.....	121
4 DISCUSSÃO	124
4.1 Sobre os dados técnicos e metodológicos.....	124
4.2 A relação Dança e Lazer na escola - Revisão Sistemática de Literatura.....	132
4.3 “Presença” da relação lazer e dança na Educação Física escolar: a produção nacional (1996 – 2016)	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	145
ESTUDO 2	168

1 RELAÇÃO LAZER E DANÇA E AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E PROFISSIONAL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	169
1.1 Objetivo geral	174
1.2 Objetivos específicos	174
2 MÉTODO	175
2.1 Participantes	179
2.2 Instrumentos de coleta de dados	180
2.3 Procedimentos de coleta de dados	181
2.4 Análise dos dados coletados com os instrumentos.....	183
2.5 Procedimentos éticos da pesquisa.....	184
3 RESULTADOS	185
3.1 Participantes interessados e participantes totais	185
3.2 Dados sócio demográficos	187
3.3 Questões sobre dança	208
3.4 Questões sobre lazer e dança na Educação Física escolar	230
3.5 Associações via Qui-quadrado de Pearson	234
3.5.1 Sobre o lazer.....	234
3.5.2 Sobre a dança.....	235
3.5.3 Sobre lazer e dança na Educação Física escolar.....	237
4 DISCUSSÃO	238
4.1 Compreensão e relação dos conteúdos lazer e dança na Educação Física escolar	238
4.2 Vivências de lazer e de dança e a atuação docente	251
4.3 Lazer e dança dentro e fora da escola: desenvolvimento e estímulo.....	261
5 DISCUSSÃO GERAL	266
5.1 Sobre o lazer.....	266
5.2 Sobre a dança.....	270
5.3 Sobre o lazer e dança na escola.....	277
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
REFERÊNCIAS	285
APÊNDICES.....	297

APRESENTAÇÃO

A Educação Física é uma área do conhecimento que possui como objeto central de estudo o corpo que se movimenta, que constrói, que comunica e que assimila o meio em que vive a partir das interações com o espaço e com os sujeitos à sua volta, um corpo produto e produtor de cultura (VAGO, 2009). Essa troca acontece a partir dos saberes que compõem essa área do conhecimento - a Cultura Corporal de Movimento (BRACHT, 1999; DAOLIO, 2004; ROSÁRIO; DARIDO, 2012), a saber: o esporte, a luta, a ginástica, o jogo e a dança. Recentemente, outros conteúdos têm sido apontados como possibilidade: as práticas corporais alternativas e as atividades circenses (COLDEBELLA; LORENZETTO; COLDEBELLA, 2004; SILVA, 2009; TAKAMORI *et al.*, 2010; SILVA; SAMPAIO, 2012; IMPOLCETTO *et al.*, 2013). A assimilação desses saberes a partir de diferentes dimensões (técnico-tática, política, sociológica, fisiológica etc.) garante aos sujeitos, no que compete à educação, ampliar o universo cultural, ler e compreender o mundo à sua volta, agir de forma segura e consciente no seu contexto de inserção e, conseqüentemente, ser um cidadão pleno a partir de uma participação social ativa (SURDI; KUNZ, 2009; SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010; DARIDO, 2012c).

A Educação Física escolar, das séries iniciais até os anos finais, deve contemplar em sua prática todos os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento. Deve também problematizá-los, interpretá-los, relacioná-los, compreendê-los a partir de todas as instâncias tangíveis a estes conhecimentos, sem favorecer, por exemplo, somente o gesto técnico (MATTHIESEN *et al.*, 2008; DARIDO, 2012e). No entanto, o que se observa no campo profissional de atuação da Educação Física escolar, em especial nos ensinamentos fundamental e médio, bem como na produção científica brasileira acerca da Educação Física escolar, é que nem sempre os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento são abarcados para além da quadra esportiva. Quiçá são relacionados com outras áreas de conhecimento também possíveis de abordagem pela Educação Física, tal qual os Estudos do Lazer. É o caso do conteúdo dança na Educação Física escolar, que, quando aparece na escola, se efetiva majoritariamente, quase que exclusivamente, em eventos e datas comemorativas.

Uma das formas de estar em contato com o meio, aprender e refletir sobre e interferir culturalmente neste é através da prática da dança. Esse conteúdo,

pertencente à Educação Física escolar, pode e deve ser tratado por esta disciplina, a partir do viés do gesto técnico, da educação motora, da construção do gesto elaborado etc., mas também pode ser desenvolvido num tempo/espaço de prazer e satisfação, de diversão e liberdade, e para além, como prática capaz de aguçar e trazer novos olhares para si e para o contexto de vida. Assim, para além da vivência do momento em dança, essa pode ser promotora do desenvolvimento humano a partir da reflexão crítica acerca do gesto que será criado, assim como da educação estética para ser capaz de perceber e ler o mundo à sua volta, entendendo o movimento como uma ação complexa, multidimensional e como meio para as experiências pessoais baseadas em satisfação e, também, em resistência social (ARAÚJO *et al.*, 2006). O mesmo acontece com o cidadão crítico e reflexivo, que faz jus à vivência do seu tempo de lazer. Nesse caminho, tanto o lazer quanto a dança, permeados pela Educação Física escolar, podem auxiliar no processo de desenvolvimento humano composto por momentos de prazer e alegria, mas também por inquietações e reflexões.

A presente tese tem como objetos de estudo o lazer e a dança da aula de Educação Física escolar. Nesse caminho, a pesquisa tem como objetivo principal investigar a relação lazer e dança no contexto da Educação Física escolar.

Para a execução da pesquisa foram delineados dois estudos conectados. No Estudo 1, empreendeu-se uma revisão sistemática da literatura científica nacional, publicada e disponível, sobre a dança como conteúdo da Educação Física escolar, e foram traçadas relações com referências clássicas e contemporâneas dos Estudos do Lazer e com as possibilidades de lazer com base nos achados de Conceição (2013), que, à época, apresentou a dança como uma possibilidade quase nula como vivência de lazer para adolescentes escolares do ensino médio. No Estudo 2, o objetivo foi analisar como docentes da Educação Física escolar no ensino médio entendem e empreendem a relação lazer e dança e como essa relação influenciada pelas experiências de sociais e profissionais desses docentes. A abordagem aos docentes foi baseada nos resultados do Estudo 1.

A organização desta pesquisa em 2 estudos foi necessária para garantir alguns aspectos: conduzir estudos encadeados e que contribuam de forma cumulativa para o desenvolvimento de uma linha de pesquisa que se está criando através dos estudos de Doutorado com intenção de continuidade de carreira após a obtenção deste título; buscar responder às questões levantadas pelos escolares adolescentes do Ensino Médio conforme os dados obtidos na dissertação de mestrado do autor

dessa tese (CONCEIÇÃO, 2013), dando continuidade aos esforços científicos iniciados naquela oportunidade; divulgar como os pesquisadores brasileiros vêm tratando do tema da dança nas escolas, buscando contribuir, mediante análise da produção publicada, com novas perguntas de pesquisa; destacar a formação docente em nível superior na Educação Física no que diz respeito aos conteúdos da dança, na relação com as atuais transformações no mercado de trabalho, que vem disponibilizando Profissionais da Dança com Ensino Superior através de Graduação em Dança, visando, também, a atuação em escolas; promover a dança como oportunidade de lazer, de aprendizado e de desenvolvimento psicológico (cognitivo, emocional, social e comportamental), para adolescentes nas aulas de Educação Física escolar e em outros contextos.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão de um fenômeno é possível a partir de investigação científica, de coletas de dados, de leituras de informações levantadas, mas também a partir do (re)conhecer a história desse fenômeno, com todos os seus atores e percalços. Como forma de situar esta pesquisa, traça-se um resumo histórico da Educação Física escolar e seus influenciadores, da sua origem à atualidade, a título de contribuir para o entendimento de como historicamente a Dança se torna conteúdo desta disciplina. É trazida também a discussão da Educação Física, Dança e Lazer como Linguagem, como forma de ler, entender, se expressar e ser/estar socialmente. Por fim, as três linguagens são relacionadas, a partir da aproximação essencial para o andamento deste estudo.

1.1 Fundamentando a problemática “dança na escola”: um breve histórico da Educação Física Escolar

A Educação Física, como prática pedagógica, surge historicamente para suprir necessidades sociais e, muitas dessas, ainda são refletidas na Educação Física escolar atualmente. Os exercícios físicos no contexto escolar surgem na Europa – final do século XVIII e início do século XIX) – e tinham o objetivo capitalista de construir um homem forte, ágil e empreendedor (SOARES *et al.*, 1992; SOARES 1996). A força física era o que o sujeito podia vender: a força de trabalho. As autoridades estatais passam a olhar o exercício físico com um novo olhar, de cuidado com o corpo, e o associa a fatores higiênicos (DARIDO, 2003). Cuidar do corpo significa cuidar da nova sociedade – capitalista – em construção, já que o trabalho produzido pelo corpo é fonte de lucro (SOARES *et al.*, 1992; BRACHT, 1999). A preocupação com o corpo vai ao encontro dos interesses da classe social hegemônica desse período histórico, que dita os princípios políticos, intelectuais e morais da nova sociedade (RODRIGUES; BRACHT, 2010).

Posteriormente, surgem as Escolas de Ginástica na Alemanha, que chegam a outros países europeus e vão oferecer a Ginástica como aula de Educação Física no ensino formal (SOARES *et al.*, 1992; SOARES, 1996). Esta prática, com o

auxílio de músicos, médicos e fisiologistas, passa a ser sistematizada, alcança um espaço de respeito, juntamente com as outras disciplinas escolares e tinha como propósito o aprimoramento físico dos indivíduos (DARIDO, 2003; 2012; CASTELLANI FILHO, 2013).

A inclusão da Educação Física no sistema escolar brasileiro se dá a partir da Reforma Couto Ferraz, em 1851, (BETTI, 1991; DARIDO, 2003; SILVA; SAMPAIO, 2012; CASTELLANI FILHO, 2013) pelo seu caráter científico, e é essa associação a ciências biológicas que lhe garante respeito como saber pedagógico. O médico higienista, visto como autoridade, é quem orienta a Educação Física escolar, que tem como objetivo a aptidão física dos sujeitos (SOARES *et al.*, 1992; DARIDO, 2012). As aulas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que usavam rígidos métodos militares baseados em disciplina, obediência, submissão e respeito às hierarquias sociais (CASTELLANI FILHO, 2013).

No Brasil, nas primeiras quatro décadas do século XX, a Educação Física é influenciada pelo Método Ginástico e pelo militarismo (BRACHT, 1989). A instituição militar era a responsável pela formação dos instrutores-professores de Educação Física e, sem uma ação teórico-prática de crítica a uma Educação Física que se materializava como uma instrução física militar objetivando a formação de uma juventude forte e saudável (DARIDO, 2012). Essa disciplina ainda não possuía uma identidade pedagógica com seus conhecimentos específicos, não havendo uma distinção evidente entre Educação Física e instrução militar (DARIDO, 2003). Somente pelo Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, tem-se a criação da primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (CASTELLANI FILHO, 2013).

Após a Segunda Guerra Mundial, e coincidentemente com o fim do Estado Novo no Brasil, duas outras tendências marcam a Educação Física na instituição escolar: o Método Natural Austríaco e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, fortalecendo o esporte como elemento da cultura corporal devido à sua importância e influência social, econômica e política (BRACHT, 1989; BETTI, 2005; MELO; FORTES, 2010). Tem-se então uma Educação Física baseada em competição, rendimento, sucesso, vitória, regras e técnicas, com o esporte como conteúdo de ensino e na qual o professor é treinador e o aluno é recruta-atleta (BRACHT, 1989; 1999; 2000; RODRIGUES; BRACHT, 2010, DARIDO *et al.*, 1999; DARIDO, 2003; 2012). Dentre várias influências do esporte no desenvolvimento da

Educação Física escolar, o fazer o trabalho escolar mais objetivo e racional respaldou o Decreto nº 69.450/71, que tratava a Educação Física como uma atividade escolar destinada ao desenvolvimento da aptidão física e que dissertava sobre a divisão de turmas por sexo (BRACHT, 1989; VAGO, 2009; CASTELLANI FILHO, 2013).

Nessa mesma época é lançada no Brasil a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 5.692/713), documento que define e regulariza a Educação Brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional havia sido lançada 10 anos antes, e dentre os objetivos do ensino figurava “o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Art. 1º). A Educação Física neste documento figura como obrigatória nos estabelecimentos de 1º e 2º graus (hoje ensinos fundamental e médio).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), atualmente em vigor, percebe-se que o objetivo da educação para formação do sujeito é semelhante às leis anteriores. Sobre o currículo dos ensinos fundamental e médio, este deve ter uma “base nacional comum”, que deve ser “complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26º). Esse currículo deve favorecer “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, assim como promover o esporte educacional e o “apoio às práticas desportivas não-formais” (Art. 27º., I e IV). Assim, um currículo deve atender e respeitar todos os sujeitos envolvidos na prática pedagógica, favorecendo a experiência do sujeito em diversas práticas.

O ensino fundamental, para a formação do cidadão, apresenta dentre seus objetivos “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” e “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Art. 32º., II e III). Dentre as finalidades do Ensino Médio temos “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do

pensamento crítico” (Art. 35º., I e III). Assim, favorecer uma ampla compreensão do meio em que vive a partir da potencialização das capacidades e da leitura desse meio via formação intelectual e crítica é o que deve ser alcançado pelo estudante ao fim do processo educativo compreendido pelos ensinamentos fundamental e médio.

E a Educação Física, “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (§ 3º). Logo, a Educação Física escolar, junto com as outras disciplinas escolares, é uma das ferramentas no contexto escolar de (trans)formação do sujeito, capacitando-o para a observação, compreensão, ressignificação, enfim, estar no mundo de forma a interagir com o meio a partir dos conhecimentos específicos desta disciplina.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), documento que tem como objetivo auxiliar no trabalho do professor. O que se busca, com a consolidação deste documento, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Dentre os objetivos da Educação Física expostos pelo Parâmetros Curriculares Nacionais estão:

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p.10).

Para alcançar esses objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que o trato da Educação Física escolar seja desenvolvido a partir de três blocos de conteúdos, que devem ser trabalhados de maneira diversificada e adequada às possibilidades e necessidades de cada contexto. São eles: Conhecimentos sobre o corpo, que aborda os saberes “anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos

que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização de atividades corporais saudáveis” (BRASIL, 1997, p. 68); Esportes, jogos, lutas e ginásticas, que aborda as questões históricas e as características das práticas, assim como as regras, e a possibilidade de recriação destas, que regulamentam tais atividades; e Atividades rítmicas e expressivas, que são práticas constituídas de códigos simbólicos, que por meio de valores e conceitos socioculturais permitem a comunicação a partir do gesto e da postura corporal. Este bloco é constituído por danças, mímicas e brincadeiras cantadas, atividades essas que fornecem subsídios para “enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo” (BRASIL, 1997, p.71).

Todos os conteúdos desses blocos perpassam o movimentar humano, constituinte e construtor de cultura e forma de dialogar com o mundo. Alocar o movimentar humano somente no campo da fisiologia é desnaturaliza-lo socialmente, já que o que qualifica esse gesto, e o inclui no plano da cultura, é o sentido e o significado – simbólico – deste movimento (BRACHT, 1997). Dessa forma, as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento guardam e expressam movimentos humanos, marcadas por valores éticos e estéticos, que expressam modos de apreender os diversos tempos e espaços sociais (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). Essas práticas fazem parte do patrimônio cultural imaterial da humanidade, constitutivas também de sua história.

A presença dessas práticas na história cultural dos humanos confere-lhes dignidade para entrar e estar na escola e serem tratadas pela Educação Física – e pelas demais disciplinas (VAGO, 2009). O dever dessa disciplina é apresentar, integrar e garantir que os alunos vivenciem/experimentem os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, possibilitando a construção de hábitos de vida relacionados a prática dessas atividades, assim como, sejam capazes de apreciá-las em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1997; DARIDO, 2012).

1.2 A atualidade da Educação Física escolar

Recentemente foi aberta à consulta pública, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Trata-se de uma ferramenta, ainda em construção, para ajudar a orientar na elaboração do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, públicas ou particulares. Com a Base Nacional Comum Curricular, a ideia é deixar claro os elementos fundamentais e facilitar o acesso e a apropriação de conhecimentos essenciais em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil ao final do Ensino Médio. Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular também possui uma parte diversificada, somando elementos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010).

A Educação Física, na Base Nacional Comum Curricular, é um dos quatro componentes curriculares da área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. A reforma curricular empreendida no Ensino Médio oriunda da aprovação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), estabeleceu a divisão e organização dos saberes escolares em três áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) também classificam a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no entanto não trata, de modo aprofundado, das possibilidades da Educação Física na escola, enquanto linguagem (LADEIRA; DARIDO; 2003).

Essa divisão é embasada na junção de conhecimentos humanos relativos às manifestações das intenções e da comunicação, facilitando a prática de interdisciplinaridade (BRASIL, 1999; LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). Matthiesen *et al.* (2008) aponta que a disciplina Educação Física poderia ter sido inserida na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, devido aos conhecimentos produzidos historicamente – Cultura corporal ou Cultura corporal de movimento, ou na área de Ciências Naturais, juntamente com a disciplina de Biologia, na interface possível da área com saúde e qualidade de vida. Por outro lado, a associação e o entendimento da Educação Física como linguagem contribui para a superação de paradigmas em outros tempos relacionados a esta área, que tiveram como base parâmetros conceitos da biologia e da psicologia (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013).

A área de Linguagens trata dos conhecimentos relativos à comunicação humana, em distintas esferas, das mais simples às mais elaboradas. Os saberes dessa área permitem mobilizar, ampliar e compreender recursos expressivos (palavras, imagens, sons e movimentos) para construir sentidos com o outro em diferentes contextos a partir das interações sociais (BRASIL, 2015). Cabe ressaltar que a organização por área e não por disciplinas busca romper com a dissociação e hierarquização entre os saberes escolares, colocando todas as disciplinas no mesmo patamar de importância e necessidade de desenvolvimento (BRASIL, 2015). Portanto, a disciplina Educação Física, juntamente com os seus conteúdos, é tão importante quanto a Língua Portuguesa e a Matemática, devendo preservar, manter e aprofundar a sua especificidade no contexto escolar e fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia (SOARES, 1996).

Na escola, formalmente focaliza-se o domínio da escrita, leitura, compreensão e produção de textos, o que é essencial à vida humana. Tais objetivos vão ao encontro da responsabilidade educativa de contextualizar, problematizar e sistematizar os conhecimentos, ou seja, é na escola, que o conhecimento produzido pelo homem é organizado pedagogicamente para a apreensão do escolar (CARLAN; KUNZ; FERSTENSEIFER, 2012).

No processo de desenvolvimento humano e de garantia da promoção da autonomia do sujeito é fundamental permitir ao escolar que ele experimente, crie e usufrua de vivências de diferentes manifestações culturais (SILVA; SAMPAIO, 2012) a partir e da liberdade de escolha baseada em criticidade, reflexão e participação social (DARIDO *et al.*, 2001; CALDWELL; WITT, 2011), “reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão” (BRASIL, 1999, p. 165) presentes em cada uma delas.

Isso possibilita o encontro com a diversidade cultural e amplia a relação dos sujeitos com as distintas práticas culturais. Essa vivência múltipla pode ser amplamente ofertada pela disciplina Educação Física, pois ela é detentora de variados conteúdos que podem ser tratados por diversas dimensões da cultura e do conhecimento.

É a partir da formação na área de Linguagens que o sujeito é capaz de interagir e articular as demais áreas (Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) com a vida cotidiana, e assim, relacionar-se socialmente consigo, com o outro e com o mundo. Consequentemente, o trabalho com cada disciplina que compõe

cada área deve, portanto, possibilitar a compreensão do mundo em que vivemos, acolhendo a diversidade e a dinamicidade das práticas culturais, em todas as suas instâncias.

Segundo Brasil (2015, p.31-32), a área de Linguagens visa assegurar uma formação que possibilite ao estudante:

- Interagir com práticas de linguagem em diferentes modalidades, na perspectiva de sua recepção e produção, de modo a ampliar, gradativamente, o repertório de gêneros e de recursos comunicativos e expressivos;
- Reconhecer as condições de produção das práticas de linguagens (quem, o quê, por quem, para quê, para quem, em que suporte, modo de circulação), materializadas na oralidade, na escrita, nas linguagens artísticas e na cultura corporal do movimento;
- Refletir sobre os usos das linguagens e os efeitos de sentido de diferentes recursos expressivos, levando em conta as condições de recepção e produção;
- Compreender a diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e de práticas corporais como construções sociais e culturais, relacionando-as com ideologias e relações de poder;
- **Interagir com o outro, usando expedientes comunicativos e expressivos nas diversas práticas sociais de modo crítico, autoral e criativo;** (grifo nosso)
- **Reconhecer a dimensão poética e estética como constitutiva das linguagens, apreciando a cultura, a arte e a língua como patrimônios.** (grifo nosso)

Assim, espera-se que o sujeito seja capaz de entender e fazer-se entendido a partir de diversas formas de comunicação, adequando-as aos diferentes contextos e reconhecendo-as como autor crítico, autônomo e criativo sócio e culturalmente.

A Base Nacional Comum Curricular, na sua organização curricular, entende como importante considerar o “caráter histórico do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015, p. 32). Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a vivência nos saberes das Linguagens permite à criança a compreensão e reconstrução de suas ações, o que futuramente a auxiliará em novas aprendizagens. Essa vivência deve ser organizada para diferentes espaços (familiares, educativos, de interação etc.) com o uso de diversos materiais. O objetivo central de aprendizagem nessa etapa é a apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica (BRASIL, 2015). No entanto, outras formas de apreensão e comunicação em Linguagens, tais como as artes e as práticas corporais, são imprescindíveis para a formação estética, sensível,

ética e afetiva da criança, também essenciais para a consolidação e a progressão do conhecimento a novos níveis.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, com os escolares chegando ao período da puberdade (primeira etapa da adolescência), mudanças físicas, sociais e cognitivas, resultantes da passagem da infância para a adolescência, ocorrerão (BELSKY, 2010). Novos processos interacionais surgirão e novas formas – abrangentes – de ler o mundo são solicitadas a esse estudante. Assim, mediações diversas são necessárias e o professor deve estar apto a orientar o escolar nesse processo, ampliando o repertório e oferecendo vivências significativas. O objetivo, para além do já consolidado nos anos iniciais, é a partir das experiências nas Linguagens, em especial de invenção e criação corporais, iniciar uma postura crítica e reflexiva acerca de diversos aspectos sociais.

Os objetivos do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, são os seguintes:

- Dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita;
- Viver, refletir sobre e se apropriar dos elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas;
- Vivenciar, refletir sobre, apropriar-se de, criar e recriar as práticas corporais;
- Reconhecer e valorizar a pluralidade de manifestações culturais (linguística, artística e corporal);
- Reconhecer e compreender o uso de outra(s) língua(s), assim como valorizar a(s) diversa(s) cultura(s);
- Respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações;
- Propiciar àqueles/as que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação aos conteúdos, o acesso à utilização de linguagens e códigos aplicáveis e de tecnologia assistiva;
- Aproximar-se das diversas tecnologias, permitindo não apenas sua utilização como instrumentos de comunicação e informação, mas também o entendimento crítico das relações entre sociedade e tecnologia e o intercâmbio cultural (BRASIL, 2015, p.34).

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem historicamente se colocado como momento de formação pré-universitária e/ou de preparação para inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2000; TENÓRIO; LOPES DA SILVA,

2012). Dessa forma, de acordo com a realidade local e objetivando a formação integral do sujeito, o campo das Linguagens no Ensino Médio precisa mobilizar saberes para:

- 1) a atividade político-cidadã; 2) o trabalho e seu impacto sobre a vida social;
- 3) a pesquisa e a continuação dos estudos; 4) a atuação nas culturas juvenis e adultas em interação e 5) a utilização das tecnologias e práticas culturais próprias do mundo contemporâneo (BRASIL, 2015, p.35).

O que deve ficar claro, em termos de necessidade curricular nesta fase de ensino, é que as abordagens precisam relacionar o saber escolar com a vida cotidiana, contemplando as realidades dos escolares, valorizando a diversidade social, instrumentalizando estes sujeitos para a vida sócio-acadêmico-profissional (BRASIL, 2000). Busca-se, nessa fase, reflexões densas articuladas com as teorias que envolvem os saberes, desde os textuais até os artísticos e corporais, a fim de aumentar e variar os modos de ler, compreender, estar e participar no mundo.

1.3 A(s) linguagem(ns)

Como referido, são quatro as disciplinas que compõem a área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), sendo a Educação Física uma delas. Em especial, no caso da Educação Física, e nesse estudo que busca investigar a relação Dança e Lazer via Educação Física escolar, existe a necessidade de estudos acerca da compreensão da linguagem, pois, o que parece óbvio, é que, a associação da linguagem corporal à Educação Física tem se mostrado pouco consistente tanto academicamente quanto pedagogicamente (MATTHIESEN *et al.*, 2008). Essa é uma área complexa e pouco explorada que necessita de referências científicas que contribuam para a elucidação dessa relação já que a falta e/ou não compreensão dessa relação não permite que sejam feitas proposições de caráter normativo no contexto escolar (LADEIRA; DARIDO, 2003; LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). No intuito de embasar a discussão a seguir, os objetos de estudo dessa pesquisa, a Educação Física, a Dança e o Lazer, serão aproximados e/ou tratados pelo viés da Linguagem.

A linguagem é uma capacidade humana que permite relacionar e compartilhar significados conforme a necessidade e as experiências sociais (MATTHIESEN *et al.*, 2008; RUEDELL, 2014). A compreensão da linguagem permite

ao escolar novas formas de percepção de si e do mundo, construindo sentidos a partir das interações sociais (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013; BRASIL, 2015) e se faz por duas vias complementares: a explicação, organizar fatos e transmitir uma ideia, e a compreensão, ser capaz de entender e assimilar uma mensagem (RUEDELL, 2014).

A linguagem é produtora e produção cultural, é humana e destaca-se pelo seu “caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (BRASIL, 2000, p. 5) e, acrescento, espaço, que é o local da interação, da comunicação com o outro, da vivência da experiência, da troca de informações entre o sujeito e o outro e/ou o meio. Logo, as escolhas, vivências, experiências dos sujeitos tem a dizer sobre esse indivíduo sobre sua relação com o meio. Da mesma forma, as não escolhas, as não vivências e as experiências não experienciadas também podem ser analisadas e contribuir com informações acerca do meio e desse sujeito.

As linguagens (verbal e não-verbal) influem e são influenciadas pela organização social (BRASIL, 2000; MATTHIESEN *et al.*, 2008), sendo as linguagens falada e escrita predominantes no nosso dia a dia, mas não as únicas (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). É necessário repensar sobre essas duas formas de linguagem como únicas maneiras de possibilitar a comunicação (MATTHIESEN *et al.*, 2008).

A escola deve ressaltar a importância das diversas formas de linguagem como fator constituinte da identidade dos escolares, possibilitando a leitura, conhecimento, compreensão e expressão do mundo via linguagens artísticas, lúdicas e motoras (BRASIL, 1999; LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). Normas, costumes, rituais e comportamentos também são resultados da comunicação social. Os significados intrínsecos a cada ato comunicativo são particulares e devem ser compreendidos pelos vieses histórico, social e cultural que os permeiam. A explicação e a compreensão dos signos e experiências variam de acordo com a percepção e o contexto, variam culturalmente (MATTHIESEN *et al.*, 2008). Analisar e refletir sobre as linguagens é uma necessidade do mundo contemporâneo e uma forma de garantir uma participação ativa na vida social, a cidadania almejada (BRASIL, 2000).

No contexto escolar, o estudo das Linguagens visa promover competências, via conhecimentos disciplinares, para que o escolar seja capaz de orientar-se para a vida em comunidade (política, econômica, cultural, esportiva etc.) (BRASIL, 2000). Busca-se instrumentalizar o escolar na utilização das linguagens para expressão, informação e comunicação em diferentes contextos e sistemas,

maneja e decodificando símbolos (LADEIRA; DARIDO, 2003; LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). Cabe ressaltar que “cada espaço e cada tempo na escola constituem uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer” (BRASIL, 2006, p. 219). Sujeitos esses que irão viver em sociedade, (re)produtores das trocas e das experiências escolares e que necessitam ser instrumentalizados na capacidade e na habilidade de ver, perceber, analisar, refletir e agir no mundo à sua volta, participando socialmente de forma ativa (LADEIRA; DARIDO, 2003).

1.3.1 A Linguagem Educação Física

A Educação Física escolar tem empreendido esforços de forma sistematizada para preservar e reconstruir a Cultura Corporal de Movimento, articulando-a com a ciência. Nessa perspectiva, essa disciplina aborda as práticas corporais, nas suas diversas formas de manifestação e significação social, buscando a experiência de participação autônoma e crítica na sociedade. Tal experiência, para além do movimento mecanizado, técnico e competitivo, e superando tais associações, é possível a partir do gesto como meio de relação entre o sujeito e o contexto, como forma de comunicação, de diálogo (LADEIRA; DARIDO, 2003; ARAÚJO *et al.*, 2006).

Como linguagem, essa disciplina é associada à instrumentalização do escolar via saberes da Cultura Corporal de Movimento para a compreensão e leitura do mundo dentro de uma visão de totalidade (BRASIL, 1998; DAOLIO, 2004), em especial fora da escola (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). Quanto mais conhecimentos construir sobre a especificidade gestual das práticas da Cultura Corporal de Movimento, mais o escolar pode se utilizar dessa linguagem para compreender e expressar os sentimentos, emoções e o seu estilo pessoal de forma intencional e/ou espontânea (BRASIL, 1997). O que se almeja é um aluno autônomo em relação à cultura corporal, que tenha condições de intervenção, apreciação, gerar posicionamentos etc., ou seja, apropriar-se criticamente do universo que envolve a cultura corporal (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). Sendo assim, a linguagem corporal rica em signos, movimentos que não precisam ser descritos, pode ser entendida como objeto de estudo da Educação Física (SOARES, 1996) e deve ser assimilada pelo escolar, para que esse seja capaz de se inserir socialmente (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013), via análise dos elementos da cultura corporal e

interpretação dos símbolos presentes nessas práticas (BRASIL, 1999), extrapolando “o ser expectador para assumir a postura de quem compreende e interpreta o que vê” (MATTHIESEN *et al.*, 2008, p.134).

Os conteúdos da Educação Física devem ser abordados como “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2015, p.108), explorando, problematizando e ressignificando essas práticas (BRACHT; ALMEIDA, 2003; SILVA; SAMPAIO, 2012), para além de somente reproduzi-las (VAGO, 1999; 2009). Cada prática da Cultura Corporal de Movimento possui saberes próprios, devendo ser abordados a partir das possibilidades de cada um, e não como meio para o desenvolvimento de outra prática. A experiência com o aprendizado dos elementos que compõem a Cultura Corporal de Movimento auxiliará no processo de interação, análise e assimilação do sujeito com o mundo, constituindo subjetividades e identidades (DARIDO, 2012; BRASIL, 2015) e, concomitantemente, construindo o conhecimento (ARAÚJO *et al.*, 2006).

Nesse caminho, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) entende os conhecimentos da Educação Física como práticas e produtos da cultura corporal, tais como: brincadeiras e jogos, esportes, exercícios físicos, ginásticas, lutas, práticas corporais alternativas, práticas corporais de aventura e práticas corporais rítmicas. No desenvolvimento desses conhecimentos, em experiência e apreciação, alguns desafios precisam ser superados, ou minimamente evidenciados em reflexões:

- desafios de legitimação ético-política: formular um sentido para a Educação Física articulada à função social da escola, no contexto de uma sociedade democrática e republicana;
- desafios curriculares: explicitar e organizar os conhecimentos pelos quais o componente curricular é responsável, bem como formular progressões com maior grau de complexidade e maior densidade crítica no decorrer dos anos escolares;
- **desafios interdisciplinares: possibilitar o diálogo com os conhecimentos produzidos/trabalhados nas demais áreas e componentes curriculares;** (grifo nosso)
- **desafios didáticos: elaborar estratégias para ensinar e avaliar os conteúdos em uma perspectiva coerente aos propósitos da Educação Física como componente da área das Linguagens** (BRASIL, 2015, p.96 – grifo nosso).

Desse modo, é necessária uma Educação Física que traga sentido para a vida do aluno também quando ele não está na escola (LADEIRA; DARIDO; RUFINO,

2013), entendendo esse espaço como meio para a provocação de novas ideias e atitudes a serem incorporadas no tempo disponível dos sujeitos (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012). Também uma Educação Física que apresente e desenvolva saberes específicos desta disciplina numa progressão contínua, articulando-os com os demais saberes que compõem o currículo escolar, mediante atividades capazes de envolver todos os alunos. Portanto, é preciso que tais atividades possibilitem tanto a experiência significativa, imbuídas de sentido (DESSEN; GUEDEA, 2005; RUFINO; DARIDO, 2012), quanto a reflexão crítica acerca desses saberes e da relação aluno-saber-sociedade. Nesse caminho, as possibilidades de oferta em experiências da Educação Física são vastas, assim como as formas de vivência e análise dessa disciplina, oportunizando um vasto universo cultural.

Dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, são objetivos da Educação Física, para a formação plena do estudante:

- Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.);
- Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos às diferentes práticas corporais;
- Experimentar, fruir/desfrutar e apreciar a pluralidade das práticas corporais, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo;
- **Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer e a ampliação das redes de sociabilidade;** (grifo nosso)
- Formular e empregar estratégias para resolver desafios e incrementar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, pertencimento clubístico, raça/etnia, religião;
- **Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão;** (grifo nosso)
- Examinar a relação entre a realização de práticas corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida

socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva;

- Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas bitoladas, consumistas e preconceituosas (BRASIL, 2015, p.97-98 – grifo nosso).

Assim, a ideia é a de que a Educação Física escolar seja um momento de interação do escolar consigo mesmo, com o outro e com o mundo, num processo de reflexão e crítica acerca das práticas corporais passíveis de vivências, reconhecendo e apreciando-as. Faz-se necessário, didático e interdisciplinarmente, promover diálogos entre os diversos conhecimentos e conteúdos da Educação Física, a fim de elaborar estratégias para superar desafios ainda presentes no contexto escolar dessa disciplina, legitimando e afirmando essa área do conhecimento como proficiente e autônoma. Entende-se essa instrumentalização do escolar via Educação Física como uma forma possível de (trans)formação humana (SURDI; KUNZ, 2009) para a vivência de uma cidadania plena e de direitos, que pode se materializar a partir das experiências críticas e criativas das práticas da Cultura Corporal de Movimento fora do ambiente escolar.

1.3.2 A Linguagem da Dança

A Dança possui saberes e identidade próprios que se materializam pelo movimentar humano. Através desse conteúdo somos capazes de ler, interpretar, perceber, analisar e recriar o mundo. Como Linguagem, não possui um espaço específico como disciplina na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), no entanto nesta pesquisa será tratada como uma linguagem própria, pois tem contribuições específicas diferenciadas das demais Artes, em especial no contexto escolar, favorecendo a emancipação do ser humano (SARAIVA-KUNZ, 2003). Ressalta-se que, esse estudo, de cunho interdisciplinar, abordará, no desenvolvimento da sua discussão sobre o tema Dança, autores e estudos de origem tanto da Educação Física quanto da Arte, respeitando as duas áreas, mas entendendo e intuindo algumas aproximações percebidas pelo autor e que podem contribuir para a relação central desse estudo.

A Dança ingressa como conteúdo da Educação Física escolar devido ao desenvolvimento histórico da ginástica na Educação Física, influenciado pelo Movimento Ginástico Europeu, que buscava a correção e moldagem dos corpos, um corpo disciplinado e harmonioso (CAMPOS, 2007; MORANDI, 2012). Desenvolver um corpo saudável passava por exercícios rítmicos e coordenados e, na busca da quebra da monotonia e do estatismo destes exercícios, estes passaram a ser desenvolvidos com dança e acompanhamento musical. Com o passar do tempo, a dança foi se fortalecendo como conteúdo autônomo e relevante para o contexto escolar (DINIZ, DARIDO, 2015), adquirindo mais espaço e se tornando um dos saberes da Cultura Corporal de Movimento.

As práticas corporais, elementos constituintes da Cultura Corporal de Movimento, são formas possíveis de relação do sujeito com o mundo e de interação com outros sujeitos. A Base Nacional Comum Curricular, para a Educação Física, apresenta oito grupos de conteúdos que devem ser abordados e desenvolvidos pela Educação Física escolar. Dentre eles, o grupo Práticas Corporais Rítmicas aborda o ritmo, o gesto, a brincadeira e a roda cantada, danças folclóricas, culturais, étnicas, de salão e de rua (BRASIL, 2015). Em suma, as Práticas Corporais Rítmicas abordam a dança, seus elementos constituintes e algumas de suas formas de manifestação.

Há diversos sentidos e motivos para o desenvolvimento da dança na escola. Inicialmente, ressalta-se que, no contexto escolar não se objetiva formar bailarinos, já que a escola não é o lugar da performance, do resultado técnico, do alto nível (SOARES, 1996), e sim, proporcionar ao aluno um contato mais efetivo e intimista com experiências de expressão e criatividade através do movimento (SILVA; SILVA, 2014). Na visão de Barreto (2008), na escola a dança promove o autoconhecimento, proporciona experiências estéticas entre os sujeitos e com o mundo, estimula a expressividade e a comunicação não verbal, propicia a sensibilização via educação estética a partir da apreciação e da fruição em dança. Além disso, possibilita experimentar práticas corporais variadas, estimular o corpo a novos movimentos e estimular a criatividade.

A dança na escola forma indivíduos com conhecimento de suas possibilidades corporal-expressivas (SILVA; SILVA, 2014) e, como elemento da Cultura Corporal de Movimento (DINIZ; DARIDO, 2015), pode trazer diversos benefícios fisiológicos e psicológicos e ser entendida como um instrumento de comunicação, lazer e cultura (BRASIL, 1997). Cabe ressaltar que este conteúdo vem

se desenvolvendo e possui os seus próprios saberes, que permitem a compreensão de corpo para além de um organismo biológico, e sim como um corpo sociocultural que atua e que interage. Este corpo, que se relaciona com o meio e com o outro, comunica, ocupa espaço, expressa uma forma de estar, faz e transforma o mundo a partir das experiências que são ofertadas e potencialmente vividas através do movimento (SARAIVA, 2005; VERDERI, 2009).

Outro benefício da dança na escola é o de que esta, ao se preocupar da relação do sujeito com o mundo e proporcionar atividades de tomadas de decisão, compreensão, reflexão sobre os atos e modificação destes quando necessário, pode promover melhor autoestima, autoconfiança e autoimagem (VERDERI, 2009), fortalecendo uma postura crítica e autônoma do sujeito. No processo educacional não há como negar a dança e a educação corporal via estímulos, experiências e aprendizagem do movimento. Isso porque, para além do gesto em si, esse conteúdo deve estimular o pensamento, a reflexão e a análise da prática e assim, na troca, no diálogo, na construção e desenvolvimento desse conhecimento, buscar uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento, das relações e da sociedade (MARQUES, 2007; STRAZZACAPPA, 2006). Logo, para além da aquisição de movimentos técnicos, a dança na escola pode auxiliar no desenvolvimento das potencialidades humanas e na relação do sujeito com o mundo (VERDERI, 2009), se configurando como uma experiência significativa (DESSEN; GUEDEA, 2005), promovendo o desenvolvimento social do sujeito (MARCELLINO, 2010).

Sobre a formação do professor que lecionará o conteúdo dança na escola, que deve ser um fomentador de experiências, um orientador aos alunos para uma descoberta pessoal de suas habilidades (SILVA; SILVA, 2014), um fato limitante à transmissão desse conteúdo é a desinibição, o se sentir à vontade para realizar movimentos e estimular os alunos a pensarem com o corpo, perceber como possível a reflexão a partir da expressão corporal, do uso da linguagem corporal (SURDI; KUNZ, 2009). Geralmente os cursos de Educação Física apresentam disciplinas de 60-80horas/aula, em um ou no máximo dois semestres. Parece que essa carga horária não é suficiente para a formação estética do professor de Educação Física, nesse conteúdo, que deve tratar a Dança não somente em datas comemorativas e/ou reproduzindo danças/coreografias da mídia (SILVA; SILVA, 2014). Essa percepção contemporânea do autor deste trabalho corrobora a possibilidade exposta por Miranda (1991, p.4) ao dizer que “a forma como a Dança está sendo estudada pela Educação

Física não propicia ao futuro professor o conhecimento e a confiança necessários para incluí-la nos seus planos de aula”.

Outros conteúdos, em especial os esportes, geralmente são tratados com a mesma carga horária na graduação. Contudo, a reprodução dos gestos esportivos parece não demandar leituras, críticas e expressões corporais, sociais e sentimentais, assim como, não valorizar a inventividade e a criatividade individual (SURDI; KUNZ, 2009). Logo, a formação para atuar com um conteúdo complexo e essencial para a formação do sujeito, como a dança, necessita de mais tempo e espaço nos cursos de Educação Física (MARQUES, 2008; STRAZZACAPPA, 2006). No entanto, tal proposição pode resultar num dilema curricular, pois todas as disciplinas selecionadas para a composição do currículo são entendidas como importantes e ampliar o tempo de todas seria praticamente impossível.

Inicialmente, soluções para essa demanda não é possível, mas é possível inferir que a ampliação da quantidade de disciplinas relacionadas à dança e das horas-aula dessas disciplinas pode auxiliar nesse processo, já que se aumenta o número de experiências e discussões sobre o tema. Reflexões sobre o tempo e o rol de disciplinas na formação inicial, buscando um trabalho diferenciado com a dança na escola, serão feitas após a coleta de dados dessa pesquisa.

Concomitante a essa discussão, há outro aspecto, político-profissional, a ser considerado ao lado do debate científico e pedagógico. A dança na escola deve ser de domínio do professor licenciado em Educação Física ou do professor licenciado em Dança?

Como prática corporal, a dança está associada à Educação Física, mas é sabido que a formação acadêmico-profissional, tanto em Dança e em Educação Física, aborda esse conteúdo por linhas diferentes, que podem se relacionar através de um diálogo não antagônico, mas complementar, capaz de ampliar as possibilidades de compreensão e ensino na escola, no qual a preocupação maior deve ser o desenvolvimento e a aprendizagem desse conteúdo e não o embate entre as áreas (DINIZ; DARIDO, 2015). Isso é essencial para o professor de Educação Física que pretende uma formação ampla e capaz de transformar a vida do seu aluno. Associada à disciplina Arte, objetiva-se a dança como expressão corporal, vivência única, pessoal e subjetiva, experiência estética de beleza e sensibilidade onde os corpos são diversos, conscientes da própria materialidade e sensíveis à expressividade do outro (SOARES; MADUREIRA, 2005). No entanto, no contexto escolar, via disciplina Arte,

a dança geralmente não é desenvolvida, posto que o que prevalece como conteúdo nessa disciplina são as artes visuais. Por vezes, algumas escolas oferecem a dança como uma atividade extracurricular, buscada por aqueles que manifestam interesse em participar.

No dia 07 de abril de 2016, foram aprovados os Projetos de Lei nº 7.032, de 2010, e seu apenso, nº 4, de 2011, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996 (BRASIL, 2016). A Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2018) foi aprovada em 03 de maio de 2016 e as linguagens artísticas Dança, Teatro e Artes Visuais estarão presentes no currículo escolar brasileiro, como disciplinas próprias.

As regras propostas valem tanto para escolas públicas quanto particulares. Os sistemas de ensino têm o prazo de cinco anos para promover a formação de professores para implantação desses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. Até então, durante e após esse período, pois ainda não é possível prever como ficará a situação do conteúdo dança no contexto escolar entre a Educação Física e a Arte, tem-se o trato da dança pela Educação Física. O autor dessa tese defende a ideia de a Dança ser abordada pelas duas disciplinas, de forma complementar favorecendo a efetivação da experiência e da prática na vida dos escolares. O debate que envolve a discussão acerca do domínio da dança não será discutido nessa tese, pois não perpassa os objetivos desse estudo.

Na Educação Física escolar, com foco no movimento e na experiência corporal, a dança é pouco ou quase nada abordada (MARQUES, 2007; BRASILEIRO, 2009; DINIZ; DARIDO, 2015). Prevaecem os esportes (RANGEL-BETTI, 1999; DARIDO, 2003; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; 2012; RODRIGUES; BRACHT, 2010; CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012; SILVA; SAMPAIO, 2012), o que limita um trabalho corporal mais amplo e o conhecimento, e possível adesão, à diferentes práticas (KUNZ, 1994; DARIDO, 2012; SILVA; SAMPAIO, 2012; TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012).

No entanto, deve ser ressaltado que esse conteúdo aparece no contexto escolar frequentemente sob responsabilidade da Educação Física escolar (MORANDI, 2012). Dança e Educação Física são áreas complementares, não opostas, e que podem dialogar (SOARES; MADUREIRA, 2005; BARRETO, 2008), sem uma subjugar a outra, interdisciplinarmente, conhecendo e respeitando suas

habilidades e competências (MORANDI, 2012), tendo foco central não a área em si, e sim o desenvolvimento do sujeito central da educação: o aluno.

Com experiência atual no ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, experiência prévia no Ensino Médio e ministrando disciplinas relacionadas ao ensino da Dança no Ensino Superior, tenho percebido que a dança, como conteúdo da Educação Física escolar, tem sido negligenciada ou não desenvolvida de forma adequada na escola. A partir da minha prática profissional, de minha pesquisa de Mestrado, de leituras prévias no tema deste projeto, em especial a revisão sistemática de Carvalho e Silva *et al.* (2012) e de textos publicados (ver, por exemplo, CONCEIÇÃO; DIAS-MOURA, 2013), entendo esse problema como fruto da conjunção de fatores, em especial três inter-relacionados: 1) formação deficitária de professores acerca deste conteúdo, devido à pouca vivência e experiência prática em dança e à pouca importância dada à esta disciplina durante a graduação; 2) ausência de formação continuada para o desenvolvimento da Dança, legitimando suas práticas profissionais através de outros conteúdos da Educação Física; e 3) preferência de alunos por outras atividades nas aulas de Educação Física, em especial as físico-esportivas, como citado por Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012), pelo pouco interesse por atividades rítmico-expressivas, por timidez, que pode surgir por atitudes negativas ou constrangedoras em sala (PAIANO, 2006), ou falta de conhecimento das possíveis formas de praticar e vivenciar a dança na escola.

Por fim, é interessante questionar se o desinteresse pela dança na escola também se relaciona com a escassez de contato social com a mesma, fora dos muros da escola. Se sua prática, em todas as suas possibilidades (vivenciar, assistir, experimentar etc.), fosse comum no momento de lazer, não seria a dança um conteúdo a ser desenvolvido, e de interesse, como os demais conteúdos escolares?

Por um lado, há professores em formação – estudantes universitários de cursos superiores de Educação Física) – e profissionais de Educação Física que não valorizam o conteúdo dança. Por outro lado, há alunos que não estão/são motivados e instigados a experimentar a dança nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, este conteúdo tende a ser pouco desenvolvido e/ou negligenciado na escola.

Garantir a presença da dança na escola, para além de somente cumprir o que deve ser feito de acordo com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum, é ampliar o número de opções de lazer dos sujeitos, democratizar o acesso

a essas práticas e potencializar a vivência desse conteúdo fora do ambiente escolar (SILVA; SAMPAIO, 2012), seja como praticante ou espectador, e assim, conduzir o escolar a novas significações, leituras e diálogos através do sentir, da experiência em dança (MARQUES *et al.*, 2013). Isso vai ao encontro do que os interesses no lazer possibilitam, desde a prática à contemplação em si (MELO; ALVES JR, 2003; MARCELLINO, 2006; 2010).

1.3.4 A Linguagem do Lazer

O Lazer, como parte constituinte da cultura, pode representar um elemento de conformismo ou de resistência à ordem social vigente. Não deve somente ser entendido como tempo de alienação ou de consumo. Enquanto tempo liberado das obrigações cotidianas (educação, trabalho etc.), pode ser espaço e tempo para discussão, reflexão e afirmação de conceitos, identidades, valores que possam equilibrar sua função (diversão, descanso e desenvolvimento) (CAMARGO, 1992; DUMAZEDIER, 2008; MARCELLINO, 2010) e forma (pensando em níveis, elevando os conformistas a críticos e criativos) (BRUHNS, 1997).

O lazer tem sido valorizado na interface com diferentes áreas do conhecimento. Diante da interdisciplinaridade que este campo oferece, são pesquisadas e analisadas as possibilidades de contribuições e melhorias, tanto para a academia, em termos de reflexões teóricas, quanto para a vida das pessoas, com implicações diretas nas vivências práticas do lazer (SILVA *et al.*, 2011).

Vários são os autores que se engajaram e contribuíram para os estudos do Lazer: Dumazedier (2008), Requiça (1980), Melo e Alves Jr. (2003), Gomes (2012) etc., como apresentado na dissertação de mestrado do autor dessa pesquisa (CONCEIÇÃO, 2013). Marcellino (2010, p.29) entende o lazer como uma dimensão da vida humana que reflete e questiona, constantemente, o contexto sócio histórico no qual foi/é construído e que sofre interferências de valores, normas e críticas sociais. Para ele o lazer é:

cultura – compreendida no sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa a possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Esta definição tem a cultura como elemento-chave na discussão sobre o lazer (SILVA *et al.*, 2011). Marcellino (2010) ressalta que é preciso romper com a compreensão limitada de cultura, abrindo espaço para as artes e espetáculos, nas suas diversas formas e possibilidades, e seu aprendizado e desenvolvimento possível aos sujeitos que vivenciam esses momentos, de forma prática ou contemplativa.

O lazer se configura como um tempo e espaço no qual os sujeitos podem desfrutar de atividades não obrigatórias e selecionadas a partir da livre escolha. É parte integrante da vida dos sujeitos (DUMAZEDIER, 2008) e não pode ser compreendido separadamente de outras dimensões da vida – trabalho, educação etc. (SILVA; RAPHAEL; SANTOS, 2006; GOMES, 2008; 2012). Como práticas culturais, as vivências de lazer são capazes de integrar os sujeitos e são potenciais propulsoras de reflexões acerca do que é experienciado num tempo, que não se limita ao institucionalizado, e num espaço, que se configura como o local do encontro e da transformação (GOMES, 2008).

As pesquisas no campo do lazer têm despendido esforços no sentido do desenvolvimento pessoal e social, um dos seus pilares básicos (ISAYAMA, 2009), superando, sem desmerecer, o lazer como descanso e entretenimento, na busca de um lazer capaz de promover a autonomia, a criticidade, a fruição consciente e não alienada (MELO; ALVES JUNIOR, 2003; SILVA *et al.*, 2011; SILVA; LOPES DA SILVA, 2014). No entanto, mesmo já com algumas produções sólidas, esta área do conhecimento socialmente, fora do ambiente acadêmico, ainda parece desconhecida, fazendo com que o lazer, como tempo e espaço potencial de desenvolvimento humano (CALDWELL; WITT, 2011), ainda não seja percebida dessa forma por aqueles que o desfrutam.

Como tempo de vivência, de experiência, de seleção e escolha do que vai ser realizado e/ou como esse tempo será preenchido e usufruído é que se aproxima o Lazer com a Linguagem. Muito pode ser dito, extraído e compreendido a partir das práticas de lazer que serão vivenciadas, ou não. Assim como, pode-se explicar e/ou compreender um comportamento a partir das escolhas que estão sendo feitas, nesse caso, as de Lazer. Tal aproximação pode ser feita analisando a origem etimológica da palavra lazer, que gesta e adquire um caráter de conceito devido à sua dimensão sócio histórica, de experiência, na qual temos, *leisure* com o sentido de “oportunidade de fazer algo”, derivada do francês medieval *leisour*, originário do francês antigo *leisir*,

“ser permitido”, que por sua vez vinha do latim *licere*, que significava “ser lícito” (MELO, 2013).

Ainda, entende-se como possível essa aproximação do Lazer com a Linguagem, pois é um tempo potencial de desenvolvimento da autonomia de afirmação das escolhas e necessidades individuais, oriundas, espera-se, de um processo educativo capaz de instrumentalizar o sujeito a pensar, refletir e ser capaz de dialogar com o seu tempo e com o seu espaço de Lazer, exercendo os papéis de espectador, apreciador crítico e/ou praticante (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). Ademais, para desempenhar essas funções, o sujeito crítico e criativo, diferente do alienado, deve ser capaz de ler, compreender e se comunicar, interagir com o meio e ir de e ao encontro a esse, estabelecendo suas necessidades, agindo autonomamente, extrapolando o permitido e realizando suas escolhas.

Um dos meios facilitadores da percepção do lazer como dimensão humana é o ambiente escolar. Na escola, os sujeitos têm contato, são apresentados, aprendem e assimilam o que de fato é “útil” e/ou “necessário” para viver em sociedade, ser um cidadão pleno. Não somente pelos conteúdos desenvolvidos, mas também pelas relações e interações ali presentes, os escolares vão se entender como pertencentes ao meio e vão constituindo suas identidades sociais, o que os legitima como seres produtores e consumidores de cultura. A vivência do lazer é uma forma de experimentar e interagir com o meio e se afirmar como cidadão de direitos, que diante de todas as dimensões da vida, também necessita do lazer para ser um cidadão completo.

No contexto escolar, o lazer pode ser abordado por todas as disciplinas do currículo, cada qual com sua particularidade e especificidade, levando os educandos a adquirirem atitudes autônomas para além dos muros da escola (SILVA, RAPHAEL; SANTOS, 2006; TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012). No entanto, historicamente o lazer tem se aproximado da Educação Física (SILVA, RAPHAEL e SANTOS, 2006), em especial devido às práticas físico-esportivas (MARCELLINO, 2006; ISAYAMA, 2009), encontrando nessa disciplina o espaço privilegiado para seu desenvolvimento (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012). Essa aproximação também se nota na compreensão dos escolares de que a aula de Educação Física se configura como um tempo/espaço para a diversão, liberdade e fazer o que gosta (CONCEIÇÃO; SOUZA, 2015). No entanto, alguns autores da Educação Física, que se dedicam a discutir as duas temáticas nem sempre percebem e concordam com essa aproximação.

Vago (2009, p. 26) ressalta que a escola, assim como os seus componentes curriculares, “não é tempo nem “equipamento” de lazer”. A escola pode dialogar com esses espaços e tempos e deve fomentar os processos de apreensão, problematização e usufruto dos saberes e patrimônios culturais aos quais pertencemos e estamos inseridos (VAGO, 1999). Bracht (2003) ressalta que a escola como um todo deve se responsabilizar pela educação para o lazer.

Como disciplina escolar, a Educação Física reflete as normas e os valores escolares e se, uma das justificativas da existência da escola é a “responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada cultura” (VAGO, 2009, p. 27), logo a Educação Física escolar, como reflexo desse contexto, incorporando os códigos e funções da própria escola (BRACHT, 1992), tem como função fazer “circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e praticar... cultura” (VAGO, 2009, p. 34), afirmando e reafirmando “a vida como ato de resistência e criação” (VAGO, 1999, p.44) indo para além da lógica de manter e salvaguardar a verdadeira ou uma única cultura de um país – isso é um dever da escola (RODRIGUES; BRACHT, 2010).

Há de se lembrar que o contexto escolar, mesmo com suas linguagens e ritmos próprios, é um reflexo do mundo social ao qual faz parte. Como consequência disso, a cultura, em todas as suas dimensões também pode ser compreendida e tratada da mesma forma na qual o mundo social (FORQUIN, 1993) a entende fora do contexto escolar. A Educação Física escolar, ao tratar dos elementos da Cultura Corporal de Movimento, se legitima ao abarcar o contexto social e seus constituintes como conteúdo a ser desenvolvido e refletido nos momentos de aula – e para além dos muros das instituições escolares, pois estas práticas se materializam em diferentes espaços sociais e podem ser culturalmente apropriadas de diferentes maneiras (VAGO, 1996), sejam por códigos relacionados à saúde, à sociabilidade ou ao prazer e ao divertimento, como atividade física de lazer (BRACHT; ALMEIDA, 2003).

Esses códigos não são ou estão fechados e podem se relacionar, ampliando o conceito de saúde, não restringindo-o ao aspecto biofisiológico, para uma compreensão de saúde baseada nas dimensões social, psicológica, afetiva e cultural (DARIDO *et al.*, 2001) e nas relações coletivas entre essas dimensões (PALMA, 2000), abarcando o bem-estar pessoal, social e ecológico, que podem ser alcançados no tempo de Lazer e desenvolvidos e orientados na aula de Educação Física escolar

(SILVA; LOPES DA SILVA, 2014; OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015). Assim, os conteúdos da Educação Física, potencializados por uma autonomia dirimida por códigos e funções próprios do contexto escolar, podem ser abordados, desenvolvidos e relacionados com a realidade social vigente e, mesmo que tratados a partir das suas características e essencialidades, podem e devem ser problematizados a fim de garantir aos escolares conhecimentos, valores e competências mínimos acerca desses conteúdos (VAGO, 1999), para sua percepção, compreensão e vivência, dentro e fora da escola, como por exemplo, nos momentos de lazer.

Silveira e Pinto (2001) fazem críticas a compreensão de Educação Física escolar como um momento de descanso já que a função dessa disciplina é, a partir do processo educativo, instrumentalizar o escolar para a compreensão e transformação da realidade que o cerca, conhecendo, escolhendo, vivenciando, transformando, planejando e sendo capaz de julgar os valores associados às práticas da cultura de movimento humano, em todas as suas possibilidades, formas e locais de manifestação, atuando politicamente como cidadão (BRACHT, 1999; BARROS; DARIDO, 2009). É dever da escola, e da Educação Física escolar, a formação do estudante para o tempo de não-trabalho, usufruindo de forma autônoma, crítica e consciente desse tempo livre – seja como espectador ou como consumidor (SILVEIRA; PINTO, 2001).

A Educação Física é a área do conhecimento humano que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento (BRACHT, 1989; 1999; DAOLIO, 2004; ROSÁRIO; DARIDO, 2005) e deve desenvolver no aluno a capacidade de (re)produção e transformação dos conteúdos (BETTI; ZULIANI, 2002) que compõem essa disciplina no contexto escolar. A partir de experiências vivenciais e reflexivas, busca-se o desenvolvimento integral do sujeito, um aluno competente e hábil para lidar com esses temas, podendo utilizá-los, transformá-los e consumi-los criticamente (DAOLIO, 2013), um aluno que entenda a importância dos conhecimentos científicos-escolares, pois esses serão base para a compreensão e o lidar com os conhecimentos e experiências extraescolares e de senso comum (BUSSO; DAOLIO, 2011).

A partir dessas ideias, Daolio (2013), baseado em Bracht (2005), defende uma Educação Física baseada no esporte como atividade de lazer, ressaltando que a “dimensão do lazer é fundamental na vida dos seres humanos” (p. 131) e não deve ser entendida como algo menos sério ou desnecessário à vida dos sujeitos. A Educação Física escolar que trata das suas práticas na perspectiva do lazer é capaz

de incorporar outros códigos e valores humanos que não estão presentes, em especial, no esporte de rendimento.

No início da década de 80, a Educação Física Humanista e a Educação Física baseada no Esporte para todos já apresentavam algumas aproximações com o Lazer com o intuito de instrumentalizar e motivar os escolares para ocupar, de forma autônoma, crítica e criativa, as suas horas de lazer com atividades de movimento (BRACHT, 1989). No entanto, há de se pensar acerca de como desenvolver os conteúdos da cultura corporal de movimento na perspectiva do lazer, o que exige um certo esforço do professor-mediador desse processo educativo para desenvolver nesse escolar a autonomia de escolha e crítica para com as práticas a serem vivenciadas e consumidas nos momentos de lazer fora do ambiente escolar (DAOLIO, 2013).

Darido (2004) aponta que o objetivo da Educação Física escolar é tratar da cultura corporal para introduzir e integrar o aluno no contexto cultural no qual está inserido, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. Apoiase em Betti (1992), complementando que se busca ainda o exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Darido (2004) ressalta ainda que, a Educação Física escolar deve ser um momento saudável e prazeroso e que seja capaz de motivar os alunos para a prática de atividades físicas regulares, relacionando-as ao lazer, à saúde/bem-estar e à expressão de sentimentos (DARIDO *et al.*, 1999). Dentre os objetivos, a Educação Física deve fornecer um repertório de práticas, e tratar dessas, na perspectiva da adoção de um novo estilo de vida e de atitudes para com o lazer, bem como a compreensão do que venha a ser esse termo (DARIDO, 2012). Dumazedier (1994) diz que um dos objetivos educacionais é a instrumentalização do escolar para a utilização do tempo livre e que a Educação Física se efetiva realmente, em termos de objetivos, nos momentos fora da escola.

Betti (2003, p.150) define a Educação física como “área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica, que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos” que deve valorizar o lúdico como meio e conteúdo no trato dos seus saberes (BETTI, 2005). Betti (2007) diz que a Educação Física, ao lidar com os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, deve instruir os alunos acerca desses conhecimentos nas instâncias do saber-fazer e do saber sobre esse fazer. Baseado em Bracht (1999), Betti (2007) ressalta ainda que esses saberes

estão relacionados ao movimento, que é a forma na qual o escolar se comunica, interage e relaciona com o mundo, sendo produzido e produtor de cultura. Assim, a apreensão do saber se faz via corpo e movimento, a partir do ser e do conviver, do pensar e do conhecer, do apreciar e do agir, levando à criticidade e à autonomia nas escolhas e usufruto das práticas da cultura corporal de movimento, sendo esse um dos objetivos da Educação Física escolar (BETTI, 2005; BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011). Tais escolhas não estariam relacionadas ao tempo de não obrigação – escolar, doméstica e/ou profissional?

Soares (1996) entende a escola como o lugar do trato de saberes elaborados, de ampliação do horizonte do escolar para lugares, coisas e conhecimentos que o estudante não alcançaria sozinho, é o espaço de desafio à inteligência do aluno. O prazer e a alegria não são finalidades primeiras da escola, mas são sensações que vão sendo vividas e descobertas no caminho de acesso ao conhecimento. Uma aula de Educação Física organizada com o objetivo de apreensão de conhecimento da área, em todas as suas instâncias e possibilidades socioculturais, pode apresentar como um dos seus pilares o caráter lúdico (SOARES *et al.*, 1992; SOARES, 1996), que permite e possibilita, via atividades em aula, a vivência e a percepção dessas sensações relacionadas ao bem-estar.

Nesse sentido, a aula de Educação Física é um momento potencial para a apresentação, discussão e reflexão do Lazer e as suas implicações para a vida dos escolares (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012; SILVA; LOPES DA SILVA, 2014), tanto pelo viés da educação para o lazer quanto o viés da educação pelo lazer (MARCELLINO, 2010). As práticas corporais vivenciadas na Educação Física escolar podem influenciar nas escolhas realizadas no momento de lazer (SILVA; LOPES DA SILVA, 2014), assim, pode ser possível o estímulo a atitudes favoráveis à ocupação do tempo disponível com atividades que busque a qualidade de vida no presente e que marquem positivamente a continuidade destas no futuro (SILVA; SAMPAIO, 2012). Ademais, a regularidade e a manutenção de uma prática de lazer estão relacionadas ao prazer proporcionado pela mesma (RAMOS; ISAYAMA, 2009; CALDWELL; WITT, 2011), assim como uma experiência malsucedida pode influenciar na não participação nesse tempo (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012).

Os escolares compreendem o tempo/espço da Educação Física escolar como momento de lazer (CONCEIÇÃO, 2013) e essa possibilidade existe a partir do momento em que a aula de Educação Física é permeada pela liberdade, por

atividades que geram o bem-estar e pela diversão. Cabe ao professor-responsável perceber e entender a necessidade urgente de se discutir o Lazer como uma dimensão da vida tão importante quanto outro conteúdo pertinente à Educação Física.

Posto que as contribuições de autores e obras importantes no contexto da Educação Física apresentam algumas aproximações, divergências e não entrem num acordo na compreensão e/ou relações entre Lazer e Educação Física escolar, ressalta-se que o tempo de lazer, assim como a preparação e qualificação para o mundo do trabalho e a vivência cidadã, também deve ser discutido e incentivado no contexto escolar, ampliando a compreensão de que trabalho, lazer e educação, para além de dimensões humanas, são fundamentais para atender nossas necessidades sociais e culturais (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2014).

Continuando, o que se almeja é que o estudante seja capaz de desfrutar de um tempo de qualidade de lazer, iniciado, orientado e estimulado via Educação Física escolar. Busca-se uma mudança de nível, de simples para complexo, de desenvolvimento de atitudes críticas e criativas, para a utilização do tempo de lazer como forma de desenvolvimento pessoal (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2014).

1.4 O encontro do Lazer e da Dança na Educação Física Escolar

Há lacunas deixadas pelos estudos no campo do Lazer, da Educação Física, em especial da Educação Física escolar, assim como no da Dança, pois não apresentam produções científicas que discutam tais temáticas de forma inter-relacionada, sequer em profundidade. As lacunas desses campos, em interação com minha experiência profissional, motivam a estudar sobre os professores de Educação Física escolar e sua formação profissional e vivências de lazer e com a dança no preparo/organização das suas aulas de Educação Física.

A educação escolar não é desenvolvida para o estudante usá-la e expressá-la somente dentro da escola. Mais do que isso, o que se busca é a (trans)formação do sujeito para a vida – fora da escola, em interação com a sociedade e com as outras pessoas (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). Logo, os conteúdos de Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, Artes etc. são ferramentas para o escolar entender o mundo à sua volta, interagir com esse espaço, sendo capaz de ler, criticar e, se necessário, alterar seus contextos de vida.

Assim o é com a Educação Física escolar, que possui seus conteúdos, representados pelo movimento, pelo gesto técnico, mas essenciais para a leitura do meio no qual o escolar está inserido. Para além da execução do gesto técnico e da discussão acerca das alterações corporais, faz-se necessário uma aula de Educação Física que seja capaz de promover discussões e reflexões acerca de todas as dimensões constituintes e tangentes aos saberes dessa área, entendendo que os aspectos culturais estão presentes e se fazem necessários considerando que diversos são os motivos que levam as pessoas a vivenciar os conteúdos, superando o movimento pelo movimento e buscando o gesto consciente, crítico e transformador (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010; SILVA; SAMPAIO, 2012; TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012).

Dentre os saberes da Educação Física escolar, há os esportes, as ginásticas, os jogos e brincadeiras, as lutas e as danças, constituindo a Cultura Corporal de Movimento (VAGO, 2009). Mas, como já argumentado, a dança não tem sido abordada no contexto escolar, devido a diversos fatores. Quando o é, não é por uma abordagem de qualidade e respeito que este conteúdo merece. Ademais, a dança pouco é referenciada como uma atividade de interesse para se vivenciar, de forma prática ou contemplativa, no tempo de lazer (CONCEIÇÃO, 2013).

A dança é detentora de conteúdos próprios e saberes sólidos para a formação e para o desenvolvimento humano dos escolares. A experiência com esse conteúdo, para além da reprodução de movimentos, pode trazer uma educação corporal estética de inserção, compreensão e interação com o meio, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade (SARAIVA, 2005), do juízo de gosto – o prazer ou o desprazer causado no sujeito pelo objeto/experiência, a partir do processo de desbloqueio das potencialidades do ser humano (SARAIVA-KUNZ, 2003). Isso também é verdadeiro com relação ao lazer, que pode, a partir das vivências, promover novas formas de ser/estar, perceber, ler e agir no mundo. A conciliação dança e lazer na Educação Física escolar pode atuar na (trans)formação de valores, atitudes e condutas dos sujeitos (SILVA; RAPHAEL; SANTOS, 2006) trazendo novas formas de perceber, dialogar, refletir e agir no mundo. Ademais, a relação dança e lazer, tem sido pouco discutida no contexto acadêmico e nos debates sobre o lazer (SILVA; SILVA, 2014).

Entendendo o lazer e a dança como tempos/espacos/conteúdos de potencial de formação humana e de promoção do desenvolvimento humano, é lícito

considerar a presença da dança na escola, em especial na aula de Educação Física, assim como o lazer nesse ambiente. Cabe relacionar, também, dança e lazer, perpassados pela Educação Física escolar, pois um trato responsável, tanto do lazer quanto da dança, pode estimular a novas opções, prazerosas, conscientes e transformadoras, de lazer, em especial, na dança.

Considerando as experiências de lazer relacionadas à dança e as vivências do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na escola, ambas poderiam facilitar o trato da Dança e do Lazer no ambiente escolar. Os alunos, de diferentes níveis educacionais (fundamental, médio e superior), que vivenciam a dança fora do contexto de ensino, são/estão mais dispostos e abertos ao conteúdo dança. Essa abertura e motivação facilitam o desenvolvimento deste saber, mesmo por profissionais que apresentam algum receio, timidez, resistência, insegurança e, até mesmo, dificuldade para abordar a dança como conteúdo de aula.

A dança não tem sido tratada devidamente nas aulas de Educação Física. Como opção de lazer, os escolares pouco têm referenciado este conteúdo como prática a ser experienciada ou apreciada. Assim, seria possível promover novas formas de perceber o lazer e gerar, nos escolares, novas intenções para a vivência deste tempo? E ainda, em termos de vivência na aula de Educação Física, a experiência com a dança pode ser, para o escolar, uma prática de lazer, baseada no lazer como liberdade de escolha, fazer o que gosta e diversão (CONCEIÇÃO, 2013)?

Há de se ressaltar que, é possível unir o Lazer e a Educação Física escolar no Ensino Médio com o intuito de promoção democrática e de qualidade de ambos (CONCEIÇÃO, 2013). Nesse mesmo sentido, unir a Dança e o Lazer na Educação Física escolar do Ensino Médio pode contribuir ainda mais para a promoção, o acesso e o desenvolvimento dessas três linguagens.

A presente pesquisa busca contribuir através de conhecimentos para a comunidade científica de diferentes áreas, em especial para a área interdisciplinar do Lazer, mas também da Dança e da Educação Física escolar. Também se considera relevante o trabalho com esses temas interligados para que se possa instrumentalizar futuros profissionais, em especial da área da Educação Física escolar, para o trabalho com:

- a) o *Lazer*, em três caminhos, sendo
 - a. o primeiro no intuito de repensar a educação escolar, que objetiva unicamente a preparação para o trabalho e compreendê-

la, também, como meio e forma de instrumentalização crítica, criativa e reflexiva do uso do tempo de lazer,

- b. o segundo, de superar o Lazer como diversão e descanso somente, sendo um potencial facilitador do desenvolvimento humano e
- c. o terceiro, superando o modelo tradicional de currículo, que não atende ao escolar contemporâneo, entendendo o ensino das práticas corporais, nesse caso a dança, via Lazer, indicando uma outra ou nova possibilidade de organização do conhecimento escolar – a efetivação da Educação pelo Lazer (MARCELLINO, 2010);

b) a *dança* para além da repetição de movimentos, mas com a possibilidade da atribuição de sentidos a estas práticas, dentro e fora do contexto escolar, em especial nos momentos de lazer, pois é necessária uma produção acadêmica que transcenda o estudo da dança somente como prática, movimento corporal e/ou exercício das aulas de Educação Física escolar, e que explore a multidimensionalidade deste conteúdo em âmbitos inter- e multidisciplinares (MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013). Seguindo a visão destes autores, e entendendo estas duas áreas como potenciais e extremamente ricas numa relação interdisciplinar, é que se propõe a presente pesquisa.

1.5 Alguns indicadores para a inter-relação Lazer e Dança via Educação Física escolar

O presente trabalho pode contribuir para responder a algumas lacunas deixadas por pesquisas direcionadas às temáticas do lazer, Educação Física escolar e dança. Como exemplos, são discutidos os estudos de Sborquia e Gallardo (2002), Brasileiro (2002-2003), Pereira e Hunger (2009) e Kleinubing e Saraiva (2009).

Com o intuito de oferecer alguns critérios de cunho ético-moral para a utilização da dança na escola, Sborquia e Gallardo (2002) elaboraram uma proposta de classificação e determinação de danças que podem, ou não, ser ensinadas na escola. Pensando na necessidade da reflexão deste conteúdo no contexto escolar,

que por vezes não é tratado com a devida importância, e nos entremeios da aula de Educação Física, que é usada como momentos de ensaio, os autores fazem uma reflexão acerca da influência da mídia, da televisão e do papel da escola nesta dança produzida socialmente. A mídia é influenciadora e sua comunicação funciona em sentido único, não permitindo um feedback do espectador. Crianças e adolescentes têm despendido tempo com a televisão, umas das mais importantes mídias da atualidade. Muitas vezes não há monitoramento parental sobre o que os filhos estão apreendendo. Alguns programas expõem conteúdos sensuais/sexuais/eróticos para garantir público. Esta programação pode influenciar no trato dos conteúdos no ambiente escolar.

Com a dança, na aula de Educação Física, não é diferente. A escola deve estimular um comportamento racional e autônomo. No entanto, esta por vezes se reduz à transmissão de um conhecimento que não dialoga com o meio social. Logo, faz-se necessário um entendimento desse espaço como meio de transmissão dos saberes clássicos, mas que para além da transmissão também seja possível aplicar este conteúdo de maneira crítica e reflexiva. Assim deve ser com a mídia/televisão e seus conteúdos veiculados. A escola como espaço de desenvolvimento humano pode se apropriar da cultura fora do ambiente escolar e discuti-la, diante da sua complexidade, dentro dos diversos contextos e espaços. Dessa maneira, o sujeito legítima e valoriza o que se apreende na escola.

Como forma de fomentar esta discussão e pensar a inserção da dança no meio escolar, em especial as danças que exercem influência nos escolares devido à projeção na mídia, Sborquia e Gallardo (2002) criaram uma classificação para danças adequadas a este contexto. São as danças entendidas como: a) representativas; b) sensoriais; c) sensuais; d) sexuais; e) eróticas; e e) pornográficas. As danças eróticas e pornográficas são entendidas como incoerentes ao meio educacional e cabe ao professor a elucidação, discussão e reflexão de o que são essas danças. Com o intuito de aproximar o aluno da sua cultura e da sua história, recomenda-se o trabalho com as danças populares e folclóricas.

Brasileiro (2003) fez uma análise do conteúdo dança, em termos de possibilidades, limites e exigências, evidenciando os problemas que circundam este saber, nas aulas de Educação Física. Inicialmente são apontados dois problemas: a ausência desse conhecimento como prática pedagógica sistematizada no espaço escolar, bem como a não-apropriação desse saber, por parte dos futuros docentes.

Quando aparece na escola, ou é ofertada como atividade extracurricular ou é minimamente tratada como componente folclórico, seja pela Educação Física ou pela Educação Artística/Arte-Educação. Enfim, é raramente valorizada por ter um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica.

Os dados da pesquisa de Brasileiro (2003) apontaram ainda que a dança é lembrada em eventos ou datas comemorativas como elemento decorativo. As justificativas dos professores para não tratar a dança na escola são: falta de espaço adequado; desinteresse dos alunos; desconhecimento do conteúdo; e aulas com turmas mistas. Sobre o espaço, percebe-se que a realidade das escolas públicas é de quadras inadequadas, mas que mesmo assim são utilizadas para o conteúdo esportivo. Para a dança, é preciso um espaço adequado ou adaptado, dentro dos seus limites. Sobre o trabalho com turmas mistas, evidenciar essa separação é desnecessária, já que o ambiente social é compartilhado com todos os envolvidos. Permanecer com essa crença, é fortalecer o pensamento discriminatório e ir de encontro ao direito à igualdade.

Uma questão levantada por Brasileiro (2003) é sobre com que elementos os profissionais de Educação Física estão se aproximando da dança no ambiente escolar. Existe uma busca por qualificação profissional durante e/ou após a diplomação em Educação Física? Para tal, fez-se necessário entender como os professores compreendem a dança. O artigo ressalta o uso das danças populares como forma de resgatar a cultura e a história regionais. Nesse sentido, colabora para considerar o sujeito inserido na sua cultura. Contudo, para além desse repertório, deve-se ampliar as possibilidades em estilos e criação, utilizando estratégias e técnicas para a reconstrução e a improvisação.

Pereira e Hunger (2009) discutem os limites do ensino da dança na escola e refletem acerca desses entraves, a partir da formação profissional do professor de Educação Física. Baseou-se na análise crítica da literatura disponível sobre dança na escola e em entrevistas que conduziu com nove formandos em Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do interior de São Paulo. Os limites apresentados pelos estudantes de Educação Física basearam-se em quatro pontos: 1) se os alunos se imaginam ensinando dança; 2) como imaginam esse ensino; 3) quais as dificuldades para esse ensino; e 4) como superá-las. Aqueles que se imaginam ensinando dança o afirmaram com insegurança. Os que não se imaginam, alegaram não se sentir aptos. Sobre o ensino, as respostas focaram em objetivos

específicos (ensinar culturas, trabalhar habilidades físicas, desenvolver percepção rítmica, desenvolver valores – conteúdos atitudinais), entendendo a dança como meio de transmissão de algo e não como um conteúdo com características e finalidades próprias. A forma de ensino pautada no prazer e na ludicidade também foi apontada. No entanto, Pereira e Hunger (2009) ressaltam que os objetivos específicos não podem ser esquecidos para não se correr o risco de uma prática espontânea, sem fundamentação teórica e/ou técnica (MARQUES, 2001).

Considerar o contexto social do aluno (BARROS; DARIDO, 2009; ROSÁRIO; DARIDO, 2012), na mesma direção de Marques (2001) e da experiência de Neira (2007), pode facilitar o desenvolvimento da dança na escola. No trabalho de Pereira e Hunger (2009), os formandos assumiram ter dificuldades, mesmo se imaginando no exercício do ensino da dança. Não é necessário ser dançarino para ensinar a dança na escola, mas a vivência/experiência é essencial, na visão dos alunos. No contexto escolar, essa vivência deve ser entendida como legado humano – “manifestação corporal e cultural da sociedade, nas quais se relacionam aspectos como musicalidade, expressividade, criatividade, imaginação, contextualização histórica, entre outros.” (PEREIRA; HUNGER, 2009, p. 774).

O despreparo e a insegurança, oriundos da falta de experiência/vivência, capacidade, domínio prático e formação adequada para o ensino da dança na escola também foram mencionados. A associação do conteúdo dança a uma prática feminina, gerando preconceito de pais, alunos e dos próprios professores, foi igualmente relatada. Tal fato deve ser combatido, evitando essa manifestação sexista que prejudica a vivência deste conteúdo. Para superar essas dificuldades identificadas, Pereira e Hunger (2009) apontaram sugestões: a) incentivo e estímulo do professor aos alunos; b) estudar e planejar bem a aula, lembrando que a continuidade na formação do professor deve ser uma constante; c) oferta de aulas de dança em horário extra turno, para interessados em aprofundar, sem substituir as aulas de dança na Educação Física escolar.

Diante das dificuldades e dos limites expostos, parece essencial que o graduando em Educação Física entenda o real sentido da dança na Educação Física escolar e na sociedade. A promoção de discussões e reflexões durante as aulas das disciplinas que possam abordar este conteúdo no Ensino Superior tende a facilitar a compreensão da dança na Educação Física escolar. A ideia é romper com este círculo vicioso no qual o aluno não dança na escola e, como graduando em Educação Física,

entende que a dança no Ensino Superior irá suprir todas as lacunas deixadas pela vida. Articular a dança com outros conteúdos da Educação Física no Ensino Superior pode ajudar na legitimação deste para a prática no contexto escolar.

Kleinubing e Saraiva (2009) buscaram compreender a percepção de professores de Educação Física no Ensino Fundamental, em relação ao conteúdo dança nas suas aulas. Um questionário semiaberto com perguntas sobre formação e prática pedagógica foi respondido por 16 professores (de 18 a 47 anos), atuantes da Educação Infantil até as séries finais do Educação Física, de sete escolas públicas municipais de Chapecó (Santa Catarina). Onze professores afirmaram ter tido a disciplina de dança na formação, dos quais nove disseram que os conteúdos foram importantes. Os demais cinco docentes cursaram disciplinas relacionadas, mas inespecíficas deste conteúdo. Onze professores trabalham a dança de forma assistemática e na maioria das vezes em eventos comemorativos. Cinco trabalham a dança nas aulas de Educação Física.

A formação inicial foi um dos problemas citados pelos professores, que entendem que um semestre para esta disciplina é insuficiente (KLEINUBING; SARAIVA, 2009). A respeito disso, cabe apontar que é claro que uma disciplina em um semestre não possibilita aprofundar em técnica e/ou estilo. Isso porque o objetivo principal não é formar dançarinos profissionais, mas entender, pensar e refletir a experiência em dança através do conhecimento do gesto corporal e das suas possibilidades de estar e dialogar com o mundo, ou seja, ter a experiência estética como eixo central. Sendo assim, a formação inicial em dança, dentre outros conteúdos da educação física escolar, não prepara os professores para a atuação (MUÑOZ *et al.*, 2006; SILVA; SAMPAIO, 2012).

Outro problema citado foi a falta de interesse dos professores em querer aprender e trabalhar a dança (KLEINUBING; SARAIVA, 2009). Buscar conhecimentos para além da graduação, ter a ideia de que a formação é permanente e contínua é crucial. Participar de cursos, autodidatismo e até mesmo vivenciar a dança nos momentos de lazer são atitudes que vão contra o desinteresse, o qual precisa ser vencido. Ampliar os conhecimentos, resultado da ação-reflexão-ação (FREIRE, 1996), e oferta variada de conteúdos na aula de Educação Física (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010) são duas condições concretas para a efetivação de uma prática educativa responsável e compromissada com o escolar.

Muitas respostas negativas relacionadas ao ter jeito e à afinidade com a dança vieram de professores homens (KLEINUBING; SARAIVA, 2009), o que sugere um certo preconceito. O gesto é assexuado, mas a associação dança-mulher vem de uma construção histórica que atribui a criatividade e a sensibilidade ao universo feminino (LEITÃO; SOUSA, 1995). Foi relatado também o desejo de se conhecer mais e saber lidar com este conteúdo para além de uma prática sem fundamento e sem reflexão (KLEINUBING; SARAIVA, 2009). Mais uma vez percebe-se a necessidade da formação permanente/continuada – que pode, dentre as suas possibilidades, representar crescimento e qualificação profissional (DARIDO *et al.*, 2001; LOUREIRO; CAPARROZ; BRACHT, 2015).

Os professores relataram o desinteresse de meninos na dança. Apresentar outras referências, para além do ballet, pode auxiliar nesta tarefa de inclusão dos meninos na dança, já que muitas leituras acerca dos movimentos no ballet podem ser associadas ao feminino. Ainda, incluir tarefas e atividades nas quais o gesto esportivo, com vigor e força, esteja presente de forma central, pode facilitar um primeiro contato com a dança. Outro fator importante nessa inclusão é oferecer a dança como atividade na Educação Física desde os anos iniciais da educação infantil, fazendo com que esses sujeitos vivenciem essa prática ou atividades similares e relacionadas ao longo dos anos escolares.

A falta de espaço, de estrutura adequada, também foi relatada como fator limitante para o desenvolvimento da dança na escola (KLEINUBING; SARAIVA, 2009). O mesmo fator foi relatado por Bezerra, Ferreira Filho e Feliciano (2006), Finck (2007) e Silva e Sampaio (2012), não especificamente relacionado à dança, mas num contexto geral da Educação Física escolar. No entanto, parece que os espaços não convencionais são esquecidos e/ou deixados à parte (RANGEL-BETTI, 1999) e a experiência em nesses outros ambientes pode favorecer a ressignificação estética do movimento e, dessa maneira, garantir aos escolares novas leituras e percepções de mundo. É preciso, portanto, criatividade para lidar com as limitações estruturais das escolas. No entanto, uma estrutura de qualidade facilita e potencializa a dança na escola.

No contexto educativo, a dança contribui também como instrumento de socialização e facilitador do desenvolvimento motor. Tais habilidades e capacidades podem ser resultantes do trabalho com a dança, mas não podem ser objetivos centrais da prática e desenvolvimento deste conteúdo. Ele possui objetivos próprios, em

especial como forma de expressão, de experimentar e de mencionar as coisas que fazem parte do mundo vivido.

O trabalho de Kleinubing e Saraiva (2009) confirma que a dança não faz parte dos conteúdos da Educação Física escolar, mesmo fazendo parte da cultura corporal de movimento. Essa disciplina na escola tem se preocupado majoritariamente com conteúdos esportivos. O professor entende a importância da dança, mas negligencia esse conteúdo. Como proposta, os autores sugerem que a dança na escola seja desenvolvida a partir do histórico de movimento de cada aluno, sendo esse processo mediado pelo professor, com foco no desenvolvimento da sensibilidade e na vivência da experiência estética (KLEINUBING; SARAIVA, 2009). Deixar de oportunizar aos alunos a experiência da dança é deixar uma lacuna tanto no seu processo educativo quanto no seu desenvolvimento humano.

Os pontos recém discutidos mostram a ausência de uma proposta clara de desenvolvimento da dança na escola. Os estudos comentados não trataram detalhadamente seus resultados, com aprofundamentos entre prática profissional e ciência. Além disso, não tratam do lazer vivenciado previamente na vida do professor e as relações entre essas experiências e a dança. Essa relação é abordada no “Estudo 2” dessa tese, a fim de preencher as lacunas que se fazem evidentes e destacar uma nova relação interdisciplinar (lazer, dança e escola).

Ainda assim, parece importante incorrer em uma análise aprofundada da produção científica publicada sobre dança na escola, bem como, da mesma maneira, dos aspectos conceituais, metodológicos e prático-profissionais das publicações encontradas. Além disso, e com base no que pesquisadores e profissionais já construíram com respeito à relação dança e à educação física escolar, pretende-se traçar relações entre os principais pontos extraídos da análise das publicações e o campo dos estudos do lazer, mantendo-se o foco no contexto escolar do Ensino Médio (CONCEIÇÃO, 2013). O modo mais exaustivo e aprofundado de conduzir tal análise é mediante uma revisão sistemática, apresentada a seguir no “Estudo 1” dessa tese.

ESTUDO 1

1 A RELAÇÃO LAZER E DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Com o intuito de oferecer uma prática profissional fidedigna e adequá-la às reais necessidades sociais, a ciência, nas suas diversas instâncias, tem se esforçado em produzir pesquisas que possam preencher as lacunas ainda existentes nas diversas áreas do conhecimento. Este propósito coaduna com a ideia de uma Prática Baseada em Evidências, que é “o uso consciente, explícito e criterioso da melhor e mais atual evidência de pesquisa” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p.84) para definir e organizar os conteúdos e tarefas que serão desenvolvidos.

A Prática Baseada em Evidências é baseada num tripé composto por três fatores: a) a síntese da melhor evidência externa ou de pesquisa; b) a experiência do profissional; e c) os valores e interesses do sujeito a qual a tarefa é direcionada. Assim, o objetivo é resumir e sintetizar evidências, através de uma análise objetiva, na busca por conclusões mais robustas sobre um determinado tema ou área do conhecimento (SAMPAIO; MANCINI, 2007), o que, por exemplo, pode ser alcançado através de uma Revisão Sistemática.

A Revisão de Literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica, trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado (MARCONI; LAKATOS, 2007). É possível, através da Revisão de Literatura, demonstrar o estágio atual das produções acadêmicas sobre um determinado assunto, proporcionando uma visão geral de pesquisas e contribuições anteriores, conduzindo às lacunas existentes, evidenciando as possibilidades de novos estudos (ALVES, 1992; SANTOS, 2012) e elucidando subtemas que têm sido mais ou menos enfatizados dentro de uma área do conhecimento (NORONHA; FERREIRA, 2000).

Diferentemente, as Revisões Sistemáticas são consideradas estudos observacionais retrospectivos ou estudos experimentais de recuperação e análise crítica da literatura. Têm como objetivo levantar, reunir, avaliar criticamente a metodologia da pesquisa e sintetizar os resultados de diversos estudos primários,

buscando responder a uma pergunta de pesquisa claramente formulada (ZOLTOWSKI *et al.*, 2014). Utiliza métodos sistemáticos e explícitos para recuperar, selecionar e avaliar os resultados de estudos relevantes (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

A Revisão Sistemática é uma pesquisa que tem como fonte de dados a literatura qualificada sobre um tema ou área do conhecimento. Caracteriza-se pela aplicação de estratégias bem delimitadas de busca, análise criteriosa e síntese da literatura encontrada e selecionada de forma organizada (ZOLTOWSKI *et al.*, 2014), permitindo a repetibilidade e a reprodutibilidade do estudo realizado (GOMES; CAMINHA, 2014). Para além de somente apresentar os dados, a Revisão Sistemática produz um resumo elaborado das evidências relacionadas às fontes pesquisadas, que auxilia na identificação de lacunas e na avaliação mais profunda do objeto central de estudo (SAMPAIO; MANCINI, 2007; GOMES; CAMINHA, 2014; SCHÜTZ; SANT'ANNA; SANTOS, 2011).

Diferente da Revisão de Literatura, que frequentemente lida com dados mais superficiais, preferindo descrições mais amplas com poucos critérios na sua fundamentação a qualidade metodológica no processo de construção da Revisão Sistemática e o rigor científico na condução da pesquisa asseguram a sua validade e o seu nível de confiabilidade (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011). Esse processo formal e controlado apresenta critérios de inclusão e exclusão, todos definidos a partir do objeto e da pergunta problema da pesquisa (ZOLTOWSKI *et al.*, 2014). Por todas as razões citadas, esse trabalho terá como base a revisão de literatura com ênfase na Revisão Sistemática, pois entende-se que ambos se complementam para ajudar a responder às perguntas de pesquisa e amparar os objetivos do “Estudo 1”.

No presente método serão conhecidos e justificados os critérios para a condução do Estudo 1, conforme orientações de Zoltowski *et al.* (2014) e de Sampaio e Mancini (2007). Este é um estudo documental, portanto não coleta dados com seres humanos.

1.1 Objetivo geral

Analisar a literatura nacional sobre dança na educação física escolar.

1.2 Objetivos específicos

1 - Caracterizar a literatura nacional sobre dança na Educação Física escolar em termos de dados teóricos-metodológicos e principais resultados.

2 - Traçar relações entre os estudos encontrados sobre os conteúdos dança e lazer na Educação Física escolar, gerando pontos para abordar docentes de Educação Física no Ensino Médio.

3 - Criar o questionário para coletar dados para a realização do Estudo

2 MÉTODO

2.1 Construção do corpo de dados

O alvo principal foram artigos científicos publicados em periódicos científicos brasileiros com avaliação por pares duplo-cego e teses e dissertações defendidas no país. Não foram considerados resenhas, entrevistas, resumos de dissertações e teses, notícias, editoriais, carta ao editor e estudos realizados com amostras não-brasileiras. Estudos que não perpassaram pela dança no ambiente escolar, ou que não abordaram o ensino da dança (incluindo Ensino Superior) e/ou a dança com participantes na adolescência foram excluídos. Livros e capítulos não foram incluídos na busca inicial, no entanto, algumas referências dessas categorias subsidiaram discussões e reflexões. Estudos de revisão que abordam e relacionam a dança e a Educação Física escolar não fizeram parte da amostra (GOMES; CAMINHA, 2014), mas foram posteriormente utilizados para comparar com os resultados do “Estudo 1”.

2.2 Procedimentos de coleta dos textos para Revisão Sistemática

Bases de dados eletrônicas via BIREME e os acervos disponíveis nos catálogos das bibliotecas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), USP (USP), UNICAMP (UNICAMP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foram consultados limitando a busca à produção acadêmica no período 1996-2016.

Para a busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: *educação física, educação física escolar, dança, ensino, escola e escola**, de forma combinada. As combinações utilizadas em todas as buscas foram: 1) *dança e educação física*; 2) *dança e escola*; 3) *dança e educação física escolar*; 4) *dança e ensino*; 5) *dança, educação física e escola*; e 6) *dança, educação física e escola**. Na última combinação de busca, o “*” utilizado auxilia na busca de termos que possuem como radical o

substantivo “escola”, tais como: escolar e escolaridade. No catálogo de busca da UFRJ, seguindo orientações explícitas no próprio *site* de busca, o “*” foi substituído pelo caractere/símbolo “?”, que nesse catálogo desempenha a mesma função do “*” nas outras buscas.

O critério de seleção foi o de pertinência e os textos identificados pela estratégia de busca inicial foram avaliados conforme os seguintes critérios de inclusão:

- a) abordar o conteúdo dança no contexto da educação física escolar;
- b) abordar a formação profissional de educação física no que tange, ou perpassa, o conteúdo dança;
- c) trazer contribuições para o desenvolvimento do conteúdo dança na escola;
- d) estar relacionado aos ensinamentos fundamental e médio, quando tratar da dança na educação física escolar, e ao ensino superior, quando tratar e/ou abordar o conteúdo/disciplina dança na formação do profissional de educação física; e
- e) ter como amostra sujeitos na adolescência e/ou professores ou futuros professores de Educação Física que poderão lidar com sujeitos nessa fase da vida no ambiente escolar. Estudos que abordavam contextos históricos, treinamento esportivo, fisiologia, reabilitação, idoso e dança como terapia foram excluídos.

No total de textos encontrados em cada base, empreendeu-se leitura dos títulos e dos resumos. O texto foi lido na sua completude somente quando a leitura de título e do resumo não foi, inicialmente, suficiente para decidir pela seleção do texto para integrar o corpo de dados (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

A estratégia de busca e seleção é descrita e detalhadamente quantificada (SCHÜTZ; SANT’ANNA; SANTOS, 2011) e apresentada na forma de tabelas no corpo do texto (ZOLTOWSKI *et al.*, 2014). Ao final da coleta e da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, bem como os critérios de pertinência descritos, temos o corpo de dados do “Estudo 1”, que é apresentado posteriormente na seção Resultados.

2.3 Procedimentos de análise de dados

Os textos selecionados foram analisados conforme os seguintes critérios:

- a) nome do autor, ano de publicação, nome da revista, cidade e estado que a pesquisa foi desenvolvida;

b) abordagem metodológica: instrumento de coleta de dados, composição da amostra (tipo de escola, sexo e idade) e tipo de análise; e

c) resultado – desfecho.

Foi criada uma tabela para organização e sistematização destes dados, preenchida à medida que os textos selecionados foram lidos. Os seguintes critérios fizeram parte da tabela:

a) autoria: apresentação de sobrenome e ano de publicação do texto;

b) revista: veículo de publicação do texto;

c) local da pesquisa: em que contexto a pesquisa foi realizada (domicílio, escola, cidade, estado etc.);

d) tipo de amostra: masculino, feminino, ambos, faixa etária etc.;

e) n: quantidade de sujeitos da amostra;

f) instrumento: entrevista, questionário, grupo focal etc.;

g) tipo de análise: quantitativa, qualitativa ou mista;

h) valor p : margem de segurança apresentada nos estudos; e

i) desfecho: contribuições reais para o desenvolvimento do conteúdo Dança na Educação Física escolar.

Os dados foram analisados a partir de critérios indicados para a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para a criação de categorias temáticas através da identificação de unidades de registro e sua expressão quantitativa. Bardin (2011, p. 43) define categoria como “gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivos da mensagem”. Para a autora, uma categoria adequada para pesquisa deve seguir os seguintes critérios:

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

E, conforme as três etapas da análise de conteúdo referida por Bardin (2011) – descrição, inferência e interpretação – a interpretação foi conduzida na relação com questões do lazer discutidas na introdução dessa tese e com novos olhares oriundos dos Estudos do Lazer à medida que as reflexões foram sendo

construídas. A descrição diz respeito à identificação das unidades temáticas ou de registro, e a inferência é a etapa da construção das categorias.

3 RESULTADOS

3.1 Seleção artigos – bases de dados BIREME

A busca foi realizada na base de dados BIREME buscando artigos/textos publicados em periódicos nacionais. A BIREME abarca 15 bases de dados, dentre elas a Lilacs, Medline e a SciELO. Na busca realizada entre 12/08/2016 e 14/08/2016, foram encontrados 502 textos completos. Após a leitura do título e do resumo destes textos e da eliminação dos textos em duplicidades presentes nessa busca, 27 textos foram selecionados (Tabela 1) para esse primeiro passo da revisão sistemática.

Tabela 1 – Artigos selecionadas via título e resumo: 1ª. seleção

Autor	Ano	Periódico ou instituição de origem
Neira	2007	Motriz
Pereira e Hunger	2009	Motriz
Pereira e Lacerda	2010	Motriz
Sousa, Hunger e Caramaschi	2010	Motriz
Teixeira e Sousa	2010	Motriz
Volp	2010	Motriz
Sousa e Caramaschi	2011	Motriz
Diniz e Darido	2012	Motriz
Barbosa-Rinaldi, Lara e Olivera	2009	Movimento
Kleinubing e Saraiva	2009	Movimento
Brasileiro	2012	Movimento
Miranda e Cury	2010	Paidéia
Amorim <i>et al.</i>	2012	Pensar a prática
Kleinubing <i>et al.</i>	2012	Pensar a prática
Piccinini e Saraiva	2012	Pensar a prática
Alves <i>et al.</i>	2015	Pensar a prática
Lima e Frota	2007	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
Buogo e Lara	2011	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Brasileiro	2013	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Tresca e De Rose Jr	2000	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
Silva e Sampaio	2012	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
Shibukawa <i>et al.</i>	2011	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
Muglia-Rodrigues e Correia	2013	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
Sousa, Hunger e Caramaschi	2014	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte

Kleinubing, Saraiva e Francischi	2013	Revista da Educação Física / UEM
Spessato e Valentini	2013	Revista da Educação Física / UEM
Diniz e Darido	2015	Revista da Educação Física / UEM

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a leitura completa dos 27 textos, 11 foram descartados por não abordarem efetivamente o propósito desse estudo (Tabela 2). No entanto, tal como Reppold, Gurgel e Schiavon (2015) e seguindo as recomendações de Berwanger *et al.* (2007), de forma a complementar e ampliar o alcance dessa revisão, as referências dos 16 artigos inicialmente elencados foram analisadas e, excluindo os textos já referenciados na primeira busca, outros 28 textos foram selecionados, dentre eles 15 artigos nacionais, 10 dissertações de mestrado e três teses de doutorado (Tabela 3).

Tabela 2 – Artigos da 1ª. seleção excluídos a partir da leitura completa do texto

Autor	Ano	Periódico ou instituição de origem
Neira	2007	Motriz
Sousa, Hunger e Caramaschi	2010	Motriz
Teixeira e Sousa	2010	Motriz
Volp	2010	Motriz
Diniz e Darido	2012	Motriz
Piccinini e Saraiva	2012	Pensar a prática
Lima e Frota	2007	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
Buogo e Lara	2011	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Silva e Sampaio	2012	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
Spessato e Valentini	2013	Revista da Educação Física / UEM
Diniz e Darido	2015	Revista da Educação Física / UEM

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 3 – Textos selecionados a partir das referências da 1ª. seleção

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
Freire (2001)	Artigo	Cadernos CEDES
Ostetto (2010)	Artigo	Cadernos CEDES
Scarpato (2001)	Artigo	Cadernos CEDES
Strazzacappa (2001)	Artigo	Cadernos CEDES
Ostetto (2009)	Artigo	Educação e pesquisa
Brasileiro (2008)	Artigo	Motriz
Ehrenberg e Gallardo (2005)	Artigo	Motriz
Brasileiro (2002)	Artigo	Movimento
Gariba e Franzoni (2007)	Artigo	Movimento
Brasileiro (2002-2003)	Artigo	Pensar a prática
Fiamoncini (2002-2003)	Artigo	Pensar a prática

Gomes Jr e Lima (2001-2002)	Artigo	Pensar a prática
Saraiva (2009)	Artigo	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Sborquia e Gallardo (2002)	Artigo	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Rocha e Rodrigues (2007)	Artigo	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte
Ehrenberg (2003)	Dissertação	UNICAMP
Sborquia (2002)	Dissertação	UNICAMP
Jesus (2008)	Dissertação	UNESP
Pereira (2007)	Dissertação	UNESP
Gaspari (2005)	Dissertação	UNESP
Bergero (2006)	Dissertação	UFSC
Kleinubing (2009)	Dissertação	UFSC
Moura (2006)	Dissertação	UFPR
Franco (2015)	Dissertação	UFTM
Miyabara (2010)	Dissertação	USJT
Ostetto (2006)	Tese	UNICAMP
Pellegrin (2007)	Tese	UNICAMP
Brasileiro (2009)	Tese	UNICAMP

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a leitura completa dos 28 textos, 14 textos foram descartados: seis artigos, quatro dissertações e duas teses, por não abordarem efetivamente o propósito desse estudo; uma dissertação por ter amostra não brasileira; e uma dissertação por não estar disponível na versão online (Tabela 4).

Tabela 4 – Textos da 2ª. seleção excluídos

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
Freire (2001)	Artigo	Cadernos CEDES
Ostetto (2010)	Artigo	Cadernos CEDES
Scarpato (2001)	Artigo	Cadernos CEDES
Ostetto (2009)	Artigo	Educação e pesquisa
Ehrenberg e Gallardo (2005)	Artigo	Motriz
Fiamoncini (2002-2003)	Artigo	Pensar a prática
Ehrenberg (2003)	Dissertação	UNICAMP
Sborquia (2002)	Dissertação	UNICAMP
Pereira (2007)	Dissertação	UNESP
Gaspari (2005)	Dissertação	UNESP
Bergero (2006)	Dissertação	UFSC
Moura (2006)	Dissertação	UFPR
Pellegrin (2007)	Tese	UNICAMP
Ostetto (2006)	Tese	UNICAMP

Fonte: elaborado pelo autor.

3.2 Seleção de teses e dissertações – bases de dados da IES

Acerca das dissertações e teses, as buscas concentraram-se nos acervos disponíveis online nas três Instituições de Ensino Superior (IES) melhores classificadas no Ranking Folha 2016, a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro

(UFRJ), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em ordem crescente de classificação. Como instituição base para a realização dessa tese, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 4º lugar na classificação do ranking utilizado, também foi incluída nessa busca, por abrigar um Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer, com cursos de Mestrado e de Doutorado.

Seguindo a ordem de classificação das IES, na busca realizada no catálogo da UFRJ, em 22/11/2016, um único texto foi retornado seis vezes, no entanto esse texto não irá complementar a revisão sistemática dessa tese por se tratar de um estudo de cunho histórico que não contempla os critérios necessários para a inclusão desse texto. Na busca realizada no acervo disponível no catálogo da USP, em 19/11/2016, foram retornados 54 textos, e desses, 20 foram previamente selecionados. Eliminando as duplicidades restaram 6 textos, mas três não estavam disponíveis na versão online. Assim, foram selecionados da USP para complementar a revisão sistemática três textos, sendo duas teses e uma dissertação (Tabela 5).

Tabela 5 – Teses e dissertações previamente selecionadas – USP

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
Sotero (2010)	Dissertação	USP
Eto (2015)	Tese	USP
Nascimento (2014)	Tese	USP

Fonte: elaborado pelo autor.

No catálogo da UNICAMP, na busca realizada em 18/11/2016, foram retornados 340 textos, sendo que, desses, 19 foram previamente selecionados. Destes, um é trabalho de conclusão de curso de graduação (TCC) – informação errada no catálogo da instituição, um têm como origem outra instituição (UnB) e não estava disponível na versão online, três estão disponíveis somente na versão impressa e três foram excluídos após leitura do resumo. Assim, foram selecionados da instituição UNICAMP para complementar a revisão sistemática sete textos, sendo duas teses e cinco dissertações (Tabela 6).

Tabela 6 – Teses e dissertações previamente selecionadas – UNICAMP

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
Barreto (1998)	Dissertação	UNICAMP
Ferreira (2009)	Dissertação	UNICAMP

Morandi (2005)	Dissertação	UNICAMP
Rangel (1996)	Dissertação	UNICAMP
Salgado (2003)	Dissertação	UNICAMP
Ehrenberg (2008)	Tese	UNICAMP
Ugaya (2011)	Tese	UNICAMP

Fonte: elaborado pelo autor.

Na busca realizada no catálogo da UFMG, entre 19 e 22/11/2016, foram retornados 36 textos. Desses, 10 foram previamente selecionados e, eliminando as duplicidades, restaram três textos – todos, dissertações de mestrado, que irão complementar a revisão sistemática (Tabela 7). Entre teses e dissertações com origem nas quatro IES selecionadas (UFRJ, USP, UNICAMP e UFMG), foram selecionados para compor/complementar essa revisão sistemática 13 estudos (4 teses e 9 dissertações) que abarcam a relação entre Dança e Educação Física no contexto escolar (Tabela 8). Após a leitura completa das teses e dissertações sete textos, uma tese e seis dissertações, foram excluídos por não abordar diretamente os propósitos desse estudo (Tabela 9).

Tabela 7 – Teses e dissertações previamente selecionadas – UFMG

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
D'Ávila (2007)	Dissertação	UFMG
Souza (2015)	Dissertação	UFMG
Vieira (2008)	Dissertação	UFMG

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 8 – Teses e dissertações previamente selecionadas – UFRJ, USP, UNICAMP e UFMG

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
Sotero (2010)	Dissertação	USP
Barreto (1998)	Dissertação	UNICAMP
Ferreira (2009)	Dissertação	UNICAMP
Morandi (2005)	Dissertação	UNICAMP
Rangel (1996)	Dissertação	UNICAMP
Salgado (2003)	Dissertação	UNICAMP
D'ávila (2007)	Dissertação	UFMG
Souza (2015)	Dissertação	UFMG
Vieira (2008)	Dissertação	UFMG
Eto (2015)	Tese	USP
Nascimento (2014)	Tese	USP
Ehrenberg (2008)	Tese	UNICAMP
Ugaya (2011)	Tese	UNICAMP

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 9 – Teses e dissertações excluídas após leitura completa

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
Sotero (2010)	Dissertação	USP
Salgado (2003)	Dissertação	UNICAMP
Souza (2015)	Dissertação	UFMG
Vieira (2008)	Dissertação	UFMG
Ferreira (2009)	Dissertação	UNICAMP
D'Ávila (2007)	Dissertação	UFMG
Nascimento (2014)	Tese	USP

Fonte: elaborado pelo autor.

Finalizadas as buscas, seleções e exclusões, tem-se então para essa revisão sistemática o montante de 36 publicações nacionais, composto por 25 artigos nacionais e, eliminando as duplicidades presentes entre a seleção nas referências dos artigos e a seleção nas IES, quatro teses e sete dissertações (Tabela 10). Ressalta-se, que foram encontrados quatro textos revisões que ao final da construção dessa revisão serão utilizados para comparar e discutir a produção científica nacional que aborda a Dança na Educação Física escolar (Tabela 11).

Tabela 10 – Textos selecionados para a revisão sistemática

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
Alves <i>et al.</i> (2015)	Artigo	Pensar a prática
Amorim <i>et al.</i> (2012)	Artigo	Pensar a prática
Barbosa-Rinaldi, Lara e Olivera (2009)	Artigo	Movimento
Brasileiro (2002)	Artigo	Movimento
Brasileiro (2002-2003)	Artigo	Pensar a prática
Brasileiro (2008)	Artigo	Motriz
Brasileiro (2012)	Artigo	Movimento
Brasileiro (2013)	Artigo	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Gariba e Franzoni (2007)	Artigo	Movimento
Gomes Jr e Lima (2001-2002)	Artigo	Pensar a prática
Kleinubing e Saraiva (2009)	Artigo	Movimento
Kleinubing <i>et al.</i> (2012)	Artigo	Pensar a prática
Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013)	Artigo	Revista da Educação Física / UEM
Miranda e Cury (2010)	Artigo	Paidéia
Muglia-Rodrigues e Correia (2013)	Artigo	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
Pereira e Hunger (2009)	Artigo	Motriz
Pereira e Lacerda (2010)	Artigo	Motriz
Rocha e Rodrigues (2007)	Artigo	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte
Saraiva (2009)	Artigo	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Sborquia e Gallardo (2002)	Artigo	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Shibukawa <i>et al.</i> (2011)	Artigo	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
Sousa e Caramaschi (2011)	Artigo	Motriz
Sousa, Hunger e Caramaschi (2014)	Artigo	Revista Brasileira

Strazzacappa (2001)	Artigo	de Educação Física e Esporte Cadernos CEDES
Tresca e De Rose Jr (2000)	Artigo	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
Barreto (1998)	Dissertação	UNICAMP- UNICAMP
Franco (2015)	Dissertação	UFTM- UFTM
Jesus (2008)	Dissertação	UNESP- UNESP
Kleinubing (2009)	Dissertação	UFSC – UFSC
Miyabara (2010)	Dissertação	Universidade São Judas Tadeu – USJT
Morandi (2005)	Dissertação	UNICAMP- UNICAMP
Rangel (1996)	Dissertação	UNICAMP- UNICAMP
Brasileiro (2009)	Tese	UNICAMP- UNICAMP
Ehrenberg (2008)	Tese	UNICAMP- UNICAMP
Eto (2015)	Tese	USP- USP
Ugaya (2011)	Tese	UNICAMP- UNICAMP

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 11 – Textos de revisão que abordam Dança e Educação Física escolar

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
Silva e Sampaio (2012)	Artigo	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
Pacheco (1999)	Artigo	Pensar a prática
Trevisan e Schwartz (2011)	Artigo	Revista da Educação Física / UEM
Silva <i>et al.</i> (2012)	Artigo	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte

Fonte: elaborado pelo autor.

Nas próximas linhas serão apresentadas informações técnico-metodológicas sobre os textos selecionados a fim de orientar no delineamento dessa tese no tange a relação Lazer e Dança na Educação Física escolar. Tal apresentação tem o intuito de elucidar, organizar e contribuir com informações acerca da produção acadêmico-científica disponível sobre dança e educação física escolar, assim como contribuir para a construção do questionário a ser utilizado como instrumento de coleta de dados desse estudo.

3.3 Dança na Educação Física escolar: caracterização da produção nacional (1996 – 2016)

3.3.1 Sobre os dados técnicos e metodológicos

3.3.1.1 Pesquisadores autores: artigos

Sobre as autorias dos artigos, nas 25 publicações selecionadas, tem-se 49 pesquisadores envolvidos, entre textos de coautoria, variando entre dois e quatro autores, e textos de único autor. Desse montante de pesquisadores, que publicou acerca da Dança e Educação Física escolar, temos:

- a) um autor com seis publicações;
- b) um autor com quatro publicações;
- c) um autor com três publicações;
- d) dez autores com duas publicações; e
- e) 36 autores com somente uma publicação.

Esses dados mostram que somente três autores, entre os 49, possuem produção igual ou superior a três publicações que abordam a dança na Educação Física escolar, o que quantitativamente representa 6,12% do total de autores envolvidos. Abrangendo os autores que possuem duas publicações, tem-se então 13 pesquisadores com produção igual ou superior a dois textos, representando 27,53% do total de autores envolvidos. Dos artigos selecionados, 36 dos 49 autores participam de somente uma publicação, representando 72,47% dos autores envolvidos.

3.3.1.2 Pesquisadores autores: teses e dissertações

No caso das teses e dissertações, a busca acerca das produções científicas acerca da dança na Educação Física escolar, é baseada na origem desses trabalhos. Das 11 teses e dissertações incluídas nessa tese, 10 são de universidades públicas e uma é de universidade privada. As escolas/faculdades de origem dos trabalhos são, em suma, das áreas da Educação e da Educação Física, sendo cinco da Educação Física e três da Educação. Um trabalho tem como origem um instituto que abarca a Educação Física e outros três cursos de formação superior. Dois trabalhos não apresentam essa informação.

Sobre os programas de pós-graduação, temos cinco em Educação Física, dois em Educação e um em Ciências da motricidade. Três textos não apresentam essa informação.

Quanto as áreas de concentração dos estudos (Tabela 12), temos dois trabalhos em Educação física e sociedade, um trabalho em cada uma das seguintes áreas: Educação motora; Esporte e exercício, na linha Formação e ação profissional em Educação Física e Esportes; Pedagogia da motricidade humana; Teoria e prática

pedagógica; Educação, conhecimento, linguagem e arte; e Didática, teorias do ensino e práticas escolares. Três trabalhos não apresentam essa informação.

Tabela 12 – Informações acerca da origem das teses e das dissertações

Autor (ano) Tipo de publicação	IES	Escola de origem	PPG	Área de concentração
Barreto (1998) Dissertação	UNICAMP	Faculdade de Educação Física	NI	Educação Motora
Franco (2015) Dissertação	UFTM	NI	Educação Física	Esporte e Exercício - Linha : Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes
Jesus (2008) Dissertação	UNESP	Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro	Ciências da Motricidade	Pedagogia da Motricidade Humana
Kleinubing (2009) Dissertação	UFSC	Centro de desportos	Educação Física	Teoria e Prática Pedagógica
Miyabara (2010) Dissertação	USJT	NI	Educação Física	Não apresenta essa informação.
Morandi (2005) Dissertação	UNICAMP	Faculdade de Educação	NI	Não apresenta essa informação.
Rangel (1996) Dissertação	UNICAMP	Faculdade de Educação Física	NI	Não apresenta essa informação.
Brasileiro (2009) Tese	UNICAMP	Faculdade de Educação	Educação	Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Ehrenberg (2008) Tese	UNICAMP	Faculdade de Educação Física	Educação Física	Educação Física e Sociedade
Eto (2015) Tese	USP	Faculdade de Educação	Educação	Didática, teorias do ensino e práticas escolares
Ugaya (2011) Tese	UNICAMP	Faculdade de Educação Física	Educação Física	Educação Física e Sociedade

Fonte: elaborado pelo autor. NI = Não informado.

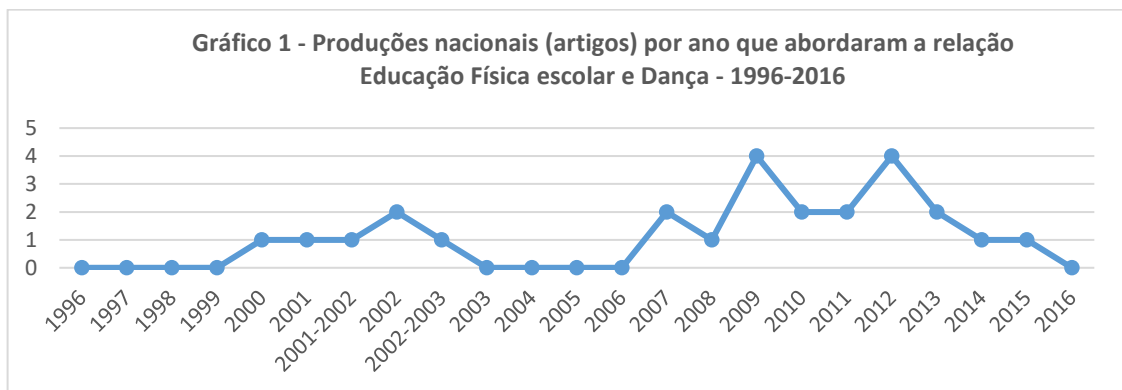
3.3.1.3 Textos publicados por ano: artigos

Sobre a quantidade de textos publicados por ano, dentre os textos selecionados, temos:

- a) dois anos com quatro publicações (2009 e 2012);

b) quatro anos com duas publicações (2002, 2007, 2010 e 2011); e
 c) sete anos com uma publicação (2000, 2001, 2001-2002, 2002-2003, 2008, 2014 e 2015).

No período compreendido entre 1996 e 1999, entre 2003 e 2006 e em 2016 nenhum texto que atendesse os critérios de inclusão dessa revisão sistemática foi encontrado. O Gráfico 1 elucida a quantidade de publicações nacionais (artigos) por ano que abordaram a relação Dança e a Educação Física escolar.

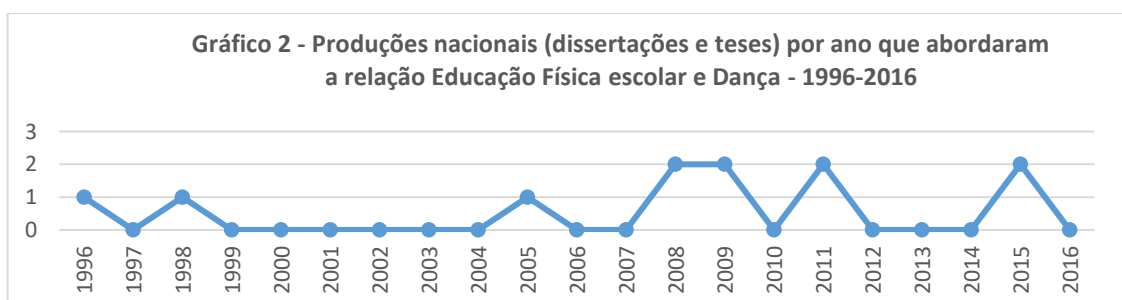


Fonte: elaborado pelo autor.

3.3.1.4 Textos publicados por ano: Teses e dissertações

Sobre a quantidade de teses e dissertações defendidas e aprovadas por ano, dentre os textos selecionados, temos: a) quatro anos com dois textos (2008, 2009, 2011 e 2015); e b) três anos com um texto (1996, 1998 e 2005).

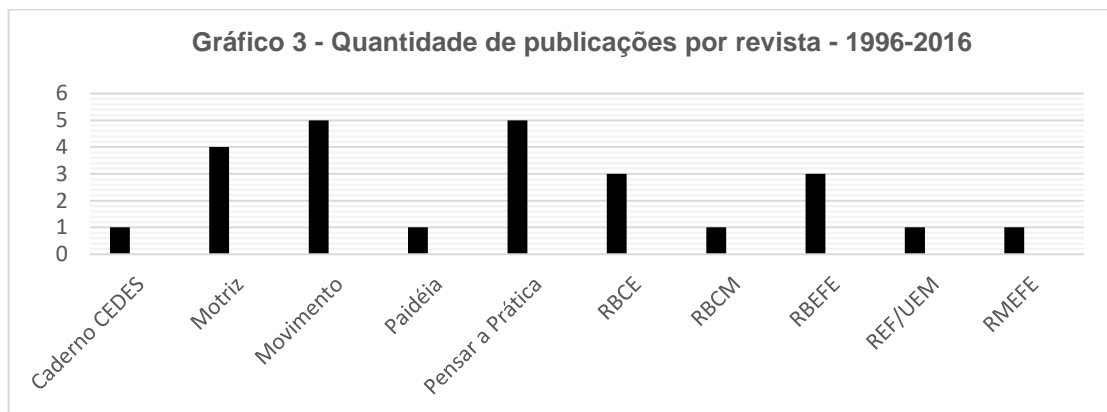
Em 1997, entre 1999 e 2004, entre 2006 e 2007, entre 2010 e 2012, em 2014 e em 2016 nenhum texto que atendesse os critérios de inclusão dessa revisão sistemática foi encontrado. O Gráfico 2 elucida a quantidade de publicações nacionais (teses e dissertações) por ano que abordaram a relação Dança e a Educação Física escolar.



Fonte: elaborado pelo autor.

3.3.1.5 Periódicos de publicação e estrato Qualis-CAPES (ano base 2014 e 2015)

Acerca dos periódicos nos quais os textos selecionados foram publicados, em ordem decrescente de quantidade de publicação, temos: *Pensar a prática* e *Movimento* com cinco publicações; *Motriz* com quatro publicações; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE) e *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* (RBEFE) com três publicações cada; e *Caderno CEDES*, *Revista da Educação Física / UEM* (REF/UEM), *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* (RBCM), *Paidéia* e *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* (RMEFE), com uma publicação cada. O gráfico 3 elucida a quantidade de publicações por periódico no período pesquisado que abordaram a relação Dança e a Educação Física escolar.



Fonte: elaborado pelo autor.

As informações acerca do Qualis-CAPES dos periódicos onde os textos selecionados para essa revisão foram publicados são apresentados a partir das possíveis áreas de abrangência dessa tese: Artes, Educação, Educação Física e Interdisciplinar (Tabela 13). Para essa classificação, a consulta foi realizada na Plataforma Sucupira, no evento “Classificação de periódicos quadriênio 2013-2016”. Os estratos apresentados referem-se às versões impressas e, para as versões online, o valor do estrato é apresentado com um asterisco: “*”.

3.3.1.6 Área: Artes

Entre os 10 periódicos contemplados, somente dois periódicos (Cadernos CEDES e Revista Brasileira de Ciências do Esporte) possuem classificação nessa área de avaliação no evento “Classificação de periódicos quadriênio 2013-2016”. As

classificações para esses periódicos são somente da versão impressa e ambos são classificados como B2.

3.3.1.7 Área: Educação

Para a área de classificação Educação, todos os periódicos possuem classificação, sendo nove com classificações para a versão impressa e seis com classificação online. Para as versões impressas, tem-se: um periódico com escore B4; três periódicos com avaliação B3; três periódicos com escore B2; um periódico com escore B1; e um periódico com escore A2. Para as versões online tem-se: um periódico com escore B4; dois periódicos com avaliação B3; um periódico com escore B2; um periódico com escore B1; e um periódico com escore A2.

3.3.1.8 Área: Educação Física

Para a área de classificação Educação Física, todos os periódicos possuem classificação, sendo nove com classificações para a versão impressa e cinco com classificação online. Para as versões impressas, tem-se: um periódico com escore B4; dois periódicos com escore B2; cinco periódicos com escore B1; e um periódico com escore A2. Para as versões online tem-se: um periódico com escore B4; um periódico com escore B2; dois periódicos com escore B1; e um periódico com escore A2.

3.3.1.9 Área: Interdisciplinar

Para a área de classificação Interdisciplinar, todos os periódicos possuem classificação, sendo nove com classificações para a versão impressa e seis com classificação online. Para as versões impressas, tem-se: um periódico com escore B4; um periódico com avaliação B3; dois periódicos com escore B2; três periódicos com escore B1; e dois periódicos com escore A2. Para as versões online tem-se: um periódico com escore B4; dois periódicos com escore B2; dois periódicos com escore B1; e um periódico com escore A2.

**Tabela 13 – Periódicos e classificação nos estratos Qualis-CAPES
Quadriênio 2013-2016**

Periódico / Área (versão)	Artes		Educação		Educação Física		Interdisciplinar	
	Imp.	Onl.	Imp.	Onl.	Imp.	Onl.	Imp.	Onl.
<i>Cadernos CEDES</i>	B2		A2		B1		A2	
<i>Motriz</i>				B1*		A2*		A2*
<i>Movimento</i>			B2	A2*	A2	A2*	B1	B1*
<i>Paidéia</i>			B1		B1		A2	
<i>Pensar a prática</i>			B3	B3*	B2	B2*	B3	B2*
<i>Revista Brasileira de Ciência e Movimento</i>			B3		B2		B2	
<i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i>	B2		B2	B2*	B1		B1	B1*
<i>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</i>			B2		B1		B1	
<i>Revista da Educação Física / UEM</i>			B3	B3*	B1	B1*	B2	B2*
<i>Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte</i>			B4	B4*	B4	B4*	B4	B4*

Fonte: elaborado pelo autor. Imp.= versão impressa; Onl.= versão online. *Classificação *online*.

3.3.1.10 Local de pesquisa / Tipo de escola

Dos 25 artigos selecionados, nove estudos são teóricos (BARBOSA-RINALDI, LARA E OLIVERA, 2009; BRASILEIRO, 2002; 2008; GARIBA E FRANZONI, 2007; GOMES JR; LIMA, 2001-2002; MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013; SARAIVA, 2009; SBORQUIA; GALLARDO, 2002;), logo não possuem um local específico de amostra. Os outros 16 artigos apresentam tipos específicos de unidades de ensino, sejam escolas ou instituições de ensino superior (Tabela 14), sendo assim distribuídos: 14 escolas, sendo cinco municipais, sete estaduais e duas privadas; e sete IES, sendo duas estaduais, três federais e duas privadas. Algumas pesquisas tiveram mais de um local de coleta de dados e que nenhuma escola federal foi local de pesquisa. Pereira e Hunger (2009) não citam qual a dependência administrativa da universidade/faculdade local da pesquisa.

Tabela 14 – Locais de pesquisas – artigos

Texto	Artigo						
	Escola				Universidade/Faculdade		
	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Estadual	Federal	Privada
Quantidade	5	7	-	2	2	3	2
Total	14				7		

Fonte: elaborado pelo autor.

Das 11 teses e dissertações selecionados, duas são de cunho teóricos-reflexivos: Morandi (2005) e Barreto (1998), logo não possuem um local específico de

amostra. As nove teses e dissertações restantes apresentam tipos específicos de unidades de ensino, sejam escolas ou instituições de ensino superior (Tabela 15), sendo assim distribuídos: 4 escolas, sendo uma municipal, uma estadual, uma federal e uma escola do campo financiada com recursos do Estado; e seis IES, sendo uma estadual e uma federal. Dois trabalhos não detalharam que tipo de IES teve como amostra, uma pesquisa teve como amostra sujeitos de um curso de especialização em Educação Física escolar realizada numa IES não detalhada e um trabalho teve como local de pesquisa uma IES federal e uma IES estadual, que já foram citadas na organização de dados dos artigos. Alguns trabalhos apresentaram mais de um local para a coleta de dados.

Tabela 15 – Locais de pesquisas – teses e dissertações

Texto	Teses e dissertações						
	Escola				Universidade/Faculdade		
	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Estadual	Federal	Privada
Tipos de unidades							
Quantidade	1	1	1		1	1	
Observações	Eto (2015): escola do campo, financiada com recursos do Estado.				Ehrenberg (2008): local da amostra – curso de especialização em Educação Física escolar. Brasileiro (2009): a amostra já foi referenciada em um artigo da autora selecionado para a revisão sistemática. Jesus (2008) e Miyabara (2010): docentes do ensino superior, sem especificar qual instituição.		
Total	3				2		

Fonte: elaborado pelo autor.

3.3.1.11 Tipos de trabalho e “n” amostral: artigos

O tipo de trabalho se baseia no perfil metodológico dos textos selecionados (TONETTO *et al.*, 2008), classificando-os em teóricos ou teóricos-empíricos. Das 25 publicações selecionadas foram encontrados 16 textos teóricos-empíricos e nove teóricos. Dos textos teórico-empíricos,

a) sete têm como sujeitos de pesquisa somente escolares adolescentes dos ensinos fundamental e médio e com *n* total variando entre 7 e 289 estudantes;

b) cinco tiveram como fonte para a coleta de dados somente professores atuantes no ambiente escolar (Educação Física, quatro estudos, e Artes e Educação Física, um estudo) com n total variando entre 11 e 64 professores;

c) três produções possuem somente graduandos em Educação Física, modalidade licenciatura, na formação inicial com n total variando entre 9 e 387;

d) um estudo envolveu vários sujeitos na sua amostra: escolares, responsáveis (pais e mães) e professores. Esse estudo não apresenta o n total.

3.3.1.12 Tipos de trabalho e “n” amostral: teses e dissertações

Nas 11 teses e dissertações selecionadas foram encontrados nove textos teóricos-empíricos e três teóricos. Dos textos teórico-empíricos,

a) dois têm como sujeitos de pesquisa escolares adolescentes dos ensinos fundamental e médio, sendo um texto com n total igual a 11 e um texto sem a definição da quantidade de alunos;

b) dois tiveram como fonte para a coleta de dados professores atuantes na Educação Física escolar com n total de 17 e 20 professores;

c) três tiveram como fonte para a coleta de dados professores atuantes no ensino superior com disciplinas relacionadas à dança com n total de 4 e 14 professores; e

d) duas produções possuem graduandos em Educação Física, modalidade licenciatura, na formação inicial com n total variando entre 7 e 306. Uma produção envolveu alunos-formandos dos cursos de Dança, Educação Física e Educação Artística.

3.3.1.13 Tipos de amostra: artigos

Ainda sobre a amostra, mais especificamente o tipo da amostra, dois estudos apresentaram n probabilístico, sendo: a) aleatório simples; e b) estratificado aleatório. Dois estudos discriminaram sua amostra como não probabilística, sendo: a) intencional; e b) por conveniência. A maioria dos estudos, 12, não apresentaram essa informação, no entanto, pode-se inferir que as amostras desses estudos foram não probabilísticas por conveniência.

3.3.1.14 Tipos de amostra: teses e dissertações

Sobre as amostras das teses e dissertações, mais especificamente o tipo da amostra, nenhum estudo traz uma organização estatística do seu n . Somente um estudo define a amostra como intencional. A maioria das teses e dissertações, sete, não apresentaram essa informação, no entanto, pode-se inferir que, das amostras desses estudos, seis são intencionais e uma é por conveniência.

3.3.1.15 Local da pesquisa (Estado/Cidade): artigos

Acerca do local de realização dessas 16 pesquisas, temos que:

a) no estado de São Paulo foram realizadas cinco pesquisas, distribuídas quantitativamente da seguinte forma: duas em Bauru, uma em São Paulo, uma em Barueri; e uma numa cidade do interior desse estado, não designada no estudo;

b) no estado de Santa Catarina foram desenvolvidas cinco pesquisas, sendo três em Chapecó, uma em Florianópolis e uma que envolveu coleta em mais de uma cidade (Joaçaba, Xanxerê, Videira, Chapecó, São Miguel do Oeste, Concórdia, Mafra, Curitibanos);

c) no estado de Pernambuco foram realizadas duas pesquisas, ambas em Recife;

d) no estado de Goiás, uma pesquisa em Goiânia; e

e) no estado do Rio de Janeiro, uma pesquisa na capital desse estado.

Regionalmente, temos seis produções na região sudeste; cinco na região sul, duas na região nordeste, uma na região centro-oeste e nenhuma na região norte. Dois artigos não apresentam a informação acerca do local de realização da pesquisa.

3.3.1.16 Local da pesquisa (Estado/Cidade): teses e dissertações

Acerca do local de realização dessas 11 pesquisas, temos que:

a) no estado de São Paulo foram realizadas cinco pesquisas, distribuídas quantitativamente da seguinte forma: três em Campinas; duas em São Paulo; e uma em cidades do interior desse estado, não designadas no estudo;

b) no estado de Santa Catarina foi desenvolvida uma pesquisa em Florianópolis;

- c) no estado da Bahia foi desenvolvida uma pesquisa em Salvador;
- d) no estado do Mato Grosso, uma pesquisa em Mata Cavalos; e
- e) no estado de Minas Gerais, uma pesquisa Uberaba.

Regionalmente, temos seis produções na região sudeste; uma na região sul, uma na região nordeste, uma na região centro-oeste e nenhuma na região norte. Uma pesquisa que foi realizada com participantes de 13 Universidades Federais brasileiras, não apresenta a informação acerca do local (cidade e estado) de realização da pesquisa.

3.3.1.17 Instrumentos de coleta de dados: artigos

Acerca dos instrumentos para coleta de dados, 10 estudos utilizaram um instrumento, quatro coletaram dados combinando dois instrumentos e dois estudos utilizaram três instrumentos combinados. Os instrumentos utilizados foram:

- a) questionário, variando entre aberto, semiaberto e fechado (PEREZ GÓMEZ, 1998; SERPA, 1991; SERPA; FRIAS, 1990);
- b) entrevista (GRESSLER, 2003; AMADO; FERREIRA, 1998);
- c) observação-participante (ANDRÉ, 1997);
- d) diário de campo (MINAYO, 2010);
- e) pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998; 2000);
- f) evocação livre de ideias (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 1998);
- g) grupo focal (FINI, 1997; GATTI, 2005);
- h) filmagem, em um estudo; e
- i) levantamento bibliográfico.

3.3.1.18 Instrumentos de coleta de dados: teses e dissertações

Acerca dos instrumentos para coleta de dados, seis estudos utilizaram um instrumento, três coletaram dados combinando dois instrumentos e dois estudos utilizaram três instrumentos combinados. Os instrumentos utilizados foram:

- a) grupo focal (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004; CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002; DEBUS, 1997; DALL'AGNOL; TRENCH, 1999; KRUEGER, 1996; GATTI, 2005; GOMES, 2005; GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO TÉCNICA, 2008; MACEDO, 2006; GUI, 2003);

- b) observação participante (SILVERMAN, 2009; MINAYO, 2007);
- c) questionário (CERVO; BERVIAN, 2002; TRIVIÑOS, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2005);
- d) pesquisa documental (LÜDKE; ANDRE, 1986; GUBA; LINCOLN, 1981);
- e) Entrevista semiestruturada (LAVILLE; DIONNE, 1999; TRIVIÑOS, 1987; NEGRINE, 2004);
- f) levantamento bibliográfico, em um estudo.

Alguns textos entre os artigos, teses e dissertações não apresentam o autor referência para o instrumento de coleta selecionado para a pesquisa.

3.3.1.19 Tipos de análise de dados: artigos

Sobre as análises dos 16 estudos empíricos, três pesquisas realizaram apenas análise quantitativas. Sete estudos realizaram apenas análises qualitativas. Três estudos abordaram os dois tipos de análises – quanti-quali. E três textos não apresentam essa informação.

As análises qualitativas foram realizadas através de:

- a) agrupamento por afinidades de ideias;
- b) análise interpretativa da fala;
- c) análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987; VALA, 1989; GOMES, 1994; SÁ, 1998; BARDIN, 1995, 2004);
- d) análise documental;
- e) regularidades subjacentes à prática pedagógica via episódios e ações de rotina (ESCOBAR, 1997);
- f) análise fenomenológica (MOREIRA, 2004; CAMPOS, 2008);
- g) análise qualitativa via observação obtida através da filmagem;
- h) quadros descritivos com significados aparentes (FINI, 1997); e
- i) análise a partir dos significados (CHIZZOTTI, 1998).

As análises quantitativas foram realizadas através de:

- a) estatística descritiva, via frequência simples, percentual, média e desvio padrão;
- b) estatística inferencial, via teste Shapiro-Wilk;
- c) estatística simples;

- d) testes não paramétricos, tais como: teste “U” de Mann-Whitney, Qui-quadrado e Correlação Linear de Spearman; e
- e) teste de normalidade, via teste de Kolmogorov Smirnov.

Os softwares utilizados foram SPSS, nas versões 16.0 e 17.0. Dos seis estudos que abordaram análises quantitativas, somente três apresentaram o nível de significância, que foi de 95% ($p < 0,05$). O único estudo que realizou correlação apresentou valor $p < 0,001$.

3.3.1.20 Tipos de análise de dados: teses e dissertações

Sobre as análises dos nove estudos empíricos, oito pesquisas realizaram apenas análise qualitativas. Somente um trabalho realizou análise estatística descritiva (percentual). As análises qualitativas foram realizadas através de:

- a) rotas de análise (GATTI, 2005);
- b) análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FLICK, 2004; GIL, 1999; MARCONI; LAKATOS, 2001; LAVILLE; DIONE, 1999);
- c) análise documental (MARCONI; LAKATOS, 2001);
- d) análise ideográfica (MARTINS; BICUDO; 1989);
- e) análise nomotética;
- f) interpretação das informações (FINI, 1997);
- g) análise com enfoque dialético (TRIVIÑOS, 1987);
- h) categorização de dados.

Alguns textos entre os artigos, teses e dissertações não apresentam o autor referência para o tipo de análise selecionada para a pesquisa.

3.3.2 A relação Dança e Lazer na escola - Revisão Sistemática de Literatura

Com o intuito de compreender a relação Dança e Lazer no contexto escolar, empreendeu-se a elaboração dessa revisão sistemática de literatura. Como já referido por alguns autores, a revisão auxilia na compilação dos dados já abordados e discutidos em estudos anteriores, assim como, aponta futuros caminhos para refletir acerca das lacunas presentes numa determinada área do conhecimento. Nessa tese, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento social e acadêmico do Lazer, da

Dança e da Educação Física escolar, essa revisão foi parte essencial da elaboração do questionário que foi utilizado no “Estudo 2” para coletar dados com professores do ensino médio.

São abordados inicialmente os dados encontrados nos textos selecionados para compor essa revisão sistemática acerca da relação Dança e Educação Física. Posteriormente, os dados dessa revisão são relacionados à dados de outras revisões que também envolvem a relação Dança e Educação Física escolar, e na sequência, será discutida a aproximação dos achados dessa revisão e da relação entre as revisões já produzidas com o Lazer. Por fim, são apresentadas as questões que serão utilizadas no questionário do segundo estudo dessa tese.

3.3.2.1 Dança, escola e Educação Física...

A escola, para além de um espaço de negociação de conteúdos, precisa se afirmar como um local de aprendizado e apreensão de sentidos para a vida (KLEINUBING, 2009; BARRETO, 1998), porque é, em especial, para a vida fora da escola que são os saberes disseminados nesse espaço. A Educação Física, como parte integrante obrigatória dos currículos escolares, deve, junto com as outras disciplinas, ser uma forma de proporcionar experiências significativas e enriquecedoras e que sejam capazes de auxiliar o escolar apreender, entender e agir no mundo (VAGO, s/d). Nesse sentido, somente repensando e recriando o sentido da escola será possível, via disciplina Educação Física, promover a dança na e da escola (EHRENBERG, 2008).

A dança é uma das formas de educação do corpo (re)criador e é indispensável para sermos críticos e atuantes na sociedade atual (MARQUES, 2005). Ugaya (2011) complementa Marques (2005) dizendo que a escola tem a função de instrumentalizar o sujeito, em e por meio da dança, e não apenas reproduzir padrões de movimentos, superando o racionalismo e a imposição e estimulando a criatividade, a descoberta e a curiosidade, entendendo que não existe uma única maneira de fazer as coisas (SBORQUIA, 2002; UGAYA, 2011; ALVES, 2015). Brasileiro (2009), aponta a necessidade de compreensão acerca de novos processos de formação, através de diálogos com a cultura (re)produzindo sentidos e significados a serem vivenciados dentro das escolas.

No entanto, a instituição escolar, ainda não tem sido espaço da dança enquanto forma de conhecimento a ser vivenciado e compartilhado, junto e igualmente, aos outros conhecimentos lógico-formais (BARRETO, 1998). Mesmo com os achados dessa revisão, é percebida uma ausência de discussões acerca do conteúdo dança no contexto escolar (BRASILEIRO, 2002-2003), com produção insuficiente de pesquisas empíricas nesse contexto (SARAIVA, 2009; AMORIM *et al.*, 2012; UGAYA, 2011).

3.3.2.2 Dança: Artes ou Educação Física?

A Educação Física escolar tem sido o espaço para a educação do movimento, através das atividades rítmicas e expressivas, o desenvolvimento da dança na escola (BRASIL, 1998; MORANDI, 2006; SARAIVA, 2009). A disciplina de Artes também tem abarcado a dança na escola (MORANDI, 2006; BRASILEIRO, 2009; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014).

Kleinubing (2009) baseado em Saraiva-Kunz (2003) aponta que a dança é um fenômeno complexo, que integra a complexidade física e a competência expressiva, elucidando, tal como Brasileiro (2009), a possibilidade de entender e pensar a dança no contexto escolar nas disciplinas Educação Física e Artes. Barreto (1998) ressalta que, não somente o conteúdo dança, mas a disciplina Artes tem sido abandonada e esquecida no contexto escolar. Morandi (2005), Brasileiro (2008) e Saraiva-Kunz (2003) apontam que é na Educação Física que a dança tem, de certa forma, se mantido e conquistado espaço.

Morandi (2006) entende a Dança como uma área do conhecimento autônoma e, mesmo tangenciando a Educação Física, existe algumas especificidades de cada área que não devem uma interferir na outra. Barreto (1998) ressalta que Dança e Educação Física existem de formas separadas, mas podem, ambas, enriquecerem-se, com um trabalho em conjunto, pois a Dança pode trazer para a Educação Física a contribuição, através da experiência artística e da apreciação, da consciência estética, e a Educação Física pode contribuir com a Dança acerca das discussões sobre corporeidade e motricidade humana.

Para Ugaya (2011), Morandi (2006) não é a favor do estabelecimento da dança na Educação Física, pois a dança recebe um tratamento inferior em relação a outros conteúdos, como por exemplo, os esportes. Brasileiro (2009) cita alguns

autores (HOLLIS, 1986; STRAZZACAPPA, 2003; MORANDI, 2005) que questionam a presença da dança na Educação Física, alegando que nessa área do conhecimento a dança é reduzida ao movimento, ao ritmo, às manifestações folclóricas etc. Gaspari (2004) aponta que a dança aparece de forma reduzida devido a um foco, quase que único, nos esportes coletivos como conteúdo dessa disciplina.

Barreto (1998) diz que, os profissionais de educação artística estão despreparados para o ensino da dança. Strazzacappa (2006), aponta que mesmo nas Artes, a dança sempre esteve numa posição inferior às outras manifestações artísticas.

Ugaya (2011) concorda com a autonomia da dança, mas não vê problemas no desenvolvimento desse conteúdo pela Educação Física escolar, pois entende que diferentes saberes e olhares sobre o mesmo fenômeno ampliam a forma na qual o escolar pode se relacionar e entender o mundo. Brasileiro (2009) assinala a importância da Educação Física nos estudos relacionados à dança no contexto escolar, conseqüentemente ampliando as compreensões acerca da dança como área do conhecimento, mas que no processo de escolarização brasileiro, é reconhecida também como um saber da Educação Física.

3.3.2.3 Dança e os conteúdos da Educação Física

Sobre os conteúdos da Educação Física escolar, aqueles que fazem parte da cultura corporal de movimento, o tratamento deveria ser igualitário, com encontros sistemáticos abordando todos os saberes dessa disciplina, inclusive a dança (KLEINUBING; FRANCISCHI; SARAIVA, 2013; KLEINUBING, 2009), pois a experiência diversificada através dos conteúdos da Educação Física escolar pode potencializar o desenvolvimento humano (BARRETO, 1998; BRASILEIRO, 2002; KLEINUBING; SARAIVA, 2009; SOUSA; CARAMASCHI, 2011) via de diálogos experimentais com seus corpos, sentimentos e emoções (KLEINUBING, 2009). O tratamento diversificado e igualitário dos elementos da cultura corporal de movimento é um dos passos para o reconhecimento e aceitação da dança como conteúdo da Educação Física escolar (UGAYA, 2011; KLEINUBING; FRANCISCHI; SARAIVA, 2013).

Mais especificamente sobre a dança, Volp (2010) aponta que, mesmo esse conteúdo no contexto escolar precisa ser diversificado e não ficar restrito a um tipo de

manifestação, pois suas formas e estilos, sejam eruditos ou populares, preenchem a vida com seu papel comunicativo. Brasileiro (2009) ressalta que romper com essa polarização (popular x não popular) é um desafio para os cursos superiores, tanto em Dança quanto em Educação Física, e é necessário inserir as danças populares brasileiras nas discussões e reflexões acadêmicas, reconhecendo esses saberes como essenciais ao entendimento sobre a produção da dança no Brasil e no mundo.

3.3.2.4 A “presença” da dança na escola?

Como saber a ser compartilhado e vivido, a dança auxilia no processo educativo e, mesmo conhecendo os conteúdos de dança expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997) – e de Artes (BRASIL, 1997) – e sabendo das potencialidades do desenvolvimento desses saberes na escola, o professor não possibilita a experiência em dança para os escolares (ROCHA; RODRIGUES, 2007; KLEINUBING; SARAIVA, 2009; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014). O que se percebe é que, a dança, embora presente nos documentos orientadores de diversos órgãos educacionais municipais, estaduais e federais, não tem sido desenvolvida de forma sistematizada e contínua por essas duas disciplinas no contexto escolar (SILVA, 2011; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014).

O conteúdo dança não é desenvolvido nas aulas de Educação Física, mas aparece em solenidade, homenagem, eventos, festividades e/ou datas comemorativas (SBORQUIA; GALLARDO, 2002; BRASILEIRO, 2002; 2002-2003; 2009; SCARPATO, 2004; MORANDI, 2005; 2006; ROCHA; RODRIGUES, 2007; BRASILEIRO, 2008; PEREIRA; HUNGER, 2009; KLEINUBING, 2009; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010; 2014; UGAYA, 2011; ALVES, 2015; GASPARI, 2005; FRANCO, 2015; BARRETO, 1998) e em atividades extracurriculares (MORANDI, 2005; PEREIRA; HUNGER, 2009; STRAZZACAPPA, 2006; EHRENBURG, 2008). Morandi (2006) aponta que na história do ensino da Arte no Brasil a dança não era componente obrigatório no currículo escolar e que também era apresentada em eventos e datas comemorativas. Verderi (1998) aponta que a dança na escola é um conteúdo quase que inexistente que aparece e desaparece sem a devida contextualização.

A dança presente nos eventos escolares é quase sempre a mesma ausente dos componentes curriculares da Educação Física na escola, que é utilizada para preencher espaços nas festas escolares, sem o devido tratamento pedagógico (MORANDI, 2005; BRASILEIRO, 2009). Os eventos escolares, as festividades, geralmente são exigências do próprio calendário da escola (EHRENBURG, 2008) e, por vezes, o momento de aparição da dança (EHRENBURG, 2003). Quando associada somente aos eventos, a dança perde o seu potencial educativo relacionado ao aprendizado e à cultura corporal de movimento devido a um trato da dança sem consistência, superficial, descontextualizado, que não leva o aluno a elaborar novas referências de intervenção de mundo e nem ao desenvolvimento das suas capacidades físico-motoras (ROCHA; RODRIGUES, 2007; EHRENBURG, 2008; UGAYA, 2011; BRASILEIRO, 2009). Nessas situações, os professores ficam “apavorados” (p. 19), pois são “impostos” (p. 19) a realizar um trabalho envolvendo a dança (ROCHA; RODRIGUES, 2007).

Sobre as atividades no contraturno escolar, Pereira e Lacerda (2010) apontam que a dança permanece aquém das suas possibilidades educacionais, em especial, quando se pensa no contato diário entre os alunos. A integração proporcionada pela dança vai de encontro à sociedade do tempo/espço isolado, sozinho, e busca a união, o desenvolvimento coletivo (GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002).

No trabalho de Alves (2015), a dança é desenvolvida nas aulas de Educação Física através da teoria, através de estudos mais aprofundados, utilização de vídeos, apresentação de pesquisas, entrega de trabalhos escolares por escrito, já que a escola não possui espaço físico para as práticas. Quando tratada na prática, o foco são as apresentações nas datas comemorativas (ALVES, 2015). Sborquia (2002) e Brasileiro (2009) apontam que quando a dança é trabalhada há um predomínio da dança popular e folclórica e da dança recreativa e de salão. Ehrenberg (2008) ressalta que desenvolver a dança na teoria, com explicações e discussões de textos, e na prática, com experimentações, vivências e explorações rítmicas, objetiva fornecer ao escolar um domínio dos conceitos que permeiam esse conteúdo.

Pereira e Lacerda (2010) ressaltam que o problema de não desenvolvimento de um conteúdo da Educação Física não se restringe somente à Dança. O mesmo é percebido com o conteúdo lutas, pois ambos, dança e lutas, ou não são desenvolvidos ou são abordados em aula somente por professores que

possuem experiência prévia (MORANDI, 2005; PEREIRA; LACERDA, 2010). Betti, Ferraz e Dantas (2011) apontam que lutas, dança e ginásticas são conteúdos que o desenvolvimento no contexto escolar tem ficado aquém do esperado.

3.3.2.5 Quais as razões para a ausência da dança na escola?

Diversos são os motivos apresentados nos textos para o não desenvolvimento e/ou a limitação do conteúdo dança na Educação Física escolar. Os motivos, que não são estanques, e se relacionam de uma forma ou outra, de acordo com os achados dessa revisão, podem ser relacionados a seis fatores:

- a) à ação/atuação do governo;
- b) à ação/atuação da direção/administração escolar;
- c) à ação/atuação do professor de Educação Física;
- d) à postura dos escolares em relação ao conteúdo dança;
- e) às questões sociais/fatores culturais acerca da prática da dança; e
- f) à organização curricular do conteúdo Dança nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Dentre os motivos apresentados para a limitação ou ausência da Dança na escola relacionados à atuação do governo, percebeu-se que esse conteúdo não é desenvolvido no contexto escolar de forma adequada pois o governo não fornece espaço físico adequado, material pedagógico, dinheiro, transporte, proteção contra ruído e não realiza concurso público na área das artes e da dança (BRASILEIRO, 2002, ROCHA; RODRIGUES, 2007; PEREIRA; LACERDA, 2010; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; ALVES, 2015; UGAYA, 2011; FRANCO, 2015).

Acerca dos motivos apresentados para a limitação ou ausência da dança na escola relacionados à atuação da direção/administração escolar, os seguintes fatores foram percebidos: falta de espaço físico adequado; falta de material pedagógico; escassez do trato com as Artes e com a cultura na escola; e quando acontece, predominância do ensino de artes visuais, dentro e fora da escola; prevalência e valorização da dimensão técnica sobre a artística; intolerância de outros professores; falta de proteção sonora; falta de investimento e verba da escola; falta de diversificação de conteúdo; orientação religiosa da escola (escola evangélica); ausência da dança no Projeto Político Pedagógico da escola; e pouco tempo para o desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas da Educação Física escolar, por vezes, privilegiando teoria à prática (BRASILEIRO, 2002; 2009; ROCHA;

RODRIGUES, 2007; PEREIRA; LACERDA, 2010; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; ALVES, 2015; MORANDI, 2005; 2006; PEREIRA; HUNGER, 2009; UGAYA, 2011; MIYABARA, 2010; FRANCO, 2015; BARRETO, 1998).

Sobre os motivos apresentados para a limitação ou ausência da dança na escola relacionados à atuação do professor de Educação Física, foram listados os seguintes fatores: inexperiência; pouca vivência na vida pessoal, incluindo a vida escolar e acadêmica; crença acerca de ser necessário ser um exímio dançarino; pouco empenho e compromisso com formação inicial e profissional; formação docente inicial insatisfatória; formação continuada insuficiente e/ou inexistente, sentimento de incapacidade, despreparo, falta de conhecimento e de domínio da dança; medo; resistência e preconceito; privilégio e/ou estímulo somente aos alunos habilidosos; falta de diversificação de conteúdo; constrangimento na formação inicial; pouca ou nenhuma afinidade; não considera o conteúdo importante; problema físico (joelho); produção de ruído; vinculação da dança à outras disciplinas; salas numerosas e alunado heterogêneo (AMORIM *et al.*, 2012; KLEINUBING; SARAIVA, 2009; BARRETO, 1998; PEREIRA; 2007; PEREIRA; HUNGER, 2009; ALVES, 2015; ROCHA; RODRIGUES, 2007; MORANDI, 2006; PEREIRA; LACERDA, 2010; GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; UGAYA, 2011; EHRENBERG, 2008; SBORQUIA, 2002; MORANDI, 2005; MIYABARA, 2010; FRANCO, 2015).

Sobre os motivos apresentados para a limitação ou ausência da Dança na escola relacionados à postura dos escolares, foram listados os seguintes pontos: resistência com a dança; falta de conhecimento, interesse e/ou de aceitação dos alunos, em especial do sexo masculino; persistência dos alunos nas danças atuais; interesse único dos alunos por determinados tipos de dança (hip-hop e funk); (ALVES, 2015; BRASILEIRO, 2002; KLEINUBING; SARAIVA, 2009; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; AMORIM *et al.*, 2012; GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002; SOUSA; CARAMASCHI, 2011; ETO, 2015; EHRENBERG, 2008; MIYABARA, 2010; FRANCO, 2015).

Sobre os motivos apresentados para a limitação ou ausência da Dança na escola relacionados às questões sociais/fatores culturais, foram listados os seguintes fatores: preconceito sexista; resistência e preconceito de pais, alunos e de professores; predominância e hegemonia social do esporte; dentro e fora da escola, prevalência e valorização da dimensão técnica sobre a artística; falta de interesse,

conhecimento e aceitação dos alunos, em especial, do sexo masculino; a padronização erotizante em alguns estilos musicais; orientação religiosa da escola (escola evangélica); falta de apoio dos pais para a confecção de figurinos; (BARBOSA-RINALDI; LARA; OLIVEIRA, 2009; ALVES, 2015; AMORIM *et al.*, 2012; ALVES, 2015; PEREIRA; HUNGER, 2009; MORANDI, 2005; 2006; GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; BRASILEIRO, 2002; KLEINUBING; SARAIVA, 2009; KLEINUBING; 2009; UGAYA, 2011; ETO, 2015; GASPARI, 2005; MIYABARA, 2010; FRANCO, 2015).

Acerca do ensino superior, alguns motivos para a limitação ou ausência da Dança foram listados, são eles: falta de didática dos professores das IES que lecionam Dança na formação inicial; pouco tempo para o conteúdo na formação inicial; formação inicial insuficiente acerca da dança; ausência de discussões e reflexões acerca da prática vivida na realidade, como, por exemplo, em estágios; enfoque limitado à dança em comparação a outros conteúdos da área; professores das IES apresentam dúvidas sobre o que é realmente importante para preparar o licenciado que irá desenvolver a dança na escola; profissionais que atuam na formação inicial não possuem a qualificação necessária; professores focam em técnicas de movimento ao invés de pensar a dança de forma educacional; e professores do ensino superior não associam a teoria estudada na formação inicial com a realidade escolar (GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002; EHRENBERG, 2008; BARRETO, 1998; ALVES, 2015; MARQUES, 2001; MIYABARA, 2010; UGAYA, 2011; MORANDI, 2005; 2006; BRASILEIRO, 2009; SBORQUIA, 2002).

Acerca das facilidades para o trato do conteúdo dança na escola, Franco (2015) aponta que os seguintes fatores auxiliam no desenvolvimento da dança no contexto escolar: apoio da escola; infraestrutura; facilidade para trabalhar com o tema; ensinar quadrilha nas festas juninas; crianças talentosas; aceitação dos alunos; alunas gostam de dançar; e professor tem gosto pela dança.

Um dos motivos para que o preparo na formação inicial, de acordo com Pereira e Hunger (2009), seja insuficiente é a falta de experiências/vivências, e conseqüente ausência de conhecimentos teórico e prático, em dança na Educação Física escolar, o que faz com o que o professor em formação acredite que tal lacuna seja suprida na formação inicial. Para Kleinubing *et al.* (2012) a falta de apropriação, por parte dos professores, de um “fazer-dança” que estimule a criatividade do aluno, mediando e problematizando a experiência em dança, é um dos entraves para a

efetivação da dança no contexto escolar. Ehrenberg (2008) sugere que o discente na formação inicial tenha contato com a realidade escolar, interagindo com esse contexto, desenvolvendo trabalhos com a dança, para minimizar as lacunas presentes na relação dança e Educação Física escolar.

Franco (2015) ressalta que mesmo diante das dificuldades para o desenvolvimento da dança na escola, o professor de Educação Física não deve cruzar os braços e deve buscar alternativas que possam auxiliar no trato desse saber no contexto escolar, tais como adaptação de espaço, reorganização de horários, divisão de turmas etc. Oliveira (2011) e Silva e Damazio (2008), no entanto, aponta que algumas mudanças não dependem somente do professor de Educação Física e que outras instâncias, tais como governo e/ou responsáveis escolares, também podem influenciar na inclusão da dança nas aulas de Educação Física na escola.

Para Sborquia e Pérez Gallardo (2006), o professor de Educação Física que irá lecionar o conteúdo dança na escola precisa de algumas competências, a saber:

a) competência técnica: adquirir conhecimentos específicos para depois compartilhar com os alunos (história da dança, composição coreografia, improvisação etc.);

b) competência pedagógica: adquirir conhecimentos para entender o “como”, “por quê” e “para quê” ensinar; ter a reflexão crítica como princípio educativo; evitar a padronização e a reprodução de danças na escola; estimular o olhar analítico e crítico sobre as manifestações de dança, a partir de conhecimento e vivência, sendo capaz de (re)significá-las e/ou construir sua própria dança;

c) competência política: saber analisar as políticas governamentais que incorporam, promovem e privilegiam alguns conhecimentos, ou não; instrumentalizar o escolar para usar a sua voz – **e o corpo** (grifo nosso) – como manifesto e transformar a realidade; e

d) competência humana: valorizar o saber acumulado pela sociedade, articulando-o com a pesquisa e com a realidade profissional, orientando o escolar para o respeito a si mesmo e ao próximo.

Outro motivo recorrente para a ausência da dança na escola é a falta de interesse e/ou aceitação dos alunos, em especial do sexo masculino, pois o novo causa estranheza (SOUSA; CARAMASCHI, 2011; KLEINUBING, 2009), no entanto, de acordo com Kleinubing *et al.* (2012) e Kleinubing (2009) essa prerrogativa precisa

ser revista já que escolares adolescentes tendem a se mostrar aberto a novos conhecimentos. Sousa e Caramaschi (2011) e Kleinubing (2009) acreditam que essa resistência poderia ser diminuída se os alunos tivessem mais experiências, o que também diminuiria a intimidação sentida pelos adolescentes em se aproximar e demonstrar afetividade para com os colegas. Kleinubing (2009) ressalta que essa rejeição masculina pode ser menor se as experiências de dança forem iniciadas desde cedo, já nos primeiros anos escolares.

Sobre a questão estrutural, falta de espaço, Brasileiro (2002) e Franco (2015) apontam que é necessário repensar e redimensionar o espaço físico escolar e entendê-lo como uma barreira a ser quebrada como possibilidades de ampliação dos conhecimentos. Kleinubing e Saraiva (2009) entendem que essa “barreira” pode, por outro lado, ser um estímulo para se pensar e experimentar a dança em espaços não convencionais.

Para Franco (2015), a ausência de espaço adequado é um fator predisponente para o não desenvolvimento da dança na escola. Morandi (2005) aponta que para o ensino da dança é necessário um espaço mais amplo, exigindo algumas vezes a reorganização das carteiras das salas de aula ou a procura de um outro lugar e ressalta que piso e espaço adequado facilita e amplia as possibilidades de movimento. Miyabara (2010) ressalta que a falta de espaço não pode ser um fator que possa impedir ou adiar as experiências de movimento e criação que podem ser proporcionadas e que são de direito dos alunos. Franco (2015) elucida que é papel do professor reivindicar melhorias para as condições de trabalho, principalmente se tais dependerem de deficiências na infraestrutura.

3.3.2.6 Dança para meninos e meninas?

Inicialmente, ressalta-se neste tópico que os termos “sexo” e gênero” aparecem tal como os autores os referenciaram em seus textos, associando ambos unicamente a masculino/feminino, homem/mulher, menino/menina e aluno/aluna. Tal como os autores das referências utilizadas para essa revisão, e por não ser foco desse estudo, não se pretendeu abordar e discutir a contemporânea e necessária reflexão possível entre esses termos.

Acerca da discussão turmas mistas e turmas separadas por sexo, Brasileiro (2002) entende que, se em toda a vida do aluno, incluindo o contexto escolar, homens

e mulheres compartilham do mesmo tempo e espaço, não faz sentido os alunos estarem separados por sexo no desenvolvimento do conteúdo dança. Freitas (2008) entende que organizar as práticas de uma aula de Educação Física a partir do sexo/gênero dos alunos impossibilita o acesso às diversas experiências possíveis no contexto escolar e conseqüentemente limita o desenvolvimento motor de forma ampla. Algumas conseqüências para essa divisão na aula de Educação Física são apontadas por Saraiva (2005), sendo elas:

- a) biofisiológica: menor desenvolvimento em mulheres devido à falta de oportunidades/experiências;
- b) psicológica: aceitação feminina da ideia de superioridade física masculina, transferida para outras instâncias da vida da mulher; e
- c) social: construção do papel social de ambos os sexos de forma equivocada.

Shibukawa *et al.* (2011), em um estudo sobre a dança de salão na escola, apontam que a maioria dos participantes envolvidos com esse estilo de dança são do gênero feminino, o que reflete sobre essa prática fora da escola, a superioridade de mulheres. Para as alunas, os eventos de dança de salão são prazerosos enquanto para os alunos é uma obrigação, usada como pretexto para sair de casa. Sousa e Caramaschi (2011) também apontam essa diferença entre os gêneros.

Ainda sobre a questão de gênero, persiste no imaginário social a associação da dança ao universo feminino, em especial, devido à algumas características que até hoje são vistas como pertencentes a esse universo: “delicadeza, sensibilidade, fragilidade, docilidade e submissão” (PEREIRA; LACERDA, 2010; KLEINUBING, SARAIVA, FRANCISCHI, 2013, p. 75). Tais estereótipos construídos e categorizados pela sociedade a fim de normalizar atitudes femininas e masculinas estipulam um padrão de movimento representativo resultado de atribuições e disponibilidades corporais: sensibilidade, sensualidade e expressão, relacionada ao feminino, e domínio e impermeabilidade, associados ao masculino (SARAIVA-KUNZ, 2003; KLEINUBING, SARAIVA, FRANCISCHI, 2013; KLEINUBING, 2009). Essa associação entre sexo/gênero e comportamentos esperados nos movimentos do dançar refletem o imaginário construído para não perder a identidade sexual (KLEINUBING, 2009; FRANCO, 2015), revelando que falta a compreensão de que o movimento corporal não possui sexo/gênero (GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002).

É necessário romper com essa representação social sexista acerca dos papéis masculinos e femininos e as práticas na Educação Física escolar, e para além, em todos os contextos sociais, buscando participação igualitária de todos, pois não somente para as mulheres, mas também para os homens essa perpetuação é igualmente prejudicial já que algumas práticas e experiências são negadas por não lhes “caírem bem” e, “teoricamente”, pertencerem ao universo feminino (KLEINUBING, SARAIVA, FRANCISCHI, 2013, p. 75; PEREIRA; HUNGER, 2009; FRANCO, 2015). Para esse rompimento Alves (2015) sugere discussões, reflexões e uma prática pedagógica baseada na sensibilidade e no desenvolvimento da criticidade. Kleinubing e Saraiva (2009) apontam a sensibilidade como a principal habilidade a ser desenvolvida pelo professor de Educação Física, pois é importante estar atento às necessidades do escolar relacionadas à comunicação (ouvir, falar, questionar, elogiar, ver, apreciar e compreender), em especial, dos corpos desses sujeitos. Saraiva (2009) e Kleinubing (2009) sugerem um trabalho focado no movimento humano como forma de desconstrução dessas ideias estereotipadas e preconceituosas acerca da dança.

Conjuntamente a esse rompimento é importante problematizar, tensionando esses estereótipos de movimento em dança via processo educativo, possibilitando outras formas de pensar a dança (KLEINUBING, SARAIVA, FRANCISCHI, 2013) e as relações de gênero no contexto escolar, o que de certa forma educa para a vida em todas as suas instâncias. Ademais, resistência e preconceito podem e devem ser minimizados a partir, também, das aulas de dança na Educação Física escolar, ampliando horizontes (PEREIRA; HUNGER, 2009; PEREIRA, LACERDA, 2010).

Ainda sobre as diferenças de gênero, Kleinubing (2009) aponta que o nível de envolvimento está relacionado às experiências prévias dos sujeitos, indiferente do gênero. No entanto, existe uma legitimidade do saber sobre a dança cabendo as meninas a orientação e classificação do que é criado em grupo, quando misto. Saraiva-Kunz (2003) também encontrou em seu trabalho a autoridade feminina acerca do fazer dança. Kleinubing (2009) aponta que o envolvimento e as experiências anteriores em música e dança são incentivados em meninas favorecendo assim esse processo de liderança nas criações e nos trabalhos em grupo. Por vezes, a retração e/ou pouco envolvimento do homem/menino com a dança pode ser devido a um misto de sofrimento ou vergonha, pois em alguns casos, quando pouco experientes nessa

prática, não querem se expor sendo confrontados nas suas (in)competências para dançar (KLEINUBING, 2009; SARAIVA-KUNZ, 2003).

3.3.2.7 Dança, experiência de vida e/ou formação específica?

Miranda (1991) *apud* Morandi (2005) e Brasileiro (2009) apontam que, comumente a dança, quando presente nas aulas de Educação Física e de Arte, é tratada por professores que tiveram alguma experiência anterior, para além da formação inicial. Miyabara (2010) aponta que o discente, na formação inicial, que possui experiência previa em dança, por vezes, não compreende o real sentido e os objetivos dessa disciplina no contexto acadêmico da formação inicial, pois estão acostumados com a performance e a perfeição do movimento e não compreendem que a variedade de experiências nessa disciplina é que irá instrumentalizar o futuro professor para desenvolver esse conteúdo na escola.

Kleinubing (2009) baseado em Kunz (1999) aponta que é essencial a mudança metodológica no ensinar dança que se baseia na técnica e na instrução. Não é necessário ser um dançarino e/ou especialista em dança, mas é importante ter sensibilidade para mediar e direcionar o desenvolvimento desse conteúdo na Educação Física escolar, estando atento aos escolares no que tange às suas necessidades de expressão e de serem ouvidos, questionados, elogiados e compreendidos, sem confundir os propósitos da dança na escola e sem cobrar dos escolares a perfeição dos gestos artísticos (PEREIRA; HUNGER, 2009; KLEINUBING, 2009; UGAYA, 2011; BRASILEIRO, 2009; STRAZZACAPPA, 2001; MIYABARA, 2010; FRANCO, 2015).

É essencial o interesse do professor para aprofundar seus conhecimentos e habilidades técnico-científicos, cultural e artístico, não dependendo de políticas governamentais para encarar os obstáculos e superá-los, nas medidas possíveis, aprimorando-se na função de educador (NANNI, 1995; ALVES, 2015). A falta de formação técnica pode comprometer o trabalho com a dança na escola, mas essa não é a principal habilidade a ser desenvolvida pelo professor, que primeiramente deve ter “sensibilidade para mediar e direcionar o trabalho, no qual, ele/a próprio pode (e deve) estar vivenciando a experiência da descoberta, da criação do movimento, atribuindo-lhe um significado, um sentido que é a expressão da sua corporeidade” (KLEINUBING, 2009, p. 68). Ehrenberg (2008) ressalta que no contexto escolar o ideal

não é um trabalho técnico e sim que o professor seja um facilitador do processo de aprendizagem do aluno.

Pereira e Hunger (2009) reconhecem os problemas relacionadas ao ensino da dança e apontam como solução a preparação antecipada do professor, buscando leituras sobre o assunto, entendendo esse movimento como parte natural e importante da formação, crescimento e aperfeiçoamento profissional. Alves (2015) e Franco (2015) apontam a formação continuada como forma de atualização e instrumentalização para encarar as dificuldades e garantir um ensino de qualidade, apresentando, ensinando e problematizando o conhecimento Dança no contexto escolar.

Sborquia e Pérez Gallardo (2006), ressaltam que a formação do professor é contínua e sistemática, acontecendo desde as primeiras experiências nos espaços de formação se estendendo por toda sua vida profissional. Assim o é na formação docente em dança na graduação em Educação Física, sendo as primeiras experiências nesse período parte de um processo muito mais abrangente (UGAYA, 2011).

Kleinubing e Saraiva (2009) entendem que tal formação fortalece a presença do conteúdo dança no contexto escolar, pois supre a lacuna relacionada ao entendimento e reconhecimento da dança na perspectiva de emancipação dos sujeitos. Saraiva (2009) aponta a necessidade de os profissionais aprofundarem ou ampliarem os conhecimentos acerca da dança entendendo a formação permanente como possibilidade real para o auxílio para alcançar os seus objetivos metodológicos.

Mesmo com os limites e problemas acerca do desenvolvimento da dança na escola, Volp (2010) aponta que a Dança deve “entrar na escola pela porta da frente” (p. 217), não permitindo preconceitos e ser desenvolvida, tradicional e/ou erudita, como ferramenta potencial para a aquisição de conhecimento e de desenvolvimento humano. Morandi (2005) complementa que a dança, pelo seu sentido provocativo e poético, pode adentrar à escola por qualquer porta ou janela, desde que estejam abertas às novas perspectivas e possibilidades de compreensão de aprendizado de mundo. Para além da busca de conhecimento necessária para preencher a lacuna existente na formação dos professores, Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) ressaltam que é preciso ultrapassar as barreiras relacionadas aos materiais e ao preconceito (pessoal e social), pois somente assim será possível incluir a dança no

contexto escolar. Volp (2010) ressalta dois pontos para a implementação da dança na escola:

- a) profissionais efetivamente envolvidos com a dança e com todos os conteúdos inerentes à Educação Física; e
- b) reconhecimento da comunidade escolar sobre a dança como sendo parte inerente do ser humano.

Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) e Ehrenberg (2008) ressaltam a importância da sistematização e organização do conteúdo dança desde a construção do Projeto Político Pedagógico, inserindo-a, inclusive em trabalhos interdisciplinares com outros saberes escolares. Kleinubing (2009) ressalta que todos os conteúdos da Educação Física escolar merecem a mesma atenção e organização pedagógica, inclusive, a dança.

3.3.2.8 Dança e o escolar na Educação Física...

Sobre o escolar e a aula de Educação Física, os adolescentes têm interesse nas aulas dessa disciplina (BRASILEIRO, 2002) e não precisam de motivações externas para a participação nas atividades (TRESCA & DE ROSE JR, 2000). No entanto, ressaltam que essa aula precisa apresentar diferentes conteúdos e não ser direcionada só para meninos (BRASILEIRO, 2002; CONCEIÇÃO; SOUZA, 2015).

Justificativas para a participação na aula de Educação Física associadas ao prazer e a diversão são presentes no discurso de alunos que têm o conteúdo dança nessa disciplina (TRESCA; DE ROSE JR, 2000). O escolar que desde cedo tem contato com a dança e com atividades expressivas, de modo geral, tende a se interessar e gostar de dança (KLEINUBING; FRANCISCHI; SARAIVA, 2013).

Autorrealização, satisfação e divertimento são sensações que promovem o envolvimento do adolescente escolar com a Educação Física (TRESCA & DE ROSE JR, 2000). Especificamente com a dança, diversão, prazer ao exercitar-se, aprendizado de novas técnicas, com conseqüente mudança de nível de dança, estar em boa condição física, fazer novas amizades e estar com amigos são os motivos importantes para o escolar adolescente (SHIBUKAWA *et al.*, 2011). Experiências frequentes e agradáveis também favorecem a aproximação e envolvimento do escolar adolescente com a dança (KLEINUBING, SARAIVA, FRANCISCHI, 2013; KLEINUBING, 2009).

Acerca dos benefícios, a dança, como conteúdo da Educação Física escolar, é essencial para o desenvolvimento físico, mental, afetivo e social (RANGEL, 1996; MORANDI, 2005; SOUSA; CARAMASCHI, 2011) e deve proporcionar experiências para que o escolar desenvolva todos os domínios do comportamento humano (VERDERI, 2000). Rocha e Almeida (2007) e Sousa e Caramaschi (2011) entendem que a dança possui um grande potencial educativo, pois permite ao sujeito, via movimentos, a expressão de ideias, sentimentos, emoções e/ou princípios filosóficos, sociais ou políticos.

Morandi (2005), Miyabara (2010) e Sousa e Caramaschi (2011) apontam que a prática da dança no contexto escolar auxilia no desenvolvimento das capacidades de expressão e de criação do adolescente escolar, contribui ainda para o desenvolvimento das consciências corporal e rítmica, aprimoramento da noção de tempo e espaço e educação dos sentidos. Para Rangel (1996) e Ehrenberg (2008), a dança como expressão corporal compreende o gesto como um movimento intencional, que deve abarcar os saberes e valores histórico, social e cultural, ampliando a capacidade de leitura em diferentes contextos e tempos.

No contexto escolar, mais pelas possibilidades da expressividade e menos por questões técnicas, a dança é um tempo e espaço de vivências de experiências marcantes, de experimentação e descobrimento de possibilidades e limites, uma vivência democrática (BARRETO, 1998; KLEINUBING, SARAIVA, FRANCISCHI, 2013; KLEINUBING, 2009; MIYABARA, 2010), trazendo novas possibilidades de relações entre corpo, mente, dança, educação e sociedade (MORANDI, 2005). Para Rangel (1996), Barreto (1998), Volp (2006) e Pereira e Lacerda (2010), a dança permite ao aluno o autoconhecimento, e via interação, conhecer o outro, além de explorar as emoções, a imaginação, a criatividade por meio do movimento.

A presença da dança na aula de Educação Física melhora os estados de ânimo, autoconceito e autoestima; estimula a sensibilidade e liberação das emoções; leva a (re)descoberta da corporeidade; descarga de tensões; diminuição do estresse; propicia uma relação mais harmônica aluno-professor (BARRETO, 1998; TRESCA; DE ROSE JR, 2000; VERDERI, 2000; MORANDI, 2005; MIRANDA; CURY, 2010; PEREIRA; LACERDA, 2010; SOUSA; CARAMASCHI, 2011; ALVES, 2015; MIYABARA, 2010). Percebe-se a orientação à valores pessoais e culturais através da vivência da dança na escola, desenvolvendo e trazendo à tona valores como cooperação, sinceridade, independência, auto direção, autoconhecimento, respeito

pelas diferenças e pelo outro e participação, receptividade e responsabilidade social (MIRANDA; CURY, 2010; PEREIRA; LACERDA, 2010). O dançar na escola promove o sentimento de cuidado e a compreensão do espaço escolar como local potencial de crescimento pessoal e desenvolvimento humano, contribuindo para o entendimento de que a educação que se processa nesse espaço está para além da transmissão e assimilação de conteúdos para os processos seletivos e é uma educação para a vida - que tem se efetivado mais no espaço escolar do que no contexto familiar (MIRANDA; CURY, 2010).

Para Alves (2015) a dança possibilita o conhecimento acerca da cultura de outros lugares, diferentes do contexto de vida do escolar. A dança amplia as capacidades sensorial e de compreensão do mundo e, concomitantemente, melhora o repertório de comunicação de quem dança (BARRETO, 1998; MORANDI, 2005; VOLP, 2010; KLEINUBING, 2009). Shibukawa *et al.* (2011) ressaltam que o nível de complexidade existente na dança e os fatores relacionados ao espaço de sua prática são de grande importância para os escolares adolescentes que estão em processo de ingresso no mundo contemporâneo, pois para esses sujeitos a dança imprime e reflete um novo modo de ser e estar na sociedade (SARAIVA-KUNZ, 2003; SARAIVA; KLEINUBING, FRANCISCHI, 2013, KLEINUBING, 2009).

Assim, o dançar na escola capacita o sujeito para a vida em sociedade desenvolvendo a capacidade de (re)conhecer e problematizar os sentidos e significados sociais via reflexão crítica (VOLP, 2006; KLEINUBING; SARAIVA, 2009; KLEINUBING *et al.*, 2012). No entanto, para tal, é necessário superar a dimensão técnica do movimento e ser percebida, via processos libertadores e criativos, como estímulo potencial para mudança de atitude diante a excludente e cruel realidade social (KLEINUBING; SARAIVA, 2009), podendo refletir e interferir nos conhecimentos socialmente elaborados (FIAMONCINI; SARAIVA, 1998; GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002), promovendo dessa maneira a emancipação humana (BARBOSA-RINALDI; LARA; OLIVEIRA, 2009). Tem-se então a formação de um cidadão preparado para atuar e contribuir em seu meio de convívio (BARRETO, 1998; PEREIRA; LACERDA, 2010; SOUSA; CARAMASCHI, 2011; ALVES, 2015).

Na adolescência, a dança promove a sociabilidade, o que pode favorecer o envolvimento em atividades físicas (TRESKA; DE ROSE JR, 2000; SHIBUKAWA, 2011), culturais (MIRANDA; CURY, 2010) e sociais (SHIBUKAWA, 2011), configurando-se como uma nova forma de ser e estar na cidade (MIRANDA; CURY,

2010). As relações inter e intra pessoais são desenvolvidas quando o conteúdo dança é presente na aula de Educação Física (BARRETO, 1998), em especial, a dança de salão (VOLP, 2010), pois esse estilo de dança coloca seus participantes em contato direto com suas emoções, devido as relações vivenciadas com seus parceiros de dança do sexo oposto (VOLP, 1994).

Na escola, a dança de salão aproxima os alunos, promove a sociabilidade, o respeito e a disciplina e colabora na diminuição do preconceito malicioso associado ao toque corporal (VOLP; DEUTSCH; SCHWARTZ, 1995; BREGOLATO, 2000; SOUSA; CARAMASCHI, 2011). Auxilia os escolares no enfrentamento de problemas relacionais, pois exige dos escolares o exercício e expressão das suas aptidões físicas em conjunto com o parceiro de dança e os coloca em contato com a sensação e a comunicação corporal (SOUSA; CARAMASCHI, 2011). Essa maneira significativa de se comunicar utilizando o corpo é comumente conhecida como expressividade (GALLINA, 2008), elemento muito importante para trabalho com a dança (KLEINUBING *et al.*, 2012).

Ainda sobre o contato corporal, Sousa e Caramaschi (2011) apontam que, como os adolescentes não tem o hábito de dançar à dois, o trabalho com a dança de salão deve ser cuidadoso, em especial, devido ao medo de se expressar, se expor e/ou errar na frente dos outros, muito comum nessa fase da vida devido aos processos de fábula pessoal e público imaginário (BELSKY, 2010). Saraiva-Kunz (2003) lembra que, diferentemente dos esportes, em que a atenção se volta para o objetivo do gesto, por exemplo a trajetória da bola arremessada por um jogador de basquete, os olhares para quem dança está no corpo daquele que dança, o que, por sentimento de desproteção e exposição das suas (in)competências, pode proporcionar sofrimento, vergonha e dificuldade de se comunicar corporalmente.

No esporte, geralmente o gesto é associado à competição e à comparação de habilidades motoras, aspectos aceitos para o universo masculino, e na dança, o movimento é relacionado à sensibilidade, aspectos associados ao feminino (KLEINUBING, 2009). Esses modelos sociais altamente difundidos atingem principalmente os jovens, pois “precisam” estar de acordo com o que é veiculado e isso reflete na adesão ou não do sujeito às práticas corporais, em especial aquelas que o corpo fica em evidência (KLEINUBING, FRANCISCHI; SARAIVA, 2013).

O medo e a inibição que surgem ao enfrentar o olhar do outro se relaciona não somente à performance, mas também com a estética corporal, momento no qual

o interior revelado se choca com os padrões e as normas sociais (SARAIVA-KUNZ, 2003; KLEINUBING, FRANCISCHI; SARAIVA, 2013). Barreto (1998) aponta que nem sempre é bom dançar, já que para algumas pessoas essa ação gera desconforto, angústia e tortura, pois colocam os sujeitos num embate com seus limites e dificuldades sem que elas estejam preparadas para isso.

Segundo Kleinibung (2009), o contato corporal pode ser embaraçoso devido a um imaginário social de que qualquer aproximação seja como forma de uma relação afetiva. É necessário tratar a dança para além de mercadoria e objeto de alienação, inserindo e assumindo em seu desenvolvimento conteúdos relacionados à (trans)formação humana, à arte e à cultura popular (SARAIVA, 2009).

A dificuldade relacionada aos movimentos com contato corporal advém também do não se sentir à vontade com o outro, sendo necessárias estratégias de aproximação entre os escolares com o intuito de diminuir a timidez e a vergonha (KLEINUBING, FRANCISCHI; SARAIVA, 2013). Para Sousa e Caramaschi (2011), um dos fatores responsáveis por esse desfavorecimento ao toque corporal em adolescentes são as escolhas em termos de estilos de música que os adolescentes fazem, preferindo ritmos eletrônicos e americanos que não auxiliam no processo de afetividade e no desenvolvimento emocional.

Tão importante quanto, Nabuco (2000) ressalta que esses ritmos, comumente difundidos por estarem na “moda” e como produtos da indústria de consumo, não estimulam o exercício da criatividade e da criticidade, pois a dança já vem pronta. Outro ponto importante de ser ressaltado é que a dança não tem certo e nem errado, não tem regras, e o ideal é criar condições para o aluno se movimentar a partir da sua criatividade (VERDERI, 2000).

3.3.2.9 É possível a dança estar presente na escola?

Pereira e Hunger (2009) apontam que para superar as dificuldades para o desenvolvimento da dança na escola é função do professor incentivar a participação e aceitação dos alunos, mas bem antes disso, da atuação profissional, cabe ao aluno na formação inicial o comprometimento com a sua formação, buscando a compreensão da importância da dança e, mesmo não tendo interesse ou afinidade, incluir o conteúdo dança nas aulas. Amorim *et al.* (2012) apontam que as instituições de ensino superior precisam rever as ementas das disciplinas relacionadas à dança

de forma que esse conteúdo possa ser melhor aproveitado e direcionado, em termos de aplicabilidade, ao mercado de trabalho.

Pereira e Hunger (2009) sugerem um empenho maior das IES para a promoção de reflexões e discussões sobre o entendimento da dança e do seu papel na Educação Física e na sociedade. Franco (2015) sugerem a criação de uma formação sobre Dança na Educação Física escolar que aborde os seguintes conteúdos: metodologia de ensino, modalidades/estilos de danças, montagem de coreografias, história da dança, como motivar o aluno, desenvolvimento de figurinos, atividades de dança e descoberta de talentos.

Shibukawa *et al.* (2011) sugerem a criação de propostas de desenvolvimento do conteúdo dança na escola condizentes com aquilo que motiva os alunos. Kleinubing, Francischi e Saraiva (2013) e Kleinubing (2009) ressaltam que esse trabalho deve iniciar já nos primeiros anos escolares, mas que se isso não acontecer não significa que não vale a pena investir, mesmo tardiamente, no desenvolvimento do conteúdo dança na escola.

Tresca e De Rose Jr (2000) sugerem a reflexão acerca de estratégias de ensino da dança que sejam capazes de propiciar prazer e auto realização, pois contribuem para a expressão, estruturação da personalidade e o desenvolvimento da criticidade. Kleinubing *et al.* (2012) falam de propostas de construção em dança que sejam desafiadoras para os alunos, indo para além do ver e fazer dança para o ver, pensar e fazer dança, valorizando os conhecimentos dos alunos e associando esses saberes ao aprendizado de novos elementos, tanto técnicos quanto no que se refere à valores. Pereira e Hunger (2009) ressaltam que o domínio de uma técnica específica não é o essencial no desenvolvimento da dança na escola, no entanto essa dimensão é uma das formas de assimilar novos conteúdos, culturas, assim como adquirir novas habilidades físicas, noção rítmica, e conhecimentos histórico e expressivo na dança.

Para Pereira e Hunger (2009) e Gaspari (2005), o ensino da dança na escola não precisa e não deve se limitar a apenas um objetivo e o seu desenvolvimento na escola deve abordar e atender aos conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais (BRASIL, 1998). Miyabara (2010) aponta que na *dimensão conceitual* podem ser desenvolvidos os conhecimentos acerca do movimento, assim como discussões sobre a participação do homem na dança e as danças da mídia/moda; na *dimensão procedimental*, pode-se trabalhar a criatividade e a espontaneidade a partir de temas propostos pelo docente ou trabalhos associando

diferentes movimentos, diferentes ritmos e diferentes espaços em trabalhos individuais e em grupo; e na *dimensão atitudinal*, pouco explorada (ROCHA; RODRIGUES, 2007) que tem como foco o desenvolvimento de valores, normas e atitudes, o trabalho com a dança na escola pode buscar o trabalho em grupo, a valorização das danças regionais, a busca pela solidariedade e a cooperação na criação coreográfica. E, para que a aprendizagem se processe de forma mais agradável e prazerosa o professor pode permeá-la por elementos lúdicos, tomando cuidado com práticas espontaneístas, fundamentando técnica e teoricamente o trabalho a ser desenvolvido (PEREIRA; HUNGER, 2009).

Ainda acerca dos conteúdos da Dança, Barreto (1998) sugere a divisão do desenvolvimento desse conteúdo em duas subcategorias, ambas relacionadas à experiência estética, ao fazer artístico:

a) Técnicas de expressão em Dança, incluindo:

a. técnicas de improvisação;

b. técnicas de consciência e expressão corporal (Feldenkrais, Alexander, Berge, Bertherat, Klauss Vianna);

c. exercícios técnicos de dança (clássica, moderna, contemporânea);

d. danças de repertório (clássicas, populares e folclóricas); e

e. técnicas de Composição Coreográfica; e

b) Coreologia, baseada nos estudos de Laban (1971), incluindo:

a. a corêutica (estudo do movimento no espaço),

b. a eukenética (estudo da expressividade do movimento) e

c. a “labanotation” (estudo da escrita da dança).

Preston-Dulop (1989) *apud* Barreto (1998) elenca quatro fatores vinculados à dança: movimento, dançarino, som e espaço geral. O movimento é essencial à dança e para compreendê-lo é necessário considerar os seguintes elementos:

a) o corpo, nas diferentes situações e possibilidades;

b) o espaço pessoal e suas tensões espaciais, progressões, projeções e formas (LABAN, 1971);

c) a dinâmica, composta pelos fatores de movimento de Laban;

d) o ritmo;

e) os relacionamentos, entre pessoa-pessoa (duo, trio, quarteto etc.); entre as possíveis proximidades (aproximação, distanciamento, toque, contato etc.) e entre pessoa-espaço-objeto (ambiente, partes do corpo, objetos etc.).

f) as ações (saltar, girar, torcer, subir, descer, abri, fechar etc.) (BARRETO, 1998).

O segundo fator é o dançarino, o corpo capaz de interpretar, criar, transformar o movimento através das emoções, sentimentos, ideias, pensamentos, uso da técnica, experiências e história de vida. O som, que pode estar presente na dança utilizando o silêncio, músicas, melodias, ruídos, voz, canto e corpo. O quarto elemento da estrutura coreológica, o espaço geral, é o lugar onde a dança acontece: palco, rua, espaço escolar etc. que pode ser (re)criado a partir de elementos de iluminação, cores e a própria dança. Kleinubing (2009) aponta que o conhecimento e a vivência dos elementos que compõem a dança, tal como os expressos por Preston-Dulop (1989), são essenciais para a descoberta de novas possibilidades acerca dos movimentos corporais contribuindo para a compreensão de que cada corpo pode criar e dançar à sua maneira, sendo assim, dançar não significa copiar e reproduzir movimentações (coreografias) padrões.

Sobre o pensar em dança, é necessário refletir o movimento e toda a subjetividade e carga expressiva por trás do gesto, que é o “se-movimentar” proposto por Kunz (2001). Miranda e Cury (2010) ressaltam que o ato de dançar pode se configurar como a primeira oportunidade para jovens refletirem acerca de questões sobre o meio em que vive e sobre o mundo, assim como suas experiências, valores e posições. Uma proposta condizente com essa lógica de reflexão foi exposta nos trabalhos de Kleinubing (2009) de Rhode (2006), que apontaram trabalhos multi e interdisciplinares como estratégia de ampliação de compreensão e de discussão acerca desse conteúdo na escola.

Para o trabalho com a dança de salão, Volp (2010) aponta como importante: a) distribuição dos alunos no espaço para facilitar a visualização do gesto demonstrado; b) ensinar para todos os alunos os movimentos típicos masculino e feminino; c) inserir nas aulas atividades recreativas; e d) troca de parceiros durante a aula para favorecer o desenvolvimento da função de condução. Para os meninos, Kleinubing e Saraiva (2009) dizem ser necessário um ensino agradável, que não ameace a masculinidade e que se inicie cedo. Com esse público, os mesmos autores apontam que parece ser estimulador transportar alguns gestos dos esportes para o universo da dança e que utilizar máscaras pode afastar, mesmo que pouco, as inibições ligadas ao gênero (MIYABARA, 2010).

Brasileiro (2002) diz que planejamento participativo, problematização, recuperação do acervo dos alunos, pesquisa escolar, produção coletiva para a sistematização das aulas e avaliação sistemática interativa são elementos que podem qualificar o trabalho a ser desenvolvido com o conteúdo dança. Para Daólio (2004), a Educação Física escolar deve pensar e refletir acerca do ser humano nas suas manifestações corporais historicamente situadas e definidas. Logo, o movimento e as práticas corporais são produtos da cultura corporal da população (PEREIRA; LACERDA, 2010). Barbosa-Rinaldi, Lara e Oliveira (2009) apontam que os saberes desenvolvidos na aula de Educação Física devem ser vinculados à realidade dos escolares para que sejam significativos.

Barreto (1998) sugere que as atividades propostas em dança devem partir dos movimentos que danças que sejam de conhecimento dos escolares, que façam parte do cotidiano dos alunos. Marques (1997) diz que na organização do conteúdo dança, o professor deve inicialmente considerar os *textos* e *contextos* dos alunos, entendendo que essa é uma forma de não somente iniciar o desenvolvimento desse conteúdo, mas também de facilitar a aproximação do aluno à dança, que por vezes é carregada de preconceitos.

Ter acesso às informações sobre as práticas que os alunos realizam dentro e fora da escola é uma forma de aproximar dos alunos e entender suas preferências e referências, assim como, é uma ferramenta para a construção e (re)organização dos conteúdos que serão desenvolvidos em aulas (KLEINUBING; SARAIVA, 2009; KLEINUBING *et al.*, 2012; FRANCO, 2015). Pérez Gallardo *et al.* (2003) e Miyabara (2010) sugerem que ao longo dos ciclos o ensino da dança ocorra de forma espiralada partindo dos saberes e práticas locais para aquilo está mais distante (internacional).

A importância acerca da realidade vivida se dá devido à necessidade da relação conteúdo desenvolvido em aula e conteúdo vivido e experienciado cotidianamente, pois é essa associação que permitirá ao escolar a construção de sentidos e significados, via aprendizagem corporal, social e humana, àquilo que foi historicamente construído pela humanidade (KLEINUBING, 2009; KLEINUBING *et al.*, 2012; ETO, 2015). Pereira e Hunger (2009) e Miyabara (2010) sugerem que essa aproximação com o contexto de vida dos alunos pode ser facilitada articulando a dança com outros saberes da cultura corporal de movimento e/ou outras disciplinas escolares. Ademais, tal associação é percebida como forma de legitimar a dança na escola à medida em que desconfiança e recusa inicial pode-se transformar em

envolvimento efetivo do escolar (KLEINUBING *et al.*, 2012) e do professor (PEREIRA; LACERDA, 2010), via exercício profissional baseado em vivências significativas para ambos.

É necessário a sistematização do conteúdo dança, e, para tal, Alves (2015) entende que o professor precisa desenvolver a sensibilidade para organizar esse conhecimento no que diz respeito à história, à contextualização, aos significados e a experiência corporal. Saraiva (2009) diz que os professores têm que desenvolver e ampliar as formas e os sentidos do movimentar-se para então (re)conhecer e propor a educação pelo movimento aos seus alunos que possa proporcionar: a experiência com os ritmos/estilos de dança; a comunicação na e pela dança; aproximação e apropriação mimeticamente do mundo; e apreensão de mundo pela dança para além de uma significação individual. Brasileiro (2002) reconhece a importância de repertórios locais, mas ressalta a necessidade de ir para além desses e buscar novas referências, assim como possibilitar trabalhos de improvisação e de (re)construção coreográfica.

Pereira e Lacerda (2010) entendem como estratégias para o desenvolvimento da dança na escola a utilização do ritmo, utilizando pequenos instrumentos, palmas, brincadeiras cantadas e musicais, atividades envolvendo sons e atividade que possibilitem o aprendizado do tempo, espaço e forma. Jesus (2008) ressalta que o trabalho rítmico precisa extrapolar o sentido da audição e deve buscar possibilidades de criação e experimentação cinestésica do ritmo, inclusive, sem acompanhamento musical. Ehrenberg (2008) entende como importante o contato dos escolares com as atividades rítmicas percebendo as relações e as possibilidades de interação entre os ritmos naturais e construídos.

Miyabara (2010) ressalta que o trabalho com ritmo pode ser facilitado utilizando situações do dia a dia, seja através das funções vitais ou das ações diárias. Jesus (2008) aponta que o ritmo na dança na escola está para além da técnica e deve ser percebido na vida, sugerindo o desenvolvimento de um olhar diferenciado para o movimento, já que esse é amparado nas nossas experiências sociais e está repleto de intenções e significados.

Ainda como forma de melhorar o trabalho com a dança na escola, Kleinubing *et al.* (2012) entendem como importante ofertar e construir com os alunos uma base de conhecimentos acerca dos fundamentos da dança, tais como: possibilidade de realização de movimentos em diferentes níveis; expressividade;

ocupação do espaço; dinâmicas e intenções do movimento etc., pois o acesso a esses elementos permite a ampliação da capacidade criativa e expressiva na dança, em especial, no processo coreográfico. Barreto (1998), Darido e Rangel (2008) e Miyabara (2010) apontam que deve se trabalhar na escola os fatores do movimento (peso, espaço, força e fluência) de Rudolf Laban (1971).

Barreto (1998) e Saraiva (2009) entendem como importante o trabalho de improvisação, tanto como conteúdo quanto processo, incluindo a partir dessa metodologia de ensino outras formas/estilos de dança, tais como jazz, dança de salão, dança moderna, danças folclóricas etc. Miyabara (2010) sugere também que sejam levadas para o contexto escolar as manifestações de dança que existem nas academias, tais como o ballet clássico, moderno e contemporâneo.

Ehrenberg (2008) aponta que o trabalho com as manifestações folclóricas talvez seja um dos mais importantes para o contexto escolar, pois (re)conhecer, identificar e apropriar de uma manifestação é um fator importante para o seu sentimento e percepção de identificação pertencimento a um grupo. Pérez Gallardo (2003) também sugere o desenvolvimento de danças populares e tradicionais e Miyabara (2010) apontam esse trabalho como forma de aproximar os alunos da nossa cultura. As danças da mídia, atuais, do momento, que tanto influenciam os escolares, também devem fazer parte do conteúdo dança na Educação física escolar, no entanto com a devida contextualização (discussão, questionamento e investigação etc.) (ROCHA; RODRIGUES, 2007; EHREBERG, 2008).

A partir de um prévio contato com diversos estilos, modalidades e experiências diversificadas em dança e do arcabouço técnico-teórico, os conhecimentos básicos que possibilitarão a ampliação das capacidades criativa e expressiva, o professor pode ofertar e propiciar experiências de (re)criação no processo de educação expressiva (KLEINUBING, 2009; KLEINUBING *et al.*, 2012). Barreto (1998), entende que além de incorporar os conhecimentos teórico-práticos, o professor de Educação Física pode estimular a reflexões e a ações críticas e mais sensíveis nos indivíduos diante do mundo em que vivem.

Para Pereira e Lacerda (2010) o aluno deve se sentir importante nesse processo, desde a formação até os ensaios da coreografia. A utilização de materiais, proposição de temas e trabalho em grupo são ferramentas e estratégias para o desenvolvimento da dança baseado na improvisação (SARAIVA, 2009).

Barreto (1998), Pereira e Lacerda (2010) e Kleinubing (2009) apontam que o aprender em conjunto, em grupos, é o ideal do aprendizado da dança, pois dessa forma, sob orientação do professor, desenvolve-se criatividade, criticidade, senso estético, diálogos verbal e corporal. Para além, nesse aprendizado com o outro, a escola é um local de participação social, de valorização da democracia, do respeito, da diversidade cultural e de formação cidadã (PEREIRA; LACERDA, 2010).

Talvez uma das premissas, ou uma possibilidade, para a compreensão e efetivação da dança na escola seja, como apontado por Sousa, Hunger e Caramaschi (2014), a inclusão desse conteúdo no Projeto Político Pedagógico das escolas, pois entende-se que os conteúdos presentes nesse documento têm maiores chances de serem contemplados de forma sistemática no processo de ensino aprendizagem, inclusive de forma interdisciplinar. Jesus (2008) ressalta que é essencial a discussão acerca dos elementos que compõem as atividades rítmicas (ritmo, comunicação e expressão, linguagens, música, dança etc.) e a inclusão desses elementos no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. No entanto, em alguns casos, esse documento não traz nenhuma orientação para a Educação Física escolar, dificultando o trabalho do professor, que nesses casos não encontram referências para a Educação Física (NEIRA, 2011; ETO, 2015).

As relações de poder, questões comportamentais, relação interpessoais e o contexto escolar e suas interferências na aula são fatores que podem limitar e influenciar negativamente nesse trabalho (BRASILEIRO, 2002). No entanto, independente da situação e/ou contexto, é necessário que o professor avance na sua formação assumindo também o papel de educador-pesquisador, entendendo todos os obstáculos e dificuldades como desafios a serem superados (KLEINUBING; SARAIVA, 2009) para garantir uma aula de Educação Física de qualidade, que aborde a dança, assim como todos os outros conteúdos dessa disciplina, e que garanta e efetive o seu real propósito no contexto escolar: a (trans)formação humana, a educação integral do sujeito.

3.3.3 Em busca de relações entre lazer e dança na produção científica nacional em Educação Física escolar (1996 – 2016)

Acerca do objetivo dessa tese, a relação dança e lazer na Educação Física escolar, e os achados para a revisão sistemática, foram encontradas nos textos

selecionados algumas associações com temas pertinentes e que perpassam os Estudos do Lazer. O que temos, na maioria dos textos, são breves aproximações baseadas em termos muito comuns nos Estudos do Lazer, mas que não são discutidos e refletidos com a necessária importância para se entender como efetiva e real a aproximação e relação da Dança com o Lazer. Somente um texto selecionado relaciona, de forma breve e não direta, o conteúdo dança com o Lazer.

Acerca do conteúdo lazer na Educação Física escolar, a revisão de Silva e Silva (2014) elucida que, desde 1990, essa relação no contexto escolar tem sido foco de estudos e que essa associação tem buscado o “desenvolvimento de um ser humano integral, seja partindo dos sentidos atribuídos a escola, ou da inserção do componente lúdico nas aulas, ou mesmo na preocupação de uma ação que eduque para o lazer” (p.188). Baseado em Marcellino (2010), Silva e Sampaio (2012) ressaltam que a aula de Educação Física, assim como os conteúdos discutidos e praticados nessa disciplina, constitui-se como oportunidade favorável para a ocorrência da educação para e pelo lazer, instrumentalizando o escolar para a ocupação do seu tempo disponível com vivências práticas, contemplativas e educacionais, durante e após a formação, agindo em todas essas possibilidades de forma autônoma (crítica e/ou criativa).

Educar o sujeito para e pelo lazer passa também por uma educação corporal, de construção de possibilidades de diálogos e interação do sujeito com o meio a partir das práticas ofertadas e possíveis nesse e desse meio. A percepção para a assimilação e apropriação no lazer, ou não, vem da capacidade do sujeito em (re)ler, (re)interpretar, (re)agir e (re)criar o meio em que vive e essa capacidade é potencializada a partir das experiências, teóricas e práticas, das diversas manifestações culturais, dentro e fora da escola.

A restrição e/ou a predominância de determinados conteúdos e experiências corporais na Educação Física escolar pode resultar em perdas desenvolvimentais acerca da Cultura Corporal de Movimento e da educação para a saúde e para o lazer (FRANCO, 2015), pois o contato com a diversidade de saberes da Educação Física é essencial para a decisão do sujeito acerca da ocupação do seu tempo disponível, em especial, no preenchimento desse tempo com atividades favoráveis à qualidade de vida (SILVA; SAMPAIO, 2012). Assim, não ofertar uma aula de Educação Física de qualidade – leia-se densa e diversificada em saberes – e/ou limitar os conteúdos que são desenvolvidos nessa disciplina, limita os sujeitos nas

suas experiências e nas suas escolhas de vida para vivência do seu lazer. Acerca do conteúdo dança, as perdas estão relacionadas aos processos de leitura de mundo e expressão do sujeito, já que essa prática é uma das formas linguagens possíveis do seu humano (RANGEL, 1996).

Morandi (2005), numa análise dos conceitos de dança, não encontra nenhuma associação direta da dança ao lazer, recreação, diversão, distração, tempo livre, mas ressalta que historicamente esses termos estiveram presentes no universo da dança, sejam nas escolas ou nos bailes sociais, no momento da experiência no tempo livre. Na obra de Rangel (1996), a dança, como interação entre movimentos, ritmo e espaço, assume várias funções e entendimentos que podem ser associados ao lazer, tais como:

- a) preencher e passar o tempo, ocupação das horas vagas, de folga;
- b) atividade relaxante;
- c) atividade prazerosa;
- d) atividade divertida, para distrair, brincar, descontrair;
- e) que traz satisfação pessoal;
- f) uma forma de entretenimento;
- g) prática lúdica;
- h) como liberdade de expressão;
- i) para liberação das tensões, angústias e estresses;
- j) uma manifestação espontânea; e
- k) atividade recreativa.

Morandi (2005) também relata a dança como uma prática para preencher o tempo livre objetivando lazer, recreação, entretenimento, divertimento, distração etc.

Gariba e Franzoni (2007) apresenta a “árvore da dança” (p. 157) de Robinson (1978), composta por três galhos/ramificações, que representam as funções da dança: expressão, recreação e espetáculo. Nessas ramificações temos alguns estilos de dança (jazz amador e dança de salão) como um dos produtos e/ou possibilidades na/da recreação e a educação e o lazer como uma das ramificações do galho expressão.

Na “árvore da dança”, educação e lazer são produtos da expressão, entendendo o lazer como meio de manifestação das diversas linguagens, como forma de afirmação via escolhas, vivências e experiências, como tempo e espaço do desenvolvimento das habilidades que, para o profissional de Educação Física que

abordará o lazer e/ou a dança, são essenciais para a educação da sensibilidade (GOMES, 2011), uma das possibilidades de ganho com essa prática. Acerca dos benefícios da Dança, Pereira e Hunger (2009) apontam as possibilidades da utilização do corpo como ferramenta de comunicação na perspectiva do lazer e da apropriação cultural. Miranda e Cury (2010), baseados em Barros *et al.* (2002), apontam que os adolescentes, no tempo livre, tendem a se envolver em práticas culturais. Na adolescência, a dança promove a sociabilidade, o que pode favorecer o envolvimento em atividades físicas (TRESCA; DE ROSE JR, 2000; SHIBUKAWA, 2011), culturais (MIRANDA; CURY, 2010) e sociais (SHIBUKAWA, 2011), configurando-se como uma nova forma de ser e estar na cidade (MIRANDA; CURY, 2010).

Ainda sobre as ligações do lazer associadas ao contexto escolar, nas festas escolares, por vezes entendidas como tempo e espaço das coisas efêmeras, é que a dança aparece para enfeitar e divertir, sem uma sistematização enquanto conteúdo a ser estudado e refletido (BRASILEIRO, 2009). Em algumas escolas, saberes ligados à Arte, tais como a dança e a música, são negligenciados, pois são entendidos como saberes “não intelectuais”, diferente de alguns saberes da Educação Física, que são associados à saúde, pois apresentam “utilidade” (UGAYA, 2011, p. 60).

Na instituição escolar o tempo e o espaço dedicado ao aprendizado dos conteúdos teóricos, onde o movimento é desnecessário, também é um tempo de controle corporal, onde tem-se “separação das carteiras [...], colocadas em fila e espaçadas entre si, e com a obrigação de comportamentos rígidos, sendo o movimento visto como inadequado para a boa aprendizagem” (ARAÚJO, 2003, p. 11). No mesmo viés da organização espacial, a estrutura física da escola não favorece o ensino da dança, pois esse controle espacial não inspira expressão, comunicação e prazer, características essenciais para o desenvolvimento desse conteúdo (BARRETO, 1998).

3.3.3.1 Educação física escolar, lazer e dança: recreação!?

Uma das importâncias que têm sido atribuída às práticas da Educação Física é a de fazer com que os alunos “gastem energia” para se comportarem melhor em sala de aula, fazendo com que essa disciplina seja entendida como uma atividade recreativa na escola e não como um componente curricular (UGAYA, 2011).

Associado às funções da dança (ROBINSON, 1978 *apud* GARIBA; FRANZONI, 2007), o lazer é percebido diretamente na associação dessa prática à recreação, como oferta de atividades para ocupação do tempo disponível para recuperar e/ou gastar energia acumulada ou como possibilidade de reinventar e/ou dar um novo vigor para as práticas, e ao espetáculo, como tempo para vivência no tempo de lazer, como praticante, plateia/público ou espectador.

A dança efetiva-se pela satisfação e pelo prazer que ela proporciona, atuando como um tempo e espaço revitalizador e desinibidor do indivíduo, uma retroalimentação em que o indivíduo se recarrega para enfrentar o cotidiano, tumultuado e cheio de compromissos, com horários a cumprir e pouca disponibilidade para olhar um pouco para si mesmo (MORANDI, 2005). O ato de dançar, relacionado ao contexto artístico, educacional e/ou recreativo, tem o poder de fazer com que as pessoas se desliguem e afastem da vida cotidiana, trazendo emoções intensas (BARRETO, 1998). Na dança associada ao lazer, enquanto prática lúdica, rendimento e competição não são objetivos centrais (MORANDI, 2005).

No caso específico da dança quando inserida na escola, ela serve para relaxar, divertir (UGAYA, 2011). Pacheco (1999), ao dissertar sobre os objetivos que orientam o ensino da dança na escola, comenta sobre o efeito recuperador da dança, que auxilia o sujeito a livrar-se do estresse, da agressividade, dançar com o intuito de divertir-se.

Tal compreensão se aproxima da abordagem (sociológica) funcionalista do lazer (MARCELLINO, 2010) e das funções relacionadas ao entretenimento e ao descanso, nas quais a compreensão do lazer estão associadas ao dispêndio de energia acumulada. Tanto lazer quanto dança podem ter, dependendo do contexto e dos objetivos, várias razões que podem ser pensadas e articuladas, mas cabe ressaltar que dançar somente para desestressar e vivenciar o lazer para o descanso e para a diversão são formas limitadas de compreensão acerca dessas duas áreas do conhecimento, em especial devido à função desenvolvimento pessoal e social do sujeito que pode ser alcançada tanto pela vivência de lazer quanto na dança.

A dança, como atividade recreativa e lúdica, é utilizada como ferramenta para o ensino de conteúdos de outras áreas (MORANDI, 2006). Os cursos superiores em Educação Física, centrados numa concepção tradicional de currículo, apresentam uma visão mecânica e utilitarista das manifestações corporais (UGAYA, 2011).

Experiências frequentes e agradáveis também favorecem a aproximação e envolvimento do escolar adolescente com a dança (KLEINUBING, SARAIVA, FRANCISCHI, 2013). Autorrealização, satisfação e divertimento são sensações que promovem o envolvimento do adolescente escolar com a Educação Física (TRESCA; DE ROSE JR, 2000). Especificamente com a dança, diversão, prazer ao exercitar-se, aprendizado de novas técnicas, com conseqüente mudança de nível de dança, estar em boa condição física, fazer novas amizades e estar com amigos são motivos importantes para o escolar adolescente se envolver com a dança (SHIBUKAWA *et al.*, 2011).

Enquanto experiência recreativa e social, a dança é uma prática significativa na vida das pessoas, em especial devido à sua não obrigatoriedade, se efetivando nas diversas comemorações quando o homem se diverte, se descontraí e expressa a sua felicidade (RANGEL, 1996; BARRETO, 1998). Os sujeitos se apropriam da dança, por opção e não por obrigação, tendo em vista que o tempo livre de cada indivíduo é administrado por sua própria escolha. No tempo livre, cabe ao indivíduo o direito de escolher a atividade que melhor lhe convém, agrada e dá prazer (MORANDI, 2005).

Acerca da obrigatoriedade do conteúdo dança na escola, surge aí um aspecto negativo quando o prazer se torna uma tarefa a ser cumprida (BARRETO, 1998). Se houver excessos de técnicas diante das necessidades, sentimentos e pensamentos dos sujeitos pode surgir a sensação de vazio, de falta de sentido para continuar dançando (BARRETO, 1998). A dança, meio de expressão humana, seja como lazer, arte ou celebração, pode tornar a vida mais leve e prazerosa (BARRETO, 1998), no entanto, o divertimento não pode ser associado à imposição, como uma obrigação (MORANDI, 2005).

No contexto escolar, sobre o não interesse e/ou não afinidade do aluno com o conteúdo dança, pode ser que essa prática também seja vista como uma obrigação, perdendo assim o seu caráter de prazer, diversão e bem-estar (FRANCO, 2015). Na Educação Física escolar, independente do conhecimento, todos os alunos devem participar das atividades ofertadas em aula e o professor deve buscar estratégias, além de ser autoridade em aula, para incentivar os alunos para a experiência com todos os conteúdos dessa disciplina favorecendo e contribuindo para a formação do escolar (FRANCO, 2015).

A escola, espaço que apresenta aos que dela fazem parte uma parcela da cultura humana, ou seja, conhecimentos sistematizados historicamente, deve receber novos processos de formação capazes de (re)produzir sentidos e significados, em especial da cultura popular brasileira, a partir da oferta da dança na escola (BRASILEIRO, 2009). Para Caldeira (2008), a experiência de dançar é uma forma efetiva de construir conhecimento, por isso é um elemento essencial para a educação de um ser mais social e sensível. Tal como o momento de lazer, a experiência em dança, dentro ou fora da escola, pode contribuir para a formação desse sujeito capaz de se relacionar, compreender, agir e transformar o meio à volta, e para além, ser um cidadão capaz de ler, interpretar e interagir com todas as instâncias que compõem e permeiam esse meio.

O trabalho com a dança na escola deve ultrapassar “o mero aspecto de lazer que a dança representa no contexto social” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 350). Ressalta-se que não há problema em compreender a dança enquanto lazer, pois ela é um fenômeno inerente às práticas sociais, no entanto, preocupa o trato dado a esse fenômeno no contexto escolar, já que a dança na escola deve ampliar a visão e as vivências corporais do aluno em sociedade a ponto de torná-lo um sujeito criador-pensante (MARQUES, 2005; KLEINUBING, 2009). O ensino da dança no contexto escolar deve se estender a outros espaços, tais como centros culturais, academias, teatros etc., pois todas as pessoas devem ter acesso à dança como forma de conhecimento, não somente durante o processo educacional, mas durante toda a vida (BARRETO, 1998).

A dança é ressaltada como forma de se entreter no tempo livre, e isso demonstra uma valorização desse saber e prática que se revela parte dos hábitos humanos, denotando um aspecto positivo e significante (MORANDI, 2005). Nesse sentido, essa atividade pode ser uma das possibilidades de prática de atividade física, em academias, e uma opção de experiência noturna, em clubes e boates, podendo ambas as vivências estar relacionadas ao brincar, se divertir e liberar as tensões do cotidiano (MORANDI, 2005).

As funções da dança são associadas ao trabalho, à educação e à vivência das manifestações culturais (ROBINSON, 1978 *apud* GARIBA; FRANZONI, 2007). O envolvimento com a dança pode ultrapassar o espaço de vivência e experiência no tempo livre e se transformar em atividade profissional – professor de dança ou dançarino, paralela à outras atividades laborais e familiares, sendo entendida como

um tempo e espaço de equilíbrio e condição necessária para o bem-estar (BARRETO, 1998; MIRANDA; CURY, 2010). Tanto as vivências nas aulas de Educação Física quanto as experiências de lazer, dentro e fora da escola, podem mostrar novos caminhos e influenciar nas escolhas profissionais, mas isso devido ao contato, conhecimento e experiência prévia. A partir daí, tem-se a possibilidade de escolha do sujeito para sua atuação profissional futura. Pode ser que na experiência de lazer que o sujeito descubra a sua vocação, habilidade e potencialidades para o desenvolvimento e atuação laboral ou não.

3.3.4 Diálogo-encontro de revisões sobre dança na escola

Durante a busca e seleção dos textos para a elaboração da revisão sistemática desse estudo, foram encontradas quatro revisões sobre e/ou que abordaram o conteúdo dança no contexto escolar. Para a escrita de uma revisão sistemática outras revisões não devem servir como base (GOMES; CAMINHA, 2014), no entanto entende-se que tais produções devem consideradas e analisadas, pois auxiliam na articulação, na compreensão e no diálogo acerca dos resultados do estudo em questão com as produções acadêmicas publicadas.

Acerca das revisões selecionadas, Trevisan e Schwartz (2011) fizeram uma investigação qualitativa acerca da dança na perspectiva educacional em artigos nacionais publicados no período compreendido entre 2005 e 2010. Dentre os textos selecionados, nove tem a Educação Física como área de conhecimento de origem, sendo superada somente pelo campo do conhecimento das Artes, com 26 publicações selecionadas. Os resultados foram submetidos a análise de conteúdo temático (BARDIN, 2004). Dentre os resultados analisados e discutidos por Trevisan e Schwartz (2011), alguns vão ao encontro dos achados dessa tese. São eles:

a) necessidade de aprofundamento acadêmico no que diz respeito ao distanciamento homem e dança devido a questões referentes ao gênero, à (pre)conceitos e atitudes;

b) é “imperioso” (p. 370) que os conhecimentos acerca da dança sejam discutidos interdisciplinarmente, a fim de explorar as diversas possibilidades dessa linguagem corporal associadas aos sentimentos, expressões, educação e conhecimento; e

c) para o avanço da Dança, como área do conhecimento, é necessária a aproximação entre os aspectos teóricos e práticos, via reflexões e discussões, buscando produzir e disseminar o conhecimento que possam auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem relacionados à dança, levando em consideração as relações socioculturais e os contextos.

A revisão sistemática de Silva *et al.* (2012) teve como objetivo demonstrar a importância do conteúdo dança na Educação Física escolar. Foram selecionados 10 artigos publicados entre 1993 e 2011. O texto não apresenta o método de análise dos resultados e apresenta uma sintetização dos achados dos artigos selecionados em um quadro. A discussão de Silva *et al.* (2012) apresenta os seguintes resultados, que são corroborados pelos achados dessa tese:

a) é essencial pensar a dança pelo viés da multidisciplinaridade, já que a educação do sujeito que dança tem como propósito a preparação do sujeito para se relacionar consigo e com o outro, podendo ler, interpretar e (re)agir no meio de forma crítica e criativa;

b) apesar da importância da dança na escola, essa prática da cultural corporal de movimento é desenvolvida somente nas datas comemorativas, fato esse que não é condizente com os objetivos da Educação Física escolar; e

c) os profissionais de Educação Física não desenvolvem o conteúdo dança devido à: “falta de afinidade com ele, preconceito, por não terem tido essa disciplina de forma eficiente na graduação, despreparo dos professores, falta de conhecimento dos profissionais ou por falta de instalações e materiais” (p. 43).

Entender como a produção acadêmica nacional abordou a dança na Educação Física foi o objetivo da revisão de Pacheco (1999). Foram analisados textos publicados entre 1986 e 1996, em dez periódicos da área Educação Física. O artigo não traz o número total de textos selecionados, mas após a leitura e contagem das referências na discussão percebe-se a inclusão de 19 artigos. O texto não apresenta o método de análise dos resultados. Os seguintes dados, apresentados por Pacheco (1999), também foram encontrados na revisão da presente tese:

a) pensar a dança a partir de outras áreas do conhecimento pode trazer novas reflexões e possibilidades de pesquisas futuras contribuindo, ampliando e aprofundando os conhecimentos acerca ensino da dança;

b) a formação inadequada do professor, sexismo (preconceito dos professores, modo conservador de agir e pensar), reduzida carga horária, pouca

abrangência e aprofundamento no ensino superior são fatores que não qualificam o estudante, futuro professor, e influenciam negativamente o ensino da dança na escola; e

c) o conteúdo dança está em segundo plano na Educação Física escolar.

A revisão descritiva de Silva e Sampaio (2012) analisou a produção científica acerca dos conteúdos desenvolvidos na Educação Física escolar, em especial no ensino fundamental. A seleção nos periódicos nacionais teve como corte histórico o período entre janeiro de 1997 a junho de 2010. A síntese dos 24 artigos selecionados foi organizada em quadros com as principais informações encontradas nos textos, dentre as quais ainda figuram os pontos a seguir:

a) necessidade de diversificação de conteúdos na aula de Educação Física escolar, pois existe a preferência, predominância e/ou exclusividade do esporte na aula dessa disciplina; e

b) a prática pedagógica docente pode ser influenciada por diversos fatores, dentre eles a identificação do professor com o esporte por sua prática anterior, pela formação inicial, pela experiência docente, pela falta de estrutura e materiais, pela falta de tempo para o planejamento e reflexões.

A partir das informações alcançadas pela revisão sistemática dessa tese e pelas informações extraídas das revisões selecionadas para o diálogo entre as revisões percebe-se que alguns fatores relacionados à dança na escola via Educação Física merecem atenção. O primeiro deles relacionado ao desenvolvimento e avanço do conteúdo dança, ou melhor dizendo, o não desenvolvimento e avanço / estagnação, pois fazendo um comparativo temporal dentro desses 30 anos estudos, os mesmos problemas relacionados na primeira revisão, com início em 1986, ainda persistem, na revisão dessa tese, com busca findada em textos de 2016 (APÊNDICE A).

É certo que houve avanços, como a visão acerca do movimento estereotipado citado em Pacheco (1999) e a discussão acerca do gesto não associado a um gênero ou outro, um dos achados da revisão dessa tese. No entanto, outros achados não permitem dizer o mesmo.

Quando se pensa na oferta do conteúdo dança na Educação Física escolar, um dos fatores percebidos é que esse saber não é trabalhado devido a predominância, preferência e/ou exclusividade do esporte nas aulas de Educação Física (PACHECO, 1999; SILVA; SAMPAIO, 2012, KLEINUBING, 2009). A prevalência do esporte como

também foi relatada nos estudos de Morandi (2006) e Pereira e Hunger (2009), sendo que, nesses casos, devido às influências sociais que dessa prática tanto nos professores quanto nos alunos.

Ainda sobre a ausência da dança na aula de Educação Física, Pacheco (1999), Trevisan e Schwartz (2011), Silva *et al.* (2012) e Silva e Sampaio (2012) listaram alguns fatores que influenciam negativamente o desenvolvimento desse conteúdo. Dentre os fatores listados, alguns apareceram na revisão sistemática dessa tese, tais como:

- a) a falta de estrutura e materiais (SILVA; SAMPAIO, 2012; SILVA *et al.*, 2012);
- b) por não terem tido essa disciplina de forma eficiente na formação inicial (PACHECO, 1999; SILVA; SAMPAIO, 2012; SILVA *et al.*, 2012);
- c) reduzida carga horária (PACHECO, 1999);
- d) despreparo do professor (SILVA *et al.*, 2012);
- e) falta de experiência (SILVA *et al.*, 2012);
- f) falta de conhecimento dos profissionais (SILVA *et al.*, 2012);
- g) falta de afinidade com a dança (SILVA *et al.*, 2012); e
- h) preconceito e sexismo (preconceito dos professores, modo conservador de agir e pensar) (PACHECO, 1999; TREVISAN; SCHWARTZ, 2011; SILVA *et al.*, 2012).

Ressalta-se acerca dos influenciadores, que dois dos listados por Silva e Sampaio (2012) não apareceram na revisão sistemática dessa tese:

- a) identificação do professor com o saber por sua prática anterior; e
- b) pela falta de tempo para o planejamento e reflexões.

A compreensão da Dança como área do conhecimento com potencial educativo e transformador é percebida em três das quatro revisões selecionadas para esse diálogo, assim como na revisão sistemática construída para essa tese. Tal entendimento advém da necessidade de se pensar, relacionar e refletir acerca da dança, não de forma isolada, mas associando esse conhecimento à outras áreas do conhecimento em trabalhos inter e multidisciplinares (PACHECO, 1999; TREVISAN; SCHWARTZ, 2011; SILVA *et al.*, 2012), tal como é o objetivo dessa tese relacionado Dança e Lazer via Educação Física escolar.

A revisão de Silva *et al.* (2012) apresenta o fato de a dança ser desenvolvida na escola somente em eventos e datas comemorativas, fato esse

também evidenciado na revisão sistemática dessa tese. O texto de Trevisan e Schwartz (2011) ressalta a necessidade de um olhar diferenciado para com a formação, buscando conhecimento, procurando desenvolver a sensibilidade necessária para se trabalhar com a dança na escola e estando atento ao contexto e as informações que o *loco* fornece e que pode funcionar como dica e estratégia para o desenvolvimento da dança na escola.

3.3.5 Construção de um Questionário sobre Dança e Lazer na Escola para Docentes

Para refletir acerca das possibilidades do desenvolvimento dos saberes lazer e dança na Educação Física escolar é importante compreender os caminhos que perpassam a percepção daqueles que são responsáveis pela aula de Educação Física: o professor. Com os dados coletados a partir:

- a) da revisão sistemática;
 - b) da relação lazer e dança nos textos selecionados para essa revisão;
 - c) da comparação da revisão sistemática dessa tese com as revisões encontradas que também abarcaram a dança na Educação Física escolar;
 - d) da pesquisa de mestrado do pesquisador autor dessa tese;
 - e) da experiência prático-profissional como profissional de Educação Física que atua no contexto escolar e no ensino superior; e
 - f) da análise das questões que compõem o Censo do Professor;
- têm-se então a formulação do instrumento para coleta de dados com professores de Educação Física no ensino médio.

Assim, buscou-se conectar e estabelecer relações colaborativas entre ciência e profissão. Em suma, procurou-se conhecer o entendimento dos professores sobre os temas centrais deste estudo (Lazer e Dança na Educação Física escolar), além de aspectos acerca da formação acadêmico-profissional, práticas laborais, práticas de lazer e de dança e suas possibilidades e limites na relação com o ambiente escolar.

A seguir, são apresentadas as questões/temas centrais que serão utilizadas no questionário/*survey* para a coleta de dados dessa tese. O questionário é dividido em dois segmentos, sendo o primeiro, relacionado às questões

sociodemográficas e sobre o trabalho docente; o segundo, sobre a relação Lazer e Dança na atuação do docente da Educação Física escolar.

3.3.5.1 Questões sociodemográficas

As primeiras informações que serão observadas são sexo, idade, nacionalidade, cidade e unidade federativa/estado onde reside, estado civil e informações acerca da quantidade de filhos e netos. Na sequência, serão solicitados dados sobre a titulação máxima dos professores, tempo de atuação como docente de Educação Física no ensino médio, quantidade de escolas e de turnos que o professor trabalha, informações lecionar para outros níveis de ensino, carga horária semanal de aulas de Educação Física e tipo de escola. Outra informação relevante é se o docente desenvolve outra(s) atividade(s) profissional(is), diferente da docência em Educação Física escolar no ensino médio e, caso positivo, quanto tempo por semana é dedicado à(s) essa(s) outra(s) atividade(s).

3.3.5.2 Questões acerca da relação lazer e dança na atuação docente em Educação Física escolar

No segundo segmento do questionário serão abordadas questões mais próximas do objetivo da tese em questão: compreender a relação lazer e dança na Educação Física escolar via atuação docente. Algumas questões sobre lazer e dança possuem a mesma estrutura e serão apresentadas inicialmente. Posteriormente, são descritas algumas questões específicas acerca da dança e para finalizar são apresentadas questões acerca da relação lazer e dança na atividade docente em Educação Física escolar.

Questões sobre lazer

Entender qual a compreensão que os docentes têm acerca do lazer é o primeiro ponto para se pensar acerca do objetivo desse estudo. Logo, a questão inicial é “Para você, o que é lazer?”. Para além, é importante saber, na formação inicial, quantas disciplinas relacionadas ao lazer esse docente cursou. Sobre as disciplinas,

também é importante saber se elas foram suficientes em termos de arcabouço teórico e prático para o docente na sua atuação profissional, se tiveram contato com o conteúdo lazer em alguma disciplina não específica de lazer.

Busca-se saber também se o docente considera o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na Educação Física escolar e, ainda, se desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas. Como esse tema é abordado, qual a frequência e se esse não é discutido nas aulas de Educação Física também são informações de interesse desse estudo.

Acerca da formação dos docentes em lazer buscou-se saber se já participaram de algum curso/palestra/oficina/evento de formação e quando ocorreu essa participação. As informações do motivo da não participação em um evento de formação também são relevantes.

Sobre o envolvimento dos docentes com o lazer, perguntou-se o docente considera ter tempo para usufruir o lazer e, nos casos negativos, os motivos de não ter tempo para vivenciar o lazer. Buscou-se também saber a origem, em termos de conhecimento e acesso, das práticas de lazer que o docente se envolve na atualidade e, em especial, se essas práticas surgiram na vida do docente a partir da atuação como professor de Educação Física na escola e/ou se essas práticas influenciam na atividade docente.

Questões sobre dança

Seguindo a mesma lógica de questionamento e de interesse, na sequência tem-se as questões acerca da dança. Inicialmente, as questões sobre dança estão espelhadas com as questões elaboradas sobre lazer e, no entanto, como produto da revisão sistemática, vão surgir algumas questões complementares e, ao final do questionário, surgem as questões acerca da relação entre lazer e dança.

Qual a compreensão que os docentes têm acerca da dança é o primeiro ponto para se pensar acerca do objetivo desse estudo. Logo, a questão inicial é “Para você, o que é dança?”. Para além, é importante saber, na formação inicial, quantas disciplinas relacionadas à dança esse docente cursou. Sobre as disciplinas, também é importante saber se elas foram suficientes em termos de arcabouço teórico e prático para o docente na sua atuação profissional, se tiveram contato com o conteúdo dança em alguma disciplina não específica de dança.

Busca-se saber também se o docente considera a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na Educação Física escolar e, ainda, se desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas. Como esse tema é abordado, qual a frequência e se esse não é discutido nas aulas de Educação Física também são informações de interesse desse estudo.

Acerca da formação dos docentes em dança buscou-se saber se já participaram de algum curso/palestra/oficina/evento de formação e quando ocorreu essa participação. As informações do motivo da não participação em um evento de formação também são relevantes.

Sobre o envolvimento dos docentes com a dança, perguntou-se o docente considera ter tempo para usufruir da dança e, nos casos negativos, os motivos de não ter tempo para vivenciá-la. Buscou-se também saber a origem, em termos de conhecimento e acesso, das práticas de dança que o docente se envolve na atualidade e, em especial, se essas práticas surgiram na vida do docente a partir da atuação como professor de Educação Física na escola e/ou se essas práticas influenciam na atividade docente.

Questões específicas sobre dança

A primeira questão diferenciada acerca da dança diz respeito a como o docente percebe a influência de alguns fatores no desenvolvimento da dança na escola (de modo negativo, de modo positivo e se não interfere). Os fatores são: atuação do governo, atuação da direção/administração escolar, atuação do professor/própria, a forma como os alunos encaram a dança, valores e hábitos socioculturais e organização curricular acerca da dança no ensino superior. Posteriormente, para cada um dos fatores são detalhados alguns pontos que foram construídos e compilados a partir da revisão sistemática. Todos os pontos relacionam-se entre si e possuem como cerne o mesmo fator de origem.

Questões acerca da relação lazer e dança

No último grupo de questões do questionário, inicialmente pergunta-se ao professor se é possível unir os conteúdos lazer e dança na Educação Física escolar. Em seguida, ao professor é perguntado se aproxima os conteúdos lazer e dança nas aulas de Educação Física. Se sim, pede-se para dizer como o professor relaciona

esses conteúdos e, se não, é pedido para dizer o motivo de não aproximar lazer e dança na Educação Física escolar.

4 DISCUSSÃO

A análise e interpretação da produção científica acerca da dança na Educação Física escolar, permitiram fazer um panorama desse conteúdo na disciplina em questão, assim como compreender como se dá a relação com as temáticas do lazer. Foi possível perceber como a produção científica analisada tem abordado a dança na escola via Educação Física e, em especial, como alguns fatores sociais (experiências) e acadêmicos (formativos) podem influenciar nas lacunas que ainda permeiam o desenvolvimento da dança na escola. Os pontos que merecem destaque, tal como foram relatados nos resultados, relacionam-se à: a) Dança: conteúdo de Artes ou Educação Física?; b) Dança e os conteúdos da Educação Física?; c) “Presença” da dança na escola; d) Razões para a ausência da dança na escola; e) Dança para meninos e meninas?; f) Dança, experiência de vida e formação específica; g) Dança e o escolar da Educação Física; h) É possível a dança estar presente na escola?; e sobre a relação com o lazer, i) Presença da relação lazer e dança na Educação Física escolar.

Através dos resultados desse estudo e de um dos objetivos dessa tese, que é a elaboração do questionário a ser utilizando no “Estudo 2”, abordou-se os temas, relacionados com base no referencial teórico abordado na introdução, assim como, com os da própria revisão. Inicialmente serão discutidos os dados técnicos-metodológicos da revisão sistemática, em seguida os temas que foram relevantes na revisão e por último a relação dança e lazer na escola via Educação Física escolar.

4.1 Sobre os dados técnicos e metodológicos

4.1.1 Pesquisadores autores

4.1.1.1 Artigos

A partir dos achados dessa revisão pode-se inferir que:

a) são poucos os pesquisadores empenhados na reflexão, pesquisa e no compartilhamento da produção científica de qualidade que relaciona Dança e Educação Física escolar, pois mesmo com o total de 49 pesquisadores, somente três parecem estar envolvidos continuamente de alguma forma com o conteúdo Dança na escola; e

b) a maioria dos autores estão envolvidos em somente uma publicação, demonstrando pouca aproximação com a temática, já que não dão continuidade na reflexão e/ou em novas produções acerca da relação Dança e Educação Física escolar. Relacionando os dois fatores elucidados acerca dos autores envolvidos nesta seleção percebe-se que poucos são os pesquisadores que dão sequência aos estudos em Dança, corroborando os achados de Aquino (2008).

Produzir e compartilhar o conhecimento é essencial e, talvez, esse seja um dos pontos a ser levados em consideração sobre a falta de domínio e a insegurança de acadêmicos e profissionais de Educação Física no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo dança na escola. Ressalta-se que, os estudos selecionados, que pertencem a aqueles autores que possuem somente uma produção em Dança, são importantes e certamente trouxeram suas contribuições para a área da Educação Física escolar, o que é confirmado pelo crivo científico ao qual esses estudos são submetidos, assim como, o Qualis dos periódicos em que esses textos foram publicados – o que fez, também, com que fossem selecionados para essa revisão sistemática.

No entanto, para o desenvolvimento de uma área do conhecimento, ou de um conteúdo, é necessário envolvimento permanente e contínuo com o tema dessa área, o que não foi percebido nessa revisão já que somente três dos 49 autores possuem entre três e seis publicações num período de 20 anos. Tal fato reafirma a necessidade de investimento de tempo e saberes para e pela atuação profissional exposta por Muglia-Rodrigues e Correia (2013) como forma de legitimar o conteúdo Dança na atuação do profissional de Educação Física.

São necessários pesquisadores que se empenhem a refletir sobre essa relação continuamente, e que não se privem a produções pontuais e esporádicas. Certamente esses autores poderiam contribuir muito para o avanço dos estudos que relacionam Dança e Educação Física escolar, em especial com reflexões e sugestões

acerca da atuação do profissional de Educação Física que deve abordar a dança na escola.

Muglia-Rodrigues e Correia (2013), no viés de fortalecimento, ampliação e produção de pesquisas densas, entendem como importante o desenvolvimento de trabalhos nos âmbitos inter e transdisciplinares envolvendo Dança e Educação Física, como é o caso da tese em questão. Tal compreensão remete à necessidade de se pensar para além e ampliar a visão, tanto da Dança como da Educação Física, como forma de compreensão de um mundo complexo, permeado e influenciado por diversos fatores, que necessita de sujeitos capazes de perceber, refletir e agir em seu contexto, se relacionando de forma plena com o meio e com o outro (VERDERI, 2000).

Betti, Ferraz e Dantas (2011), num trabalho sobre o estado da arte da Educação Física escolar que abarcou 11 periódicos nacionais que publicaram sobre Educação Física no período compreendido entre 2004 e 2008 encontraram 1582 artigos. Dos textos publicados, somente 289 (18%) foram classificados como trabalhos sobre Educação Física escolar. No mesmo artigo de Betti, Ferraz e Dantas (2011), somente 10 textos (12,1%) são sobre a dança na Educação Física escolar. Antunes *et al.* (2005), em um trabalho similar para o período de 1999 a 2003, encontrou 600 textos que, dos quais 127 artigos (21,2%) tem como tema central a subárea Educação Física escolar. Nascimento (2010), ao abordar as produções acadêmicas de doutorado em Educação Física no Brasil, no período de 1994 a 2008, encontrou 333 teses, das quais somente 21 (6,3%) abordam a Educação Física escolar.

Acerca dos trabalhos de Betti, Ferraz e Dantas (2011) e de Antunes *et al.* (2005), e da tese em questão, pode-se inferir que a quantidade de pesquisas e publicações acerca da dança na Educação Física escolar é baixa devido também ao baixo interesse e esforço na publicação e na pesquisa nessa subárea da Educação Física. Os motivos para o baixo interesse em pesquisas acerca da Educação Física escolar podem ser diversos e, como não é o foco dessa tese, não será aprofundado, mas tal como referido por de Betti, Ferraz e Dantas (2011) é essencial repensar essa produção ínfima, pois a falta de reflexões na área pode comprometer a atuação dos profissionais e a formação dos estudantes da graduação Educação Física.

4.1.1.2 Teses e dissertações

Acerca das informações sobre a origem das teses e dissertações, podemos inferir que existe uma concentração, mesmo que pouca, dos trabalhos na região sudeste, em especial, em um estado dessa região: São Paulo. Percebe-se a compreensão de outra grande área do conhecimento, a Educação, acerca da importância de se pensar a dança no contexto da Educação Física escolar. Além da diversidade nas áreas de concentração que podem abarcar e refletir acerca do ensino do conteúdo dança na aula de Educação Física, mostrando mais uma vez a polissemia e as possibilidades desse saber. Essa tese vai ao encontro dos achados acerca das áreas do conhecimento e de concentração, já que tem como propósito uma reflexão interdisciplinar acerca da dança e do lazer na aula de Educação Física.

4.1.2 Textos publicados por ano

4.1.2.1 Artigos

Algumas reflexões podem ser feitas, muitas delas indo ao encontro àquelas realizadas sobre a quantidade de autores. Percebe-se alguns “picos” no decorrer do período selecionado para essa busca, no entanto não se pode entendê-los como significativos, já que os valores referentes a esses acúleos são: dois, em 2002 e em 2007, e quatro, em 2009 e em 2012. Após os picos de 2002 e de 2012 e, em dois períodos de quatro anos (1996 a 1999 e 2003 a 2006), a produção diminuiu, chegando a zero.

Há de se pensar acerca das razões que levam a baixa quantidade de publicações por ano de textos/estudos que abordam a dança na Educação Física escolar. Seria a qualidade dos estudos produzidos? A seleção rigorosa das revistas? Ou a pouco interesse em pesquisa e publicação acerca da relação Dança e Educação Física escolar? Faltam espaços nas revistas? Associando à primeira informação, sobre os pesquisadores autores, pode se inferir que poucas são as publicações, pois poucos são os pesquisadores realmente envolvidos com o conteúdo dança no espaço escolar, em especial, via Educação Física.

É importante reconhecer que a Educação Física é constituída por diversos outros conteúdos e que todos merecem atenção nos espaços científicos de divulgação do conhecimento, pois essa também é uma maneira de crescimento e fortalecimento

da área. No entanto, não se pode esquecer ou deixar de lado, em detrimento a outros conteúdos, a dança.

4.1.2.2 Teses e dissertações

4.1.3 Periódicos de publicação e estrato Qualis-CAPES (ano base 2014 e 2015)

A análise bibliográfica de Pacheco (1999), que elucidou como a produção acadêmica brasileira abordou a dança na Educação Física entre 1986-1996, abarcou 10 periódicos que dispunham de reconhecimento acadêmico e/ou de circulação significativa entre professores, estudantes e pesquisadores da Educação Física. Desses 10 periódicos, seis foram contemplados na seleção dos artigos para essa revisão sistemática, que se inicia temporalmente com o ano fim da revisão de Pacheco (1999). São eles: *Motriz*, *Movimento*, *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* (que até 2003 tinha como nome *Revista Paulista de Educação Física*), *Revista da Educação Física – UEM* e *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. A partir dessa informação, temos que:

a) seis periódicos continuam se empenhando na publicação de trabalhos que abordam a relação dança e Educação Física escolar;

b) dois periódicos (*Discorpo* e *Sprint*) encerraram as suas atividades de publicação;

c) dois periódicos (*Motrivivência* e *Revista Mineira de Educação Física*) não tiveram dentre as suas publicações algum texto que abordasse a relação dança e Educação Física escolar;

d) quatro periódicos foram criados e tem contribuído com o compartilhamento do conhecimento produzido e avanço da dança e da Educação Física, tais como os que não estavam presentes no trabalho de Pacheco (1999) e estão nessa revisão sistemática.

Ainda sobre a produção científica e sua divulgação, alguns apontamentos baseados em Tonetto *et al.* (2008) podem ser feitos: a) percebe-se uma variação no volume de publicações entre os periódicos da área, uns com uma quantidade mais expressiva do que outros; b) existe alguma preferência entre os periódicos por temáticas específicas, privilegiando alguns temas e dando menos espaço para outros, como por exemplo, a dança na escola?; c) será que os trabalhos em dança na escola

tem sido desenvolvidos com o rigor científico necessário para ser aceito e publicado por tais periódicos?; d) os autores tem priorizado o envio para periódicos que constantemente tem divulgado textos acerca da dança na escola? Tais questões e apontamentos são relevantes, pois abarcam a produção e a disseminação científica, o que impacta na avaliação do índice de produtividade dos pesquisadores envolvidos (TONETTO *et al.*, 2008).

Acerca dessas informações, pode-se inferir que existe uma abertura da área de avaliação Artes para a produção científica com base na Educação Física, pois dois periódicos são abarcados por essa área de avaliação no Qualis-CAPES. Isso demonstra que esses estudos possuem relevância para as Artes, em especial devido aos estratos de classificação atribuídos: B2. Ademais, é importante ressaltar que o conteúdo comum a essas duas áreas do conhecimento, Educação Física e Artes, é a dança, um dos temas centrais dessa tese. Tal fato demonstra ainda que a produção acerca da dança na Educação Física tem sido bem qualificada, mesmo com poucos autores envolvidos e poucas publicações no período pesquisado.

Da mesma forma, acerca das contribuições dos estudos realizados na Educação Física, percebe a relevância desses para a área de avaliação e do conhecimento Educação. Nove dos dez periódicos, impressos e/ou online, foram abarcados no evento “Classificação de periódicos quadriênio 2013-2016”, sendo classificados entre A1 e B4. Para a área de avaliação Educação Física, a importância que se percebe nos dados do evento “Classificação de periódicos quadriênio 2013-2016” é a de que 12 das 14 classificações, impresso e online, estão entre os estratos A2 e B2. Esses estratos são reconhecidos pelos cursos de pós graduação mais bem avaliados – níveis 6 e 7 – como os de maior impacto em termos de produção de conhecimento científico (MUGLIA-RODRIGUES, 2013), caracterizando ainda mais o rigor científico, necessário para a produção científica de qualidade (CORREIA; FRANCHINI, 2004; ANTUNES *et al.*, 2005).

Na área de avaliação Interdisciplinar, acerca da versão online, percebe-se ganhos acerca da classificação dos periódicos, com estratos variando entre A1 e B2. E, tal como na área de avaliação Educação Física, 12 das 15 classificações, impresso e online, estão entre os estratos A2 e B2, os mais bem avaliados em termos de produção científica (MUGLIA-RODRIGUES, 2013). Pode-se inferir que ou a produção científica tem-se especificado, tratando de conhecimentos de forma isolada, o que também é relevante para o avanço de uma área do conhecimento, ou, na tentativa de

associação entre áreas e saberes, os estudos não têm feito essa relação de forma efetiva e adequada para serem compreendidos e abarcados pela possibilidade Interdisciplinar do conhecimento.

Cabe ressaltar que, o sujeito e sua atuação social não é ou se dá de forma isolada. A todo tempo é necessária uma visão de mundo que compreenda as várias instâncias sociais e os vários saberes que, não são estanques. Para o desenvolvimento de uma área do conhecimento, os saberes que a permeiam precisam ser pensados e refletidos de forma isolada, mas, para além e essencial, precisam ser (re)pensados e (re)discutidos a partir das possíveis relações que podem ser percebidas e estabelecidas pelos saberes, em especial, a partir do sujeito e seu desenvolvimento sociocultural.

4.1.4 Local da pesquisa (Estado/Cidade/região brasileira)

Sobre os estados de realização das 25 pesquisas empíricas, temos que:

- a) 10 pesquisas realizadas em São Paulo; uma em Minas Gerais; e no estado do Rio de Janeiro, uma pesquisa; totalizando 12 trabalhos na região sudeste;
- b) seis pesquisas oriundas de Santa Catarina; sendo as únicas da região sul;
- c) duas pesquisas realizadas em Pernambuco; e uma pesquisa desenvolvida na Bahia; totalizando três pesquisas na região nordestes;
- d) no estado de Goiás, uma pesquisa; e no estado do Mato Grosso, uma pesquisa; totalizando dois trabalhos na região centro-oeste;
- e) nenhum trabalho selecionado para essa revisão teve como origem algum estado da região norte.

Dois artigos não apresentam a informação acerca do local de realização da pesquisa. Uma pesquisa que foi realizada com participantes de 13 Universidades Federais brasileiras, não apresenta a informação acerca do local (cidade e estado) de realização da pesquisa.

Percebe-se uma predominância das pesquisas que abordam a relação dança e Educação Física escolar em apenas dois dos oito estados nos quais as pesquisas foram desenvolvidas. Pensando num país com 26 estados e um Distrito Federal temos que as pesquisas têm sido desenvolvidas em menos de 30% do território nacional (oito estados) e se focalizado em 7,4% (dois estados).

Essa polarização dos estudos, tal como observado por Silva e Silva (2014), pode desfavorecer a ampliação das pesquisas, já que cada local possui suas características e particularidades que merecem ser estudadas pelos estudiosos da área. Num país de dimensões continentais e com uma vasta produção cultural em dança é necessário refletir acerca de como essa prática cultural tem sido apropriada, refletida e assimilada pela Educação Física escolar e pelo contexto de ciência acadêmica, em especial, no trato do conteúdo dança como forma de manutenção e instrumentação da linguagem, comunicação, expressão e compreensão. Ademais, como garantir o acesso dos escolares a esse conteúdo de forma densa e efetiva, sem pesquisa e reflexão acerca do que existe em dança na Educação Física escolar no Brasil, com somente cinco estados, sendo representado por seus pesquisadores, despendendo seus esforços e energias para o avanço da Dança e Educação Física como áreas do conhecimento?

4.1.5 Tipos de trabalho e “n” amostral, Tipos de amostra, Instrumentos de coleta de dados e Tipos de análise de dados

Percebe-se em alguns casos, a falta de rigor científico para embasar determinadas escolhas tanto de publicação científica quanto para referências teóricas. Conforme apontado por TONETTO *et al.* (2008), essa falta de cuidado com a produção científica pode ser um dos fatores determinantes para a qualidade e o alcance da ciência que é produzida e disseminada, ou não, pelos periódicos científicos. Conforme Correia e Franchini (2004) e Antunes *et al.* (2005), refletir acerca do rigor científico é essencial, em especial no aumento, para que se tenha um avanço sobre o senso comum produzindo sentido de relevância científica e importância social, para que possam ser também, conforme apontam Antunes e Mendonça (2016), alicerce para futuros estudos. Logo, é necessário que todas as pesquisas científicas, envolvendo os temas dessa tese, ou não, sejam realizadas com ética metodológica, respeitando sempre os critérios e etapas necessários para que a comunidade científica possa aprovar e validar os achados do trabalho realizado, sem deixar dúvidas e incertezas acerca dos dados produzidos.

4.2 A relação Dança e Lazer na escola - Revisão Sistemática de Literatura

Dança, escola e Educação Física...

A escola é um espaço para educação para a vida. A disciplina Educação Física nesse contexto é uma, das várias disciplinas curriculares, que contribui com esse processo de formação do escolar para a vivência em sociedade, através das experiências e reflexões propiciadas por essa disciplina. No entanto, para pensar acerca da inserção da dança na escola via Educação Física é necessário recriar o sentido desse espaço para pensar em alternativas de desenvolvimento e (re)criação da dança na escola.

É essencial que o estímulo à criação e à reflexão façam parte do espaço escolar, visando a (trans)formação dos estudantes. As experiências em dança, via aula de Educação Física, podem contribuir e somar no e ao processo de formação do escolar. Ressalta-se que a educação, para além das aquisições cognitivas, também é potencializada a partir das experiências corporais e, na escola, é na Educação Física que essas experiências são possíveis, a partir das práticas na e da cultura corporal de movimento, dentre elas, a dança.

Corroborando Sborquia (2002), Ugaya (2011), Alves (2015) e Brasileiro (2009), para além da cópia/reprodução, o contato com e a descoberta do novo via estímulos criativos são essenciais, tanto para a compreensão das diversas possibilidades de se construir algo, quanto para os processos educativos em dança. É essencial que o aluno seja capaz de atribuir sentidos e significados ao seu dançar a partir dos seus diálogos corporais com o mundo. Para tal, é necessário não somente que a dança seja efetivamente inserida no contexto escolar, mas também que faça parte as pesquisas acadêmicas, a fim de ampliar as reflexões acerca desse conteúdo, contribuindo para sua presença na aula de Educação Física.

Dança: Artes ou Educação Física?

No contexto escolar, a dança é atribuída e faz parte dos conteúdos tanto de Artes quanto de Educação Física e, devido à sua complexidade, é empobrecedor restringir os seus saberes, que são diversos, à somente uma dessas disciplinas. Fato é que ambas as disciplinas possuem as suas limitações acerca do desenvolvimento da dança no contexto escolar: Artes, que por vezes limita sua oferta de experiência às

artes visuais e Educação Física, que se efetiva majoritariamente a partir das práticas esportivas.

Acerca do debate contemporâneo que tenta limitar e/ou direcionar a dança à uma dessas áreas, é essencial que o foco seja o escolar e não inflar os egos. Outro ponto a ser pensado é que, definir uma área e alocar um conteúdo não significa que esse conteúdo será abordado e desenvolvido, em especial a dança. Se o intuito no processo educativo é instrumentalizar o escolar para a vida em sociedade, quanto mais experiências esse escolar tiver envolvendo os saberes que compõem as disciplinas escolares, melhor será tanto para o aluno quanto para a sociedade. Se o que se busca é um sujeito que saiba (re)ler, (re)interpretar e (re)agir ao e no mundo à sua volta, qual o sentido de se acreditar que somente um profissional de uma dessas áreas seja capaz de mediar o processo educativo e fornecer todas as ferramentas possíveis para a (trans)formação do escolar? O autor dessa tese não é a favor da circunscrição da dança às Artes ou à Educação Física, pois entende e concorda com Ugaya (2011), Diniz e Darido (2015), Soares e Madureira (2005) e Barreto (2008) que ambas, a partir dos diversos olhares e possibilidades, podem atuar de forma complementar, contribuindo para uma formação de qualidade do escolar.

Dança e os conteúdos da Educação Física

A formação do escolar via disciplina Educação Física, a partir dos elementos da Cultura Corporal de Movimento e de todas as possibilidades possíveis envolvendo os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais deve ser diversificada e igualitária e, respeitando essa lógica, provavelmente a dança tem e terá o seu devido espaço nas aulas dessa disciplina. Corroborando Brasileiro (2009), é essencial a compreensão da importância que cada um dos saberes da Cultura Corporal de Movimento têm para a formação dos escolares, tanto na academia quanto no ambiente escolar, para que ações efetivas acerca do desenvolvimento desse conteúdo no escola sejam (re)pensadas, refletidas e (re)criadas, afim de potencializar uma aula de Educação Física rica em possibilidades e, em especial, que apresente e desenvolva o conteúdo dança na sua essência e efetivamente como deve ser desenvolvido.

A “presença” da dança na escola?

Inicialmente, ressalta-se que existem experiências de qualidade em dança no ambiente escolar via Educação Física, no entanto, nem todos os achados dessa revisão evidenciam o desenvolvimento efetivo e real desse saber. O percebido com os achados dessa revisão é que mesmo com ordenamentos legais e documentos orientadores, a dança não tem sido desenvolvida de forma sistematizada e contínua, tanto pela disciplina Artes quanto pela disciplina Educação Física, no contexto escolar (SILVA, 2011; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014).

A dança presente na escola é a dança nos e dos eventos, utilizada para preencher espaços, entreter os presentes e fazer brilhar os olhos dos pais/responsáveis que assistem o filho(a) dançar. O autor dessa tese concorda com Rocha e Rodrigues (2007), Ehrenberg (2008), Ugaya (2011) e Brasileiro (2009) acerca da perda do potencial educativo, da (trans)formação que essa dança não traz para a vida do escolar, além de não possibilitar a elaboração de novas referências de mundo. Se a dança do evento escolar fizer parte de um processo educativo, a partir de conteúdos sistematizados de acordo com os objetivos da aula de Educação Física e das potencialidades desse conteúdo, o autor dessa tese não vê problemas, no entanto o que se percebe é que a dança presente no evento é descontextualizada e pobre em conhecimento e em potencial educativo para a vida do escolar.

Quais as razões para a ausência da dança na escola?

Acerca das razões encontradas na literatura sobre a ausência da dança na escola, a primeira observação é que essa lacuna é devido a um conjunto de fatores, mas que, na maioria das vezes, é percebida somente na atuação do professor de Educação Física. Cabe ressaltar que, essa ausência implica negativamente no aprendizado do aluno, mas para além, reverbera em outras instâncias sociais.

Acerca da (não) atuação do governo, é necessário não ser egoísta e refletir para além, pois para garantir a presença da dança, é necessário primeiro garantir que seja efetivada uma aula de Educação Física de qualidade com professores qualificados para o desenvolvimento dos saberes pertinentes à essa disciplina. É necessário também pensar acerca do espaço físico escolar, em especial, o espaço destinado para a aula de Educação Física e, também, garantir que as verbas para os materiais dessa disciplina cheguem e sejam utilizados para tal finalidade.

Há autores, tais como Brasileiro (2002), Kleinubing e Saraiva (2009), Miyabara (2010) e Franco (2015), que sugerem a (re)criação do espaço, como forma

de estímulo a criatividade e vivência de novas experiências, possibilitando a dança na escola a partir de formas “diversificadas”. Amorim *et al.* (2012) e Franco (2015) corroboram em ideias acerca da dança e o espaço adequado: se existe, facilita, se não, favorece a ausência desse conteúdo na escola. Espaço e materiais adequados e diferenciados estimulam os alunos às práticas na Educação Física escolar, favorecendo ainda mais a inserção desses sujeitos nas aulas.

No processo educativo via dança, a ausência do espaço adequado, corroborando Bezerra, Ferreira Filho e Feliciano (2006), Finck (2007) e Silva e Sampaio (2012), limita o desenvolvimento dessa disciplina na escola. Será que é possível desenvolver em qualidade, por exemplo, o voleibol na sala de aula, com carteiras, cadeiras e espaço limitado? Por que para a dança, os professores têm que “recriar” o espaço sala de aula para favorecer o aprendizado do aluno, se da mesma forma que se oferece e/ou implanta uma quadra esportiva na escola também é possível pensar na criação de uma real sala de dança – espaçosa, com piso adequado, espelhos etc.? Percebe-se que pensar acerca da dança na escola também envolve um pensar e fazer cidadão e político e, tal como exposto por Franco (2015), é necessário que o professor, juntamente com o corpo administrativo escolar, reivindique a infraestrutura adequada para o desenvolvimento da sua prática.

Atuando como ponte entre os constituintes do contexto escolar, alunos, professores, funcionários etc., e os órgãos governamentais, a administração/direção escolar tem um papel fundamental no fortalecimento das disciplinas escolares. Oliveira (2011) e Silva e Damazio (2008), apontam que o diálogo e o contato com as instâncias superiores são realizados via direção escolar. A partir desse contato, pode-se solicitar e/ou reivindicar, por exemplo, a instalação de uma sala de dança.

E, dentro da escola, com a equipe ou com o responsável pedagógico, o professor de Educação Física pode pensar em estratégias para facilitar e/ou potencializar o desenvolvimento da Educação Física, em especial do conteúdo dança. Sugere-se ainda, trabalhos interdisciplinares, para o contato de outros professores com esse saber, e diálogos com pais/responsáveis que não autorizam os filhos a participarem da dança na aula de Educação Física, para esclarecer acerca da importância do ensino desse conteúdo.

Acerca da atuação do professor de Educação Física que “desenvolve” o conteúdo dança na aula dessa disciplina, os achados dessa revisão foram numerosos e dentre os seis fatores, a atuação profissional parece ser a mais proeminente em

fatores negativos. Há de se pensar, em especial, acerca das experiências de vida em dança que os sujeitos têm, assim como sobre a formação inicial (graduação) e continuada, pois, ambos os pontos, de acordo com dados coletados, parecem influir no desenvolvimento da dança no contexto escolar.

Pereira e Hunger (2009), Kleinubing e Saraiva (2009); Kleinubing *et al.* (2012), Darido *et al.* (2001), Loureiro, Caparroz e Bracht (2015) concordam acerca da formação permanente/continuada na busca por crescimento e qualificação profissional, em especial, contemporaneamente, onde os saberes são dinâmicos e fluídos e estão, a todo instante, sendo (re)criados e (re)significados. É importante se atualizar não somente para ter acesso aos novos conteúdos e discussões que emergem, mas para além, a busca pelo novo vai ao encontro de garantir e facilitar o acesso aos escolares, que cotidianamente recebem e são influenciados por diversas informações, aos conteúdos da Educação Física, em especial a dança. Participar de eventos de formação, autodidatismo e até mesmo vivenciar a dança nos momentos de lazer pode ser uma forma de, pelo menos, ter acesso ao que é produzido e possível de ser desenvolvido e vivenciado na dança em Educação Física.

Outro ponto negativo diz respeito à postura dos escolares, que em alguns casos, por falta de conhecimento e interesse, mostram-se resistentes quando a dança é desenvolvida no contexto escolar. Ressalta-se mais uma vez nesse ponto, como forma de estímulo ao escolar e meio de facilitar a garantir atuação do professor, a existência de um espaço de qualidade para o desenvolvimento da dança, assim como os materiais que possam ser utilizados. E, tão importante quanto os fatores espaço e material, um profissional capacitado para lidar com o conteúdo e com esse escolar que pode apresentar alguma resistência, também é essencial para que ocorra a efetivação de uma aula de Educação Física que aborde e desenvolva o conteúdo dança, independente preconceitos e resistências advindos dos escolares

Em alguns casos, a resistência é um reflexo de valores e hábitos socioculturais disseminados e/ou a repetição de alguns comportamentos – de amigos, parentes etc., alguém que possa exercer alguma influência no escolar, em especial o adolescente que tende a se envolver, ou não, com as práticas de interesse do grupo que faz e/ou que deseja fazer parte. Cabe nesse momento o real exercício da educação e da capacidade de mediação do saber, no intuito de fazer com que o escolar se abra ao novo, a partir do contato, reflexões e discussões, para compreender e apropriar-se, livre de leituras e olhares de terceiros, do saber a ser ensinado,

construindo os seus próprios sentidos acerca da prática. O autor dessa tese já vivenciou uma situação em que o escolar não poderia participar da dança ofertada na aula de Educação Física, pois a “igreja” não permitia e, após conversas e observações acerca da prática, o aluno interessou-se e participou das aulas.

Um ponto importante de ser refletido é o preconceito sexista que permeia a compreensão da dança em nossa sociedade, em especial de que a dança é coisa de/ou para mulher. Ressalta-se que o gesto na dança é um meio de dizer algo, de expressão e, assim como o verbo numa frase, o movimento, o passo, não tem sexo/gênero. Tal como expresso por Leitão e Sousa (1995) e Pereira e Hunger (2009), é essencial que manifestações sexistas, tais como a descrita, sejam combatidas, não somente pela dança em si, mas por todo potencial limitador e empobrecedor que tais atitudes podem proliferar e, mais uma vez, é essencial o preparo do professor para lidar com a dança teoria e prática, mas também com a dança e as suas reverberações sociais.

Diferente daqueles que antes da formação em Educação Física já possuem, têm e/ou mantém contato com a dança, em muitos casos, o professor adquire conhecimentos sobre esse conteúdo na graduação, na IES onde o curso é ofertado. Esse espaço também tem um papel fundamental na construção do rol de conhecimentos acerca da dança, seja nas atividades ofertadas nas disciplinas, nos estágios, nas experiências de pensar, refletir e de elaboração em dança.

O quanto a quantidade de disciplinas sobre dança ou o quão os saberes discutidos contribuem para a real assimilação dos conteúdos que posteriormente “serão” desenvolvidos pelo professor no contexto escolar? Tem a dança alcançado e mantido o devido espaço, nem mais nem menos, mas na mesma amplitude dos outros conteúdos que são discutidos em um curso de graduação em Educação Física? Concordo com Kleinubing e Saraiva (2009), pois somente uma disciplina em um semestre não é capaz de proporcionar experiências em dança capazes de instrumentalizar o futuro professor para a sua prática com esse conteúdo, no entanto entendo que a construção das grades curriculares é, também, um ato político que precisa ser constantemente pensado e revisto.

Outro ponto a ser ressaltado, em especial advindo da prática profissional do autor dessa tese, que também leciona conteúdos da dança no ensino superior, é que alguns alunos não se envolvem efetivamente com esse conteúdo durante as disciplinas de dança nesse nível de ensino. É compreensível que possam existir

afinidades, mas deixar que essas aproximações direcionem a atuação do professor de Educação Física na escola é agir de forma antiética e desrespeitosa, em especial, com o escolar e, também, com a própria Educação Física e os seus conteúdos. Juntamente com o pouco tempo e/quantidade de disciplinas, esse envolvimento restrito não surte efeitos reais de assimilação de conhecimento para posterior discussão via mediação para o aprendizado da dança no contexto escolar.

Dança para meninos e meninas?

Corroborando Brasileiro (2002) e Freitas (2008), ofertar uma aula de Educação Física, na qual os conteúdos orientem uma divisão dos escolares por sexo, é impossibilitar experiências e limitar o contato desses sujeitos aos saberes da Educação Física, que são, assim como todos os saberes curriculares, direcionados para a instrumentalização do escolar para a vida em sociedade. É importante que estereótipos construídos e categorizados pela sociedade, a fim de normalizar atitudes femininas e masculinas, sejam, não somente combatidos, mas para além, refletidos com os escolares, tal como sugere Alves (2015) e Kleinubing, Saraiva, Francischi (2013).

A dança é uma atividade/prática natural do ser humano e, como tal, pode e deve fazer parte do cotidiano dos escolares, no entanto, quanto mais distante estiver da vida do estudante, mais estranhamento poderá causar quando esse sujeito vier a encontrá-la em sua vida. Corroborando Kleinubing (2009), Kleinubing e Saraiva (2009) e Kleinubing, Francischi e Saraiva (2013), entende-se que, assim como as outras práticas da cultura corporal de movimento, que por diversos motivos e caminhos perpassam a vida dos escolares, quanto mais cedo e/ou frequente for esse contato do sujeito com os conteúdos, em especial a dança, mais natural será a forma que o estudante lidará com esse conteúdo devido às experiências prévias que fortalecerão o assimilação dos saberes e reflexões proporcionados pela prática, dentre eles, a compreensão que a dança é para todos, sem distinção de sexo, gênero, raça, cor etc.

Dança: experiência de vida e/ou formação específica?

Para o desenvolvimento da dança na escola é importante que o professor já tenha tido experiência corporal com esse saber. O autor dessa tese concorda com Pereira e Hunger (2009), Kleinubing (2009), Ugaya (2011), Brasileiro (2009), Strazzacappa (2001), Miyabara (2010) e Franco (2015) quando esses autores

apontam que não é necessário ser um especialista e/ou dançarino, mas é essencial, que o professor saiba mediar os conhecimentos acerca desse saber possibilitando a experiência em dança e a assimilação pelo aluno do conteúdo desenvolvido. No entanto, essa mediação será facilitada e potencializada a partir do momento que o professor entende com o seu corpo aquilo que pretende estimular, instigar e/ou desenvolver no seu aluno.

A experiência, social e/ou acadêmica, em dança facilita esse processo de compreensão corporal do conteúdo. Logo, os professores de Educação Física, tal como sugerem por Kleinubing (2009), Alves (2015), Franco (2015), Sborquia e Pérez Gallardo (2006), Kleinubing e Saraiva (2009) e Saraiva (2009), precisa buscar cursos de formação e/ou experiências não acadêmicas, e aqui ressalta-se não só as práticas, mas também teóricas como público, plateia e/ou (tele)espectador, pois essas também são maneiras possíveis de ter contato com esse conteúdo e, de alguma forma, assimilar conhecimento. Tanto aqueles que já vivenciaram quanto aqueles que não possuem experiências em dança, precisam buscar essas vivências, pois são formas de ganho e/ou reciclagem de ferramentas para o desenvolvimento da dança na escola.

Dança e o escolar na Educação Física...

Os achados dessa revisão elucidam que dançar na escola também é uma forma de instrumentalizar o sujeito para a vida em sociedade. Corroborando Volp (2006), Kleinubing, Saraiva (2009), Kleinubing *et al.* (2012), Fiamoncini e Saraiva (1998) e Gomes Júnior e Lima (2001-2002), a experiência em dança pode auxiliar o escolar nos processos de reflexão acerca dos conhecimentos socialmente elaborados e difundidos, promovendo dessa maneira a emancipação do sujeito (BARBOSA-RINALDI; LARA; OLIVEIRA, 2009).

Dançar é muito além de somente executar movimentos em sequência acompanhados de música, ou não. É necessário ter consciência que o dançar envolve um processo de reflexão, elaboração, experimentação, ensaios e apresentação, e que cada uma dessas etapas demanda muito dos sujeitos envolvidos. E, tal como exposto por Barreto (1998), Pereira e Lacerda (2010), Sousa e Caramaschi (2011) e Alves (2015), o aluno que vivencia efetivamente todos esses processos, sem prejuízos ou lacunas, torna-se um cidadão melhor preparado, capaz de perceber o meio à sua volta a partir de novos saberes e olhares, para atuar e contribuir em seu contexto de vida.

Como a dança pode estar presente na escola?

Sobre a presença da dança na escola, é essencial pensar o que esse termo, conteúdo e conceito traz consigo. Que dança é esse que pode, deve e tem sido desenvolvida na escola? Os conteúdos que esse saber abarca, tal como evidenciado pela revisão dessa tese, são amplos. No entanto, a reflexão que é feita é a de que, por comparação, não adianta eu pedir a um sujeito para preparar um jantar somente entregando-lhe um livro de receitas. Sem prepará-lo adequadamente acerca da utilização dos ingredientes, sem inseri-lo numa cozinha com os vasilhames adequados e/ou sem entrega-lo os ingredientes necessários não teremos o jantar ou teremos algo para comer, mas que a qualidade é duvidosa.

Assim também é com o saber dança na escola, que precisa, via processo educativo, ser capaz de fornecer meios e ferramentas para o escolar da Educação Física, tanto para saber lidar com esse conteúdo no contexto escolar e criar seus sentidos e suas significações quanto para, a partir desse conteúdo, como linguagem, meio de expressão, ser capaz de perceber e lidar com o mundo para além dos muros escolares. Assim é com todas as disciplinas no contexto escolar e assim também deve ser com a Educação Física e com os saberes que essa disciplina abarca.

Vale ressaltar que esse processo educativo para o desenvolvimento da dança na escola é de responsabilidade de várias instâncias, não cabendo somente ao professor de Educação Física a responsabilidade acerca da ausência desse conteúdo na escola. Logo, governo, administração escolar, professor, alunos, sociedade e IES possuem sua parcela na presença efetiva e manutenção tanto da disciplina Educação Física quanto da dança na aula de Educação Física.

4.3 “Presença” da relação lazer e dança na Educação Física escolar: a produção nacional (1996 – 2016)

Educação física escolar, lazer e dança: recreação

As aproximações lazer e dança percebidas refletem a falta de compreensão do quão os conteúdos e os conceitos acerca do lazer e da dança podem abarcar, assim como a não compreensão da necessária relação entre os conteúdos da Educação Física escolar e com outras áreas do conhecimento. Cabe ressaltar que a

formação escolar pretende um sujeito que seja capaz de sentir, imaginar, pensar, refletir e (re)agir de forma crítica e criativa no/ao meio (BARRETO, 1998), no qual os saberes não estão isolados e constantemente perpassam uns aos outros. No entanto, para relacionar os saberes lazer e dança é importante que ambos já estejam cristalizados, e como percebido na revisão sistemática dessa tese, a dança ainda apresenta lacunas acerca do seu desenvolvimento no contexto escolar via Educação Física.

Outro ponto a ser ressaltado é a visão da dança, pelo viés recreativo e que associa esse conteúdo, assim como a aula de Educação Física, a um tempo de descanso, relaxamento, para gasto e recuperação das energias. Na aproximação com o lazer, não foi percebido a ideia de Lazer, Educação Física e/ou Dança como tempo e espaço de desenvolvimento pessoal e social, caracterizando essa disciplina e seus conteúdos como uma prática que os ganhos são momentâneos e pontuais.

Como então relacionar, de forma aprofundada e condizente com as possibilidades, o Lazer a um conteúdo que nem sempre está presente nas aulas de Educação Física? Talvez a resposta já esteja na própria pergunta: não se pensa a relação lazer e dança, pois, como demonstrado na revisão sistemática, a dança, como conteúdo da Educação Física escolar, não tem sido desenvolvida nas aulas dessa disciplina e a percepção acerca do lazer ainda é limitada, no que diz respeito às possibilidades de desenvolvimento social e pessoal, através do pensamento reflexivo e do estímulo à criticidade.

Ademais, é evidente a necessidade do avanço nas pesquisas acerca da dança no contexto escolar, em especial, pelo pensamento inter e multi disciplinar. Entender esse conteúdo como um fenômeno social, e como tal, meio, ferramenta e produto da interação entre os sujeitos, é essencial para a compreensão do mesmo e para a formação humana dos sujeitos que (não) dançam no contexto escolar. Assim, como na discussão homem e dança, é impossível pensar a separação entre os gêneros para o ensino da dança na escola, é necessária refletir acerca da dança e da sua relação social com outras instâncias socioculturais que influenciam nas experiências de vida e na formação humana. Por isso e para isso se pretendeu-se buscar com esse estudo compreender as relações possíveis entre dança e lazer no contexto escolar e como o professor de Educação Física pode, a partir da compreensão desses conteúdos, contribuir para uma real e efetiva educação dos sujeitos da sua aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do referido estudo foi alcançado, pois foi possível compreender a relação lazer e dança no contexto escolar via disciplina Educação Física a partir da produção nacional acadêmica (artigos, dissertações e teses) entre 1996 e 2016. Em relação ao conteúdo dança, foi percebida algumas lacunas, em especial como a experiência acadêmica e social pode influenciar no desenvolvimento desse conteúdo no contexto escolar. Tal achado, vai ao encontro do percebido sobre o lazer nos trabalhos selecionados, que relacionam a dança na aula de Educação Física como uma atividade recreativa associada ao descanso, relaxamento e desligamento das preocupações e não apresentando indícios de possibilidade de compreensão do lazer para o desenvolvimento pessoal e social.

Sobre a abordagem metodológica e a utilização da revisão sistemática, entende-se como um instrumento válido para a construção de um corpo de dados sólido e colaborativo entre si. Acerca dos dados técnicos-metodológicos dos estudos, ressalta-se: a análise acerca dos autores dos artigos, que apresentam em sua maioria pouco envolvimento com a produção em dança; a limitação das produções em dança na Educação Física à uma quantidade pequena de estados em nosso país (somente 8 de 27); e ainda, a questão relacionada ao rigor metodológico, em que ainda apresenta algumas falhas.

Os achados desse estudo e a dissertação de mestrado do autor dessa tese (CONCEIÇÃO, 2013) corroboram entre si em um ponto importante para o desenvolvimento em qualidade da Educação Física escolar: necessidade de administração/direção escolar e governo desenvolverem e apresentarem um olhar diferenciado para com a Educação Física, favorecendo e fortalecendo uma aula de qualidade e realmente (trans)formadora.

Para os profissionais do Lazer, em especial, os que atuam no ensino superior, esse estudo elucida necessidade de repensar a atuação com esse conteúdo nos cursos de licenciatura. Diversão, descanso e relaxamento são importantes e essenciais nas experiências de lazer, mas compreender o lazer a partir das possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, via Educação para e pelo lazer, na aula de Educação Física, é importante como forma de ampliar a visão do professor e, esse, do seu (futuro) aluno no contexto escolar acerca das práticas de lazer e de todas as implicações sociais e políticas que essa prática pode remeter.

Apesar dos ganhos e achados desse estudo, algumas limitações foram percebidas. Ressalta-se, a questão da amostra que foi limitada à artigos, teses e dissertações, pois a busca em livros poderia ampliar ainda mais essa discussão, no entanto o tempo para um estudo de doutorado, que parece ser longo, é limitado para pesquisas como a dessa tese que é desenvolvida em dois estudos. Outra limitação diz respeito a inserção somente de estudos empíricos, pois existem algumas publicações de cunho teórico que poderiam também contribuir com a discussão em questão, mas optou-se pelo que é desenvolvido a partir da prática profissional.

Espera-se que esse estudo possa contribuir para a realização de novas pesquisas científicas sobre dança e Educação Física escolar, dança e lazer, sobre lazer e Educação Física escolar e sobre Lazer, dança e Educação Física escolar. Para a primeira sugestão sugere-se um trabalho que relacione a percepção e a prática de escolares e de professores do ensino médio em dança no intuito de compreender como a aula dessa disciplina pode influenciar na assimilação do conteúdo dança para as experiências de vida. Acerca da dança e do lazer, sugere-se uma pesquisa com sujeitos adultos praticantes de dança relacionando-a às funções de descanso, diversão e desenvolvimento pessoal e social, com o intuito de compreender como a prática em dança influencia nas possibilidades, em função, de lazer.

Sobre lazer e Educação Física escolar, sugere-se um estudo com professores do ensino superior que desenvolvem essa disciplina e alunos desse mesmo nível de ensino em seu último semestre de curso, que irão atuar em sala de aula, com o objetivo de compreender o que foi assimilado pelo estudante a partir da atuação do professor do ensino superior. E envolvendo a relação central deste estudo, abordando os três temas supracitados, sugere-se um trabalho com professores do ensino superior que desenvolvem os conteúdos dança e lazer nos cursos de licenciatura, com o intuito de analisar o trato é o encontro desses conteúdos na forma como o professor organiza a sua aula.

Por fim, os dados obtidos neste estudo contribuíram para a construção de um questionário com o propósito de abordar professores de Educação Física que atuam no ensino médio brasileiro, o que possibilitará a comparação científica com base nos dados coletados com essa revisão. Através dessa abordagem, serão coletadas informações acerca das experiências sociais e acadêmicas, da formação e da compreensão de professores de Educação Física que atuam no ensino médio

acerca dos conteúdos lazer e dança. Esses dados serão apresentados, a seguir, no Estudo 2.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In GUIMELLI, C. (org.), **Structures et transformations des représentations sociales** (pp. 73-84). Lausanne, Switzerland: Delachaux et Niestlé, 1994.
- ALMEIDA CAMPOS, M. A. **Histórias entrelaçadas**: presença da dança na Escola de Educação Física da UFMG (1952-1977). 204 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa** 81, maio 1992, p. 53-60.
- ALVES, Michelle Silva; FALCÃO, Ana Patrícia Siqueira Tavares; BRASILEIRO, Livia Tenório; BRASIL, Marcelo Soares Tavares de Melo; MEDEIROS, Flávio Roberto Carneiro de. O ensino da dança no ensino fundamental II e ensino médio da rede estadual de Recife–PE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abril/junho de 2015.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- AMORIM, Daniela Cristina de; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; SOARES, Amanda; MACHADO, Zenite. Rítmica e dança nos currículos dos cursos de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.3, p.551-820, julho/setembro de 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. 4^o ed. São Paulo: Cortez, pp. 35-45, 1997.
- ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. E. P. B. T.; BIGOTTI, S.; TOKUOCHI, J. H.; TANI, G.; KUNDRAT, F.; ANDRE, M. Um retrato da pesquisa brasileira em educação física escolar: 1999-2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3 p.179-84, 2005.
- ANTUNES, M. M.; MENDONÇA, S. O senso comum sobre a origem das artes marciais orientais: o mito de Bodhidharma. In: Antunes, M. M.; Almeida, J. J. G. Artes marciais, lutas e esportes de combate na perspectiva da educação física: reflexões e possibilidades. Curitiba: CRV, 2016.
- AQUINO, Rita. A produção de pesquisas acadêmicas em dança no país: um olhar a partir de teses e dissertações. In: V Congresso ABRACE: criação e reflexão crítica; 2008, Belo Horizonte. Disponível em: <https://goo.gl/Lmpmde>. Acesso em: 09/12/2016.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Temas transversais e a estratégia de projetos. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, Monica Besi; SORIANO, Jeane Barcelos; FONSECA, Rubiane Giovani; SANTO, Dalberto Luiz de. O ponto de vista de estudantes de Educação Física sobre

os conhecimentos relevantes em situações problema da intervenção profissional. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 11, n. 95, 2006.

ASCHIDAMINI, I. M., SAUPE, R. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**. Jan/Abr; 9(1): 9-14, 2004.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; LARA, Larissa Michelle; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Contribuições ao processo de (re)significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 217-242, outubro/dezembro de 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 1998. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Editora Autores Associados. 2008.

BARROS, R.; COSCARELLI, P.; COUTINHO, M. F. G.; FONSECA, A. F. O uso do tempo livre por adolescentes em uma comunidade metropolitana no Brasil. **Adolescência Latinoamericana**, 3(2). 2002.

BARROS, A. M.; DARIDO, S. C. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 23, n. 1, p. 61-75, 2009.

BELSKY, J. **Desenvolvimento humano: experienciando os ciclos da vida**. Elsevier, 2010. 608p.

BERGERO, Verónica Alejandra. **Indústria cultural e dança: superando cisões e reinventando humanidades na educação física**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica) – Centro de desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BERWANGER, Otávio; SUZUMURA, Erica Aranha; BUEHLER, Anna Maria; OLIVEIRA, João Bosco. Como Avaliar Criticamente Revisões Sistemáticas e Metanálises? **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 19, n. 4, p. 475–480, 2007.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. vol.13, n.2, p.282-7, 1992.

BETTI, Mauro.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, n. 1, 2002.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Mídia**: novos olhares outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul/set. 2005.

BETTI, Mauro; KUNZ, Elenor; ARAUJO, Lisia Gonçalves de; GOMES-da-SILVA, Eliane. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n.2, p. 39-53, jan. 2007.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011.

BEZERRA, Sandra Pacheco; FERREIRA FILHO, Raul Alves; FELICIANO, Jeane Gomes. A importância da aplicação de conteúdos da ginástica artística nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª e 4ª série. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**; 5(especial):127-134, 2006.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1989.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, ano VI, n. 12, Porto Alegre, RS, p. XIV-XIX, 2000.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 87-101. 2003.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 3ª edição, editora Unijuí, Ijuí, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental (3 e 4 ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino médio**: Parte II Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. 71p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692/71**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 10/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Texto Preliminar do documento BNCC**, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Acesso em: 12/01/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm.

BRASIL. **Conhecimentos de Educação Física**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, p. 213-39. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1), 2006.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, V. 8, n. 3, p. 5-18, setembro/dezembro de 2002.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, 6: 45-58, Junho/Julho 2002-2003.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p.519-528, out./dez. 2008.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança - educação física: (in)tensas relações**. 2009. 473 f. Tese (Doutorado em Educação, conhecimento, linguagem e Arte) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRASILEIRO, Livia Tenório. Dança: sentido estético em discussão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 189-203, jan/mar de 2012.

BRASILEIRO, Livia Tenório. Na dança tanto seu objeto quanto seu instrumento profissional é o próprio corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 311-326, abr./jun. 2013.

BREGOLATO, Roseli A. **Cultura corporal da dança**. São Paulo: Ícone, 2000.

BRUHNS, Heloisa T. O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In: SERRANO, Célia; BRUHNS, Heloisa T. (orgs.). **Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BUSSO, G.L.; DAOLIO, J. O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto e atualização. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 33:69-86, 2011.

BUOGO, Edmara Cristina Bonetti; LARA, Larissa Michelle. Análise da dança como conteúdo estruturante da educação física nas diretrizes curriculares da educação básica do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 873-888, out./dez. 2011.

CALDEIRA, Solange Pimentel. A religiosidade na dança: entre o sagrado e o profano. **Revista Eletrônica História em Reflexão** 2, no. 4. 2008.

CALDWELL, L. L.; WITT, P. A. Leisure, recreation, and play from a developmental context. **New Directions for Youth Development**. 130, 13–27, 2011.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer?** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out./dez., 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões nada aleatórias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CAMPOS, A. P. S. **Atenção psicológica clínica: Encontros terapêuticos com crianças em uma creche**. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez; 1998.

COLDEBELLA, A. O. C.; LORENZETTO, L. A.; COLDEBELLA, A. Práticas Corporais alternativas: formação em Educação Física. **Motriz**;10(2):111-122, 2004.

CONCEIÇÃO, Vagner Miranda da. **Lazer, educação física escolar e adolescência**, Minas Gerais. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CONCEIÇÃO, Vagner Miranda da; SOUZA, Luciana Karine. Lazer, educação física escolar e adolescência. **Licere**, Belo Horizonte, v.18, n.2, jun/2015.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social**: o debate orientado como técnica de investigação. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática**: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. 8º. Congresso Brasileiro de Gestão e Desenvolvimento de Produto. Porto Alegre, 2011. P.1-12.

DALL'AGNOL, C. M., TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**; 20(1):5-25, 1999.

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

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar e megaeventos esportivos: desafios e possibilidades. **Kinesis**, Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 125-137, jan./jun. 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; FIORIN, Giovanna. Educação Física No Ensino Médio: Reflexões e Ações. **Motriz**, Rio Claro, v.5. n. 2, p. 138-145, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL-BETTI, Irene Conceição; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; MOTA E SILVA, Eduardo Vinicius; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES, Luiz; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe. A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, 15(1):17-32, jan./jun. 2001.

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

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: Conteúdos, suas Dimensões e Significados. São Paulo: 2012. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>. Acesso em: 15/03/2016.

D'ÁVILA, Ronaldo Castro. **As representações sociais dos professores da graduação em educação física sobre o bacharelado e a licenciatura**. 2007. 167

f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DEBUS, Mary. **Manual para excelência en la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997. 96p.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. A Ciência do Desenvolvimento Humano: Ajustando o foco de análise. **Paidéia**,15(30), 11-20, 2005.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.176-185, jan./mar. 2012.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 3. trim. 2015.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A dança como conhecimento a ser tratado pela educação física escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **Os currículos de licenciatura em educação física**: a dança em questão. 2008. 168 f. Tese (Doutorado em Educação Física e sociedade) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

EHRENBERG, Mônica Caldas; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p.121-126, mai./ago. 2005.

ESCOBAR, Michele Ortega. **Transformação da didática**. Tese (Doutorado em Educação) Campinas: UNICAMP, 1997.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalo. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Didática, teorias de ensino e práticas escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERREIRA, Saralívia Salum. **Dança na escola**: um processo de criação. 2009. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. **Dança na escola**: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, Eleonor (Org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, 6: 59-72, Jul./Jun. 2002-2003.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997. 23-33.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Liliâne Isabel Aparecida Franco. **Um caminho para a dança na educação física escolar**: dinâmicas pautadas nos pilares básicos da Educação/UNESCO. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física, Esporte e Exercício) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

FREIRE, Ida Mara. **Dança-educação**: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001.

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

FREITAS, L. L. **Cultura corporal e dominação masculina**: como as diferenças são construídas? Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder, ano 8, agosto, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST67/Ligia_Luis_de_Freitas_67.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

GALLINA, E. P. **A Expressividade dos acadêmicos de educação física que cursam a disciplina de metodologia do ensino da dança escolar**. Universidade federal do Rio Grande do Sul- 96 pag. Porto Alegre 2008.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto de 2007.

GASPARI, Telma C. **Educação Física Escolar e Dança**: uma proposta de intervenção. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

GASPARI, Telma. Atividades rítmicas e expressivas nas salas de Educação Física. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação**. São Paulo, 2004.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl.. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. 151p.

GOMES, Christianne Luce. Estudos do Lazer e geopolítica do conhecimento. *Revista Licere*. Belo Horizonte, v.14, n.3, p.1-25, set./2011.

GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. **Análise teórico-conceitual da recreação e do lazer na América Latina**. In: Horizontes latino-americanos do lazer / Horizontes latinoamericanos del ocio. GOMES, Christianne L.; ELIZALDE, Rodrigo (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 343p.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, **Movimento**, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOMES, R.; SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. de S. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. In: MINAYO, M.C. de S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GOMES JÚNIOR, Lázaro Moreira; LIMA, Lenir Miguel de. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. **Pensar a Prática**, 6: 31-44, Junho/Julho. 2001-2002.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa - projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. São Francisco, Jossey-Bass, 1981.

GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: Organização e Trabalho**, vol. 3, nº1, 2003.135-180.

GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO TÉCNICA. **Organizar e conduzir grupos focais**. Internacional Training & Education on HIV. University of Washington, 2008. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/443781/organizar-e-conduzir-grupos-focais---i-tech>. Acesso em: 16/08/2017.

HOLLIS, Jeannine M. **A comparative analysis of three programs of dance in higher education in Brazil**. 1986. 140 p. Dissertação (Mestrado) - Department of Dance and Dance Education, New York University, New York, 1986.

IMPOLCETTO, Fernanda M; TERRA, Janaína D; ROSÁRIO, Luís F. R; DARIDO, Suraya C. As práticas corporais alternativas como conteúdo da educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-319, jan./mar. 2013.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. Atuação do Profissional de Educação Física no âmbito do Lazer: a Perspectiva da Animação Cultural. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.407-413, abr./jun. 2009.

JESUS, Glauber Bedini de. **As atividades rítmicas e a educação física escolar**: possibilidades de um trato em um outro ritmo. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

KLEINUBING, Neusa Dendena. **A dança com o espaço-tempo de intersubjetividades**: possibilidade da educação física no ensino médio. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 193-214, outubro/dezembro de 2009.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SERVO, Giséli; REZER, Ricardo; MATIELLO, Marizete Lemes da Silva. A dança na perspectiva crítico emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.3, p.551-820, julho/setembro de 2012.

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

KRUEGER, Richard A. **Focus group interviews**: a practical guide for applied research. 2ª. Ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1996.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

Kunz, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí. Coleção educação física, 2001.

LABAN, Rudolf. The mastery of movement on stage. Boston: Plays INC., 1971.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO. Suraya Cristina. Educação Física e Linguagem: Algumas Considerações Iniciais. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p. 31 - 39, jan./abr. 2003.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO. Suraya Cristina; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Interfaces entre a Educação Física e a área da Linguagem: contextos e possibilidades. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p. 31 - 39, jan./abr. 2013.

LAVILLE, C. DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Christian Laville e Jean Dione; trad. Heloíse Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITÃO, Fatima C. do V.; SOUSA, Iracema S. O homem que dança... **Motrivivência**, Florianópolis, v. 7, n. 8, p.250-259, dez., 1995.

LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa; FROTA, Mirna Albuquerque. Dança - educação para crianças do ensino público: é possível? **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, 15(2): 137-144, 2007.

LOUREIRO, Walk; CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. A representação social de formação continuada de professores de Educação Física da rede estadual do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, (São Paulo) Out-Dez; 29(4):571-81, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber livro, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas, SP. Papyrus, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamento da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo, Atlas, 2007.

MARTINS, J. BICUDO, M. A. V. A. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/Educ, 1989.

MARQUES, I. Dançando na escola. **Revista Motriz**. Rio Claro: UNESP, vol. 3, nº I, p.20- 28, 1997.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, ISABEL A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo, Cortez, 2008.

MARQUES, Danieli Alves Pereira; SURDI, Aguinaldo César; GRUNENVALDT, José Tarcísio; KUNZ, Elenor. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 243-263, jan./mar. 2013.

MELO, Victor Andrade de. Sobre o conceito de lazer. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 15-36, set.-dez. 2013.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MELO, Victor Andrade de; FORTES, R. História do esporte: panorama e perspectivas. *Revista Fronteiras, Dourados*, v. 12, n. 22, p. 11-35, jul./dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, M. L. J. **A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior**. São Paulo, 135p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1991.

MIRANDA, Renata Marques Rego; CURY, Vera Engler. Dançar o adolecer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. **Paidéia**, Vol. 20, No. 47, 391-400, setembro-dezembro de 2010.

MIYABARA, Renata Aparecida. **Papel do conteúdo curricular Dança na formação do licenciado em Educação Física**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

MORANDI, Carla Dias Sílvia de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MORANDI, Carla Dias Sílvia de Freitas. A dança e a educação do cidadão sensível. In: MORANDI, Carla Dias Sílvia de Freitas; Strazzacappa, Márcia. **Entre a arte e a docência: formação do artista da dança**. Campinas: Papyrus; 2006. p.71-125.

MORANDI, Carla. **A dança no ensino de arte**. In: STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 77-94.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Tompson, 2004.

MOURA, Deborah Kramer Rolim de. **O uso de dicas de aprendizagem no ensino de habilidades da dança moderna**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

MUGLIA-RODRIGUES, Barbara; CORREIA, Walter Roberto. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Jan-Mar;27(1):91-99, 2013.

MUÑOZ, G. H., SILVA, R. H. dos R., ALVES, T. S.; SANTOS, D. B.; BERTOLDI, A. P. F. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Pensar a Prática**, 9(2), 2006, 231- 248.

NABUCO, Maria E. **Que perspectivas para a educação pela arte?** In; Educação pela Arte. *Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

NANNI, D. **Dança educação: pré-escola à universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NASCIMENTO, A. C. S. **Mapeamento temático das teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação física no Brasil (1994-2008)**. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, Caroline Pichetti. **A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. In MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.3 p.174-180, jul./set. 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama** (ECA/USP online), v.3, p.6, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultura de Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 330f. Livre docência – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NORONHA, Daisy P.; FERREIRA, Sueli Mara S. P. **Revisões de literatura**. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMEER, Jeanette M. (Orgs.). *Fontes de informações para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 191.

OLIVEIRA, R. H. de. **Problemas e Soluções da Educação Física Escolar: Um Estudo Bibliográfico**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação Física escolar: Possibilidades! **Revista de Educação Física - UEM**, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança: formação-transformação**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Faculdade de Educação-Unicamp, 2006.

OSTETTO, L. E. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, 35(1), 2009, 177-193.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Caderno CEDES**, 30(80), 2010, 40-55.

PAIANO, R. Possibilidades De Orientação Da Prática Pedagógica Do Professor De Educação Física: Situações De Desprazer Na Opinião Dos Alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 1, p. 47–57, 2006.

PALMA, A. Atividade física, processo saúde-doença e condições socioeconômicas: uma revisão da literatura. **Revista Paulista de Educação Física**, v.14, n.1, p.97-106, 2000.

PACHECO, Ana Julia Pinto. Educação física e Dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática 2**: 156-171, Jun./Jun. 1998-1999.

PELLEGRIN, Ana de. **Filosofia, estética e educação: a dança como construção social e prática educativa**. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Educação, filosofia e História) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PEREIRA, Mariana Lolato. **A formação acadêmica do professor de educação física: em questão o conteúdo da dança**. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

PEREIRA, Mariana Lolato; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.768-780, outubro/dezembro de 2009.

PEREIRA, Andrea Apolônia, LACERDA, Yara. Dança Educacional nas escolas públicas do Rio de Janeiro. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.440-449, abr./jun. 2010.

PÉREZ GALLARDO, Jorge S. et al. **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino.* 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PICCININI, Larisse; SARAIVA, Maria do Carmo. A dança-improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.3, p.551-820, jul./set. 2012.

PRESTON-DULOP, V. **Choreology: a discussion paper.** Laban Center for Movement and Dance, 1989.

RAMOS, Renata; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer e esporte: Olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, v.23, n.4, p.379~91, out./dez. 2009.

RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcante. **A disciplina dança nos cursos de educação física (licenciatura): o seu desvelar na visão do graduando.** 1996. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

RANGEL-BETTI, Irene. C. Educação física escolar: olhares sobre o tempo. **Revista Motriz**, v.5, n.1, p.37-39, 1999.

REPPOLD, Caroline Tozzi; GURGEL, Léia Gonçalves; SCHIAVON, Cecilia Cesa. Research in Positive Psychology: a Systematic Literature Review. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 2, p. 275-285, mai./ago. 2015.

REQUIXA, Renato. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer.** São Paulo: Sesc, 1980.

RHODE, Alison M. Dance in interdisciplinary teaching and learning. **Journal of Dance Education.** V.6 nº 2, 2006. p. 48-56.

ROBINSON, Jacqueline. **Le langage choréographique.** Paris, Vigot, 1978.

ROCHA, D. M.; ALMEIDA, C. M. Dança de salão, instrumento para a qualidade de vida. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 7, n.10, 2007.

ROCHA, Daniela; RODRIGUES, Graciele Massoli. A dança na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 6 (3): 15-21, 2007.

RODRIGUES, L.; BRACHT, V. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, Soraya C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p. 167-178, set/dez 2005.

ROSÁRIO, L.F.R.; DARIDO, Soraya C. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.691-704. 2012.

RUEDELL, A. **Hermenêutica**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). Dicionário crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 359-352.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, 283- 300, 2012.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SALGADO, Luiz Carlos Duarte. **Educação física e sensibilidade**: diálogos com um método sensível. 2003. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, Valdeci. O que é e como fazer “revisão de literatura” na pesquisa teológica. **Fides Reformativa XVII**, no. 1, 2012, 89-104.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola**: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética. Tese (Doutorado em Educação Física) – FMH, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009.

SBORQUIA, Silva Pavesi. **A dança no contexto da educação física**: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SBORQUIA, Silva Pavesi; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, janeiro de 2002.

SBORQUIA, Silvia. P.; GALLARDO, Jorge S. Pérez. **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n o 53, abril de 2001.

SCARPATO, Marta Thiago. **A formação do professor de educação física e suas experiências com a dança**. In: Moreira EC, organizador. Educação física escolar: desafios e propostas. Jundiaí: Fontoura; 2004.

SCHÜTZ, Gustavo Ricardo; SANT'ANA, Antônio Sérgio Santos; SANTOS, Saray Giovana dos. Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão/sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, 2011, 13(4):313-319.

SERPA, S. **Motivação para a prática desportiva**. In: SOBRAL, F.; MARQUES, A. (Coords.) FACDEX: desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa. Lisboa: Ministério da Educação, 1991. v.1, p.101-8.

SERPA, S.; FRIAS, J. **Estudo da relação professor/aluno em ginástica de representação e manutenção**. 1990. Monografia (Graduação) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 1990.

SHIBUKAWA, Rodrigo Massami; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; MACHADO, Zênite; SOARES, Amanda. Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.19-26, janeiro/março de 2011.

SILVA, C. L. Vivência de atividades circenses junto a estudantes de Educação Física: reflexões sobre Educação Física no ensino médio e tempo livre. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.2, jun 2009.

SILVA, Junior V. P. da; SAMPAIO, Tânia M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, 20(2):106-118, 2012.

SILVA, D. A. M.; STOPPA, E.A.; ISAYAMA, H. F.; MARCELLINO, N. C.; MELO, V.A. **A importância da recreação e do lazer**. Brasília (DF): Gráfica e Editora Ideal. 2011.

SILVA, R. L.; RAPHAEL, M. L.; SANTOS, F. S. Carta Internacional de educação para o lazer como ferramenta de intervenção pedagógica efetiva no campo do saber. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.9, n.1. 117-131, Jan/Jun, 2006.

SILVA, Monique Costa de Carvalho e; ALCÂNTARA, Andressa Sheyene Moreira de; LIBERALI, Rafaela; ARTAXO NETTO, Maria Inês; MUTARELLI, Maria Cristina. A importância da dança nas aulas de educação física – Revisão Sistemática. v. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 11, n. 2, 2012, p. 38-54.

SILVA, M. F. P.; DAMAZIO, M. S. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Revista Pensar a Prática**. v. 11, n. 2. 2008.

SILVA, Carla Kreutz de Oliveira da. A dança em cena: reflexões sobre a prática de dança no contexto escolar. **Caderno Pedagógico**. 8:51-60, 2011.

SILVA, Tatyane Perna; SILVA, Cinthia Lopes da. Lazer e educação física escolar: produção acadêmica no período de 2003 a 2012. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.4, dez/2014.

SILVA, Cielle Amanda de Sousa; SILVA, Camile Luciane. Revisão bibliográfica dos principais métodos de ensino da dança na educação física escolar. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**. v. 1, n. 9, p. 1-12, 2014.

SILVEIRA, G. C. F; PINTO, J. F. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, 2001.

SILVERMAN, D. **Interpretação de Dados Qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARGAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista De Educação Física**, (supl.2), 1996, 6-12.

SOARES, Carmem Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.75-88, maio/agosto de 2005.

SOTERO, Mildred Aparecida. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.496-505, abr./jun. 2010.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.4, p.618-629, outubro/dezembro de 2011.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Julho/Setembro; 28(3): 505-20, 2014.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A dança na escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**. 16: 2010, 496-505.

SOUZA JUNIOR, O.; DARIDO, S. C. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz**, 16(4):2010, 33-54.

SOUZA, Luhan Dias. **Produção e análise em imagens visuais de objetos de aprendizagem em anatomia para o ensino da dança**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Artes e interartes na educação) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SPESSATO, Bárbara Coiro; VALENTINI, Nadia Cristina. Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 24, n. 3, p. 475-487, 3. trim. 2013.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n o 53, abril de 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática** 6: 73-85, Jul./Jun. 2002-2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. A dança e a formação do artista. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e docência: a formação do artista da dança**. 4ed. São Paulo: Papyrus, 2006. cap.1, p.11-67.

SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 187-210, abr./jun. 2009.

TAKAMORI, F. S.; BORTOLETO, M. A. C.; LIPORONI, M. O.; PALMEN, M. J. H.; DI CAVALLOTTI, T. Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência. **Pensar a Prática**, 13(1). 2010.

TENÓRIO, J. G., LOPES DA SILVA, C. Lazer e Educação Física Escolar: experiência pedagógica em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.3, set/2012.

TEIXEIRA, Sammia Smirna Freitas; SOUZA, Maurício Teodoro de. A dança circular na resolução de situações-problema em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4, p.1052-1059, out./dez. 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TONETTO, Aline Maria; AMAZARRAY, Mayte Raya; KOLLER, Silva Helena; GOMES, William Barbosa. Psicologia organizacional e do trabalho no Brasil: desenvolvimento científico contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**; 20 (2): 2008, 155-164.

TRESCA, Rosemary Pezzetti; DE ROSE JR, Dante. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 8, n. 1, p. 9–13, janeiro 2000.

TREVISAN, Priscila Raquel Tedesco da Costa; SCHWARTZ, Gisele Maria. Produção do conhecimento científico sobre dança na perspectiva educacional. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 361-372, 3. trim. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UGAYA, Andresa de Souza. **A dança na formação docente em educação física**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, ano III, nº 5, 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação física na escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura**. Disponível em: <https://sitealanrocha.files.wordpress.com/2009/05/educacaofisicanaescola_circular11.doc>. Acesso: 10.10.2017.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 31-50, ago. 1999.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Caderno de Formação RBCE**, p.25-42, set. 2009.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1989.

VERDERI, E. B. L. P. Dança na Escola Dança na Escola Dança na Escola. 2ª ed. Rio de Janeiro: **Sprint**, 2000.

VERDERI, Érica. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

VOLP, Catia Mary. **Vivenciando a dança de salão na escola**. São Paulo, 1994. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1994.

VOLP, Catia Mary, DEUTSCH, S., SCHWARTZ, G. M. Por que Dançar? Um Estudo Comparativo. **Motriz**, Vol. 1, pp. 52-58, Jun.1995.

VOLP, Catia Mary. **Danças**. In SESI – S.P. Programa Sesi Atleta do futuro: perspectivas da inclusão e diversidade na aprendizagem esportiva. São Paulo: SESI, p. 82 – 96, 2006.

VOLP, Catia Mary. A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.215-220, jan./mar. 2010.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; COSTA, Angelo Brandelli; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; KOLLER, Silvia Helena. Qualidade Metodológica das Revisões Sistemáticas em Periódicos de Psicologia Brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 97-104.

APÊNDICES

Apêndice A

Distribuição temporal das revisões Dança, Educação Física e Escola

	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
1																																		
2																																		
3																																		
4																																		
5																																		

1 – Trevisan e Schwartz (2011); 2 – Silva *et al.* (2012); 3 – Pacheco (1999); 4 – Silva e Sampaio (2012); e 5 – Revisão dessa tese.

ESTUDO 2

1 RELAÇÃO LAZER E DANÇA E AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E PROFISSIONAL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

O ambiente escolar é o espaço no qual os sujeitos têm contato com as diferentes formas e possibilidades de ser, estar, ler, atuar e refletir sobre o mundo. Tal aproximação entre aluno e meio se processa também através da assimilação dos saberes pedagógicos pertinentes a cada disciplina que compõe o currículo escolar. A disciplina Educação Física, como parte do rol de conteúdos curriculares, também possui seus saberes e ferramentas aproximadoras com o mundo, que, para além do gesto técnico exigido nas práticas físico-esportivas, devem promover a ampla compreensão (sócio, política, cultural etc.) da vivência corporal em questão (MATTHIESEN *et al.*, 2008).

No processo de ensino, o aluno é o foco do professor. É para ele que são direcionadas as ações desse processo, no qual o professor é o responsável pela apresentação e discussão dos saberes pertinentes à disciplina de sua responsabilidade. De acordo com a idade, nível de ensino, seriação, sistema de ensino etc. dos escolares, o professor seleciona, organiza e desenvolve o conteúdo a ser trabalhado junto aos seus alunos.

Existem documentos orientadores que auxiliam essa organização para que se tenha uma ação pedagógica inclusiva e democrática do saber (SILVA; SAMPAIO, 2012), tais como, nacionalmente, o Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998) e, o mais atual, que passou por uma consulta pública e está em processo de homologação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015); no caso de Minas Gerais, os Conteúdos Curriculares Comuns (MINAS GERAIS, 2005), para as escolas estaduais, e em Belo Horizonte, as Proposições Curriculares (PBH, 2010), para as escolas municipais. Estas referências podem ser entendidas como uma forma de organizar e tornar consensual e igualitário o repertório de saberes que devem ser transmitidos (TARDIF, 2000). Cabe ressaltar que esses documentos fornecem direções para o ensino e sugerem que se articule o proposto nessas obras com o contexto e as culturas corporais pertencentes ao local, abrangendo também as características regionais (BRASIL, 1996), respeitando o princípio da democracia (RODRIGUES; BRACHT, 2010).

Nesse processo, o professor, ao seu modo, e, de acordo com os sujeitos, espaços disponíveis, materiais etc., seleciona os conteúdos que são importantes e adequados aos escolares. Essa seleção se faz a partir das possibilidades de desenvolvimento e da necessidade dos estudantes, aquela à qual o professor acredita ser essencial suprir (TARDIF, 2000). É ainda influenciada e baseada naquilo que Neira (2006) entende como o suporte cognitivo de orientação e de enfrentamento às – novas – situações de ensino: as representações que o docente possui.

Nessa seleção, é importante compreender as representações, a forma na qual o professor percebe, entende, lida, trata e desenvolve os conteúdos, que os docentes possuem acerca da sua prática, em especial, as definições, as estruturações e os orientadores de ação (GARIGLIO, 2010). Canen (2001) aponta que essas representações podem se comportar como filtros seletivos, interferindo na prática educativa e podendo comprometer alguns conhecimentos, por vezes considerados inúteis, os diluindo e os transformando de acordo com as necessidades de trabalho (TARDIF, 2000).

Essas representações são influenciadas pelas experiências prévias (NEIRA, 2006; TARDIF, 2010; GOMES *et al.*, 2013). Esse saber acumulado, que é essencial para a manutenção e (re)construção do conhecimento, vem da prática profissional e das experiências sociais e podem influenciar positiva ou negativamente na construção da relação docente-conteúdo (CRUZ JR; DELLA FONTE; LOUREIRO, 2014; TERRA, 2004) e na forma que irá problematizar os saberes no contexto de aula (RAMOS; ISAYAMA, 2009). Essa vivência anterior à formação inicial é um dos aspectos base para a construção dos saberes acerca dos conteúdos e é um dos formatadores na construção da personalidade docente e profissional (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010), da identidade profissional (GOMES *et al.*, 2013).

Nesse caminho, de conhecer e refletir acerca da construção do saber docente, é que se estrutura esse segundo estudo. Entender como se processa a formação inicial, os saberes assimilados e acumulados, as representações que existem acerca desses saberes e a experiência do professor (prévia, acadêmica e profissional) é essencial para entender como o docente elabora e organiza a sua prática, distribuindo e relacionando os conteúdos. Como aponta Neira (2006), entender e desvelar como se constrói esse corpo de saberes pode auxiliar na compreensão da atuação dos docentes, fornecendo indícios acerca do trabalho desenvolvido e permitindo reflexões para alcançar níveis mais elaborados de ensino.

Face ao exposto, alcançar o entendimento dos fenômenos é necessário para a possível melhoria dos processos (GOMES *et al.*, 2013).

A preocupação acerca do saber docente do profissional de Educação Física, em todas as suas instâncias e reverberações, é também forma de legitimar essa área do conhecimento que possui seus saberes próprios e pertinentes ao seu campo de estudo – a cultura corporal de movimento. Dentre alguns fatores, a forma na qual o professor de Educação Física pensa e desenvolve os conteúdos na escola é que vai proporcionar, ou não, o desenvolvimento dessa disciplina (RANGEL-BETTI, 1999). Tal anseio trilha os preceitos de Caparroz e Bracht (2007) no intuito de fortalecer a Educação Física como campo do saber que ainda busca sua maturidade e legitimidade social (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013).

O interesse acerca da prática docente do professor de Educação Física nesse estudo se dá, em especial, nos conteúdos relacionados ao lazer e à dança. No caso do lazer, relacionando com a contribuição da experiência na formação docente, há de se entender como o professor vivencia, ou não, o seu tempo disponível das obrigações. Koga *et al.* (2015) num estudo com professores da educação básica, relata que a sobrecarga de trabalho, devido às atividades escolares que são desenvolvidas em casa, faz com que os professores não tenham tempo de lazer. Lemos (2011), num trabalho com professores universitários, aponta que o docente do Ensino Superior atua numa multiplicidade de tarefas, trabalhando no tempo de suas possíveis vivências culturais. Sobre a relação do sujeito com as atividades laborais, o trabalho de Faria, Machado e Bracht (2012), diz que essa imersão no trabalho pode ser devido à necessidade de reconhecimento social, auto realização, aceitação identitária, participação autônoma na vida social, uma forma do sujeito se legitimar perante a sociedade. Sendo assim, o envolvimento em atividades diferentes das laborais, como as de lazer, seria uma forma de retardar ou denegrir esse reconhecimento? Cabe ressaltar que, além de proporcionar o divertimento e a sensação de bem-estar (KOGA *et al.*, 2015), o tempo de lazer permite o contato com novos espaços, pessoas, conhecimentos etc., permitindo o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos (CAMARGO, 1992; DUMAZEDIER, 2008; MARCELLINO, 2010) e, também, uma legitimação a partir das escolhas e da afirmação dessas como vivências possíveis no tempo disponível das não obrigações.

Na atuação profissional com o conteúdo Lazer, o professor de Educação Física deve atuar na mediação de significados para uma vivência de qualidade desse

tempo, lembrando que o docente é uma referência para o escolar (RAMOS; ISAYAMA, 2009). Para além de somente orientar, o professor deve buscar, também, ter o seu momento de lazer, pois a ampliação das vivências nesse tempo pode ser compreendida como uma das vias de construção do saber a ser transmitido sobre os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento e as possibilidades neles contidas. É fundamental que o Profissional de Educação física vivencie, de forma crítica e criativa, diferentes práticas culturais no seu tempo de lazer, buscando essa ampliação, de modo condizente com sua prática profissional (ISAYAMA, 2009).

Silva *et al.* (2012) ao discutir sobre o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001), ressalta que as experiências fora do ambiente de trabalho podem ampliar o repertório de referências (culturais, éticas, científicas e estéticas) para a solução de problemas práticos inerentes aos âmbitos pessoal, acadêmico e de atuação profissional, se configurando como um momento de aprendizado e de confronto à sua formação profissional, complementando as formações básica e continuada (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011). A compreensão acerca do aprendizado e do desenvolvimento pessoal e social a partir das vivências de lazer corroboram com os pressupostos de Marcellino (2010) sobre a Educação pelo lazer.

Nesse contexto de compreensão das experiências de vida (sociais) nos momentos de lazer é que se busca entender se as vivências em lazer e dança, fora dos ambientes acadêmico e profissional, podem influenciar no desenvolvimento desses conteúdos nas aulas de Educação Física no ensino médio. O trato desses conteúdos pelos docentes no contexto de ensino médio é influenciado pelas experiências de vida desses sujeitos? Se sim, como decorre o ensino a partir dessas influências? A compreensão dos docentes é fundamentada em pressupostos fidedignos a esses conteúdos? Existe alguma relação entre o lazer em dança, nas suas diversas possibilidades, seja atividade prática ou contemplativa (MELO; ALVES JR, 2003; MARCELLINO, 2010), no desenvolvimento desses dois conteúdos na Educação Física escolar? O caminho inverso também é questionado: a prática e a formação docente, nas suas diversas possibilidades, influenciam nas escolhas de lazer dos professores de Educação Física do ensino médio?

Estas são algumas questões iniciais, advindas da prática profissional e de leituras prévias, que norteiam o desenvolvimento desse estudo. Tais indagações complementam a necessidade da pesquisa em Educação Física escolar sobre a formação de professores (ANTUNES *et al.*, 2005), em especial no ensino médio.

Algumas produções relatam que o trabalho do professor de Educação Física com o conteúdo dança no contexto escolar apresenta lacunas e necessita de atenção e de cuidado; atenção para com a sua formação nesse conteúdo, pois há indícios de que somente a formação inicial, restrita à poucas disciplinas com carga horária mínima para entrar no currículo, não parece ser suficiente, já sugerindo que não se deve basear somente nessas, e cuidado, para não trilhar o desenvolvimento desse conteúdo de forma situada e atendendo às necessidades esporádicas em festas e eventos escolares, não tratando desse conteúdo de forma densa, como qualquer outro pertencente a disciplina Educação Física. Existe um descompasso entre o ensino que se processa na formação inicial e o desenvolvimento desse conteúdo no contexto escolar, pois o trato da dança parece não ser realizado de forma similar aos outros conteúdos da Educação Física escolar. Esse desenvolvimento – falho – da dança pode influenciar na formação completa e integral do escolar na aula de Educação Física.

Um dos fatores relatados em alguns estudos diz respeito ao não se sentir capaz para desenvolver o conteúdo dança na Educação Física escolar. Tal sentimento, dentre outros fatores, pode advir de experiências de não êxito e fracasso, como relatam Silva, laochite e Azzi (2010), gerando um autojulgamento negativo acerca da autoeficácia para ensinar e, conseqüente, funcionar como um filtro seletivo. É necessário a oferta de experiências de ensino próximas à prática durante a formação inicial, como por exemplo, os estágios curriculares. Da mesma forma, o futuro professor estar ciente de que sua formação deve ir para além dos conhecimentos compartilhados no contexto de formação acadêmico, buscando novos espaços e experiências que possam complementar o seu aprendizado e, conseqüentemente, a sua formação.

Sobre os pensamentos e sentimentos do Profissional de Educação Física acerca do conteúdo dança, é importante saber como os docentes têm assimilado e interagido em sua vida social, acadêmica e profissional com esse conteúdo, em especial nos momentos de lazer. Isso é relevante pois já se sabe que este tempo de não obrigação também é capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social, com reflexos na prática profissional. Conhecer tais percepções pode ajudar a entender o processo de desenvolvimento do lazer e da dança no ambiente escolar, assim como fornecer indícios e ferramentas para futuras reflexões acerca da prática profissional que abordará esses conteúdos.

1.1 Objetivo geral

Compreender a relação lazer e dança, e as implicações dessa, na vida social e profissional de docentes do Ensino Médio que atuam na Educação Física escolar.

1.2 Objetivos específicos

Para compreender a relação expressa no objetivo geral, objetivos complementares são necessários. São eles:

- descrever a compreensão de lazer e dança, e a relação desses, na visão dos professores;
- caracterizar as vivências de lazer e em dança desses professores, em especial, se estão e são relacionadas;
- verificar se as vivências de lazer e em dança influenciam no desenvolvimento e na prática profissional desses conteúdos na Educação Física escolar;
- analisar o tratamento dos conteúdos lazer e dança, em especial, se os relacionam e os estimulam para além do ambiente de sala de aula.

2 MÉTODO

Este estudo possui natureza predominantemente quantitativa (MARCONI; LAKATOS, 2007). No entanto, é importante, também, a análise hermenêutica (interpretativa das declarações verbais e não verbais) de alguns dados que serão coletados acerca fenômenos sociais: Lazer, Dança e Educação Física escolar (LAVILLE; DIONNE, 1999; APPOLINARIO, 2004), logo, essa pesquisa também abará alguns dados de forma qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2007). Entende-se que, a complementaridade proporcionada pelo encontro das dimensões quanti- e quali- é relevante para melhor explicar os fenômenos que serão estudados (MINAYO; SANCHES, 1993; GONDIM, 2003; GÜNTHER, 2006).

Essa é uma pesquisa de levantamento tipo *survey*, pois pretende, através de perguntas e informações, conhecer um determinado comportamento social (GIL, 2010). Esse tipo de pesquisa é capaz de gerar conhecimento consistente acerca de uma determinada área do conhecimento, já que envolve a coleta de dados com uma amostra significativa da população (BABBIE, 2003; FORZA, 2002).

Simões e Pereira (2007) afirmam que o *survey*, como uma escolha metodológica, se propõe a explicar a dinâmica social e política dos fenômenos estudados, sua lógica tende a superar determinismos, sejam eles econômicos ou culturais, buscando incorporar categorias de análise, que identificam uma série de clivagens sociais, tais como; classe, gênero, raça etc. A metodologia de *survey* busca extrair de fatos, da vida cotidiana, das diversas classes e/ou grupos sociais, mensurações que possam ser validadas e confiadas com rigor metodológico e teórico e que podem contribuir para diversas melhorias sociais, bem como para o avanço da ciência. Isto, por si só, faz da metodologia de *survey* um instrumento importantíssimo para o avanço das pesquisas, em especial, aquelas que envolvem a busca do saber ou a comprovação empírica através dos acontecimentos concretos e do modo como estes acontecimentos influenciam comportamentos, crenças, opiniões, dentre outros, como é o caso da tese em questão.

De acordo com Babbie (2003), a pesquisa *survey* apresenta as seguintes características:

a) é lógica, permitindo proposições complexas a partir da interação de variáveis diversas;

b) é determinística, permitindo pensar em causa e efeito e consequentemente apresentar razões;

c) é geral, pois permite a compreensão de uma população maior do que a amostra estudada;

d) é específica, pois a partir de “respostas específicas a itens específicos de questionários codificados e quantificados de forma específica” (p. 84), pode-se elaborar explicações acerca de um tema/área de estudo; e

e) é parcimoniosa, pois permite a construção de vários modelos explicativos a partir das variáveis do estudo, sendo assim possível selecionar o que convém ao propósito da pesquisa.

O *survey* pode ser classificado em:

a) *exploratório*: utilizado para obter informações prévias acerca de um tema de pesquisa (BABBIE, 2003) e, a partir dessas informações, gerar novos estudos com mais profundidade, permitindo descobrir e/ou revelar associações entre os conceitos/variáveis do estudo (FORZA, 2002);

b) *explicativo*: aquele que busca uma asserção explicativa sobre uma população envolvendo uma análise multivariada (BABBIE, 2003), sendo que, tal explicação pode surgir articulando o conhecimento acerca das variáveis pesquisadas com conceitos fundamentados em teorias (FORZA, 2002); e

c) *descritivo*: quando o objetivo é entender a relevância de um fenômeno social e descrever a distribuição desse numa determinada população (BABBIE, 2003). Nesse caso, pode-se obter informações para uma construção teórica ou refinamento de uma teoria já existente, mesmo não sendo esse o objetivo (FORZA, 2002). Essa pesquisa aborda os três estilos de *survey*, pois a partir da exploração e da descrição apresenta-se possíveis explicações para algumas lacunas na relação Lazer e Dança na Educação Física escolar.

A condução desse tipo de pesquisa pode ser realizada via contato telefônico, carta, entrevista direta etc. A crescente difusão e alcance da *internet*, assim como o desenvolvimento de computadores em termos de *hard-* e *software* (WALTER, 2013), associados ao interesse de pesquisadores em identificar novos métodos e instrumentos de pesquisa (MEHO, 2006), faz com que o *survey online* seja uma possibilidade altamente conveniente na atualidade e a escolha para a pesquisa em questão.

Como benefícios, para o *survey online* temos:

- a) alcance global: permite ao respondente o acesso, indiferente da sua localização geográfica;
- b) economia de tempo: podendo alcançar vários respondentes num curto e/ou mesmo espaço de tempo;
- c) inovação tecnológica: distribuição via internet, facilitada ainda mais por sites específicos, tal como o *Survey Monkey*, utilizado nesse estudo;
- d) conveniência aos respondentes: os sujeitos vão responder no momento (tempo e espaço) que considerarem melhor e/ou adequado;
- e) facilidade de entrada e análise de dados: fácil para os respondentes preencherem os questionários, assim como para os dados serem tabulados e analisados;
- f) baixo custo e eficiência: desenvolvimento, aplicação, retorno, tabulação e análise que não envolve gastos, ou quando necessário, é reduzido (não envolve deslocamento, postagem ou contato telefônico);
- g) facilidade de conseguir uma amostra significativa: devido à simplicidade de envio e distribuição das mensagens-links-convites;
- h) controle na ordem de respostas: evitando os possíveis vieses na pesquisa;
- i) conclusão necessária de respostas: evitando que o respondente deixe de responder alguma pergunta;
- j) facilidade de expressão: permitindo ao respondente tímido ou que não se expressa bem falando, também fazer parte da pesquisa, escrevendo; e
- k) anonimato: fazendo com que o respondente se sinta mais confortável para expor suas opiniões, fazendo revelações baseadas em sentimentos, crenças e valores pessoais (FREITAS, 2000; EVANS; MATHUR, 2005; MEHO, 2006).

No entanto, esse tipo de pesquisa também apresenta alguns desafios que merecem atenção:

- a) percepção como lixo eletrônico: possibilidade de a mensagem enviada não ser distinguida como confiável;
- b) amostra distorcida ou não representativa: possibilidade dos respondentes que possuem acesso à *internet* não corresponderem ao universo da pesquisa;
- c) falta de experiência/*expertise online*: possível falta de familiaridade do respondente com protocolos via internet;

d) variações tecnológicas: o tipo de conexão de acesso à internet, assim como, as configurações dos computadores usados podem interferir na velocidade de download de dados e no tempo de resposta aos questionários;

e) instruções passíveis de dúvidas: algumas pessoas podem não entender corretamente as instruções e responder de forma não adequada ou deixar de responder;

f) privacidade e segurança: os respondentes podem se perguntar se suas respostas serão tratadas de forma confidencial e existe o medo de abrir anexos e links de e-mails devido à possibilidade de um ataque por vírus;

g) baixa taxa de respostas: mesmo com uma possibilidade de alcance maior é possível que os respondentes não respondam ao questionário ou iniciem, mas não terminem o preenchimento; e

h) sobrecarga atual de informações digitais: o que pode fazer com que os sujeitos deletem o *e-mail* convite (EVANS; MATHUR, 2005; MEHO, 2006). Mesmo com as possibilidades de comprometimento do estudo, entende-se que os benefícios são maiores e, corroborando Evans e Mathur (2005) e Walter (2013), essas limitações podem ser diminuídas e/ou dizimadas.

Ainda sobre a pesquisa, é de corte-transversal, pois analisa a situação (a relação Lazer e Dança na Educação Física escolar) de um determinado grupo de pessoas (professores de Educação Física do ensino médio) num determinado momento, permitindo apontar fatores associados, positiva ou negativamente, à essa situação (FREITAS, 2000; ARAGÃO, 2011). É, ainda, um estudo descritivo, pois apresenta dados de uma relação ainda pouco estudada (BABBIE, 2003) e, gera conhecimentos para os profissionais das três áreas de estudo dessa pesquisa: Lazer, Dança e Educação Física escolar (ARAGÃO, 2011). É exploratória, pois amplia a compreensão sobre três aspectos importantes na relação Dança e Lazer na Educação Física escolar:

a) as experiências de Lazer, como meio e forma de instrumentalização profissional complementar à formação inicial do professor de Educação Física;

b) a dança, como conteúdo da Educação Física escolar que pode contribuir para a (trans)formação, desenvolvimento, aprendizagem do docente e do discente da Educação Física; e

c) a aula de Educação Física, como momento e disciplina para a instrumentalização do sujeito às práticas e hábitos de Lazer.

2.1 Participantes

A amostra desse estudo, não-probabilística por conveniência (FREITAS, 2000; APPOLINÁRIO, 2004), foi composta por 366 professores de Educação Física que atuam no ensino médio. Para participar do estudo o professor de Educação Física deveria ter as seguintes características:

- a) ter licenciatura plena em Educação Física;
- b) atuar no ensino médio em escola pública;
- c) ser membro efetivo do quadro de professores da escola.

Como a coleta de dados foi realizada via plataforma *Survey Monkey* disponível *online*, participaram do estudo docentes de quase todas as unidades federativas brasileiras, com exceção do Acre. Nenhum participante do Tocantins respondeu o questionário na sua totalidade, condição válida para a inserção das respostas no conjunto de dados que foram analisados. Sendo assim, os dados coletados são oriundos de 25 das 27 unidades federativas brasileiras. Professores estrangeiros que estivessem atuando no país e que atendessem aos critérios de inclusão e exclusão também poderiam fazer parte da pesquisa, no entanto não houve nenhuma participação com esse perfil.

O cálculo amostral para o N dos docentes do Ensino Médio foi baseado no Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2009), que contabilizou no ano de 2007 o total de 25.540 professores de Educação Física licenciados e atuantes nesta etapa de ensino, em escolas públicas (municipais, estaduais e/ou federais) e privadas. Inicialmente, a amostra foi definida mediante procedimentos estatísticos, e por dois diferentes cálculos, chegou-se a dois valores para o número de participantes: 241 e 360 (GIL, 2010). Optou-se pelo segundo valor, devido à três fatores:

- a) a considerável diferença de tempo entre os dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica – 2007 – e o ano de efetivação dessa pesquisa – 2018;
- b) o aumento do número de cursos de graduação em Educação Física em todo o Brasil e, conseqüente aumento do número de profissionais graduados; e
- c) por não ser possível, na referida fonte para o cálculo da amostra, a separação entre ensino público e privado para a disciplina Educação Física.

A precisão do tamanho da amostra foi respeitada para que fossem minimizadas as chances de erro e conseqüentemente, análises e conclusões incorretas (FREITAS, 2000; CALLEGARI-JACQUES, 2004). O tamanho da amostra, assim como os limites dessa, foram baseados na busca de resultados precisos e confiáveis, pois, mesmo que uma quantidade maior de respondentes pudessem aproximar o resultado da realidade, há de se ressaltar que uma quantidade exacerbada de respondentes não representa contribuição efetiva ao estudo (FREITAS, 2000; CALLEGARI-JACQUES, 2004).

No entanto, mesmo o valor total (366) estando muito próximo do valor de cálculo de amostra (360), entende-se essa amostra também como uma amostra por conveniência (FREITAS, 2000; APPOLINÁRIO, 2004). Essa caracterização posterior da amostra é devido a dois motivos:

a) não foram obtidas respostas de participantes em quantidades expressivas de todos os estados; e

b) houve diferenças em números de participantes, tais como Minas Gerais com 105 participantes e Maranhão e Alagoas com somente um participante cada; e

c) pela conjunção dos motivos a e b, não ser possível fazer generalizações.

Os respondentes que participaram da pesquisa concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). O TCLE foi elaborado com base na Resolução Nº 466 do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e foi apresentado na plataforma *online* como a primeira página que o participante visualiza ao clicar no link para responder à pesquisa. A pesquisa somente foi respondida quando o participante clicou em “*Sim, aceito participar da pesquisa. Neste caso, responda o questionário a seguir.*” Após o clique de aceite, o participante foi redirecionado para a página inicial do questionário. Como se pode ver no anexo, havia a opção “*Não aceito.*” e, nesse caso, o participante foi redirecionado para uma página com aviso “*Obrigado pela sua atenção!*”.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

2.2.1 Questionário Sociodemográfico e sobre Trabalho Docente (Apêndice B)

As perguntas abordaram aspectos relacionados à titulação/qualificação, atuação profissional, jornada de trabalho e outros aspectos específicos, tais como sexo, estado civil etc. Foi elaborado por Conceição e Souza (doutorando e orientadora) a partir dos dados coletados e analisados no “Estudo 1” dessa tese.

2.2.2 Questionário Lazer e Dança no Trabalho Docente em Educação Física (Apêndice C)

Questionário composto por questões abertas e fechadas com o objetivo de descrever as práticas e as experiências de lazer e em dança do docente na atualidade e na sua formação. Foi elaborado por Conceição e Souza (doutorando e orientadora).

O questionário foi aprimorado a partir dos resultados da Revisão Sistemática proposta no “Estudo 1”. Esse aprimoramento foi bem pontual, com a inclusão de alternativas fechadas de resposta.

Com o objetivo de avaliar se o questionário abarca o que pretende abordar (GIL, 2010; VOLPATO, 2013), ele foi comentado pelos integrantes da equipe de pesquisa da orientadora – todos pós-graduandos e/ou docentes na área interdisciplinar do lazer e, ainda, por três pesquisadores professores universitários (dois mestres e um doutor) da área Educação Física com experiências também em dança e lazer. Esta etapa buscou solucionar problemas possíveis de redação, formato ou compreensão das questões (GIL, 2010) e foi conduzida pelos pesquisadores responsáveis (doutorando e orientadora).

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Para a realização da pesquisa, os instrumentos (TCLE + *Questionário Sociodemográfico e sobre Trabalho Docente* + *Questionário Lazer e Dança no Trabalho Docente em Educação Física*) foram inseridos na Plataforma *Survey Monkey*. Esta ferramenta de pesquisa *online* permite a criação e o envio de questionários via *internet*, coletando automaticamente os dados e, posteriormente, efetuando cruzamentos de dados e gerando relatórios e gráficos. O *Survey Monkey* é a plataforma mais completa da atualidade, em especial na coleta e na análise dos dados (WALTER, 2013). Outras vantagens dessa plataforma é que o *Survey Monkey*

apresenta o seu website totalmente em português e possibilita o gerenciamento no envio dos questionários (WALTER, 2013).

O link para a pesquisa (TCLE e instrumentos) ficou disponível *online* por um período compreendido entre 24/12/2017 e 18/01/2018. Visitas periódicas foram realizadas à plataforma para averiguar quantos docentes já responderam, até atingir, dentro do cronograma da pesquisa, a quantidade estimada ou perto disso.

Os participantes foram contatados via *email*-convite contendo *link* para a plataforma na qual puderam ter acesso a esta pesquisa e, conseqüentemente, ler o TCLE e, ao aceitar, responder ao instrumento de coleta de dados. Os sites das Secretarias de Estado de Educação (SEE) de todas as unidades federativas brasileiras foram visitados na busca de contatos (*e-mail* e telefones) que poderiam colaborar na divulgação do link da pesquisa. Nesses sites foram recolhidos todos os contatos disponíveis que estavam relacionados às regionais de ensino, aos setores pedagógicos e ao setor de recursos humanos. Alguns sites (SEE de São Paulo, Minas Gerais, Distrito Federal, Paraná, Sergipe e Amazonas) possuíam os e-mails das escolas e esses e-mails também foram recolhidos.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF), nas suas 20 subunidades/regiões, foram convidados via *e-mail*, e algumas por telefone, a colaborar na divulgação do *link* da pesquisa em questão. A página oficial¹ do CONFEF possui os *e-mails* dos 20 conselhos regionais que abrangem as 27 unidades federativas brasileiras. O *link* também foi disponibilizado via redes sociais (mais especificamente, *Facebook* e *Instagram*), assim como o pedido de compartilhamento do mesmo.

Os sites do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa foram visitados no intuito de coletar dados de contato das instituições federais e militares que possuíam ensino médio. Em ambos, todos os contatos disponíveis, de todas as instituições brasileiras abarcadas por esses ministérios, incluindo institutos federais, colégio técnicos e militares, foram coletados e adicionados ao banco de dados.

O banco de dados contendo todos os e-mails de contato dos cursistas, atuais e não atuais, das formações *online* do Programa Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável (PELC/VS), oferecidas em parceria entre a UFMG e o Ministério do Esporte, também foi disponibilizado para o autor dessa tese, após envio de ofício,

¹ <http://www.confef.org.br/extra/crefs/>. Acesso em: 14/12/2018.

solicitando os referidos dados à responsável pela coordenação das formações, que autorizou a liberação dos dados. O autor dessa tese desenvolve atividades de tutoria online nessas formações e, como em todos os cursos tem-se a presença de professores de Educação Física de todo o Brasil que atuam na escola, entendeu-se como favorável a inclusão dos contatos dos cursistas dessas formações.

O banco de dados de contatos finalizou com 32.320 contatos de e-mails. Os *emails*-convite foram enviados via plataforma *Survey Monkey* para todos os contatos, solicitando a participação na pesquisa e que o convite fosse encaminhado para contatos que porventura tivessem o perfil procurado (professor de educação física do ensino médio de escola pública). Durante o período de coleta, foram enviados e-mails com intervalos entre quatro e seis dias, mas nenhum respondente recebeu o e-mail mais de uma vez, pois o *Survey Monkey* possui uma ferramenta de controle que não reenvia o e-mail convite para um respondente que já participou da pesquisa. Alguns contatos retornaram, solicitando a retirada do contato da lista de e-mails e esse foram orientados a se auto retirarem do banco de dados, via cancelamento da assinatura, disponível em link no próprio e-mail convite. Neste caminho de replicar/encaminhar e compartilhar o *email*-convite, a amostra desse estudo também poderá ser classificada como a do tipo “bola de neve”, na qual os sujeitos participantes convidam outros a fazerem parte da pesquisa (FREITAS *et al.*, 2000; MEHO, 2006).

Sobre a ordem de respostas, como referido, os professores do Ensino Médio responderão primeiro ao TCLE (Apêndice A), depois o *Questionário Sociodemográfico e sobre Trabalho Docente* (Apêndice B) e na sequência o *Questionário Lazer e Dança no Trabalho Docente em Educação Física* (Apêndice C).

2.4 Análise dos dados coletados com os instrumentos

As respostas foram codificadas de forma padronizada e registradas de forma quantificada. A plataforma *Survey Monkey* permite extrair os dados em formato Excel para softwares de análise de dados e cálculos estatísticos. Os dados obtidos foram analisados a partir de estatísticas descritivas simples, testes de associação Qui-quadrado de Pearson e, em alguns casos, comparações de grupos para sexo (CALLEGARI-JACQUES, 2004). Para análise estatística foi usado o software SPSS versão 22.0. As respostas de perguntas abertas foram submetidas à análise de

conteúdo (BARDIN, 2011), identificando possíveis categorias para agrupamento temático de informações.

2.5 Procedimentos éticos da pesquisa

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG), sob o protocolo CAAE 55989216.4.0000.5149 (APÊNDICE D). A fim de assegurar a privacidade dos participantes, os dados obtidos serão mantidos na sala da orientadora por no mínimo um ano e no máximo dois anos após o término da pesquisa, período após o qual serão descartados. Somente os pesquisadores responsáveis pelo estudo terão acesso a estes dados, mantendo o sigilo sobre as informações prestadas. Por ocasião da publicação científica desta pesquisa, a identidade dos participantes foi e será preservada.

Os participantes não tiveram gasto algum decorrente de sua participação na pesquisa e não houve qualquer forma de remuneração financeira. Os participantes estavam livres para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízos. Ao fim deste estudo, todos os contatos, respondentes ou não, receberão via *Survey Monkey*, um agradecimento e um link que conterà a versão final revisada dessa tese.

Todas as análises e todos os materiais recorrentes da pesquisa foram e somente serão empregados para fins desta pesquisa e de defesa e publicação da tese de Doutorado, no curso de Doutorado Interdisciplinar em Estudos do Lazer, da Universidade Federal de Minas Gerais. Em seguida, esses também poderão auxiliar na escrita de artigos científicos e/ou trabalhos para eventos científicos.

3 RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos através das análises estatística (CALLEGARI-JACQUES, 2004) e de conteúdo (BARDIN, 2011) dos dados coletados. Os resultados obtidos em ambas as análises são apresentados, respeitando a ordem de apresentação das questões do questionário, em tabelas, por ser um recurso que possibilita a visualização de muitas informações em um pequeno espaço, facilitando a leitura, a interpretação e a utilização das informações.

Para a análise estatística, são apresentadas tabelas descritivas com os valores absolutos e os percentuais para as respostas. Para a análise de conteúdo, as respostas dos professores geraram unidades temáticas (UT) que posteriormente foram agrupadas formando as categorias. Estas foram inseridas em tabelas cujo objetivo foi elucidar a frequência das respostas destes sujeitos e as unidades temáticas. Cada sujeito da pesquisa pode ter contribuído com mais de uma resposta, por esta razão em alguns casos o total de sujeitos não corresponde ao total de respostas. Desta forma, um mesmo professor pode ter mais de uma resposta dentro de uma mesma categoria, assim como, um mesmo professor pode ter contribuído com mais de uma resposta em categorias diferentes.

As categorias que se iniciam com “Outras” e “Outros” são resultados das respostas que não puderam ser aglutinadas como uma categoria específica devido à baixa frequência em respostas. A análise de conteúdo realizada foi conferida com a orientadora, que recomendou alguns deslocamentos, desdobramentos e rearranjo de alguns padrões de significados. E ainda, foi amparada em critérios sugeridos por Bardin (2011), adaptados para a presente pesquisa.

Inicialmente, os dados serão apresentados de forma descritiva e, em seguida, são apresentados os resultados das associações via teste Qui-quadrado de Pearson. Todos os professores responderam todas as perguntas, pois esse foi um fator essencial para a inclusão das respostas do professor na amostra. No entanto, alguns limitaram suas respostas a poucas palavras e outros forneceram respostas evasivas ou repetitivas.

3.1 Participantes interessados e participantes totais

O link com o instrumento de coleta de dados dessa pesquisa obteve, no período em que esteve aberto para receber respostas, o total de 1805 acessos. Deste total, após lerem o TCLE, 166 (9,20%) optaram por não participar da pesquisa e 1639 (90,80%) decidiram por participar da pesquisa (TABELA 16).

TABELA 16
Percentual e frequência de respostas acerca da decisão em participar da pesquisa

Opções de resposta	Respostas	
Não aceito.	9,20%	166
Sim, aceito participar da pesquisa. Neste caso, responda o questionário a seguir.	90,80%	1639
	Total	1805

Fonte: elaborado pelo autor.

Após optar por participar da pesquisa, o participante foi direcionado para uma página, na qual o critério de inclusão para participação na pesquisa, ser professor de Educação Física que atua no ensino médio em escola pública, era confirmado a partir de três opções de respostas. As respostas possíveis, em ordem de apresentação, com as respectivos quantidades de cliques, foram:

- a) “Sou professor de Educação Física e **atuo** no ensino médio de uma escola pública (municipal, estadual e/ou federal).”, com 613 cliques (40,68%);
- b) “Sou professor de Educação Física, mas **não atuo** no ensino médio de uma escola pública (municipal, estadual e/ou federal).”, com 331 cliques (21,96%); e
- c) “Não sou professor de Educação Física.”, com 563 cliques (37,36%).

Nessa etapa da coleta de dados, 298 participantes optaram por não escolher nenhuma das alternativas de respostas e desistiram de responder o questionário (TABELA 17). Os participantes que escolheram a segunda ou a terceira opção de resposta foram direcionados para uma página de agradecimento com a mensagem “Obrigado por participar dessa pesquisa!”, pois não preenchiam o perfil desejado para a amostra dessa pesquisa.

TABELA 17
Percentual e frequência de respostas acerca do perfil dos participantes

Opções de resposta	Respostas	
Sou professor de Educação Física e atuo no ensino médio de uma escola pública (municipal, estadual e/ou federal).	40,68%	613
Sou professor de Educação Física, mas não atuo no ensino médio de uma escola pública (municipal, estadual e/ou federal).	21,96%	331
Não sou professor de Educação Física.	37,36%	563
	Respondentes	1507
	Desistentes	298

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 613 sujeitos que se enquadraram no perfil exigido para a pesquisa, 366 (59,70%) responderam todo o questionário do início ao fim e, esse foi o valor considerado para a amostra e para os cálculos que foram realizados via análise estatística. Logo, a partir de agora os dados serão apresentados tendo a amostra final de 366 professores como referência para todo o estudo.

3.2 Dados sócio demográficos

1) Sexo

Acerca do sexo dos participantes, 190 (51,91%) assinalaram sexo masculino e 176 (48,09%) assinalaram sexo feminino (TABELA 18).

TABELA 18
Percentual e frequência de respostas acerca do sexo dos participantes

Opções de respostas	Respostas	
Masculino	51,91%	190
Feminino	48,09%	176

Fonte: elaborado pelo autor.

2) Idade

A TABELA 19 representa a estatística descritiva com os valores de mínimo, máximo, média e desvio padrão da variável idade dos participantes dessa pesquisa.

TABELA 19
Estatística descritiva: variável idade, em anos

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
366	22	65	38,6	9,5

Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo como referência o Censo Escolar da Educação Básica 2007 (BRASIL, 2009), as associações apresentadas nesse estudo são relacionadas à cinco categorias de idade, a saber: a) até 24 anos; b) entre 25 e 32 anos; c) entre 33 e 40 anos; d) entre 41 e 50 anos; e e) mais de 50 anos. A TABELA 20 mostra a frequência absoluta e relativa dos dados referentes à variável idade do presente estudo.

TABELA 20
 Categorias, frequência e percentual: variável idade, em anos

Categorias	Frequência	Percentual
Até 24 anos	18	4,9
Entre 25 e 32 anos	91	24,9
Entre 33 e 40 anos	123	33,6
Entre 41 e 50 anos	85	23,2
Mais de 50 anos	49	13,4
Total	366	100,0

Fonte: elaborado pelo autor.

3) Estado onde o participante mora

Todos os participantes dessa pesquisa são, mesmo existindo a possibilidade de participação para estrangeiros, brasileiros. A Tabela 21 apresenta os percentuais e as frequências acerca do estado de origem dos participantes.

TABELA 21
 Percentual e frequência de respostas
 acerca do estado de origem, por ordem alfabética

Opções de respostas	Respostas	
Acre	0,00%	0
Alagoas	0,27%	1
Amapá	0,82%	3
Amazonas	0,82%	3
Bahia	5,74%	21
Ceará	3,55%	13
Distrito Federal	1,37%	5
Espírito Santo	2,73%	10
Goiás	10,93%	40
Maranhão	0,27%	1
Mato Grosso	4,10%	15
Mato Grosso do Sul	2,46%	9
Minas Gerais	28,69%	105
Pará	1,09%	4
Paraíba	1,09%	4
Paraná	5,74%	21
Pernambuco	2,19%	8
Piauí	1,09%	4
Rio de Janeiro	2,73%	10
Rio Grande do Norte	0,82%	3
Rio Grande do Sul	6,83%	25
Rondônia	1,09%	4
Roraima	0,82%	3
Santa Catarina	3,28%	12
São Paulo	10,11%	37
Sergipe	1,37%	5
Tocantins	0,00%	0
Total		366

Fonte: elaborado pelo autor.

4) Estado civil

A TABELA 22 foi construída partir da pergunta “Qual das opções abaixo melhor descreve seu estado civil atual?”.

TABELA 22
Percentual e frequência de respostas acerca do estado civil

Opções de respostas	Respostas	
Casado(a)	47,27%	173
Viúvo(a)	0,82%	3
Divorciado(a)	6,28%	23
Separado(a)	3,28%	12
Em uma união estável ou casamento civil	12,57%	46
Solteiro(a), mas vivendo com um(a) companheiro(a)	8,47%	33
Solteiro(a), nunca tendo sido casado(a)	20,77%	76
Comprometido, mas não vivendo com um(a) companheiro(a)	0,55%	2
Total		366

Fonte: elaborado pelo autor.

5) Titulação máxima

A TABELA 23 foi construída a partir de informações solicitadas sobre titulação máxima.

TABELA 23
Percentual e frequência de respostas acerca da titulação máxima

Titulação máxima	Respostas	
Graduação: licenciatura em Educação Física.	17,96	66
Graduação: licenciatura e bacharelado em Educação Física.	10,22	38
Especialização completa em Educação Física e/ou áreas afins.	40,88	149
Mestrado completo em Educação Física e/ou áreas afins.	21,27	78
Doutorado completo em Educação Física e/ou áreas afins.	8,29	30
Pós-doutorado completo em Educação Física e/ou áreas afins.	1,38	5
Total		366

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise desses dados foi criada a TABELA 24, reestruturada, com as frequências e os percentuais, mas dessa vez, divididos em a) Graduação: licenciatura em Educação Física; b) Graduação: licenciatura e bacharelado em Educação Física; c) Pós-graduação *lato sensu* (especialização); e d) Pós-graduação *strictu sensu* (Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado).

TABELA 24
 Percentual e frequência de respostas acerca da titulação máxima reestruturada

Opções de respostas	Respostas	
Graduação: licenciatura em Educação Física.	17,96%	66
Graduação: licenciatura e bacharelado em Educação Física.	10,22%	38
Pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização);	40,88%	149
Pós-graduação <i>strictu sensu</i> (Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado)	30,94%	113
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

6) Tempo de atuação docente no ensino médio

A TABELA 25 representa a estatística descritiva com os valores de mínimo, máximo, média e desvio padrão da variável tempo de atuação docente no ensino médio dos participantes dessa pesquisa.

TABELA 25
 Estatística descritiva: tempo de atuação docente, em anos

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
366	1	38	10,1	7,9

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 26 mostra a frequência absoluta e relativa dos dados referentes aos quartis da variável “Tempo de atuação docente em Educação Física escolar no ensino médio” do presente estudo.

TABELA 26
 Categorias, frequência e percentual:
 tempo de atuação docente em Educação Física escolar no ensino médio, em anos

Categorias	Frequência	Percentual
Até 3 anos	81	22,1
Entre 4 e 7 anos	96	26,2
Entre 8 e 14 anos	87	23,8
Mais de 15 anos	102	27,9
Total	366	100,0

Fonte: elaborado pelo autor.

7) Quantidade de escolas que o professor trabalha

A TABELA 27 foi construída a partir da pergunta “Você trabalha em mais de uma escola?”.

TABELA 27
Percentual e frequência de respostas acerca
da quantidade de escolas que o professor trabalha

Opções de respostas	Respostas	
Não. (Trabalho em uma escola.)	62,57%	229
Sim, trabalho em duas escolas.	28,69%	105
Sim, trabalho em três ou mais escolas.	8,74%	32
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

8) *Turnos de trabalho*

A TABELA 28 foi construída a partir da pergunta “Em qual(is) turno(s) você trabalha como professor de Educação Física?”.

TABELA 28
Percentual e frequência de respostas acerca dos turnos de trabalho do professor

Opções de respostas	Respostas	
Manhã.	12,02%	44
Tarde.	6,01%	22
Noite.	1,91%	7
Trabalho em dois turnos: manhã e tarde.	53,83%	197
Trabalho em dois turnos: manhã e noite.	3,83%	14
Trabalho em dois turnos: tarde e noite.	1,09%	4
Trabalho em três turnos: manhã, tarde e noite.	21,31%	78
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise desses dados foi criada a TABELA 29, sobre a quantidade de turnos que o professor trabalha, com as frequências e os percentuais, mas dessa vez, divididos em a) Trabalho em um turno; b) Trabalho em dois turnos; e c) Trabalho em três turnos.

TABELA 29
Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de turnos de trabalho do professor

Opções de respostas	Respostas	
Trabalho em um turno.	19,94%	73
Trabalho em dois turnos.	58,75%	215
Trabalho em três turnos.	21,31%	78
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

9) *Atividade docente em outros níveis de ensino, diferente do ensino médio*

A TABELA 30 foi construída a partir da pergunta “Você leciona para outros níveis de ensino, diferentes do ensino médio?”

TABELA 30
Percentual e frequência de respostas acerca da atividade docente em outros níveis de ensino, diferentes do ensino médio

Opções de respostas	Respostas	
Não.	27,87%	102
Sim.	72,13%	264
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

10) Outros níveis de ensino, diferentes do ensino médio, que o docente atua

A TABELA 31 foi construída a partir da pergunta “Para quais outros níveis de ensino, diferentes do ensino médio, você também leciona?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 31
Percentual e frequência de respostas acerca da atividade docente nos níveis de ensino, diferentes do ensino médio

Opções de respostas	Respostas	
Educação infantil	18,11%	48
Ensino fundamental	79,25%	210
Educação de jovens e adultos	20,00%	53
Ensino técnico	6,42%	19
Ensino superior	23,02%	67
Outro: Educação Especial (2), Tuma de ACD – treinamentos (1), Terceira idade (1); Projeto social (1) e educação Integrada (2).	2,33%	7
	Total	264

Fonte: elaborado pelo autor.

11) Carga horária semanal em Educação Física escolar

A TABELA 32 representa a estatística descritiva com os valores de mínimo, máximo, média e desvio padrão da variável “carga horária semanal em EF escolar” dos participantes dessa pesquisa.

TABELA 32
Estatística descritiva: Carga horária semanal em EF escola, em horas

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
----------	---------------	---------------	--------------	----------------------

366	3	80	29,1	14,3
-----	---	----	------	------

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 33 foi criada a partir dos dados referentes aos quartis da variável “Carga horária semanal em Educação Física escolar no ensino médio” do presente estudo.

TABELA 33
 Categorias, frequência e percentual:
 carga horária semanal em Educação Física escolar no ensino médio

Categorias	Frequência	Percentual
Até 16 horas	95	26,0
Entre 17 e 28 horas	90	24,5
Entre 29 e 38 horas	53	14,5
Entre 39 e 80 horas	128	35,0
Total	366	100,0

Fonte: elaborado pelo autor.

12) Dependência administrativa

A TABELA 34 foi construída a partir da pergunta “A(s) escola(s) pública(s) onde você leciona atualmente para o ensino médio é(são):”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 34
 Percentual e frequência de respostas acerca
 da atuação do docente no ensino médio, por dependência administrativa

Opções de respostas	Respostas	
Municipal	5,19%	19
Estadual	74,59%	273
Federal	22,95%	84

Fonte: elaborado pelo autor.

13) Envolvimento atividade profissional, diferente das aulas de Educação Física no ensino médio

A TABELA 35 foi construída a partir da pergunta “Você desenvolve outra atividade profissional, diferente das aulas de Educação Física?”.

TABELA 35
 Percentual e frequência de respostas acerca do envolvimento em

atividade profissional, diferente das aulas de Educação Física no ensino médio

Opções de respostas	Respostas	
Não.	61,75%	225
Sim.	38,25%	141
Total	100,0%	366

Fonte: elaborado pelo autor.

14) Tempo de envolvimento semanal em atividade profissional, diferente das aulas de Educação Física no ensino médio

A TABELA 36 representa a estatística descritiva com os valores de mínimo, máximo, média e desvio padrão da variável “tempo de envolvimento semanal em atividade profissional diferente das aulas de Educação Física no ensino médio” dos participantes dessa pesquisa.

TABELA 36

Estatística descritiva: tempo de envolvimento semanal em atividade profissional diferente das aulas de Educação Física no ensino médio

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
366	1	55	12,1	3,3

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 37 foi criada a partir dos dados referentes aos quartis da variável “tempo de envolvimento semanal em atividade profissional diferente das aulas de Educação Física no ensino médio” do presente estudo.

TABELA 37

Categorias, frequência e percentual:
carga horária semanal em Educação Física escolar no ensino médio

Categorias	Frequência	Percentual
Até 7,5 horas	35	24,8
Entre 8 e 14 horas	37	26,2
Entre 14,1 a 20 horas	36	25,5
Acima de 20 horas	33	23,4
Total	141	100,0

Fonte: elaborado pelo autor.

Questões sobre o lazer

15) Percepção acerca do conceito de lazer

A TABELA 38 foi construída a partir da pergunta “Para você, o que é lazer?”.

TABELA 38
Frequência de respostas acerca da definição de lazer, por categoria

Categorias	Unidade temática	T
Tempo com Liberdade & Disponibilidade	- tempo livre - tempo disponível	37
Tempo sem compromisso	- fora da rotina do dia-a-dia - momento extra, fora do cotidiano	8
Uso & Ocupação do Tempo	- ocupação do tempo livre - atividade que é realizada em tempo livre	58
Uso Agradável do Tempo	- usufruir do tempo livre (6) - tempo/espço no qual podemos fruir (2)	11
Tempo de ócio	- tempo de ócio (2) - desenvolvida no momento de ócio	3
Tempo de Promover Saúde & Qualidade de Vida	- bem-estar - atividade física: se exercitar, Corpo e mente ativo	76
Liberdade	- sem regras - livre das obrigações - atividade livre - liberdade de escolha	105
Prazer	- prazer - atividade prazerosa	209
Descanso, descontração diversão	- descanso - descontração - diversão - distração	137
Semilazer	- trabalhar com prazer e alegria	1
Desenvolvimento pessoal e social	- crescimento do espírito, conhecimento e desenvolvimento social - traz desenvolvimento intelectual, físico, cultural, social ao indivíduo e comunidade que ele se relaciona	9
Oposição ao trabalho	- tempo/espço de não trabalho - fora das obrigações profissionais	54
Direito	- direito constitucional - direito do trabalhador - direito presente na Constituição brasileira - é um direito social	4
Atividade voluntária	- atividade voluntária	6
Espço de vivência do lazer	- sem lugar específico - parques e praças - cinemas - teatros	9
Estar com pessoas	- atividades sociais - interação	10
Tempo com os outros	- família - amigos	13
Ocupação, fazer algo	- atividades religiosas, artística, trabalhos artesanais - atividades naturais, ao ar livre, em lugares arborizados, contato com a - dança, futebol - turismo: viajar, passeio	47
Respostas imprecisas ou ambíguas	- tempo ocioso ou não? - vivenciado de forma livre ou orientada - alguma atividade dirigida, ou não	8

Resposta acadêmica	- área da Educação Física que estuda as atividades de recreação ou afins - lazer é área do conhecimento dentro da grande área da educação física que trabalha a essência do ócio produtivo, de forma prazerosa, voluntária e que traz um retorno físico e psicológico positivo.	11
Outros	- "Sim." - consumo - é essencial - é fundamental - é um estado de espírito - escolhas específicas - não é competição - conceito de Dumazedier.	8

Fonte: elaborado pelo autor.

16) Quantidades de disciplinas cursadas na graduação sobre o lazer

A TABELA 39 foi construída a partir da pergunta "Na sua graduação, quantas disciplinas relacionadas ao Lazer você cursou?".

TABELA 39
Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer na graduação

Opções de respostas	Respostas	
Nenhuma	8,74%	32
Uma	43,99%	161
Duas	27,60%	101
Três	10,38%	38
Quatro ou mais	9,29%	34
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise desses dados foi criada a TABELA 40, sobre a quantidade de disciplinas cursadas na graduação sobre o lazer, com as frequências e os percentuais, mas dessa vez, divididos em: a) nenhuma; b) uma; e c) duas ou mais.

TABELA 40
Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer na graduação

Opções de respostas	Respostas	
Nenhuma	8,74%	32
Uma	43,99%	161
Duas ou mais	47,27%	173
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

17) Sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação

A TABELA 41 foi construída a partir da pergunta “Você sentiu falta de conteúdos sobre o Lazer na sua graduação em Educação Física?”.

TABELA 41
Percentual e frequência de respostas acerca do sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação

Opções de respostas	Respostas	
Não	60,93%	223
Sim.	39,07%	143
Total		366

Fonte: elaborado pelo autor.

18) Justificativas acerca do sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação

A TABELA 42 foi construída a partir das justificativas dos participantes que disseram sim à pergunta “Você sentiu falta de conteúdos sobre o Lazer na sua graduação em Educação Física?”.

TABELA 42
Frequência de respostas acerca das justificativas dos professores para o sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação

Categorias	Unidade temática	T
Insegurança	- não me sinto preparado em ministrar aulas sobre lazer - dificuldades para desenvolver o tema	7
Estudo/Prática insuficiente na graduação	- a formação é fraca - poderia ter ampliado o aprendizado do lazer - não foi aprofundado como deveria	107
Lazer e EF não foram associados	- faltou relacionar a aula de EF com o lazer fora da escola - falta associar teoria do lazer à prática escolar	7
Foco no esporte	- ensino tecnicista volta para o esporte - os currículo esportistas não contemplam o lazer - a formação em EF é voltada para os esportes	8
Importância dos grupos de pesquisa e grupos de estudo	- Durante as atividades curriculares, sim mas tive a oportunidade de participar de um grupo de estudos específico sobre a temática que ampliou meus conhecimentos teórico e práticas sobre lazer.	1
Teorias e Formação em Lazer	- debates críticos sobre o assunto - como colocar em prática nas aulas de educação física - apresentar as diferentes faces e conteúdos do lazer - Lazer associado a outras disciplinas	17
Não foi desenvolvido na graduação	- não tive o conteúdo lazer - curso novo com grade restrita - essa disciplina faz falta	6
Estudo após a graduação	- aprendizado após a graduação - aprendizado no <i>strictu sensu</i>	8
Importância do tema	- é um conteúdo importante	7
Contribui com escola, EF e alunos	- ampliar o rol atividades que podem ser desenvolvidas EF escolar - orientar os alunos sobre as possibilidades de lazer	6

Contribuir para a teoria e a prática da EFE	- ampliar o campo de trabalho - enriquecer a graduação	7
Melhorar a qualidade de vida	- trabalhar mente e o corpo - completar a atividade física com lazer - compreender os benefícios do lazer em todas as fases da vida.	3
Avaliação positiva do conteúdo lazer tratado na graduação	- as disciplinas que cursei contemplaram satisfatoriamente o conteúdo lazer	4
Outras respostas	- para mostrar a parte lúdica com prazer e diversão. - devido as aulas práticas serem prazerosas - faz falta algo diferenciado no seu dia a dia. - na EF tem lazer por que tem movimento - “Não.” - lazer faz parte do conteúdo da EF escolar - trabalho com Recreação e Lazer desde a graduação - tive uma disciplina sobre lazer (7) - tive duas disciplinas sobre lazer (2) - meu foco era atuar em academia	17

Fonte: elaborado pelo autor.

19) Considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física

A TABELA 43 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Você considera o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física?”.

TABELA 43
Percentual e frequência de respostas acerca do considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física

Opções de respostas	Respostas	
Não	6,56%	24
Sim.	93,44%	342
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

20) Justificativas acerca do considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física

A TABELA 44 foi construída a partir das justificativas dos participantes que disseram sim à pergunta “Você considera o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física?”.

TABELA 44
Frequência de respostas acerca das justificativas dos professores sobre considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de EF

Categorias	Unidade temática	T
Faz parte da vida humana	- por que o lazer faz, ou deveria fazer, parte da vida cotidiana - o lazer é uma necessidade humana	13
O lazer é o “tempero” da EFE.	- os alunos tem mais interesse quando tem lazer na aula - forma prazerosa de associar o conteúdo à prática - para estimular os alunos que não gostam de competir - facilita o acesso ao conhecimento	32
Diversificação de conteúdos	- proporcionar aos alunos atividades e conteúdos diferentes dos esportes - proporcionar aos alunos atividades e conteúdos variados	17
Integração social	- para socialização e motivação dos alunos - fator de estímulo à interação entre os alunos - meio de interação entre alunos e professores	11
Lazer como direito e promoção de cidadania	- discutir o lazer como direito social - formação do cidadão crítico	60
Benefícios do lazer	- proporciona bem-estar, saúde, autoconhecimento e autoestima - faz parte da formação integral do aluno - desenvolve a criatividade, a socialização e o prazer em viver.	63
Conteúdo importante da EF	- é um conteúdo importante na EF escolar - a aula de EF pode ter, mas não é momento de lazer - o lazer deve ser discutido e incentivado durante as aulas de EF - os conteúdos da EF devem ser desenvolvidos pelo viés do lazer ativo	51
Conteúdo a ser aprendido e discutido	- para adquirir conhecimentos sobre o lazer - deve ser exposto com conteúdo teórico, assim como relacionando às práticas corporais, inclusive aos esportes - porque é importante saber o que é	29
Qualidade de vida	- promove qualidade de vida - por que o lazer é um dos pilares da qualidade de vida - orientar os alunos à atividades prazerosas no lazer para uma melhor qualidade de vida	7
Conscientização acerca do uso do lazer / tempo livre	- nossos alunos buscam ou gostam da EF em função do lazer para seu futuro - conscientizar os estudantes para o uso do tempo livre fora da escola - conscientizar os estudantes para o uso do tempo livre com atividades prazerosas que ajudarão na qualidade de vida e na saúde - é preciso educar para e pelo o lazer	63
Formação do profissional de EF	- auxilia na formação e na atuação no espaço do profissional de EF no lazer - é uma área importante de atuação profissional	9
Diversão, descontração / relaxamento, prazer	- proporciona diversão (3) - a EF para os alunos descontraírem durante a jornada de estudos (2) - as aulas de EF podem ser um momento de distração para os alunos - para mostrar a importância do descanso - estímulo à atividades diversas para desestressar - a aula de EF é prazerosa	68
Relação cultura corporal e lazer	- as manifestações da cultura corporal apresentam uma ligação com o lazer - as atividades corporais podem estar atreladas ao lazer.	6
Liberdade	- prazer sem se preocupar com regras - proporciona a sensação de liberdade	2
Já tem lazer na EF	- conteúdo implícito nos conteúdos da EF - o lazer é abordado em todos os conteúdos da EF	4
É preciso inserir lazer na EF	- qualquer conteúdo prático da EF pode ser desenvolvido com fins de lazer - é a forma de aprender na prática o que se ensina na teoria	3

Lazer e aula de EF	- o lazer na EF é importante por que os alunos não tem lazer - o lazer é importante por estudar as manifestações corporais	4
Desenvolvimento físico-motor	- lazer engloba conteúdos físico esportivos - lazer está ligado às atividades físicas	6
Atividades, práticas e espaços de lazer	- envolve o jogo, a brincadeira, a dança, a ludicidade, as experiências corporais - as atividades ao ar livre, ligadas ao contato com a natureza - precisamos de atividades desenvolvidas em praças e parques	10
Outras respostas	- não me sinto seguro em desenvolver esse tema. - os alunos gostam de futsal - pode ser explorado via políticas públicas e na rede privada - porque é uma possibilidade de fruir a cultura corporal - as atividades de lazer permitem que o professor perceba como os alunos se organizam e aproveitam o que foi, ou não, proposto pelo professor - não é conteúdo em si, mas complemento - é item obrigatório na matriz curricular (3) - “Sempre.” - por ter relação com a linguagem corporal. - por que não é dada a devida importância - poucos professores de EF utilizam e com isso a cultura do "rola bola" ainda reina.	13

Fonte: elaborado pelo autor.

21) Desenvolver o conteúdo lazer na aula de Educação Física

A TABELA 45 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Você desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas na escola onde você trabalha?”.

TABELA 45
Percentual e frequência de respostas acerca do desenvolvimento do conteúdo lazer na escola onde trabalha

Opções de respostas	Respostas	
Não	11,75%	49
Sim	88,25%	317
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

22) Frequência de desenvolvimento do conteúdo lazer nas aulas

A TABELA 46 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Com que frequência você desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas?”.

TABELA 46
Percentual e frequência de respostas acerca da frequência de desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física

Opções de respostas	Respostas
---------------------	-----------

Uma vez ao ano	19,56%	62
Duas vezes ao ano	15,77%	50
Três vezes ao ano	6,62%	21
Quatro vezes ou mais ao ano	58,04%	184
Total		317

Fonte: elaborado pelo autor.

23) Formas de desenvolvimento do lazer na aula de Educação Física

A TABELA 47 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Como você desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas de Educação Física?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 47
Percentual e frequência de respostas acerca dos
formas de desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física

Opções de respostas	Respostas	
Através de aulas teóricas.	49,84%	158
Através de aulas práticas.	81,70%	259
Através de evento dentro da escola (gincana, festa, oficina com convidado, apresentação artística de gente fora da escola etc.).	75,08%	238
Através de evento fora da escola (excursão, passeio em clubes esportivos, visita à parques e museus etc.).	50,16%	159
Através de trabalhos escolares, pesquisas e “para-casa”.	39,43%	125
Total		317

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 48 foi construída a partir das explicações dos participantes sobre como desenvolvem o lazer na aula de Educação Física.

TABELA 48
Frequência de respostas acerca de como o lazer é desenvolvido na aula de
Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Intervenções verbais sobre o lazer	Estímulo à reflexão acerca do que será vivenciado no tempo de lazer. Relacionando as atividades em aula com as possibilidades fora da escola.	5
Demonstrações e vivências para o lazer	Via tensionamento de conceitos e práticas acerca do lazer. Diversificando as aulas para que possam vivenciar diversas atividades e descobrir quais tem maior empatia.	3
Relação lazer e espaço não escolar	- Visita a espaços e equipamentos de lazer. - mapeamento da localidade acerca das possibilidade de lazer nos bairros.	8
Atividades desenvolvidas	- atividade com pintura de Pieter Bruegel sobre brincadeiras (pesquisar o que é lazer, recriar as atividades e registrar em foto ou vídeo o lazer com a família num final de semana) - atividades esportivas de forma lúdica	23

	- caminhadas no parque - filmes diversos que debato o assunto	
Desenvolvimento do conhecimento lazer	- Unidade didática. - Através do currículo proposto pelo estado; (revista / aluno – professor)	5
Competições	Competições escolares. Jogos de salas – Interclasse	5
Projetos	Projeto sobre a recuperação de brincadeiras e brinquedos antigos (corrida de carrinhos de rolimã). Projetos Integrados com outras disciplinas.	5
Eventos	Nos eventos escolares que envolve a participação da família. Aulas e palestras com convidados Passeios Ciclísticos pela Cidade.	5
Foco na prática	“Alunos de Educação Física Escolar [...] não tem que estudar históricos, definições de lazer... af! Eles têm que vivenciar o lazer.”	1
Limitações	Não faço mais porquê a escola não disponibiliza condições Preciso abordar o tema lazer mais sistematicamente.	2

Fonte: elaborado pelo autor.

24) Motivos para o não desenvolvimento do conteúdo lazer nas aulas

A TABELA 49 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Por qual motivo você não desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 49
Percentual e frequência de respostas acerca dos motivos para o não desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física

Opções de respostas	Respostas	
Falta de atuação do governo (municipal, estadual ou federal).	12,96%	7
Falta de atuação da direção/administração escolar.	5,56%	3
Falta de atuação própria, como professor.	18,52%	10
Os estudantes encaram de forma negativa o conteúdo lazer.	14,81%	8
Crenças e valores culturais difundidos socialmente.	11,11%	6
Organização curricular acerca do lazer na graduação.	25,93%	14
Não me ocorreu inserir esse conteúdo.	27,78%	15
Não houve tempo para inserir esse conteúdo.	5,56%	3

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 50 foi construída a partir das explicações dos participantes sobre como desenvolvem o lazer na aula de Educação Física.

TABELA 50
Frequência de respostas acerca dos motivos para o não desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Limitações específicas	Falta de tempo (foco nas competições). Organizar atividades fora da escola é burocrático	4

Não pertence à EFE	O lazer não é um conteúdo a ser desenvolvido na EF. O lazer não é um conteúdo a ser desenvolvido na EF do EM.	6
Outras respostas	O lazer não é um conteúdo a ser desenvolvido diretamente, mas de forma transversal. É um assunto que deveria ser desenvolvido por diversas disciplinas, não somente pela EF.	2

Fonte: elaborado pelo autor.

25) Participação em eventos de formação em lazer

A TABELA 51 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Você já participou de algum evento (curso, palestra, oficina, seminário etc.) de formação em lazer?”

TABELA 51
Percentual e frequência de respostas acerca da participação em eventos de formação em lazer

Opções de respostas	Respostas	
Não	37,16%	135
Sim	62,84%	231
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

26) Momento de participação

A TABELA 52 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Quando você participou desse(s) evento(s) (curso, palestra, oficina, seminário etc.) de formação em lazer?”.

TABELA 52
Percentual e frequência de respostas acerca dos momentos/períodos de participação em eventos de formação em lazer

Opções de respostas	Respostas	
Antes da graduação.	0,87%	2
Durante a graduação.	28,14%	65
Após a graduação.	15,58%	36
Antes e durante a graduação	1,30%	3
Antes e após a graduação	3,90%	9
Durante e após a graduação	33,77%	78
Antes, durante e após a graduação	16,45%	38
	Total	231

Fonte: elaborado pelo autor.

27) Motivos da não participação em eventos de formação em lazer

A TABELA 53 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Na sua opinião, qual(is) o(s) motivo(s) de você não ter participado de algum evento (curso, palestra, oficina, seminário etc.) de formação em lazer?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 53
Percentual e frequência de respostas acerca
dos momentos/períodos de participação em eventos de formação em lazer

Opções de respostas	Respostas	
Nunca fiquei sabendo.	45,45%	65
Já soube de evento(s) sobre lazer, mas não me interessa.	9,79%	14
Me interesse pelos eventos, mas geralmente são caros.	20,98%	30
Me interesse pelos eventos, mas geralmente são realizados longe de onde moro.	39,16%	56
Me interesse pelos eventos, mas geralmente não tenho tempo.	18,18%	26

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 54 foi construída a partir das justificativas dos participantes para a não participação em eventos de formação em lazer.

TABELA 54
Frequência de respostas acerca da
não participação em eventos de formação em lazer

Categorias	Unidade temática	T
Indisponibilidade de oportunidade de formação complementar em lazer (seja culpa do governo, seja pela distância)	Onde moro são realizados poucos eventos. Moro e trabalho em um distrito, longe da cidade (Unaí/MG). A Secretaria de Educação não oferece cursos para professores de EF. O Estado não oferece capacitação. Falta incentivo público (tempo e remuneração adequada) para o professor especializar-se.	8
Cursos insuficientes	Os cursos são baseados em práticas e não apresentam um debate aprofundado.	2
Indisponibilidade de áreas de lazer	Falta incentivo público (áreas de lazer) para os alunos aproveitarem.	1
Outras respostas	Não me interessei. Não faço cursos fora do horário de trabalho, nos horários de descanso.	2

Fonte: elaborado pelo autor.

28) Ter tempo para usufruir do lazer

A TABELA 55 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Considerando o período letivo de trabalho, você dispõe de tempo em sua própria vida para usufruir de lazer?”.

TABELA 55
Percentual e frequência de respostas sobre ter tempo para usufruir do lazer

Opções de respostas	Respostas	
Não	15,03%	55
Sim	84,97%	311
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

29) Atividades realizadas no tempo livre

A TABELA 56 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Cite até 3 exemplos de o que você faz no seu tempo livre como lazer.”.

TABELA 56
Frequência de respostas acerca das atividades realizadas no tempo livre

Categorias	Unidade temática	T
Espaço e equipamento: lazer ao ar livre	Ao ar livre Praia / ... na areia Clube Parque Trilhas	168
Espaço e equipamento: lazer em ambientes fechados	Teatro Restaurante / bar / lanchonete Shopping Estádio de futebol	49
Lazer fora de casa	Fora de casa Sair	59
Lazer em casa	Na minha casa.	4
Experiência de lazer na “cidade”	... pela cidade Recantos da cidade	5
Lazer em espaços físico-esportivos: atividade física	Academia Ciclovía Ginásio	13
Companhias para o lazer: amigos	Amigos(as) - Criança (vizinho)	64
Companhias para o lazer: família	Família / Filho(a) / Sobrinho / Netos / Pais / Mãe / Marido / Esposa / Irmã	98
Companhias para o lazer: outros	Animais / cachorros / cães / pets / gado - Plantas Namorado	13
Exercício físico	Atividade física Musculação Exercícios físicos	52
Atividades físicas com equipamentos (bicicleta, moto / carro, cavalo)	Andar de Bicicleta Andar de Moto Andar a cavalo Passear de carro	44
Atividades esportivas	Esportes / prática esportiva Voleibol Futebol	95

Atividades físicas de deslocamento: corrida e caminhada	Correr Caminhada	92
Atividades físico esportivas: meio aquático	Natação Mergulho	20
Práticas corporais alternativas	Práticas corporais Pilates Yoga	7
Dança	Dança de salão Dança (25)	31
Atividades de socialização	Conversar / bate-papo (7) Encontrar com outrem (30)	63
Atividades formativas / intelectuais	Leitura (37) Ler (41)	86
Lazer como (tel)espectador	Filme Séries Internet	98
Atividades turísticas: viajar	Viagens (65) Turismo	68
Atividades artísticas: música	Tocar guitarra, violão Ouvir música (7)	17
Atividades estéticas / manuais	Artesanato (bordar e material reciclado) Trabalhos manuais Jardinagem	17
Atividades alimentícias	Cozinhar / culinária Churrasco, piquenique, comer Beber	15
Atividades recreativas	Brincar, brincadeiras	35
Jogos	Jogos Videogame	39
Atividades introspectivas	Descanso Dormir Oração e reflexão	15
Cinema	Cinema	69
Eventos socioculturais	Evento / de música / esportivo / sociais, artísticos e culturais / Show / Show musical / Show de dança	26
Passear	Passeio	88
Fatores restritivos ao lazer	Só quando tenho dinheiro (2) Não tenho tempo. (4)	6
Outras respostas	Trabalho Sozinho Fruição artística Algo pra sair da rotina	8

Fonte: elaborado pelo autor.

30) Atuação docente e aproximação com as experiências de lazer

A TABELA 57 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Dentre as práticas e/ou vivências em lazer descritas na questão anterior, marque aquela que você conheceu pela sua atuação como professor de Educação

Física?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 57
Percentual e frequência de respostas acerca das práticas e/ou vivências de lazer que o professor conheceu pela atuação docente em Educação Física

Opções de respostas	Respostas	
Exemplo 1	33,61%	123
Exemplo 2	22,95%	84
Exemplo 3	18,31%	67
Não foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minhas práticas e/ou vivências de lazer.	49,18%	180
	Respostas	366

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise desses dados foi criada a TABELA 58, sobre a atuação docente influenciar nas práticas de lazer de interesse do professor, com as frequências e os percentuais, mas dessa vez, divididos em: a) Sim, foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minha(s) prática(s) e/ou vivências de lazer de interesse.; e b) Não foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minhas práticas e/ou vivências de lazer de interesse.

TABELA 58
Percentual e frequência de respostas acerca da influência da atuação docente nas práticas de lazer de interesse do professor

Opções de respostas	Respostas	
Não foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minha(s) prática(s) e/ou vivências de lazer de interesse.	49,18%	180
Sim, foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minha(s) prática(s) e/ou vivências de lazer de interesse.	51,82%	186
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

31) Influência das experiências de lazer na atuação docente

A TABELA 59 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Qual das práticas que você listou como lazer em sua vida você acredita que influencia(m) sua atuação na escola?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 59

Percentual e frequência de respostas acerca das atividades de lazer que influenciam na atuação docente

Opções de respostas	Respostas	
Exemplo 1.	58,74%	215
Exemplo 2.	50,82%	186
Exemplo 3.	42,90%	157
Nenhum dos exemplos citados influenciam na minha atuação na escola.	15,85%	58
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise desses dados foi criada a TABELA 60, sobre a atuação docente influenciar nas práticas de lazer de interesse do professor, com as frequências e os percentuais, mas dessa vez, divididos em: a) Sim, minhas práticas de lazer influenciam nas minhas aulas de Educação Física.; e b) As minhas práticas de lazer não influenciam nas minhas aulas de Educação Física.

TABELA 60

Percentual e frequência de respostas acerca da influência das práticas de lazer de interesse do professor em sua atuação docente

Opções de respostas	Respostas	
As minhas práticas de lazer não influenciam nas minhas aulas de Educação Física.	15,85%	58
Sim , minhas práticas de lazer influenciam nas minhas aulas de Educação Física	85,15%	308
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

3.3 Questões sobre dança

32) Percepção acerca do conceito de dança

A TABELA 61 foi construída a partir da pergunta “Para você, o que é dança?”.

TABELA 61

Frequência de respostas das categorias acerca da definição de dança

Categorias	Unidade temática	T
Movimento	É Movimento	381
	Movimento corporal	
Atividade de lazer	Atividade corporal vivenciada no lazer.	14
	Lazer	
	Forma de lazer	
Inerente ao ser humano	Expressão humana	40
	Manifestação humana, sócio cultural, corporal, artística	
Forma de expressão	Expressão da alma / do seu “eu”	212
	Expressão corporal	

Linguagem e Comunicação	Deixar o corpo falar através de gestos e movimentos Linguagem Linguagem corporal	28
Experiência corporal	Fluência Vivência corporal.	6
É arte	Expressão artística Arte	38
Conteúdo da EF	Área do conhecimento e de atuação da EF. Conteúdo da EF	20
Elemento da cultura corporal de movimento	Faz parte da Cultura corporal Elemento da Cultura corporal de movimento	27
Prazer e diversão	É prazerosa Forma de divertir	49
Promoção de saúde e qualidade de vida	Forma de alcançar o bem-estar Auxilia na qualidade de vida.	5
Descontração	Descontração	5
Benefícios da dança	Benefícios diretos ao corpo humano Benefícios sociais e psicológicos	19
Elemento de identidade sociocultural	Traz elementos expressivos, culturais, atitudinais e educacionais. É Cultura Movimento cultural	30
Exercício físico e saúde	Atividade / Exercício físico (2) Atividade física (5)	8
Liberdade	Liberdade Liberdade corporal	11
Interação social	Convivência Interação social (3)	9
Cultura de grupo	Pode ter caráter festivo, ritualístico, folclórico, religioso, popular. - aplicação no folclore	6
Diferentes possibilidades da dança	Esporte (dança esportiva) Atividade técnica (séria)	3

Fonte: elaborado pelo autor.

33)Quantidades de disciplinas cursadas na graduação sobre a dança

A TABELA 62 foi construída a partir da pergunta “Na sua graduação, quantas disciplinas relacionadas a dança você cursou?”.

TABELA 62
Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de disciplinas cursadas sobre a dança na graduação

Opções de respostas	Respostas	
Nenhuma	7,65%	28
Uma	46,45%	170
Duas	34,43%	126
Três	6,83%	25
Quatro ou mais	4,64%	17
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise desses dados foi criada a TABELA 63, sobre a quantidade de disciplinas cursadas na graduação sobre a dança, com as frequências e os percentuais, mas dessa vez, divididos em: a) nenhuma; b) uma; e c) duas ou mais.

TABELA 63
Percentual e frequência de respostas acerca da quantidade de disciplinas cursadas sobre a dança na graduação

Opções de respostas	Respostas	
Nenhuma	7,65%	28
Uma	46,45%	170
Duas ou mais	45,90%	168
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

34) Sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação

A TABELA 64 foi construída a partir da pergunta “Você sentiu falta de conteúdos sobre a dança na sua graduação em Educação Física?”.

TABELA 64
Percentual e frequência de respostas acerca do sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação

Opções de respostas	Respostas	
Não	54,64%	200
Sim.	45,36%	166
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

35) Justificativas acerca do sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação

A TABELA 65 foi construída a partir das justificativas dos participantes que disseram sim à pergunta “Você sentiu falta de conteúdos sobre a dança na sua graduação em Educação Física?”.

TABELA 65
Frequência de respostas das categorias acerca das justificativas sobre o sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação em Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Falta de interesse dos alunos	Porque achei que não iria desenvolver a dança na escola, sendo que a maioria dos alunos não tem interesse.	1
Cobrança dos alunos	Exigência dos alunos, que cobram aula de dança na EF.	2

Apreço ao conteúdo	Gosto do tema. Adoro dançar.	5
História, teoria e conteúdos culturais	Dança de acordo com faixa etária e portadores de necessidades especiais. Conhecimento maior sobre a dança e os tipos de danças nas diversas culturas.	7
Sugestões para a graduação em EF	Deveria se ensinar a dança como se ensina o esporte em diferentes modalidades. Uma disciplina que direcionasse especificamente conhecimento teórico é também prático sobre a(s) possibilidades da dança. Abordagens técnicas em dança.	17
Problemas institucionais	Apesar das aulas, tivemos problemas com saída de professores - descontinuidade do conteúdo. Ficamos um longo período sem professor e as aulas se resumiram as danças circulares.	2
Benefícios gerais da dança	Acredito que vivências de diferentes manifestações ampliam o repertório motor e potencializam novas aprendizagens. Por se tratar de uma forma de expressão corporal tão rica.	6
Benefícios da dança para a escola	Por que todas as ações/ movimentos ligados à EF estão relacionados com gestos corporais, os quais a dança pode contribuir. A dança na escola auxilia o escolar na convivência social: desinibição e aquisição de habilidades para a dançar em festas.	9
Tratamento insuficiente do Conteúdo Dança na Graduação (em quantidade e em qualidade)	Não tive uma disciplina específica para o conteúdo dança. Só tive uma disciplina de dança. Carga horária pequena no currículo referente a dança. O conteúdo aprendido na faculdade é pouco.	72
Formação em dança para a escola	Um conteúdo importante para tratar na escola precisa de formação mais específica dentro do curso de educação física. Penso que seja necessária uma disciplina de dança voltada para a escola.	19
Experiências na graduação	Tive contato com a dança na Ginástica Rítmica. Duas disciplinas foi o suficiente.	6
Problemas no ensino da dança na IES	Senti falta de especialistas que ensinassem a dança ao invés de exemplos de dança. A professora não ensinava a ensinar	3
Preconceito	As disciplinas de dança eram só para mulheres. Na graduação a dança ainda era considerado conteúdo para meninas. Existia ainda muito tabu sobre as questões de gêneros.	4
Falta de capacitação	Não tenho muito jeito para atuar: não domino o conteúdo. Pois a dança sempre foi um conteúdo de difícil aprendizagem para mim. Diante da variedade de danças que tive conhecimento após a graduação, me sinto pouco capacitado para tratar desse conteúdo. Não me senti seguro/apto para ensinar este conteúdo nas aulas.	18
Outras respostas	Tive formação sobre dança fora da faculdade também. Para aprender mais para poder ensinar melhor Por ser uma atividade muito prazerosa Ao desenvolver o tema Hip Hop Acredito que a dança é muito importante, e é totalmente ligada ao brasileiro. Não era área do meu interesse, então foi suficiente. É um corpo de conhecimentos muito denso.	7

Fonte: elaborado pelo autor.

36) Considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física

A TABELA 66 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Você considera a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física?”.

TABELA 66
Percentual e frequência de respostas acerca do considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física

Opções de respostas	Respostas	
Não	3,83%	14
Sim.	96,17%	352
Total		366

Fonte: elaborado pelo autor.

37) Justificativas acerca do considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física

A TABELA 67 foi construída a partir das justificativas dos participantes que disseram sim à pergunta “Você considera a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física?”.

TABELA 67
Frequência de respostas das categorias sobre considerar dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Visão universalista	Faz parte do nosso cotidiano. A dança faz parte da cultura de diversos grupos sociais, de diferentes maneiras e em diversas culturas. Por fazer parte dos conhecimentos histórico culturais produzidos pela humanidade.	19
Cultura corporal de movimento	Faz parte da cultura. Por ser um dos elementos da cultura corporal de movimento. A dança incorpora aspectos históricos, sociais e antropológicos das civilizações - artístico, cultural e corporal.	91
Dança como parte integrante e necessária da EF	Faz parte dos conteúdos da EF Deve ser desenvolvida da mesma forma que os outros conteúdos da EF Está contido nos PCN'S. Faz parte do currículo do ensino médio	66
Conteúdo de direito dos alunos	A dança precisa ser acessada pelos alunos. Não pode ser negada para aos nossos alunos.	6
Corpo e(m) movimento	Auxilia na saúde. A dança é uma atividade física A dança ajuda no desenvolvimento corporal do aluno.	95

	Ajuda a desenvolver a coordenação motora A dança trabalha o desenvolvimento motor Desenvolve habilidades motoras: equilíbrio, ritmo, agilidade, noção de tempo e espaço	
Conteúdos e aprendizagens	A dança oferece uma diversidade em possibilidades. Pode ser desenvolvida com diferentes abordagens, variações e estilos. Precisa ser tematizada em suas diferentes manifestações	29
Falta de interesse dos alunos	Os alunos do ensino médio apresentam resistência à dança. Porque é essencial que os alunos, mesmo com resistência, tenham contato com a dança.	4
Expressão corporal	É uma forma de expressão. Representa a expressão corporal. Conhecer a expressividade do corpo. É importante expressar sentimentos, sensações e emoções.	67
Aceitação da dança na EFE	Os alunos têm interesse. Porque é um instrumento que o professor pode utilizar para deixar sua aula mais atrativa. Torna as aulas mais prazerosas.	23
Promoção de qualidade de vida, desenvolvimento humano e bem-estar	Proporciona desenvolvimento psicológico (emocional, cognitivo e comportamental) Proporciona desenvolvimento humano integral Proporciona desenvolvimento social Provê conhecimento formalizado Ampliação da bagagem cultural Proporciona lazer Proporciona o desenvolvimento de valores morais	131
Dificuldades para tratar do tema	Senti uma grande dificuldade de relacioná-los junto ao contexto escolar. Tenho dificuldade em tratar deste conteúdo, apesar de saber dos benefícios que a dança traz para o espírito, para o corpo.	4
Substituta do esporte	É a oportunidade de participação do aluno que não gosta de bola participar da EF. Permite que aqueles/as estudantes que não se sentem confortáveis com o esporte sejam protagonistas das aulas.	2
Divulgação de culturas regionais e populares	A dança permeia a cultura regional vasta que temos no Brasil e no exterior. Contato com as danças típicas regionais.	7
Conhecimento do próprio corpo	Ajuda o aluno a conhecer o seu corpo Amplia a percepção corporal. Desenvolve a consciência corporal	23
Aprovam a dança na EF escolar	É necessário... é importante... é relevante	21
Outras respostas	Dança também pode ser considerado esporte. Qualquer conteúdo que requer aprofundamento pela complexidade de sua epistemologia deve ter um espaço como conteúdo. Faz parte da disciplina Arte. Deve ser tratado em integração com a disciplina Dança, com o professor formado em Dança. A formação em EF não abrange toda a especificidade desta prática artística. A dança é pouco trabalhada nas aulas. A partir da prática em dança pode surgir o interesse na profissionalização. Porque se trata do corpo. Os jovens gostam de dançar fora da escola, mas na escola não tem oportunidade de expandir os conhecimentos e vivências.	8

Fonte: elaborado pelo autor.

38) Desenvolver o conteúdo dança na aula de Educação Física

A TABELA 68 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas na escola onde você trabalha?”.

TABELA 68
Percentual e frequência de respostas acerca do desenvolvimento do conteúdo dança na escola onde trabalha

Opções de respostas	Respostas	
Não	24,04%	88
Sim	75,96%	278
Total		366

Fonte: elaborado pelo autor.

39) Frequência de desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas

A TABELA 69 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Com que frequência você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas?”.

TABELA 69
Percentual e frequência de respostas acerca da frequência de desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física

Opções de respostas	Respostas	
Uma vez ao ano	37,77%	105
Duas vezes ao ano	28,78%	80
Três vezes ao ano	5,40%	15
Quatro vezes ou mais ao ano	28,06%	78
Total		317

Fonte: elaborado pelo autor.

40) Formas de desenvolvimento da dança na aula de Educação Física

A TABELA 70 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Como você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas de Educação Física?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 70
Percentual e frequência de respostas acerca dos formas de desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física

Opções de respostas	Respostas	
Através de aulas teóricas.	61,15%	174
Através de aulas práticas.	79,14%	224
Através de evento dentro da escola (festival, festa, oficina com convidado, apresentação artística de alguém de fora da escola etc.).	79,86%	222
Através de evento fora da escola (excursão, passeio em teatros para assistir espetáculo de dança, oficina de dança fora da escola etc.).	21,58%	60
Através de trabalhos escolares, pesquisas e “para-casa”.	46,76%	130
	Respostas	278

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 71 foi construída a partir das explicações dos participantes sobre como desenvolvem a dança na aula de Educação Física.

TABELA 71
Frequência de respostas das categorias sobre
como a dança é desenvolvida na aula de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Organização do conteúdo em blocos	Um bloco de conteúdo anual e não uma única aula. Unidade didática Uma aula teórica, quatro aulas práticas	3
Eventos na escola	Eventos criados na escola (Festival de carnaval, Caravana da dança e o Festival de danças). Temos eventos específicos extra sala de aula para participação de encontros.	15
Produção dos alunos	Solicito a criação de coreografias sem restrição de estilo ou ritmo. Tarefa para os alunos. Pesquisa, construção de conhecimento, práticas.	5
Ações filantrópicas	Construções em dança-teatro; ações filantrópicas em que os discentes vão a asilo, instituições, orfanatos e, se possível em hospitais.	1
Filmes e vídeos	Utilizando filmes (<i>Swing Kids</i> , em português 'Os últimos Rebeldes') Apreciação de filme.	3
Profissionais convidados	Com a presença de profissionais da dança na escola. Danças Populares e atividades rítmicas com professores convidados. Palestra com convidado.	4
Projetos e oficinas	Composição coreográfica em projeto específico. Projeto de Extensão em Dança de Salão. Oficina de Fitdance.	2
Outras respostas	Em todas as atividades é possível aplicar o ritmo e associar a dança A pedagoga da escola escolhe um tema. Os alunos escolhem uma música, ensaiam muito e apresentam	2

Fonte: elaborado pelo autor.

41) Motivos para o não desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas

A TABELA 72 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Por qual motivo você não desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 72
Percentual e frequência de respostas acerca dos motivos para o não desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física

Opções de respostas	Respostas	
Falta de atuação do governo (municipal, estadual e/ou federal).	12,63%	12
Falta de atuação da direção/administração escolar.	10,53%	10
Falta de atuação própria, como professor.	44,21%	42
Os estudantes encaram de forma negativa o conteúdo dança.	28,42%	27
Valores e hábitos difundidos socialmente.	17,89%	17
Organização curricular acerca da dança na graduação.	13,68%	13
Não me ocorreu inserir esse conteúdo.	10,53%	10
Não houve tempo para inserir esse conteúdo.	7,37%	7
	Respostas	95

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 73 foi construída a partir dos motivos expressos pelos participantes para o não desenvolvimento da dança na escola.

TABELA 73
Frequência de respostas das categorias sobre os motivos do não desenvolvimento da dança na escola

Categorias	Unidade temática	T
Foco no esporte	Geralmente trabalho com atividades esportivas.	1
Formação insuficiente	Não tenho formação específica em dança. Falta a formação para atuar. Falta de conhecimento teórico, didático e metodológico sobre a dança.	11
A dança é desenvolvida por outra parte: disciplina ou profissional	A dança é uma das linguagens desenvolvidas nas disciplinas de artes Em minha instituição há uma professora contratada exclusivamente para ministrar as aulas de Dança.	3
Falta espaço	Falta de estrutura e material. Espaço. Extrema desorganização do espaço físico e da estrutura escolar.	4
Falta de interesse dos alunos	Com o tempo fui percebendo o que os alunos mais gostam e o que eles realmente esperam da educação física. Poucos se interessam e praticam.	3
A dança não faz parte dos conteúdos da EF	No estado de São Paulo o ensino é apostilado e no ensino médio não contempla esse conteúdo. Dentre os conteúdos da matriz curricular dos cursos oferecidos pela escola não está inserido o conteúdo Dança	2

Fonte: elaborado pelo autor.

42) Fatores que podem influenciar a presença da dança na escola

A TABELA 74 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Por favor, leia cada frase abaixo e marque a resposta que melhor indica o que você pensa sobre alguns fatores que podem influenciar na presença da dança na escola. Não há resposta certa ou errada. O importante é sua opinião sincera:”. Para

cada tópico, o professor deveria escolher entre: a) de modo negativo; b) não interfere; e c) de modo positivo.

TABELA 74
Percentual e frequência de respostas acerca de como alguns fatores podem influenciar no desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física

	De modo negativo		Não interfere		De modo positivo		Total
A atuação do governo municipal, estadual e/ou federal interfere no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.	26,03%	95	64,93%	238	9,04%	33	366
A atuação da administração escolar influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.	12,57%	46	53,55%	196	33,88%	124	366
A minha atuação como professor influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.	11,78%	43	16,99%	62	71,23%	261	366
A forma como os estudantes encaram a dança influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.	33,52%	122	15,66%	57	50,82%	187	366
Alguns valores e hábitos socioculturais influenciam no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.	47,25%	174	14,01%	51	38,74%	141	366
A organização curricular da dança na minha graduação influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.	23,56%	86	34,79%	127	41,64%	153	366

Fonte: elaborado pelo autor.

43) Fatores influenciadores: atuação do governo

A TABELA 75 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Sobre a atuação do(s) governo(s), quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo DANÇA nas suas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA:”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 75
Percentual e frequência de respostas acerca da atuação do governo

Opções de resposta	Respostas	
Falta de espaço físico adequado (sala com espelhos, arejada, proteção contra ruído etc.).	71,04%	260
Falta de material pedagógico (aparelhagem de som, televisão, DVDs, CDs, pendrives, livros, figurinos, uniformes etc.).	54,37%	199
A falta de concurso público para professores que possam lecionar conteúdos sobre dança.	31,97%	117

	Respostas	366
--	------------------	------------

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 76 foi construída a partir das explicações dos participantes sobre como a atuação do governo influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física.

TABELA 76
Frequência de respostas das categorias sobre a atuação do governo influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Faltam programas e políticas de formação continuada	Falta de Políticas Educacionais e culturais para o desenvolvimento da dança. A falta de investimentos para capacitação para nos professores. Incentivo à formação/capacitações. Falta de formação continuada.	14
Ausência nos currículos	Grade curricular e PPP não abraça o conteúdo como disciplina curricular, mesmo não obrigatória. A falta da disciplina na grade curricular	5
Não desenvolvo a dança na EF	Não desenvolvo o conteúdo. Trabalho com outras atividades da grade curricular.	2
Falta compreensão do que é a dança	O próprio entendimento profundo do que seja dança. E falta o conhecimento sobre esses assuntos pra perceber a importância dele para a escola.	1
A dança não é um conteúdo da EF	A dança é uma disciplina autônoma, e não um conteúdo da EF. A dança é desenvolvida nas aulas de artes.	3
Falta de recursos	Falta de recursos para a construção da mostra de dança: culminância do conteúdo. Verba para exceções, visitas, palestras, entre outros.	6
Problemas na formação do professor	Falta de capacidade para desenvolver o conteúdo. Falta de formação específica de dança.	7
Outros limitadores	Mesmo com todo equipamento, existe o fator "tempo" (carga de aulas semanais por classe). Falta de interesse e/ou conhecimento dos alunos desde as series iniciais. Questões culturais presentes no cotidiano escolar e todos os seus atores e autores.	3
Não interfere	Não interfere.	21
Outras respostas	Dança é igual esporte de alto nível, tem que ter DOM, ensaios exaustivos, o que torna inadequado para aulas com turmas diversificadas e de diferentes culturas. As prefeituras junto com o governo do estado já têm um programa durante o ano letivo: concurso de quadrilha junina regional e estilizada. A dança não é uma prática corporal que deve ser garantida na materialização das políticas públicas de lazer.	3

44) Fatores influenciadores: atuação da administração escolar

A TABELA 77 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Sobre a atuação da administração escolar, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo DANÇA nas suas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 77
Percentual e frequência de respostas acerca da administração escolar

Opções de resposta	Respostas	
Falta de espaço físico adequado (sala com espelhos, arejada, proteção contra ruído etc.).	62,64%	228
Falta de material pedagógico (aparelhagem de som, televisão, DVDs, CDs, pendrives, livros, figurinos, uniformes etc).	45,88%	167
Prevalência da dimensão técnica sobre a artística.	16,76%	61
Falta de apoio de outros professores.	32,14%	117
A escola aloca verbas e recursos para outros conteúdos.	20,60%	75
Orientação religiosa da escola.	7,42%	27
Ausência da dança no projeto político pedagógico da escola.	25,00%	91
Pouco tempo para desenvolver a dança nas aulas de EF.	35,99%	131
Privilégio da teoria à prática.	8,79%	32
Pouca atenção aos conteúdos artísticos e culturais na escola.	25,55%	93

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 78 foi construída a partir das explicações dos participantes sobre como a atuação da administração escolar influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física.

TABELA 78
Frequência de respostas das categorias sobre como a atuação da administração escolar influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Falta de interesse dos alunos	Desinteresse dos alunos por tipos de dança que não vivenciam atualmente (atrofia cultural e musical). Falta de interesse pelos alunos.	4
Preconceito ou limitação da dança	Preconceito Trabalho no colégio militar já tive embate por eles não aceitarem a dança como conteúdo. O argumento é puramente moralista e preconceituoso.	7
Outras respostas	Não existe cobrança de planejamento com conteúdo dança Vincular a dança a festas como a junina e da primavera. Não desenvolvo o conteúdo. Aulas de Atividades Curriculares Desportivas não compõe a Jornada Reduzida, limitando a aula específica de dança. O entendimento das diversas formas de dança. Entender que a dança vai além dos gêneros que se conhece é fundamental. Falta de formação específica de dança. Falta de capacidade para desenvolver o conteúdo. Quantidade muito grande de conteúdos atribuídos ao Ensino Médio.	9
Não interfere	Não interfere.	28

Fonte: elaborado pelo autor.

45) Fatores influenciadores: atuação do professor de Educação Física

A TABELA 79 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Sobre a sua atuação como professor, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo DANÇA nas suas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 79
Percentual e frequência de respostas acerca da atuação do professor de Educação Física

Opções de resposta	Respostas	
	Porcentagem	Frequência
Pouca vivência na vida pessoal (escolar e acadêmica).	51,64%	189
Falta de experiência com o conteúdo.	45,36%	166
É preciso ser um profissional da dança ou um excelente dançarino(a), e não sou qualquer destes.	5,74%	21
Pouco empenho e compromisso com a formação profissional durante a graduação.	9,29%	34
Formação docente na graduação insatisfatória.	29,51%	108
Formação continuada insuficiente e/ou inexistente.	33,88%	124
Não me sinto capaz de inserir o conteúdo da dança nas aulas de Educação Física.	13,39%	49
Não me preparo o suficiente para desenvolver a dança nas aulas.	13,39%	49
Nunca estudei dança, nem na teoria, nem na prática	7,10%	26
Não domino o conteúdo dança para ensiná-lo nas aulas.	22,40%	82
Medo.	12,02%	44
Dança não é um conteúdo sério para inserir no currículo escolar.	1,09%	4
Constrangimento durante a graduação.	2,73%	10
A dança não é de interesse especial em minha vida.	4,37%	16
Não acredito que o conteúdo da dança seja importante para a educação física no ensino médio.	1,64%	6
Orientação religiosa da escola.	3,83%	14
Possuo uma restrição física que me impede de lecionar conteúdos de dança em minhas aulas.	1,09%	4
As salas de aula não possuem proteção contra ruído.	25,41%	93
As turmas possuem muitos alunos.	27,87%	102
As turmas são mistas (moças e rapazes juntos).	13,93%	51
	Respostas	366

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 80 foi construída a partir das explicações dos participantes sobre como a atuação do professor influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física.

TABELA 80
Frequência de respostas das categorias sobre como a atuação do professor de Educação Física influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Falta interesse dos alunos	Resistência dos alunos em relação à importância enquanto conteúdo. Resistência da maior parte dos alunos.	14
Preconcepções e desinformação	O fator “dom”, interfere muito. Por ser algo seletivo. Medo é uma barreira forte, preconceito também, se nós formamos bem não precisamos ser dançarinos para falar de dança. Estudar é o caminho. Posições religiosas.	8
Falta de espaço ou tempo adequado	Espaço físico na escola. Espaço inadequado. Ausência d estrutura no ambiente de trabalho. Fator tempo. Muito conteúdo a ser ministrado para pouco tempo de aula.	8
A dança é desenvolvida mesmo com adversidades	Lido bem com as adversidades. A dança não é um conteúdo a qual domino, mas não utilizo isso para me isentar da responsabilidade de ministrar esse conteúdo.	8
Dificuldades pessoais	Falta de prática mesmo na dança. Falta-me interesse e capacidade técnica para desenvolvê-la de modo aprofundado.	3
Outras respostas	Os fatores influenciáveis da Dança nas minhas aulas estão aliados ao gosto por essa arte. Falta da compreensão de que os conteúdos são interdisciplinares por parte dos colegas. Nossa grade curricular é voltada praticamente para o desenvolvimento de outras atividades físicas. Na EJA há alunos de 80 e de 15 anos compartilhando a mesma série, são interesses bem diferentes. Acredito que a dança deve ser incentivada nas escolas, mas em forma de projeto e fora do horário escolar, com professor específico e alunos interessados.	5
Conteúdo dança em outra disciplina	A dança é desenvolvida nas aulas de artes. A dança é uma disciplina autônoma, e não um conteúdo da EF.	2
Não interfere	Não interfere.	28

Fonte: elaborado pelo autor.

46) Fatores influenciadores: crenças e valores culturais

A TABELA 81 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Sobre crenças e valores culturais associados à dança, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo DANÇA nas suas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA:”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 81
Percentual e frequência de respostas acerca de crenças e valores culturais

Opções de resposta	Respostas
---------------------------	------------------

Preconceito sexista.	48,63%	178
Predominância e hegemonia social do esporte, dentro e fora da escola.	58,47%	214
Prevalência e valorização da dimensão técnica sobre a artística.	19,67%	72
Falta de interesse, conhecimento e aceitação dos alunos, em especial, do sexo masculino.	68,31%	250
A padronização erotizante em alguns estilos musicais.	42,62%	156
Orientação religiosa da escola.	12,30%	45
Falta de apoio dos pais para a confecção de figurinos.	14,21%	52

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 82 foi construída a partir das explicações dos participantes sobre como crenças e valores culturais influenciam no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física.

TABELA 82
Frequência de respostas das categorias sobre como crenças e valores culturais influenciam no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Preconcepções e valores em conflito	Preconceito por parte de professores de outras disciplinas. Preconceito da comunidade local. Orientação religiosa de alguns alunos. É fato que a Dança sofre vários tipos de preconceito dentro da sociedade.	10
Falta de interesse	Falta de meu interesse. Falta de interesse dos alunos. Dominação no gosto dos alunos de danças veiculadas pela indústria cultural.	7
Não interfere.	Não interfere	15
Outras respostas	A diferença de idade dos alunos da EJA Música brasileira ser o que é. Moralismo militar. Concepção equivocada sobre a finalidade do componente curricular. Falta de clareza do conteúdo dança. O desconhecimento sobre as múltiplas possibilidades da dança. Dificuldade de executar projetos, figurinos, ensaios. Falta da disciplina na grade curricular	8

Fonte: elaborado pelo autor.

47) Resistência à dança na Educação Física escolar

A TABELA 83 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Quem você acredita que possui maior resistência à entrada da dança nas aulas de Educação Física?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 83
Percentual e frequência de respostas acerca

da resistência à dança na aula de Educação Física

Opções de resposta	Respostas	
Pais	25,96%	95
Alunos	63,93%	234
Professor	28,14%	103
Gestores escolares	17,49%	64
	Respostas	366

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 84 foi construída a partir das explicações dos participantes acerca da resistência ao desenvolvimento da dança na aula de Educação Física.

TABELA 84
 Frequência de respostas das categorias acerca
 da resistência ao desenvolvimento da dança na aula de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Não há resistência.	Não há resistência	20
Gestão escolar	Grade curricular O conteúdo que não consta no currículo. Condições de trabalho são mais impactantes no meu cotidiano como falta de espaço adequado e material didático	7
Preconceitos	Preconceitos A própria cultura de um povo marginaliza alguns estilos musicais que os meninos acreditam que são danças para mulheres. Igrejas, em especial as cristãs pentecostais.	14
Governo	Governantes, por não investir na capacitação dos professores. Governo estadual na falta de material	2
Professores	Professores de outras disciplinas. Colegas de trabalho (alguns professores conservadores).	4
Todos	Um pouco de cada. Não há um responsável específico, mas sim um contexto que nos remete ao cumprimento de outras tarefas e prazos.	5
Outras respostas	Marquei os alunos porque a maioria não querem conhecer novos estilos de dança. Mas depois alguns até mudam de ideia e deixam o preconceito de lado. Falta de formação específica na graduação. Acredito que não existe resistência e sim falta de conhecimento Alunos que preferem práticas desportivas. Palpiteiros que querem cuidar da vida dos outros.	5

Fonte: elaborado pelo autor.

48) Fatores influenciadores: Instituição de Ensino Superior, espaço de formação

A TABELA 85 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Acerca da Instituição de Ensino Superior (IES), a universidade, faculdade, etc. onde você estudou, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo DANÇA nas suas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 85
Percentual e frequência de respostas acerca das influências da IES

Opções de resposta	Respostas	
Pouco tempo (carga horária) para o conteúdo dança no currículo da graduação.	57,38%	210
Ausência de discussões e reflexões acerca da prática vivida na realidade, como, por exemplo, em estágios.	41,26%	151
Enfoque limitado à dança em comparação a outros conteúdos da Educação Física.	45,63%	167
Os professores das IES apresentam dúvidas sobre o que é realmente importante para preparar o licenciado que irá desenvolver a dança na escola.	14,48%	53
Profissionais que atuam na graduação não possuem a qualificação necessária.	13,93%	51
Os professores focam em técnicas de movimento ao invés de pensar a dança de forma educacional.	31,15%	114
Os professores do ensino superior não associam a teoria estudada na graduação com a realidade escolar.	36,89%	135
Falta de didática dos professores das IES que lecionam Dança na graduação.	14,48%	53
	Respostas	366

Fonte: elaborado pelo autor.

A TABELA 86 foi construída a partir das explicações dos participantes sobre como a IES influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física.

TABELA 86
Frequência de respostas das categorias sobre como as IES influenciam no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Professor / Orientador	Tive bons professores, mas na instituição que atuo a dança é desenvolvida nas aulas de artes. Tive boa orientação acadêmica.	7
Tratamento adequado ao tema	Foi satisfatória. Na instituição que estudei foi dado muito valor ao desenvolvimento do conteúdo Dança no currículo. Não vejo fator negativo no trato com esse conhecimento na graduação. Ao contrário, foi abordado de maneira excelente.	11
Não houve foco na dança escolar	Quando me graduei a Educação Física era pensada apenas para desenvolver os educativos para aprendizagem dos gestos esportivos. Não teve o conteúdo dança na graduação.	9
Não interfere	Não interfere.	16
Outras respostas	A bagagem pobre sobre os conhecimentos de dança que levei para a faculdade e saí dela. Não sei como está atualmente. A visão que tenho de música aprendi em cursos na *****. Expressão corporal. Na verdade, a gente escolhe uma ou mais áreas de interesse durante a graduação, e depois com o exercício da profissão, procuramos diversificar mais, partindo de algo que já temos. Sempre amei ginástica aeróbica e procuro trazer minha vasta experiência em academia para as aulas na escola, sempre que possível e sempre que há uma boa receptividade por parte dos alunos, inclusive associando com a dança. Falta de interesse minha mesmo. Sempre atuei na área esportiva	9

É evidente que não querem se envolver em atividades práticas / e que necessitem de um esforço corporal de forma mais evidenciada. Não temos quadras, materiais, somos vistos com preconceito, aula vaga! Falta de formação continuada: minicursos de danças específicos; e eventos que discutissem sobre métodos de ensino de danças.

Fonte: elaborado pelo autor.

49) Participação em eventos de formação em dança

A TABELA 87 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Você já participou de algum evento (curso, palestra, oficina, seminário etc.) de formação em dança?”.

TABELA 87
Percentual e frequência de respostas acerca da participação em eventos de formação em dança

Opções de respostas	Respostas	
Não	45,19%	169
Sim	54,81%	197
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

50) Momento de participação em evento de formação em dança

A TABELA 88 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Quando você participou desse(s) evento(s) (curso, palestra, oficina, seminário etc.) de formação em dança?”.

TABELA 88
Percentual e frequência de respostas acerca dos momentos/períodos de participação em eventos de formação em dança

Opções de respostas	Respostas	
Antes da graduação.	0,00%	0
Durante a graduação.	29,82%	60
Após a graduação.	21,05%	41
Antes e durante a graduação	5,26%	10
Antes e após a graduação	3,51%	7
Durante e após a graduação	21,05%	41
Antes, durante e após a graduação	19,30%	38
	Respostas	197

Fonte: elaborado pelo autor.

51) Motivos da não participação em eventos de formação em dança

A TABELA 89 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Na sua opinião, qual(is) o(s) motivo(s) de você não ter participado de algum evento (curso, palestra, oficina, seminário etc.) de formação em dança?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 89
Percentual e frequência de respostas acerca
dos motivos da não participação em eventos de formação em lazer

Opções de respostas	Respostas	
Nunca fiquei sabendo.	31,91%	53
Já soube de evento(s) sobre dança, mas não me interessa.	36,17%	60
Me interesse pelos eventos, mas geralmente são caros.	19,15%	34
Me interesse pelos eventos, mas geralmente são realizados longe de onde moro.	34,04%	59
Me interesse pelos eventos, mas geralmente não tenho tempo.	25,53%	43
	Respostas	169

Fonte: elaborado pelo autor.

52) Ter tempo para usufruir da dança

A TABELA 90 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Considerando o período letivo de trabalho, você dispõe de tempo em sua própria vida para usufruir da dança?”.

TABELA 90
Percentual e frequência de respostas sobre ter tempo para usufruir da dança

Opções de respostas	Respostas	
Não	46,15%	169
Sim	53,85%	197
	Respostas	366

Fonte: elaborado pelo autor.

53) Como o professor percebe a ausência de tempo para a dança em sua vida

A TABELA 91 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “O que você pensa sobre essa ausência de tempo para usufruir da dança em sua vida?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 91

Percentual e frequência de respostas sobre
como o professor percebe a ausência de tempo para a dança em sua vida

Opções de respostas	Respostas	
Já me acostumei, pois não tenho tempo.	18,75%	32
Já me acostumei, pois as opções que tenho ficam longe da minha casa.	4,17%	7
É difícil, pois envolve gastos financeiros.	25,00%	42
Não me importo em não ter dança na vida.	14,58%	27
Sempre foi difícil para mim.	10,42%	20
Não tenho como ter dança.	0,00%	0
Estou tentando mudar isso.	14,58%	27
Meu trabalho já é com dança.	4,17%	49
Não sinto falta, pois não me interessa muito.	29,17%	15
	Respostas	169

Fonte: elaborado pelo autor.

54) Atividades realizadas no tempo livre que envolve a dança

A TABELA 92 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Cite até 3 exemplos de o que você faz no seu tempo livre que envolve a dança.”.

TABELA 92
Frequência de respostas das categorias acerca
das atividades realizadas no tempo livre que envolvem a dança

Categorias	Unidade temática	T
Atividades de formação técnica e intelectual em dança	Ler livros sobre dança Participo de cursos de dança Dedicação planejada, organizada e em grupo, com instrução	20
Aprender e dançar coreografias	Tento aprender passos diferentes Elaboro coreografia de dança	5
Dança no esporte	Ginástica Rítmica com os alunos de fundamental Patinação Artística	6
Ouvir música	Ouçó músicas alegres e dançantes. Ouvir música.	14
Assistir dança: TV, filmes e online	Assisto na TV / Dança dos famosos Assistir filmes e documentários. Assisto muitos vídeos no <i>Youtube</i> de cantores do meu gosto pessoal.	28
Dança social	Dança de salão Forró	41
Não tenho dança no meu tempo livre	Nada que envolva a dança.	82
Festas e eventos	Festas Evento	117
Dança – atividade física e saúde	Academia Como forma de exercício físico Zumba	46
Sair para dançar com amigos	Saio para dançar com os amigos(as) Sair com amigos	14
Dançar em casa	Dançar em casa como forma de atividade física Dançar em casa	21
Família	Encontro familiar Eventos familiares	10

Balada, bares e boate	Dança em boate Sair para a balada	11
Assistir espetáculos, shows e apresentações	Espetáculos Assisto apresentações de dança Ir ao teatro ver musical. Shows	29
Dança nos jogos virtuais	Imitar o jogo <i>Just dance</i> . Jogo jogos de dança.	6
Nas aulas de EF	As próprias aulas Nas aulas do conteúdo.	2
Outras respostas	Passeio Diversão Atividades ao ar livre em parques Igreja Clube Cinema Pesquisa Viagem Levar a minha filha a aula de balé e ficar conversando com outros pais	24

Fonte: elaborado pelo autor.

55) Aproximação com experiências em dança a partir da atuação docente

A TABELA 93 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Dentre as práticas e/ou vivências em dança descritas na questão anterior, marque aquela que você conheceu pela sua atuação como professor de Educação Física?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 93
Percentual e frequência de respostas acerca
das atividades de lazer em dança que o professor conheceu pela atuação docente

Opções de respostas	Respostas	
Exemplo 1	47,12%	172
Exemplo 2	25,96%	95
Exemplo 3	17,31%	63
Não foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minhas práticas e/ou vivências de dança.	39,42%	144
Respostas		366

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise desses dados foi criada a TABELA 94, com as frequências e os percentuais, mas dessa vez, divididos em:

a) **Sim**, foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minha(s) prática(s) e/ou vivências de dança; e

b) **Não** foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minhas práticas e/ou vivências de dança.

TABELA 94
Percentual e frequência de respostas acerca da influência da atuação docente nas práticas de dança de interesse do professor

Opções de respostas	Respostas	
Não foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minha(s) prática(s) e/ou vivências em dança.	39,42%	144
Sim, foi através de meu trabalho como professor de educação física que conheci minha(s) prática(s) e/ou vivências em dança.	60,58%	222
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

56) Influência das experiências em dança na atuação docente

A TABELA 95 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Qual das práticas em dança que você listou como presentes em sua vida você acredita que influencia(m) sua atuação na escola?”. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

TABELA 95
Percentual e frequência de respostas acerca das atividades de lazer em dança que influenciam na atuação docente

Opções de respostas	Respostas	
Exemplo 1.	66,35%	243
Exemplo 2.	34,62%	127
Exemplo 3.	26,92%	99
Nenhum dos exemplos citados influencia(m) na minha atuação na escola.	24,86%	91
	Respostas	366

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise desses dados foi criada a TABELA 96, sobre a atuação docente influenciar nas experiências em dança de interesse do professor, com as frequências e os percentuais, mas dessa vez, divididos em: a) Sim, minhas experiências em dança influenciam nas minhas aulas de Educação Física; e b) As minhas experiências em dança não influenciam nas minhas aulas de Educação Física.

TABELA 96
Percentual e frequência de respostas acerca da influência das práticas de lazer em dança na atuação docente

Opções de respostas	Respostas	
---------------------	-----------	--

As minhas práticas de lazer não influenciam nas minhas aulas de Educação Física.	24,86%	58
Sim , minhas práticas de lazer em dança influenciam nas minhas aulas de Educação Física	75,14%	308
	Total	366

Fonte: elaborado pelo autor.

3.4 Questões sobre lazer e dança na Educação Física escolar

57) Possibilidade de unir lazer e dança na Educação Física escolar

A TABELA 97 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Na sua opinião, é possível unir os conteúdos lazer e dança na Educação Física escolar?”.

TABELA 97
Percentual e frequência de respostas acerca da
Percepção docente sobre unir lazer e dança na Educação Física escolar

Opções de respostas	Respostas	
Não.	4,37%	16
Sim.	95,63%	350
	Respostas	366

Fonte: elaborado pelo autor.

58) Aproximação lazer e dança pelo docente na Educação Física escolar

A TABELA 98 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Você aproxima os conteúdos dança e lazer nas suas aulas de Educação Física?”.

TABELA 98
Percentual e frequência de respostas acerca da
percepção docente sobre unir lazer e dança na Educação Física escolar

Opções de respostas	Respostas	
Não	31,04%	115
Sim	68,96%	251
	Respostas	366

Fonte: elaborado pelo autor.

59) Aproximações realizadas entre lazer e dança na Educação Física escolar

A TABELA 99 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Como você faz essa relação lazer-dança nas suas aulas de Educação Física?”

TABELA 99
Percentual e frequência de respostas acerca de
como o professor faz a relação lazer-dança nas suas aulas de Educação Física

Categorias	Unidade temática	T
Relação experiência e contexto do aluno com o lazer	É feito um levantamento das danças desenvolvidas na cidade, em alguns casos convidamos as escolas ou grupos a se apresentarem aos alunos. Através das vivências culturais dos/das estudantes, por exemplo, o funk	14
Aulas teóricas e práticas	Através da prática Através de aulas teóricas. Conteúdos práticos e teóricos que relacionem os dois. Através de vídeos e filmes	32
A dança pode ser vivida no tempo de lazer	Através de vivências em dança que oportunizam os alunos a participarem da educação para Lazer. O lazer na dança aparece como uma educação pelo lazer.	28
Existem espaços de lazer que abarcam a dança	Onde possam perceber que no seu Lazer podem usufruir de espaços e momentos que desenvolvam a dança. Fazendo uma discussão sobre as diferentes atividades, como a dança pode e é utilizada nos espaços de lazer.	7
Dançar com foco na saúde e na qualidade de vida	Apresentando a sua história e depois a possibilidade de ser uma atividade que ajude na saúde. Orientando sobre os aspectos relacionados à saúde, ao prazer de dançar, a prática regular de um exercício físico.	5
Possibilidades em dança para o lazer	A dança passa a ser escolhas possíveis para os momentos de lazer dos alunos. A dança é discutida em suas diversas formas de manifestação e nesse sentido, apresentada aos estudantes como opção de lazer.	7
Dança: liberdade de escolha	A dança, assim como os demais conteúdos trabalhados na Educação Física escolar pode ser uma forma de lazer. Sendo o lazer algo tão subjetivo, cabe a cada um decidir o que fazer nesse período de tempo. Cabe o profissional de EF elucidar essas possibilidades aos seus alunos, apresentando as diversas formas da prática da dança. Como as demais atividades físicas, tento deixar claro aos alunos que eles têm a liberdade de escolha sobre o lazer, no entanto, às vezes é preciso conhecer o próprio corpo e todas as atividades possíveis para poder ter opções de escolhas. Além disso, muitos eventos sociais e de lazer envolvem a dança e romper com o medo que alguns tem da dança, é libertador.	2
Dançar para ter prazer	Bem sempre introduzi o tema com uma atividade lúdicas é que proporcione alegria e movimento no grupo. O que importa é que a pessoa sinta prazer em dançar. Estimulando o (re)conhecimento dos/as alunos/as e oportunizando a experiência e o prazer de dançar.	12
Dança: fazer o que gosta	Porque ao mesmo tempo que você gosta de praticar algo que você gosta de fazer se torna lazer. O lazer, na minha opinião está intrínseco aos conteúdos que os alunos gostam. E muitos deles gostam muito de dançar, tornando a dança uma atividade de lazer também!	4
Dança ocupando o tempo livre escolar	No tempo livre, deixo os alunos dançarem as músicas que tem mais afinidade.	7

	A dança é utilizada em momentos de lazer: no recreio, uma vez ao mês em horários momentos livres.	
Compreensão e abordagem diversificada da relação dança-lazer	Demonstro que a dança foi constituída historicamente na sociedade humana e hoje ocupa um espaço importante na vida social dos seres humanos, em especial no tempo livre, socialização e terapia. Aponto para a vivência da dança como apreciação de espetáculo, exercício físico e pela livre escolha de experimentar a dança em momentos de lazer. Além de oportunizar conhecer o próprio corpo enquanto se sente dançando.	7
Atividade recreativa	Através de atividades recreativas. Trabalho a dança recreativa, tanto em aulas voltadas exclusivamente para a recreação, como atividades de aquecimento em outras práticas desportivas.	18
Associando a dança a eventos dentro e fora da escola	Ensaaios para apresentação e músicas em aulas. Durante as preparações para os eventos escolares. Assistir um espetáculo de dança dentro ou fora da escola, festival de dança. São as apresentações internas e externas feitas pelos alunos.	34
Dança expressão	Como minha formação é generalista, abordo a dança como forma de expressão, exercício e lazer. Deixo os educandos se expressarem através da dança. Explicando que quando se dança no lazer quase sempre se expressa com alegria, mas a dança vai além desse sentimento, podendo expressar: raiva, dor, erotismo, religiosidade, etc.	9
Participação voluntária	Propondo aulas de participação voluntária de danças regionais brasileiras, tornando datas comemorativas uma opção de serem dançadas em forma de apresentação espontânea. Disponibilizando acesso a dança e a música de forma não obrigatória.	2
Não faço a relação	Não faço. Cada coisa em sua hora. Tenho trabalhado separadamente os conteúdos do lazer e dança como conteúdos com enfoques diferentes.	3
Outras respostas	Ensinando. Através de dinâmicas. Planejando atividades. Levo jogos virtuais com dança. Diversificando os estilos musicais. Incluo no estudo do movimento. Lazer e dança se complementam. Podemos correlacionar as duas pois uma pode depender da outra para serem executadas ou não. Aulas no contra turno livre de dança na academia da escola. Há um grupo de dança de rua para os alunos nos finais de semana. Coloco uma música e peço para que eles se "soltem" imaginando como se estivesse em uma danceteria. Utilizando o próprio dançar como atividade livre, sem exigência de técnica e sim socialização.	20

Fonte: elaborado pelo autor.

60) Motivos de não aproximação entre lazer e dança

A TABELA 100 foi construída a partir das respostas dos participantes à pergunta “Na sua opinião, qual o motivo de você não aproximar os conteúdos lazer e dança na sua aula de Educação Física?”.

TABELA 100
Percentual e frequência de respostas acerca dos motivos da
não aproximação entre lazer e dança na Educação Física escolar

Categorias	Unidade temática	T
Problemas dos professores acerca dos conteúdos de lazer e dança	Falta de conhecimento prático Falta conhecimento. Falta de preparo para dar esse tipo de aula Não tenho experiência em danças	66
Planejamento anual	Falta de determinar os conteúdos a serem tratados no ano letivo. Falta planejar Geralmente separo por blocos ou bimestres, pois estes conteúdos são muito amplos.	10
Falta apoio	Apoio por parte da direção e de pedagogos Falta apoio do governo	5
Problemas com o alunado	Desinteresse dos alunos Resistência dos alunos Turmas cheias: difícil controlar uma classe com mais de 30 alunos	23
Falta tempo	Falta de tempo Falta de tempo, pelo fato da diminuição da carga horária de educação física no ensino médio.	14
Cada conteúdo no seu tempo	Na verdade, a proposta é trabalhar cada uma no seu momento. Esporadicamente e naturalmente acontece a fusão dos dois conteúdos. Acho que são duas atividades bem distintas.	7
Não existe um motivo específico	Não há Nenhum motivo.	19
Falta aperfeiçoamento	Falta de curso de especialização Falta de aperfeiçoamento	4
Faltam materiais, equipamentos e espaços adequados	Falta de dinheiro para compra de material específico, inclusive caixa de som e som moderno Pouco material pedagógico Falta de espaço adequado para a prática da dança (3)	9
Dança não é o foco	Raramente faço alguma atividade que envolva conteúdos de dança A dificuldade na interação entre os conteúdos com a dança.	3
Substituta do esporte	A atividade atende à maioria e é uma forma de envolver alguns alunos (as) que tem afinidades limitadas com outros tipos de atividades físicas (exemplo: esportes). Uma opção diferente da esportiva na EF	4
Aproximação indireta	Não havia pensado nessa possibilidade ainda, mas indiretamente já trabalhei, como por exemplo ao problematizar a dança através dos jogos eletrônicos e através de sua vertente de salão. Acredito que tenha feito essa relação de forma indireta. Penso que nesse ano poderei explicar melhor a relação, chamando atenção para a presença da dança em diferentes contextos.	2
Outras respostas	Resistência de alguns responsáveis dos alunos em compreender a dança como uma opção de lazer e as aulas de Educação Física como momento de múltiplas aprendizagens. Acúmulo para unificar as discussões e vivências que aproxime tais reflexões de forma coesa e justa, evitando tratos superficiais com os conteúdos. Penso que o ideal seria aulas no horário contrário, onde, somente viriam alunos com interesse na aula.	10

	Ao abordar os conteúdos do lazer, procuro não privilegiar nenhuma atividade específica; deixo cada estudante buscar uma atividade que lhe seja mais prazerosa, podendo ou não ser a dança. Podemos fazer o lazer de várias formas.	
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

3.5 Associações via Qui-quadrado de Pearson

Como forma de complementar e validar os dados e as análises realizadas através da descrição dos dados, que já elucidou alguns pontos a serem refletidos, tem-se agora, a associação de algumas variáveis. Essas associações vão ao encontro a alguns apontamentos teórico-empíricos, oriundos da revisão sistemática do Estudo 1, assim como à prática profissional do autor dessa tese. Logo, com as associações buscou-se referendar tanto a teoria já produzida quanto as percepções profissionais acerca da dança e do lazer na Educação Física escolar.

Para os dados coletados existem várias possibilidades de reflexão. Algumas foram elencadas e essas serão apresentadas a partir de tabelas contendo o valor do qui-quadrado e o valor p encontrado nas associações. Somente as associações significativas com $p < 0,05$ são apresentadas. Ressalta-se que a partir desses dados não é possível fazer generalizações e que os resultados a seguir, referem-se somente à amostra desse estudo, no entanto, entende-se que tais associações são importantes, pois podem trazer indícios acerca do desenvolvimento e da relação lazer e da dança na Educação Física escolar.

3.5.1 Sobre o lazer...

- 1) Considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física pode estar associado...

TABELA 101

Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física

Associação	Valor χ^2	Valor p
à quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer?	14,392 ^a	0,006
ao desenvolver o conteúdo lazer nas aulas de EF?	86,478 ^a	0,000

Fonte: elaborado pelo autor.

2) Desenvolver o lazer nas aulas pode estar associado...

TABELA 102
Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em desenvolver o conteúdo lazer nas aulas de Educação Física

Associação	Valor χ^2	Valor p
à quantidade de turnos que o professor trabalha?	8,771 ^a	0,187
à carga horária semanal que o professor leciona EF?	6,583 ^a	0,037
à quantidade de tempo de dedicação à outra atividade profissional?	41,926 ^a	0,000
à quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer?	9,801 ^a	0,020
à quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer?	24,728 ^a	0,000
à considerar o lazer como um conteúdo importante para a aula de EF?	86,478 ^a	0,000
ao participar de eventos de formação em lazer?	9,185 ^a	0,002

Fonte: elaborado pelo autor.

3) Participar de algum evento de formação em lazer pode estar associado...

TABELA 103
Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em participar de algum evento de formação em lazer

Associação	Valor χ^2	Valor p
à titulação máxima do professor?	11,797 ^a	0,008
à quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer?	15,510 ^a	0,004
ao sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação em Educação Física?	4,782 ^a	0,029
ao desenvolver o lazer nas aulas?	9,185 ^a	0,002

Fonte: elaborado pelo autor.

3.5.2 Sobre a dança...

4) Considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física pode estar associado...

TABELA 104
Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física

Associação	Valor χ^2	Valor p
à quantidade de disciplinas cursadas sobre dança?	9,321 ^a	0,009
ao desenvolver o conteúdo dança nas aulas de EF?	23,699 ^a	0,000
ao participar de eventos de formação em dança?	6,039 ^a	0,014

Fonte: elaborado pelo autor.

5) Desenvolver a dança nas aulas pode estar associado...

TABELA 105
Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em

desenvolver o conteúdo dança nas aulas de Educação Física

Associação	Valor χ^2	Valor p
ao sexo?	10,628 ^a	0,001
à quantidade de turnos que o professor trabalha?	14,643 ^a 4,077 ^a	0,023 0,130
ao docente lecionar em outros níveis de ensino, diferentes do ensino médio?	52,903 ^a	0,000
à quantidade de disciplinas cursadas sobre o dança?	21,771 ^a	0,000
ao participar de eventos de formação em dança?	55,766 ^a	0,000

Fonte: elaborado pelo autor.

- 6) O modo como os fatores governo, administração escolar, atuação do professor, alunos, valores socioculturais e IES influenciam no desenvolvimento da dança na escola pode estar associado...

TABELA 106

Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em fatores que influenciam no desenvolvimento da dança na Educação Física escolar

Associação	(-)	Não	(+)	Valor χ^2	Valor p
Governo				3,536 ^a	0,171
Administração escolar		x	x	21,544 ^a	0,000
Professores	x		x	129,052 ^a	0,000
Alunos	x		x	34,627 ^a	0,000
Valores sócio culturais		x	x	37,006 ^a	0,000
IES	x	x	x	26,875 ^a	0,000

Fonte: elaborado pelo autor. (-): de forma negativa; Não: não interfere; e (+): de forma positiva.

- 7) Participar de algum evento de formação em dança pode estar associado...

TABELA 107

Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em participar de algum evento de formação em dança

Associação	Valor χ^2	Valor p
ao sexo?	57,105 ^a	0,000
à titulação máxima do professor?	9,346 ^a	0,025
à quantidade de turnos que o professor trabalha?	17,021 ^a 7,441 ^a	0,009 0,024
à quantidade de disciplinas cursadas sobre a dança?	19,674 ^a	0,001
ao considerar a dança como conteúdo a ser desenvolvido nas aulas?	9,389 ^a	0,002
ao desenvolver a dança nas aulas?	52,433 ^a	0,000
ao dispor de tempo para usufruir de dança?	11,857 ^a	0,001

Fonte: elaborado pelo autor.

- 8) Ter tempo para usufruir de dança pode estar associado...

TABELA 108

Valor χ^2 e Valor p das associações baseadas em ter tempo para usufruir da dança

Associação	Valor χ^2	Valor p
ao estado civil?	8,945 ^a	0,003
à quantidade de escolas que o professor trabalha?	6,803 ^a	0,009
à quantidade de turnos que o professor trabalha?	13,317 ^a 4,628 ^a	0,038 0,099

Fonte: elaborado pelo autor.

3.5.3 Sobre lazer e dança na Educação Física escolar...

- 9) A possibilidade de unir lazer e dança na Educação Física escolar pode estar associada...

TABELA 109
Valor χ^2 e Valor p das associações acerca da
possibilidade de unir lazer e dança na Educação Física escolar

Associação	Valor χ^2	Valor p
à quantidade de disciplinas relacionadas ao lazer que o professor cursou?	110,846 ^a	0,000
ao considerar o lazer um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física?	51,534 ^a	0,000
ao desenvolver o lazer na aula de Educação Física?	16,526 ^a	0,000
à quantidade de disciplinas relacionadas à dança que o professor cursou?	14,913 ^a	0,001
ao sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação em Educação Física?	5,058 ^a	0,025
ao considerar a dança um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física?	34,207 ^a	0,000

Fonte: elaborado pelo autor.

- 10) A aproximação entre lazer e dança feita pelo professor na Educação Física escolar pode estar associada...

TABELA 110
Valor χ^2 e Valor p das associações acerca da
aproximação entre lazer e dança feita pelo professor na Educação Física escolar

Associação	Valor χ^2	Valor p
ao considerar o lazer um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física?	35,169 ^a	0,000
ao desenvolver o lazer na aula de Educação Física?	76,193 ^a	0,000
à participação em eventos de formação em lazer?	22,306 ^a	0,000
ao considerar a dança um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física?	12,751 ^a	0,000
ao desenvolver a dança na aula de Educação Física?	102,110 ^a	0,000
à participação em eventos de formação em dança?	30,670 ^a	0,000

Fonte: elaborado pelo autor.

4 DISCUSSÃO

4.1 Compreensão e relação dos conteúdos lazer e dança na Educação Física escolar

A análise e interpretação dos dados coletados nessa tese permitem algumas aproximações, distanciamentos, associações e relações entre os saberes centrais dessa tese: lazer e dança, ambos os conteúdos da Educação Física escolar. Diversas são as possibilidades para discussões com o volume de dados coletados. No caso dessa tese, a discussão desses conhecimentos será baseada na articulação desses no contexto escolar, na formação (inicial e continuada), e nas experiências de lazer dos professores de Educação Física que contribuíram com essa pesquisa. Foi possível perceber como a percepção desses sujeitos está relacionada à suas experiências, de vida e profissionais no contexto da Educação Física escolar e, tal como alguns dados encontrados na Revisão Sistemática, como essas compreensões influenciam no desenvolvimento e na relação dos saberes lazer e dança na Educação Física escolar.

O Lazer, como área do conhecimento, tem sido foco de vários estudos, cada qual na sua especificidade, mas, todos têm contribuindo de alguma forma com discussões e reflexões acerca de temas que perpassam e dialogam com os Estudos do Lazer. Tais contribuições buscam trazer um novo pensar que possa reverberar em ações, nos contextos acadêmico e social. Ressalta-se inicialmente que, a discussão a ser desenvolvida não pretende esgotar as possibilidades de compreensão acerca dos saberes envolvidos, mas tem o intuito de, como resultado de uma tese, contribuir com reflexões que possam expandir os diálogos que envolvam a aproximação e a interação entre a dança, o lazer e a Educação Física escolar.

No caso dessa tese, que teve como amostra 366 professores de Educação Física do ensino médio, a primeira contribuição vem a partir da compreensão desses sujeitos acerca do conteúdo lazer. Dentre as compreensões elucidadas por esses sujeitos o elemento **prazer** foi proeminente nas respostas desses sujeitos acerca da compreensão do lazer. Outra característica ressaltada a partir da mesma questão foi a **liberdade** como fator central de definição do lazer. Acerca da compreensão dos participantes dessa pesquisa sobre dança, a discussão abordará reflexões acerca da

dança como **movimento** e como **expressão corporal**, que não são/estão separados, mas possuem suas particularidades quando, na visão do autor dessa tese, estão associados ao conteúdo dança na Educação Física escolar. E, para fechar esse primeiro ponto a ser discutido, empreende-se uma reflexão acerca da relação dança e lazer aproximando os temas discutidos.

Lazer: prazer e liberdade

Na busca de uma reflexão acerca do **prazer** e da **liberdade**, entende-se como necessário – e arriscado – um diálogo entre conceitos clássicos e contemporâneos dos Estudos do Lazer. É compreensível que trabalhar com conceitos diversos, na busca de estabelecer pontes, pode se configurar como uma tarefa ousada, pois trabalhar com teorias exige uma demanda histórica e contextual acerca da produção teórica que é base para tal. No entanto, e em especial a partir dos dois temas selecionados para a discussão, essa tarefa será – de forma ousada – empreendida, pois acredita-se que os conhecimentos que aqui serão discutidos não são estanques e dialogam entre si. Para além, essa tese trata-se de um estudo de natureza interdisciplinar, e assim como a vida social, real, do pé no chão, do cotidiano, da sala de aula, que perpassa por dimensões e instâncias variadas no dia a dia, os saberes e as teorias impressos nos “livros” não são isolados e estão – constantemente – indo de e ao encontro dos conhecimentos produzidos pelas diversas áreas do conhecimento.

Marcassa e Mascarenhas (2014) apontam que é fundamental compreender o lazer para elucidar alguns entendimentos desse saber na sua relação com a Educação Física, já que os saberes escolares também perpassam a vivência do tempo livre. Nessa tentativa, alguns conceitos de lazer são necessários para ajudar na reflexão dos pontos selecionados para essa discussão do lazer como prazer e liberdade.

Dumazedier (2008, p. 12) diz que

“...o lazer é o conjunto de ocupações, às quais o indivíduo pode entregar-se de **livre vontade**, seja para repousar, seja para divertir-se e entreter-se ou ainda para **desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se** ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.”

Para a efetivação do lazer, Dumazedier apresenta quatro características necessárias:

a) caráter libertário: o lazer surge a partir da liberação das obrigações profissionais, familiares, religiosas e sociopolíticas, sendo uma livre escolha do sujeito;

b) caráter desinteressado: o lazer não precisa estar associado a algum objetivo, seja de ordem profissional, utilitário, lucrativo, material, social, político;

c) caráter hedonístico: a experiência de lazer é marcada pela busca do prazer, o hedonismo é a sua razão principal;

d) caráter pessoal: as funções de descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social do lazer respondem às necessidades individuais diante das obrigações impostas pela sociedade.

Para Medeiros (1975, p. 3) lazer é o “o espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida.”, apresentando em suas possibilidades as funções de repouso, diversão e desenvolvimento pessoal (MARCELLINO, 2010). Gaelzer (1979) define lazer “[...] como a harmonia entre a atitude, o desenvolvimento integral e a disponibilidade de si mesmo. É um estado mental ativo associado a uma situação de liberdade, de habilidade e de prazer” (p.54). Requiça (1980, p. 35) entende que o lazer é uma “ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social.” O lazer, para Camargo (1986, p. 97), representa

“um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos e associativos realizados num tempo livre roubado ou conquistado historicamente sobre a jornada de trabalho profissional e doméstico e que interfere no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos”.

Bramante (1998, p. 9) entende que

O lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, cujo eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade.

Pinto (2003, p. 254), considera o lazer como “espaço privilegiado para a vivência lúdica, na qual o prazer é conquista da experiência da liberdade.”. Melo e

Alves Junior (2003) definem as atividades de lazer pela junção de dois parâmetros: o primeiro de caráter social, mais objetivo, e o segundo, de caráter individual, mais subjetivo (o prazer). Para esses autores, as atividades de lazer:

- a) são vivências culturais, em seu sentido mais amplo, que abarcam diversos interesses humanos, linguagens e manifestações;
- b) podem ser vivenciadas no tempo livre das obrigações profissionais, familiares, domésticas, religiosas e das necessidades físicas – o que não significa que não existem obrigações nesse tempo, mas no lazer pode-se optar pelo que quer fazer;
- c) a referência para os sujeitos está no prazer alcançado com a atividade de lazer, embora esse prazer não seja um resultado garantido e/ou algo exclusivo dessa atividade.

Mascarenhas (2003, p. 97) compreende o lazer como “um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassados por relações de hegemonia”. Para Marcellino (1987, p. 31) o lazer é “a cultura – compreendida em seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível”.

Gomes (2012, p. 84) entende o lazer como “necessidade humana e dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social”. Segundo Gomes (2012), a ludicidade como linguagem se refere à capacidade do ser humano de elaborar, aprender e expressar significados a partir da interação com a experiência vivida, estimulando os sentidos e exaltando as emoções, num misto de alegria, prazer, liberdade, angústia, tensão e renúncia. As manifestações culturais são práticas que integram o povo e podem ter vários significados de acordo com o tempo/espaço social, assumindo possibilidades de descanso, diversão e desenvolvimento (GOMES, 2008). Gomes (2008), ao tratar do tempo enquanto usufruto do tempo presente ressalta que este não se limita aos períodos institucionalizados para o lazer e que o espaço, que está para além da dimensão física, é o local de encontro, convívio social e transformação, local das relações do sujeito com o mundo e consigo.

Tal como observado por Marcelino (2010), não existe um consenso entre os autores acerca do conceito de lazer. À primeira vista, identifica-se algumas aproximações, mas é necessário resguardar suas diferenças e, no viés das

disparidades, é possível perceber dois fatores pontuais nas definições de lazer: a *atitude*, caracterizada pela relação entre o sujeito e a experiência, em especial a satisfação alcançada com a atividade; e o *tempo*, relacionado ao tempo livre das obrigações – nas diversas possibilidades de manifestação (MARCELLINO, 2010).

Munné e Codina (1998), Formiga, Ayroza e Dias (2005) e Gomes (2008) entendem que uma percepção comum entre os pesquisadores do lazer, em especial, no que tange a função humanizadora dessa dimensão da vida, é que a satisfação deve estar presente. A satisfação está associada ao prazer, pois o prazer é o estado de satisfação dos sentidos ou da mente, é aquela sensação agradável sentida quando as coisas estão de acordo com os anseios dos sujeitos, estando lado a lado da alegria e do contentamento (MICHAELIS, 2018).

Acerca do **prazer**, Gutierrez (2001) aponta que essa é uma categoria essencial para as pesquisas que perpassam os Estudos do Lazer, pois segundo esse autor, o prazer é parte do lazer, sendo essa a meta a ser cumprida em uma atividade de lazer. Tal compreensão pontual acerca da relação prazer e lazer é percebida nos conceitos de Dumazedier (2008) e Melo e Alves Junior (2003), pois esses autores entendem que o prazer é uma condição essencial ao lazer.

Outros autores, Gaelzer (1979), Camargo (1986), Bramante (1998), também apresentam o prazer como um fator/elemento importante e inerente à experiência do lazer. Gomes (2012), Pinto (2003) e Mascarenhas (2003) apresentam a relação lazer-prazer através da compreensão de que a experiência de lazer é envolta pelo lúdico/ludicidade, que se refere à capacidade do ser humano de reelaborar suas experiências dando novos significados as mesmas, dentre eles, o prazer. Bracht (2003, p. 161) também apresenta o prazer como uma característica possível do lúdico e diz que “Afirmar o lúdico é afirmar o homem do homem”, reafirmando a ideia de que as os sujeitos e as suas experiências podem ser (re)inventadas a partir prazer proporcionado por uma experiência de lazer que tenha como um dos seus pilares o elemento lúdico.

Silva *et al.* (2011) apontam que, para além de qualquer definição e/ou focar na ação de lazer em si, é necessário compreender a relação que o sujeito tem com a experiência a ser vivenciada, em especial a satisfação provocada pela atividade. Gutierrez (2001) aponta que essa percepção individual do prazer é uma das possibilidades de estudo no Lazer, mas ressalta que é necessária uma base teórica menos racional, pois o prazer na atividade de lazer tem dimensões emocionais,

psicológicas e individuais e, tal como ressaltado por Marcellino (2010) e Silva *et al.* (2011), essas dimensões são influenciadas pela relação que o sujeito estabelece com a experiência de lazer.

Complementando, Oliveira Júnior, Polichuk e Barros (2010) ressaltam que o prazer não está associado somente ao fisiológico, mas para além, pode ser relacionado às dimensões psicossociais, sendo capaz de abarcar o ser humano como um todo, tal como, também foi apontado por Gutierrez (2001) e Silva *et al.* (2011). Corroborando essa percepção, para Requixa (1974) e Formiga, Ayroza e Dias (2005), a satisfação pessoal de prazer está para além da dimensão física e pode também se configurar como uma recompensa psicológica.

O que se percebe nos conceitos apresentados que associam e/ou aproximam o prazer ao lazer é que independente de base teórica ou contexto histórico a satisfação pessoal na busca pelo prazer é parte da experiência e do alcance dessa dimensão da vida. Logo, compreende-se a frequência de respostas da associação prazer-lazer nas definições apresentadas pelos professores participantes, pois, o lazer para esses sujeitos se configura como a satisfação pessoal, a busca por uma sensação agradável, que é o prazer.

Pinto (2003) ressalta que o prazer no lazer é alcançado numa experiência de liberdade. Segundo Codina (2004) *apud* Paradiso *et al.* (2012), as atividades de lazer no tempo livre podem ser analisadas sob a perspectiva da liberdade, pois é neste momento que se exercita a liberdade de escolha para a satisfação de um dado interesse. Para Dumazedier (1976) uma das características do lazer é o caráter liberatório – entendendo o lazer como resultado de uma livre escolha, e/ou da liberação de obrigações cotidianas.

Munné (1985) apresenta uma diferenciação acerca da liberdade *no* tempo livre e a liberdade *do* tempo livre, ou seja, primeiro é preciso estar *liberado de* para então *ser livre para*. É nessa perspectiva do ser livre, da liberdade na experiência, da liberdade de escolha, do estar livre das obrigações que foi percebido dentre as respostas dos participantes dessa pesquisa o próximo ponto a ser discutido nessa tese: a **liberdade**.

Marcelino (2010) ressalta, como um elemento importante para a efetivação do lazer, o fator tempo, em especial, o tempo relacionado ao estar livre das obrigações. Esse autor faz uma reflexão acerca do termo “livre” e aponta que talvez o termo “disponível” seria o mais indicado, pois os sujeitos não são completamente

livres já que fazemos parte – todos – de uma sociedade que nos limita, cerceia e nos coage direta e indiretamente. No entanto, Marcassa e Mascarenhas (2014) ressaltam que essa reflexão de Marcellino não deveria ser baseada nas coações sociais, mas sim ser discutida tendo como ponto central a extensão da lógica de trabalho às outras dimensões da vida.

Contribuindo com debate acerca da relação lazer e trabalho e as implicações da liberdade no tempo livre, Custódio *et al.* (2009) apontam que a genuína liberdade não pode ser alcançada *na* e *através* das práticas de lazer e que, para tal, é necessário romper as barreiras entre os tempos de trabalho e livre. Medeiros (1976) aponta que o tempo de trabalho é um tempo de sonho com os momentos de liberdade.

Camargo (1986) classifica o tempo livre como sendo aquele “conquistado ou roubado” da jornada laboral. No entanto, Marcellino (2010) aponta que a ideia de ser livre no lazer não está unicamente presente na relação labor-lazer e que, o lazer deve ser refletido para além, tendo como possibilidade de reflexão do ser livre nesse tempo de lazer a liberdade de escolha.

Tempo livre é condição, mas não garantia para a efetivação do lazer (MASCARENHAS, 2000). Mesmo nesse tempo pode existir a obrigação, mas o que irá diferenciar lazer de obrigação será o grau de liberdade nas escolhas realizadas, pois no lazer é mais fácil exercer o poder de escolha (MELO; ALVES JUNIOR, 2003). Para Dumazedier (2008), Medeiros (1975), Requixa (1980) um dos elementos centrais do lazer é poder exercer o direito de escolha daquilo que se pretende fazer, ou não, sendo esse um dos elementos fundamentais na constituição do lazer como experiência. Sarriera *et al.* (2007) também entendem que a liberdade é um elemento essencial para a experiência de lazer no tempo livre.

Munné e Codina (1996) entendem que as experiências de lazer no tempo livre refletem um comportamento autocondicionado pela liberdade e ressaltam que tal conduta deveria sobressair e/ou prevalecer no tempo livre, diferente de comportamentos heterocondicionados, nos quais normativas externas ao sujeito influenciem e/ou comprometam a experiência de lazer no tempo livre. Nessa lógica, tem-se um sujeito que se vê, se sente, se percebe e se satisfaz a partir das suas escolhas no tempo livre (SARRIERA *et al.*, 2007), sendo a liberdade no tempo de lazer o poder de exercício dos gostos, dos interesses, das afinidades, daquilo que move o sujeito para a experiência com algo que é de desejo.

Silva *et al.* (2011) apontam que o caráter desinteressado e a possibilidade de escolhas são características básicas do lazer que, em alguns casos, não tem sido valorizadas, pois com o advento da contemporaneidade, o que se percebe são práticas compulsivas, reflexo de modismos, que valorizam o produto e não o processo de vivência. Há ainda, a vivência no tempo livre que, por falta de conhecimentos, pressões grupais e/ou por falta de oportunidades poderia ter outra configuração em termos de auto realização e satisfação vital (SARRIERA *et al.*, 2007). Nesses casos, perde-se o potencial criativo da escolha e a riqueza da experiência e não se tem o estímulo a um sujeito crítico ante às suas escolhas de lazer. Ayroza, Formiga e Dias (2005) ressaltam que experiências nesses moldes, nas quais os sujeitos não exercem a sua livre escolha, não proporcionam a diversão e o prazer e não despertam a sensação de satisfação.

Percebe-se que a liberdade no lazer, para além da finitude das obrigações, está intimamente associada ao prazer, no tange a possibilidade de escolha, o exercício da individualidade na seleção do que há, pode e é de desejo de ser feito. Na experiência de lazer, o ser livre, ou a busca desse “estado”, é também parte pela busca da satisfação pessoal, condição necessária e possível para o sujeito que é capaz de refletir acerca do seu tempo, das suas experiências e das suas demandas sócio laborais.

Dança: movimento e expressão corporal

Kunz (2014) aponta que para entender o **movimento** é necessário inicialmente uma diferenciação no que tange ao seu modo de percepção e análise, sendo uma possibilidade o movimento artificial e fragmentado da realidade, o gesto automatizado, que pode ser analisado e discutido, por exemplo, em disciplinas como a Biomecânica, sendo que, nesse caso, a interpretação/utilização pedagógica não é relevante. Por outro lado, é necessário refletir acerca do “se-movimentar humano” (Kunz, 2014, p. 609), que ditará a perspectiva dessa discussão acerca do movimento, pois o autor dessa tese entende que o movimento humano, nas diversas instâncias e possibilidades, exerce uma força/efeito sobre o mundo e sobre o sujeito que se movimenta.

Esse movimento entendido por Kunz (2014) é composto por três elementos:

- a) o *ator*, o responsável pela ação que auxilia o sujeito em novas descobertas de si e do mundo;
- b) a *situação* na qual o movimento está vinculado, que para além de somente o espaço físico, abarca também o contexto sociocultural em que o movimento é realizado; e
- c) o *sentido/significado* que orienta a ação, que representa uma diferença significativa no se-movimentar humano, pois permite ao sujeito da ação ser, além de executor, inventor, descobridor e (re)criador de movimentos pelos seus sentidos e seus significados (Kunz, 2014).

Logo, percebe-se que na conjunção dos três elementos constituintes do se-movimentar humano tem-se então o movimento consciente carregado de uma compreensão de mundo através do agir. Corroborando essa lógica, Brasil (2000) entende que qualquer movimento corporal apresenta um significado, que pode variar de acordo com o contexto e/ou com a prática de sua efetivação.

Gehres (2014, p. 188) entende a dança como uma “tensão – contração/expansão, armazenamento e liberação de energia – que para além de somente física (bioanátomo-fisiológica) é também humana (sociopolítico-histórico-artística-cultural)” – com o inverso também sendo válido. Logo, a dança é uma forma de (res)significação cultural, que tem como base o se-movimentar humano.

Stokoe (1980, p. 3) entende a dança como

“uma das linguagens artísticas não verbais, patrimônio de todos os seres humanos, na qual se manifestam a visão subjetiva sensível, estética e emocional de si mesmo, da sociedade e do mundo em que estão inseridos, utilizando como fonte e instrumento de expressão e comunicação seu próprio corpo, seguindo as possibilidades deste.”

Diante das compreensões de Stokoe (1980) e de Gehres (2014), não se deve ater à dança unicamente como uma sequência de movimentos corporais, baseados num ritmo que pode ser acompanhado, ou não, de música/som, como retratado por alguns participantes dessa pesquisa. Tal como ressalta Lomakine (2007), é necessária uma compreensão de dança que entenda que os movimentos que a compõem são carregados de sentido e significados. Esse movimento que, para além de contração e relaxamento muscular, traz consigo compreensões de aspectos

socioculturais que (in)diretamente se aproximam da leitura feita por Marques (2007) acerca do movimento, como um dos quatro elementos do fazer-pensar dança, associando-a à arte (PRESTON-DUNLOP, 1987; MARQUES, 2007).

Claro (1988) entende que, no tocante ao conteúdo dança, Educação Física e Artes são áreas complementares, podendo uma contribuir com a outra e, em especial, com a formação dos escolares através desse saber. O autor dessa tese concorda com Claro (1988) e corrobora com Barreto (1998), Kleinubing (2009) e Brasileiro (2009) que entendem que a dança, assim como o seu desenvolvimento, nas suas diversas possibilidades, não deve estar restrita a uma área do conhecimento, seja a Educação Física, as Artes, a Pedagogia, a Psicologia ou qualquer outra área.

É necessário ampliar nossa visão acerca desse saber e ter como foco o aluno, que pode ser instrumentalizado para a vida em sociedade a partir de vários olhares. Para além, é importante compreender e aceitar que a dança ultrapassa os limites – impostos – de – algumas – áreas e como prática e saber inerente ao ser humano, tangencia e é tangenciada por várias dimensões acadêmico-sociais. A tensão acerca do “domínio” do conteúdo dança entre Artes e Educação Física não será aprofundada nessa tese, pois, tão importantes quanto essa tensão, são os saberes específicos a serem discutidos e que são efetivamente de foco nesse estudo.

Barreto (2008) baseado em Merleau-Ponty (1995) entende que o diferencial do movimento *em* e *na* dança é a sua intencionalidade e, é através do movimento que o sujeito pode aprimorar e potencializar a sua capacidade expressiva. Para Kunz (1991) e Strazzacappa (2001), o movimento é uma das formas de aproximação, entendimento e compreensão do sujeito com o mundo – espaços e relações – que o cerca.

O movimentar humano é uma forma de inserção do homem na dinâmica social, atuando como instrumento de adaptação do sujeito ao meio (KUNZ, 1991; VARGAS, 2007) e de negociação entre as pessoas (BRASIL, 2000). É ainda, materialização do pensamento no corpo, sendo meio e forma de comunicação e de **expressão corporal** (VERDERI, 2009). Expressão essa que tem no movimento uma das primeiras formas de linguagem e comunicação (LABAN, 1978; FREIRE, 2001).

A expressão corporal é apropriada pela Educação Física como prática pedagógica que assegura aos sujeitos o direito de expressão (SCHWENGBER, 2014). Se o movimento é carregado de sentidos e significados, a expressão corporal, é a

forma na qual o corpo humano se comunica, dialoga, reflete, debate, age e interfere em seu contexto.

Via expressão corporal, busca-se e tem-se um sujeito, inicialmente, capaz de agir e de dialogar, consciente e desinibido nas suas atitudes e nas suas interações (SCHWENGBER, 2014). Morandi (2005), Miyabara (2010), Sousa e Caramaschi (2011), Rangel (1996) e Ehrenberg (2008) apontam que a dança é uma das possibilidades de experiência no contexto escolar que pode auxiliar no desenvolvimento da expressão corporal, já que o movimento que a constitui é pensado, criado e refletido – é o que Kunz (2014) classifica o “se-movimentar humano”, o movimento que abarca saberes e valores histórico-sócio-culturais.

A expressão corporal permite a criatividade e rompe com práticas de imitação possibilitando a linguagem corporal como meio consciente de comunicação com o mundo e de expressão de sensações, emoções, sentimentos e pensamentos (VARGAS, 2007; SCHWENGBER, 2014). Sua intenção na Educação Física escolar está relacionada ao sujeito se perceber como ator da ação a partir de gestos não mecanizados, que surjam a partir de uma relação entre interiorização e exteriorização, que tem como filtro e base os sentidos e os significados percebidos e (re)elaborados pelos sujeitos.

No entanto, no contexto escolar, o pensar acerca do movimento e da expressão corporal não deve se restringir à Educação Física ou à Dança (STRAZZACAPPA, 2001). Se a preparação do escolar para a vida em sociedade perpassa diversas disciplinas, essas também devem integrar-se de forma consciente (BRASIL, 2000), exigindo que o escolar crie e se comunique nas suas diversas possibilidades com esses saberes e os articule para a vivência no “mundo” fora da escola. Assim, pensar acerca do movimento e da expressão corporal na dança – e na Educação Física como um todo, é refletir acerca das possibilidades de contribuição via experiências de movimento para um cidadão crítico, criativo, reflexivo e atuante na sociedade, que tem na ação corporal mais uma ferramenta possível de inserção, diálogo e de resistência social.

Lazer e dança: experiência de prazer, liberdade e desenvolvimento

A partir da Revisão Sistemática do “Estudo 1”, da discussão empreendida a partir dos resultados do “Estudo 2” e da prática profissional do autor dessa tese, a

aproximação percebida entre dança e lazer efetiva-se pela satisfação pessoal, mais especificamente pelo prazer. Percebe-se também algumas aproximações com a liberdade, característica considerada também, dada as suas devidas compreensões de elementaridade no lazer.

A dança, que tem no seu cerne de criação o elemento da liberdade e da expressão corporal que se materializa no movimento, pode contribuir para um estado de satisfação a partir de reverberações fisiológicas e do alcance daquilo que se deseja. Para além dos efeitos hormonais da liberação de serotonina, o hormônio da felicidade, a atividade física, em especial a dança, pode proporcionar também as sensações de prazer, alegria e satisfação.

No tempo livre, cabe ao indivíduo o direito de escolher a atividade que melhor lhe convém, agrada e dá prazer (MORANDI, 2005). O corpo no momento livre em dança, que sente prazer por fazer algo que gosta e/ou lhe agrada, cria, reflete e elabora via movimentos (sequenciados, baseados num ritmo, com utilização de música/som, ou não) algo a ser transmitido, utiliza não o verbo palavra, mas o verbo ação, o movimento como forma de expressão. A dança é associada ao lazer por ser uma atividade prazerosa (RANGEL, 1996), atua como um tempo e espaço revitalizador e desinibidor do indivíduo (MORANDI, 2005), estimulando os sujeitos às possibilidades diversas de comunicação.

A expressão, no seu sentido real, e tão pouco próxima do que temos vivido no contexto político contemporâneo, se efetiva quando tem no seu cerne a semente da liberdade, quando não existe nenhuma coação (in)direta. Ademais, além do prazer e da liberdade, não seria a liberdade de expressão, em que instância da vida for, um dos fatores primordiais para o desenvolvimento pessoal e social?

Não seria, ou poderia, esse fruto da capacidade de reflexão, oriundo de experiências diversas, de filtros pessoais, desse compilado de vivências no lazer, quem sabe em dança, um instrumento de mudança de patamar para um nível crítico e criativo de (vi)ver e (re)agir *no* e *ao* mundo atual? É nesse lazer que o autor dessa tese acredita, o lazer que diverte e promove a mudança, o lazer que relaxa, mas instiga às reflexões, o lazer da não obrigação e que é capaz de promover a (trans)formação e o desenvolvimento humano.

Essa compreensão, permeada e influenciada pelas leituras e reflexões nos Estudos do Lazer, entende o lazer como tempo de diversão, de descanso, de vivências introspectivas, mas também, como um tempo de (trans)formação humana,

um tempo de ter o domínio de si, de suas ações. Um tempo de abertura ao novo, de construir novos olhares, de alimentar e recriar as percepções de mundo. No entanto, para todo esse “descobrimento”, é necessário que o sujeito que viverá esse lazer (trans)formador, em dança ou não, seja instrumentalizado, seja capaz de utilizar as ferramentas adequadas quando instigado a, e, se necessário, intervir nesse processo de vivência ainda durante a vivência.

Requixa (1980) e Marcellino (2010) perceberam e elucidaram a possibilidade educativa no lazer, que pode, nas discussões do educar para e pelo lazer, efetivar-se na escola, em especial, nas aulas de Educação Física (CONCEIÇÃO; SOUZA, 2015). No contexto escolar, especificamente com a dança, diversão e **prazer** ao exercitar-se são motivos importantes para o escolar adolescente se envolver com a dança (SHIBUKAWA *et al.*, 2011).

No entanto, uma ressalva deve ser feita sobre o prazer via dança na Educação Física escolar. A obrigatoriedade no desenvolvimento desse conteúdo nessa disciplina pode, para alguns escolares, configurar-se como um aspecto negativo, fazendo com que o prazer perca a sua essência, pois nessa perspectiva torna-se algo a ser cumprido (BARRETO, 1998). Cabe o professor estar atento, pois o não interesse e/ou não afinidade do aluno com o conteúdo dança, como percebido na Revisão Sistemática do “Estudo 1” e nas respostas dos professores do “Estudo 2”, pode surgir no momento que essa prática se torna uma obrigação, perdendo assim o seu caráter de prazer, diversão e bem-estar (FRANCO, 2015). Ressalta-se que, como exposto dissertação de mestrado do autor dessa tese (CONCEIÇÃO, 2013) e que corrobora com Vago (2009), a escola e suas disciplinas curriculares não podem ser entendidas como espaço e tempo de lazer, mas permite, via interseção e encontros das sensações e emoções possíveis nesse contexto, algumas aproximações com a experiência de lazer.

No que tange a possibilidade do exercício da liberdade na expressão corporal em dança, é necessário refletir acerca do ser livre para criar, articular os saberes corporais que vão se materializar no movimento, da possibilidade de transportar a ideia que está na mente para uma ação osteomuscular. O prazer, como evidenciado, possivelmente será um dos resultados dessa prática, mas para além, cabe pensar nas possibilidades, com os devidos cuidados, da experiência de lazer em dança se um elemento de desenvolvimento pessoal e social.

4.2 Vivências de lazer e de dança e a atuação docente

O segundo ponto a ser discutido nessa tese busca caracterizar, analisar e entender a relação entre as práticas de lazer e a atuação docente. Posteriormente, empreende-se o mesmo esforço tendo como foco, mais especificamente, as práticas de dança no tempo livre. Por fim, busca-se compreender como se processa a tríade práticas de lazer-atuação docente-dança no tempo livre e os reflexos dessa na aula de Educação Física.

Para facilitar a compreensão acerca da primeira relação dessa tríade, práticas de lazer e atuação docente, apresenta-se inicialmente algumas observações extraídas dos dados coletados nessa pesquisa no que se refere ao conteúdo e às práticas de lazer:

- a) 93,44% dos participantes consideram o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física;
- b) 88,25% desenvolvem esse conteúdo durante as aulas na Educação Física escolar;
- c) 51,82% dos participantes conheceu alguma prática de lazer durante a atuação profissional na escola; e
- d) 85,15% dos participantes disseram que sua prática profissional é influenciada pelas vivências de lazer; e
- e) as experiências de lazer relatadas estão relacionadas, em maior número, ao exercício físico e às atividades físico-esportivas, sendo relatadas por 341 dos 366 respondentes.

A escola é um espaço fundamental para viabilizar o acesso dos sujeitos aos saberes relacionados e essenciais às dinâmicas sociais, dentre eles o lazer. A Educação Física escolar pode ser uma das disciplinas a desenvolver esse conteúdo, pois tem como objeto de estudo as práticas corporais nas suas diversas possibilidades – participação, competição e lazer (TENÓRIO; LOPES SILVA, 2012; SILVA; SILVA, 2014). Os achados dessa pesquisa corroboram a literatura e elucidam a visão dos professores acerca da necessidade de relacionar, aproximar e unir o lazer à Educação Física escolar.

Sabe-se que existe uma aproximação, que é histórica (ISAYAMA, 2009), entre lazer e Educação Física, no entanto, com o advento de novas pesquisas no campo do lazer, assim como a tese em questão, conhecer, pensar, agir, discutir e

refletir acerca do lazer, vai muito além do que, em termos de prática, é vivido nesse tempo. É necessário ampliar a compreensão acerca do lazer e entender que as suas contribuições para o desenvolvimento integral e para a (trans)formação humana estão relacionadas à conhecimentos e reflexões de cunho sócio-histórico-culturais que reverberam no sujeito, nas suas relações, nos espaços/equipamentos, nas políticas públicas de saúde, educação, segurança, lazer etc. Logo, refletir sobre o lazer não diz respeito a direcionar o olhar *somente* à experiência prática em si, mas em especial, aos os elementos constituintes dessa vivência que podem contribuir e facilitá-la ou, pelo contrário, atrapalhar e comprometê-la.

Acerca dos participantes dessa pesquisa, percebe-se que existe uma consciência da relevância do lazer enquanto conteúdo a ser refletido no contexto escolar. Mesmo existindo uma lacuna entre ser a favor da inclusão do conteúdo e de fato praticar essa inclusão no contexto escolar, entende-se que a frequência de respostas para ambas as questões abordadas (considerar e desenvolver) foi significativa, em especial para as justificativas apresentadas. Os argumentos sobre considerar o lazer como saber a ser desenvolvido na Educação Física escolar perpassaram compreensões acerca do lazer como necessidade humana (GOMES, 2008), do lazer como elemento importante para o desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal de movimento (MARCELLINO, 2010), assim como, do uso consciente do lazer / tempo livre e do lazer como direito social e promotor da cidadania (GOMES; ISAYAMA, 2015; MAGNANI, 2015).

Tal como Silva e Silva (2014) a compreensão acerca do lazer na escola é de uma educação permanente, ao longo da vida. Marcellino (2012) ressalta que, via educação para o lazer, é possível difundir o conceito, elucidar a importância, estimular a participação, além de transmitir elementos que possam facilitar desenvolvimento ou contribuam para aprimorá-lo. O desenvolvimento desse conteúdo pode auxiliar os sujeitos na potencialização do tempo disponível, tendo o senso crítico como filtro para as práticas de lazer de modo a aproveitar o tempo disponível das obrigações sociais com qualidade (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012).

Em especial, acerca dos conteúdos desenvolvidos na aula de Educação Física, é necessário refletir sobre como se faz a entrada e a permanência desses saberes, que vão instrumentalizar o escolar para as suas relações nas diversas instâncias sociais. O desenvolvimento do saber, seja como conhecimento e experiência ou a forma que esse saber será desenvolvido, é permeado, também,

pelas representações (NEIRA, 2006) e pela maneira que o professor compreende que poderá contribuir com o aprendizado dos seus alunos (TARDIFF, 2000). As representações são influenciadas pelas experiências prévias (NEIRA, 2006; TARDIF, 2000; GOMES *et al.*, 2013) e sociais, podendo interferir na construção da relação docente-conteúdo (CRUZ JR; DELLA FONTE; LOUREIRO, 2014; TERRA, 2004) e na forma que esse docente irá problematizar os saberes no contexto de aula (RAMOS; ISAYAMA, 2009).

Sobre as proximidades entre as práticas de lazer e a atuação docente, foi percebido que a atuação profissional influenciou 51,82% da amostra pesquisada, contribuindo com o conhecimento acerca de uma nova prática de lazer para a vida do professor. No outro sentido dessa relação, tem-se que para 85,12% dos participantes, a prática de lazer influencia na atuação profissional na Educação Física escolar.

Ao direcionar o olhar para as práticas de lazer dos docentes dessa pesquisa, percebe-se que as experiências de lazer estão relacionadas, em maior número, ao exercício físico e às atividades físico-esportivas, com foco considerável, dentre as práticas esportivas, ao futebol e as suas “ramificações”. Esse estudo, para além do lazer e da dança, não teve como intuito saber quais outras práticas/conteúdos são desenvolvidas pelo professor na sua atividade docente na Educação Física escolar. No entanto, sem afirmar, pode-se inferir que possivelmente, a atuação docente seja influenciada por essas experiências de lazer de cunho físico-esportivo, e nesse caso, que a experiência de lazer com foco nas atividades reverbere naquilo que o docente entenda como importante para ser desenvolvido na sua aula de Educação Física (NEIRA, 2006, TARDIF, 2000).

Estudos anteriores apontam a presença marcante – e quase que única – do esporte como conteúdo desenvolvido na Educação Física escolar (GASPARI, 2004; PACHECO, 1999; SILVA; SAMPAIO, 2012, KLEINUBING, 2009; RANGEL-BETTI, 1999; DARIDO, 2003; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; 2012; RODRIGUES; BRACHT, 2010; CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012; SILVA; SAMPAIO, 2012). Morandi (2006) e Pereira e Hunger (2009), compreendem esse foco no esporte pode ser devido às influências sociais dessa prática tanto nos professores quanto nos alunos. Silva e Sampaio (2012), num trabalho com professores de Educação Física perceberam que a prática pedagógica focada no esporte pode ser resultado, dentre outros fatores, da identificação do professor com o esporte por sua prática anterior, também no tempo livre.

Tal como Daolio (2013), baseado em Bracht (2005), a Educação Física escolar pode, e deve, também, basear-se no esporte, mas não pode tê-lo como elemento central de suas práticas, pois tal entendimento pode repercutir, limitando as experiências corporais, o acesso ao conhecimento e a possível adesão dos alunos aos diferentes saberes pertinentes à Educação Física escolar (KUNZ, 1994; DARIDO, 2012; SILVA; SAMPAIO, 2012; TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012). Ressalta-se que, tal como um dos interesses indiretos dessa tese, que é o de refletir acerca do lazer na vida do escolar, o esporte pode ser associado às discussões sobre tempo livre no contexto escolar, ressaltando que a “dimensão do lazer é fundamental na vida dos seres humanos” (DAOLIO, 2013, p. 131), e que pode ser vivenciada da forma que o sujeito escolher, sendo essa liberdade de escolha um dos elementos essenciais para a efetivação do lazer, tal como apontado pelos autores dos Estudos do lazer apresentados e pela discussão acerca da liberdade no primeiro tópico desse capítulo.

Logo, ao refletir sobre as vivências de lazer dos professores participantes da pesquisa em questão, em grande parte as atividades físico esportivas, e da relação dessas com a atuação docente percebe-se que, tais saberes tendem a estar presentes nos conteúdos a serem ministrados na aula de Educação Física desses professores, já que os docentes relataram que as práticas de lazer influenciam na concepção das suas aulas. Tal reflexão vai ao encontro das representações sociais acerca das vivências de lazer e da relação do professor com os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Cabe ao professor estar atento à sua formação, assim como às suas experiências de lazer, de forma a ampliá-las e, de forma consciente, saber filtrar o que será lecionado em aula, não limitando as experiências dos escolares na Educação Física.

Acerca da segunda relação dessa tríade, vivências de dança no tempo livre e atuação docente, apresenta-se, nos mesmos moldes de apresentação da primeira, algumas observações extraídas dos dados coletados nessa pesquisa no que se refere ao conteúdo e às práticas de dança no tempo livre:

- a) 96,17% dos participantes consideram a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física;
- b) 75,96% desenvolvem esse conteúdo durante as aulas na Educação Física escolar;
- c) 60,58% dos participantes conheceu alguma prática em dança durante a atuação profissional na escola; e

- d) 75,14% dos participantes disseram que sua prática profissional é influenciada pelas vivências em dança no tempo livre; e
- e) as experiências em dança no tempo livre, quando existem, pois, uma considerável quantidade de participantes disseram não ter dança no tempo livre, estão relacionadas à atividade física e saúde e à vivência em festas e eventos.

Inicialmente, é necessário ressaltar que o conteúdo dança, a partir da amostra desse estudo, mesmo com algumas deficiências, faz-se presente na escola via Educação Física escolar. Esse estudo, de forma complementar a outras pesquisas já realizadas que abordaram a dança no contexto escolar, vem de e ao encontro a alguns achados sobre o não desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física. Logo, existem “casos” que, a dança enquanto conteúdo:

- a) é abordada com a devida qualidade na escola;
- b) é abordada, porém, com algumas limitações na escola; e
- c) não é, ou não deve ser desenvolvida no contexto escolar.

E é para os dois últimos casos, em especial na interseção lazer e dança, que essa pesquisa direciona o seu foco, pois como estudo científico, baseado em critérios e rigor metodológico, busca-se apresentar possíveis discussões acerca de lacunas presentes nas instâncias acadêmicas e sociais. Para o primeiro caso, essa pesquisa também pode contribuir com possíveis novas reflexões que podem trazer novos olhares e novas abordagens acerca da relação dança e lazer na Educação Física escolar.

Igualmente acerca do lazer, percebe-se a compreensão dos professores pesquisados acerca da importância do conteúdo dança na Educação Física escolar. No entanto, a lacuna entre considerar o conteúdo (96,17%) e desenvolvê-lo (75,96%) nas aulas dessa disciplina é mais perceptível do que na relação experiência de lazer e atuação docente.

Sobre as proximidades entre as práticas de lazer em dança e a atuação docente, foi percebido que a atuação profissional influenciou 60,58% da amostra pesquisada, contribuindo com o conhecimento acerca de uma nova prática de lazer em dança para a vida do professor. No outro sentido dessa relação, tem-se que para 75,14% dos participantes, a prática de lazer em dança influencia na atuação profissional na Educação Física escolar.

Para os professores de Educação Física participantes dessa amostra, a vivência de lazer em dança se materializa na dança como atividade física e na experiência de lazer em festas e eventos. Outro fato importante e considerável que foi relatado é a não vivência de experiências em dança no tempo livre.

Ressalta-se que, essa ausência não envolve todos os participantes desse estudo, e em proporção, os que praticam dança são metade e os que possuem no tempo livre atividades de formação técnica e intelectual em dança não equivalem a um quarto da amostra dos que não tem dança no tempo de lazer.

O conteúdo dança, mais especificamente o seu desenvolvimento no contexto escolar, tem sido objeto de pesquisa e discussão na produção acadêmica em Educação Física. Brasileiro (2009) ressalta a importância desses estudos no âmbito da Educação Física, pois contribuem para a expansão da dança como área do conhecimento e firmam ainda mais a dança como saber escolarizado a ser desenvolvido pela Educação Física.

Como disciplina escolar, a dança efetivou-se como linguagem a constituir o currículo escolar via Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e os governos (municipais, estaduais e federal) terão um prazo de cinco anos, que se finda em 02/05/2021, para organizarem os currículos escolares de forma a concretizar a presença dessa disciplina na escola. Alguns relatos nos dados coletados para essa tese referendam que poucas escolas já apresentam a dança como disciplina específica, tendo, no momento da coleta de dados dessa tese, e como ao autor desta tese defende, o conteúdo dança sendo desenvolvido tanto pela disciplina específica quanto pela Educação Física. Ugaya (2011) entende a dança como uma área autônoma e não entende como problema o desenvolvimento desse conteúdo na Educação Física escolar. Ademais, o processo de escolarização da dança na escola se deu via Educação Física escolar (BRASILEIRO, 2009). Mais uma vez, ressalta-se que o foco de discussão dessa tese não é a tensão entre essas áreas, logo esse debate não será aprofundado.

Na escola, até então, a dança tem se efetivado majoritariamente na Educação Física escolar (BRASIL, 1998; MORANDI, 2006; SARAIVA, 2009). No entanto, esse conteúdo apresenta-se ausente e/ou limitado nas aulas de Educação Física devido a fatores (atuação do governo, atuação da administração escolar, atuação do professor de Educação Física, visão dos alunos acerca do conteúdo dança, valores sociais e desenvolvimento do saber dança na IES) elencados no

“Estudo 1” dessa tese, relacionados à instâncias/dimensões que tangenciam-se e que, de certa forma, geram implicações ao desenvolvimento da dança na escola. A percepção acerca desses fatores, e dos seus elementos constituintes, não é unânime entre os participantes dessa pesquisa, mas em menor ou maior grau, variando de sujeito para sujeito, foi encontrado que esses fatores potencializam, ou não, o desenvolvimento da dança via Educação Física escolar.

No que tange a atuação do professor, tanto na Revisão Sistemática do “Estudo 1” quanto nas respostas dos professores acerca do não desenvolver a dança na aula de Educação Física nesse estudo (Estudo 2), dentre os – vários – fatores que comprometem o avanço e a assimilação do conteúdo dança pelo escolar, está a falta de conhecimento relacionada à prática, vivência, experiência em dança como prática social de lazer do professor. Esse não é o único fator limitador apresentado pelos professores e que, mesmo que o autor dessa tese acredite que tal fato possa influenciar positivamente, ter docentes que vivenciam a dança no seu dia a dia não é uma garantia da presença em qualidade da dança na escola.

No entanto, na conjunção com os demais limitadores e, em especial, como um dos objetos de estudo dessa tese, a experiência não acadêmica do professor em dança no tempo de lazer como fator de desenvolvimento da dança na escola, percebe-se nesse ponto algumas aproximações, tais como, as já apresentadas na discussão da relação experiência de lazer e atuação docente.

Sobre fato da ausência e da limitação da dança na escola via Educação Física escolar e a relação dessa lacuna com as experiências de lazer em dança, questiona-se o fato de termos mais professores que não experimentam a dança no tempo de lazer do que os que vivenciam e do que possuem alguma experiência de formação técnica e intelectual nesse tempo. Fato é que, tempo de lazer não é tempo de obrigação (MEDEIROS, 1975; DUMAZEDIER, 2008; MELO; ALVES JUNIOR, 2003; MARCELLINO, 2010), mas esse pode ser um tempo de desenvolvimento pessoal a partir das práticas vivenciadas nesse tempo (DUMAZEDIER, 2008; MARCELLINO, 2010; REQUIXA, 1980; CAMARGO, 1986).

Ressalta-se também o fator afinidade, que influencia – também – nas escolhas pessoais para as experiências no lazer. Não se busca, nessa discussão, elevar a dança como experiência de lazer *salvadora* a ser vivenciada por *todos* os sujeitos, mas, no entanto, sugere-se que essas experiências possam ser minimamente amplas em possibilidades, que abarquem também a dança, e capazes

de trazer novos sentidos e significados para os sujeitos que vivenciam o tempo livre no descanso e na diversão, sem desconsiderar que esses também podem ser um momento de criticidade, criatividade e reflexão.

Nesse sentido, o que se percebe é que, possivelmente, a ausência e/ou desenvolvimento limitado da dança na escola via Educação Física podem ser fatos influenciados também pela pouca ou inexistente experiência de lazer em dança na vida pessoal, tal como relatado por 51,64% dos respondentes. Somado a isso, existe ainda a formação acadêmica e a formação continuada, como categorias proeminentes em respostas acerca do sentir falta de conteúdos de dança na graduação e sobre o não desenvolver a dança na escola. Em especial, acerca da formação acadêmica, alguns relatos retratam que essa formação não abarca as necessidades individuais e não instrumentaliza, em alguns casos, o professor para o exercício da docência e para a prática pedagógica em dança na escola.

Acerca da relação experiência de lazer em dança e o desenvolvimento da dança na escola, como criar representações daquilo que não conheço ou vivencio? Como elucubrar ideias daquilo que não me é a fim? Como compreender os sentidos e significados de um saber pertencente à Educação Física e que deve estar no contexto escolar sendo que esse, minimamente, não faz parte da minha história? É por essas questões que Tardif (2000) e Neira (2006) se conectam, nesse estudo, acerca das representações pessoais e como o professor entende o que é relevante, diante de suas experiências sociais, e auxiliar para a promoção do desenvolvimento do escolar.

A lacuna entre considerar e desenvolver o conteúdo dança na escola pode ter como base as representações elaboradas pelos professores a partir da – não – experiência anterior em dança no tempo de lazer (NEIRA, 2006; TARDIF, 2010; GOMES *et al.*, 2013). Tais representações podem influenciar na relação experiência e conhecimento em dança e atuação docente, reverberando no abordar e no desenvolver desse conteúdo no contexto escolar (CRUZ JR; DELLA FONTE; LOUREIRO, 2014; TERRA, 2004). No mesmo caminho, são percebidas aproximações acerca das experiências prévias e do trato pedagógico no contexto escolar do conteúdo dança (RAMOS; ISAYAMA, 2009), no entanto pelo viés do não desenvolvimento desse conteúdo, como relatado por alguns professores, que ao justificarem a ausência desse saber nas suas aulas de Educação Física disseram não ter vivência social em dança, assim como, os que relataram que “tentam” abordar e

desenvolvem o conteúdo, mas que tem consciência de que poderiam estar mais seguros nos trato desse saber se tivessem, além de uma formação adequada, mais contato com a dança nos momentos de lazer.

Ainda acerca dos que desenvolvem a dança na escola, vale ressaltar que as respostas apontaram para o desenvolvimento da dança como um produto a ser exposto nas festas e eventos escolares, tal como encontrado em estudos anteriores (SBORQUIA; GALLARDO, 2002; BRASILEIRO, 2002; 2003; 2008; 2009; SCARPATO, 2004; MORANDI, 2005; 2006; ROCHA; RODRIGUES, 2007; PEREIRA; HUNGER, 2009; KLEINUBING, 2009; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010; 2014; UGAYA, 2011; ALVES, 2015; GASPARI, 2005; FRANCO, 2015; BARRETO, 1998). Ressalta-se que essa é uma prática recorrente e que, de certa forma, aproxima a dança dos escolares.

Ao existir um propósito educacional e uma organização pedagógica no desenvolvimento desse conteúdo, estruturar o saber dança de acordo com datas comemorativas, que forneça ferramentas para o escolar pensar, experimentar, criar, sugerir e organizar a *sua* dança de acordo com a *sua* leitura de mundo, mediado por um profissional que instigue o aluno durante esse processo, não é um problema para a dança na escola via eventos escolares. Para esse ponto, faz-se uma transposição de ideias de Vago (1996), que num diálogo com Bracht (1992), discute sobre o esporte *na* e *da* escola. A mesma lógica pode ser pensada acerca da dança, com os devidos cuidados e respeitando as peculiaridades, já que, em suma, pensar, articular, desenvolver e refletir a dança *da* escola tensionando-a com dança *na* escola, pode ser compreendido também como uma forma de instrumentalizar o escolar para vida em sociedade, estimulando-o acerca da sua criatividade e criticidade.

Por outro lado, se não existe o trato pedagógico e a dança presente é a dança cópia, para entreter e preencher o tempo escolar, tem-se então um problema no contexto educacional. Quando desenvolvida nesses moldes nos eventos, a dança capaz de (trans)formar os sujeitos não se materializa, pois conforme Rocha e Rodrigues (2007), Ehrenberg (2008), Ugaya (2011) e Brasileiro (2009) essa dança sem consistência, superficial, descontextualizada, não leva o escolar a elaborar novas referências de intervenção de mundo e nem ao desenvolvimento das suas capacidades físico-motoras.

Faz-se necessário refletir acerca da presença da dança na escola e as experiências de lazer em dança, não como tal experiência como uma chave para a

solução dos problemas que envolvem o desenvolvimento desse conteúdo no contexto escolar, mas como mais uma possibilidade de formação e de aquisição de habilidades que podem facilitar e potencializar a presença da dança na escola, via Educação Física escolar. Outro ponto importante acerca da presença da dança na escola é a relação desse saber com os eventos escolares, sendo esses, entendidos como um momento de lazer no contexto escolar. No entanto, mesmo nesses moldes pode-se ter uma dança entretenimento, na qual, o processo de estruturação e desenvolvimento seja capaz de (trans)formar os sujeitos e promover o desenvolvimento humano.

Relação experiência de lazer e vivência em dança no tempo livre: encontro via atividade física e produto para os eventos escolares

No tocante da relação entre às experiências de lazer e as vivências em dança no tempo livre, percebe-se pelos resultados que a dança no lazer dos professores de Educação Física da presente pesquisa é uma experiência de pouca oportunidade de expressão, pois dos 366 professores, 31 (8,4%) relataram usufruir da dança nesse tempo. Tal como relatado, as preferências envolvem as atividades físico-esportivas (atividades físicas) para a ocupação desse tempo.

Ao analisarmos as vivências em dança no tempo de lazer, a segunda categoria relevante em frequência de respostas diz respeito à dança relacionada à atividade física e saúde, criada com unidades temáticas relacionadas à dança no espaço “academia de ginástica/musculação” e às atividades relacionadas às aulas em grupo desenvolvidas nesse espaço. Logo, a dança experiência no tempo livre é uma dança mecânica, cópia e que é uma ferramenta para o desenvolvimento de uma atividade física.

Outro ponto a ser ressaltado nas experiências em dança no tempo livre diz respeito à dança em shows, festas e eventos. Talvez essas experiências influenciem na relação dança e lazer na escola, que tem as festas e os eventos escolares como forma mais proeminente de relação desses saberes nesse contexto.

Por fim, a tríade experiência de lazer, vivências em dança no tempo livre e atuação docente com os saberes dança e lazer é percebida na conjunção das aproximações experiência de lazer-atividade física, vivência em dança no tempo livre-atividade física e vivência em dança no tempo livre-shows, festas e eventos. Além disso, foi percebido como resultado dessa tríade relacional que o lazer na escola se

materializa, de forma acentuada, nas festas e eventos escolares e a dança, nesse contexto, é um produto desenvolvido e apresentado nos momentos festivos.

4.3 Lazer e dança dentro e fora da escola: desenvolvimento e estímulo

O terceiro e último tópico dessa discussão busca compreender como os participantes dessa pesquisa desenvolvem os conteúdos lazer e dança, em especial, se os relacionam e os estimulam para além do ambiente escolar. Como traço fundamental no processo educativo, compreende-se que entender as possibilidades de estímulos para a vivência desses saberes no contexto de vida social pode impactar positivamente no desenvolvimento integral e no exercício da cidadania dos escolares.

As categorias criadas com as respostas dos professores que apontaram para a aproximação entre lazer e dança no contexto escolar via Educação Física estão relacionadas:

- a) às experiências prévias/de vida/de contexto dos escolares;
- b) à dança como atividade possível de ser vivenciada no tempo de lazer;
- c) à dança como atividade recreativa, no sentido gastar ou recuperar as energias; e
- d) aos eventos dentro e fora da escola.

Percebe-se inicialmente a partir das categorias evidenciadas, a compreensão acerca da necessidade do lazer (GOMES, 2008), tal como apontado nos resultados, já que aproximadamente 95% dos professores o entendem como conteúdo e experiência importantes para o escolar da Educação Física. Outro ponto relevante nessa discussão é o olhar para o contexto de vida do aluno, tendo esse espaço como meio de inserção e discussão da relação lazer dança na escola.

Foi relatado pelos participantes dessa pesquisa que a relação lazer e dança no contexto escolar, processa-se inicialmente com a busca dos docentes acerca do que os escolares vivenciam no tempo livre fora da escola. Miyabara (2010), Marques (1997), Barreto (1998) e Jesus (2008) apontam que é necessário direcionar o olhar para as experiências cotidianas dos escolares, pois essas podem ser o elemento facilitador para a inserção e a discussão de um conteúdo no contexto escolar, seja ele qual for. Como professor da educação básica, o autor dessa tese utilizou e utiliza dessa “estratégia” para o desenvolvimento de conteúdos de dança na aula de

Educação Física, tendo uma vez aproveitado da aparição do “funk do frevo” para desenvolver a dança folclórica/popular frevo, além de discussões socioculturais acerca desse estilo que é marginalizado e merece a atenção e um tratamento cuidadoso no contexto escolar.

Essa lógica de organização dos saberes vai ao encontro de Kleinubing e Saraiva (2009), Kleinubing *et al.* (2012) e Franco, 2015 no que tange a percepção desses autores sobre o acesso às informações das práticas que os alunos vivenciam dentro e fora da escola. Para esses autores, é essencial entender as preferências e as referências dos alunos, pois essa compreensão dará indícios dos saberes e das lacunas, do que importa e do que é irrelevante, além do que é necessário e possivelmente transformador para a vida do escolar. Vale a ressalva do filtro experiência de vida do professor (NEIRA, 2006; TARDIFF, 2000), discutido em tópico anterior, como seletor de saberes para a vida do escolar. Nesse processo para a mudança da vida do escolar, o importante é o escolar, suas potencialidades e deficiências, e o foco de ação do professor deve ser o desenvolvimento das habilidades desse sujeito para a vida em sociedade, não limitando as experiências àquilo que o docente tem e/ou entende como essencial, mas ampliando as experiências nas suas diversas possibilidades para que dali o escolar possa organizar-se de forma autônoma.

Para Kleinubing (2009), Kleinubing *et al.* (2012) e Eto (2015) é importante que o docente direcione o seu olhar para a realidade do escolar, pois é a partir daí que conseguirá estabelecer relações entre o saber desenvolvido na escola e o contexto de vida social, possibilitando que o escolar ressignifique suas práticas e vivências, imprimindo à essas atividades o seu próprio sentido, construído e elaborado a partir de suas reflexões e experiências. Tal compreensão é significativa, em especial na escola contemporânea, que em alguns casos, é restrita aos manuais e aos saberes pré-determinados por outrem, pois tal forma de compreensão do processo educativo empobrece, limita e impossibilita o acesso do educando à sua (re)produção humana e às suas construções de resistência enquanto ser pensante e capaz de (re)agir sócio-político-culturalmente à sociedade que faz parte.

Brasileiro (2002), Pérez Gallardo *et al.* (2003) e Miyabara (2010), referindo-se ao contexto do aluno, apontam que, com o conteúdo dança, o ideal é que o professor desenvolva esse saber partindo de dentro para fora. No entanto, o apontamento desses autores não se limita a essa prática corporal e pode elucidar uma

percepção coerente acerca do aprendizado e do desenvolvimento, no qual busca-se a compreensão de si, para posteriormente extrapolar e conseguir enxergar, compreender, assimilar e agir no mundo. Tal deslocamento de foco é essencial para a construção de novas referências, não só em dança, mas *de e para* a vida, já que constantemente o escolar, nas suas relações sociais recebe de e retorna ao meio informações e conhecimentos que são (re)criados a cada nova relação.

Pereira e Hunger (2009) e Miyabara (2010) apontam que o acesso à realidade do escolar pode ser feito via articulações interdisciplinares, envolvendo outros saberes da Educação Física e/ou outras disciplinas escolares. Pereira e Lacerda (2010) e Kleinubing *et al.* (2012) apontam que o desenvolvimento da dança de forma relacional com outros saberes pode trazer envolvimento tanto do escolar quanto do professor com a Educação Física, já que essa disciplina nesses moldes, tende a ser mais significativa para ambos. No que tange os dados e as reflexões já apresentadas nessa tese, percebe-se como possível a articulação da dança com o lazer, seja como forma de instrução dos escolares às práticas de lazer significativas em dança ou na vivência de experiências de lazer relacionadas à eventos dentro e fora da escola.

O segundo ponto ressaltado pelos professores acerca da relação dança e lazer diz respeito à possibilidade da instrumentalização do escolar da Educação Física às vivências em dança no tempo livre. Tal reflexão é feita a partir da associação entre a compreensão da importância do lazer e da dança como conteúdos a serem desenvolvidos na aula de Educação Física.

Quando se tem a real compreensão acerca do lazer e das suas potencialidades para a transformação humana, a relação (apresentação, reflexão e estímulo) com os outros saberes da Educação Física parece ser mais densa e significativa, indo além da mera prática do fazer pelo fazer. Como disciplina escolar, a Educação Física precisa desempenhar o seu papel de agente de (trans)formação humana, de educação do sujeito para a vida fora da escola e, como discutido nessa tese, também, educar os escolares para o lazer, instrumentalizando-os para um tempo livre de qualidade, seja em descanso, diversão ou desenvolvimento pessoal e social (MARCELLINO, 2010), e estimulando o sujeito a uma prática corporal para a vida (BARRETO, 1998).

Na articulação do lazer com o saber dança, entendendo a dança como elemento que promove o contato com o outro e consigo mesmo, a orientação acerca

do lazer em dança pode ultrapassar o gesto pelo gesto e alçar um espaço na dança conhecimento e reflexão. Enquanto movimento e expressão corporal, carregado de sentidos e significados, a dança do lazer poder ser um instrumento de luta social e de ressignificação de histórias e vivências. A dança experiência de lazer, orientada e instrumentalizada por uma aula de Educação Física de qualidade, é capaz de trazer para a vida do escolar novas formas de ser e estar no mundo, tornando-o um criador-pensante (MARQUES, 2005; KLEINUBING, 2009).

Os dois últimos tópicos dessa discussão são apresentados juntos, pois percebe-se um forte laço na relação de ambos, em especial dentro do contexto escolar. Compreendida pelas participantes dessa pesquisa como atividade recreativa (gastar e recuperar energias), essa relação tende a negar os reais valores, tanto da dança quanto do lazer no contexto escolar, além de não efetivar a Educação Física como componente curricular (UGAYA, 2011). A mesma percepção apontada por Pacheco (1999) foi percebida em alguns relatos nos resultados dessa pesquisa, quando a dança foi associada a uma atividade para o descanso e para ocupar o tempo livre escolar (recreio e tempo livre da Educação Física).

O trabalho com dança na escola deve ultrapassar a lógica de que a dança desenvolvida na escola é algo para preencher o tempo livre no contexto escolar (SARAIVA-KUNZ, 2003), que, em alguns casos escolares, efetiva-se majoritariamente nas festas e nos eventos escolares. Nesse contexto, da dança para relaxar e ocupar o tempo, esse conteúdo pode perder o seu potencial educativo, assim como o evento em si.

Nesse ponto, outra transposição de ideias é feita, pois a dança presente na escola precisa ser a dança *da* escola. Assim como, ao pensar nos eventos escolares, é necessário superar a ideia do evento como **puro** entretenimento, mas entender que o evento *da* escola pode trazer benefícios para todos os envolvidos no seu desenvolvimento e organização, em especial, o escolar que precisará, nos moldes da dança e do evento *da* escola, articular os saberes, organizar-se corporalmente, (re)criar espaços etc. sem esquecer da tensão sugerida por Vago (1999) na reflexão e relação dos saberes e experiências *na* e *da* Educação Física escolar com as instâncias sociais que porventura podem tangenciar as práticas dessa disciplina.

Refletir acerca da união entre os saberes lazer e dança na aula de Educação é atividade necessária, não pelos conteúdos em si, mas pelos benefícios que a aproximação de ambos pode trazer para o escolar. Os ganhos acerca dessa

reflexão alcançam também a atuação docente, trazendo e/ou (re)criando olhares acerca da Educação Física e dos saberes que competem essa disciplina. Compreender o contexto do escolar como facilitador do processo educacional, entender que as orientações para o tempo livre fora da escola podem contribuir, além do repouso e da distração, com o desenvolvimento pessoal e social e perceber que a uma prática vivenciada no tempo livre, dentro ou fora da escola, pode ir muito além de uma atividade para ocupar o tempo e/ou gastar ou recuperar energias são ações necessárias para um profissional de Educação Física que pretende nas aulas auxiliar no desenvolvimento e na (trans)formação de uma escolar crítico, criativo, reflexivo e atuante na sociedade que está inserido.

5 DISCUSSÃO GERAL

Com o intuito de empreender novas reflexões busca-se nesse último tópico uma reflexão que consiga aproximar os dois estudos realizados, em especial, a partir das associações realizadas nas análises estatísticas. Talvez se extrapole as dimensões desse trabalho, mas como uma pesquisa de doutorado, entende-se que tal ousadia é permitida e necessária como “último ato” do desenrolar da pesquisa em questão. Mais uma vez, ressalta-se que as informações aqui descritas e discutidas se referem somente à amostra dessa pesquisa e generalizações não podem ser feitas, mas espera-se que as elucubrações das próximas linhas possam também contribuir com o avanço da ciência no que tange o lazer, a dança, a Educação Física escolar e as interseções possíveis entre esses temas.

5.1 Sobre o lazer...

- 1) Considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido pode estar associado:
 - a) à quantidade de disciplinas cursadas sobre lazer na graduação; e
 - b) ao desenvolver o conteúdo lazer na aula de Educação Física.

Considerar significa “Meditar a respeito de algo; pensar; refletir.” (MICHAELIS, 2018). Considerar algo está relacionado a atribuir importância e entender como significativo. Nesse sentido, entende-se, a quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer influencia na maneira que o docente percebe o lazer na sua atuação profissional.

No caso da pesquisa em questão, que permitiu uma análise detalhada acerca da quantidade de disciplinas, foi encontrada uma associação significativa entre não ter nenhuma disciplina sobre lazer na graduação e não considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física. Esse não é um resultado tão inesperado, quando se trata de conhecer algo para atribuir importância a tal.

A segunda associação significativa associa o considerar ao efetivar na prática o desenvolvimento do lazer na aula de Educação Física. Essa associação já era esperada, pois 93,44% dos professores consideram o lazer como um conteúdo

importante para a aula de Educação Física no que diz respeito às possibilidades pedagógicas desse saber no contexto escolar. Esse valor reverbera no desenvolver o conteúdo lazer nas aulas de Educação Física (88,25%).

Infere-se, a partir dessas associações que a quantidade de disciplinas sobre lazer interfere nesse caso somente quando a disciplina sobre lazer não existe. Para os que tiveram 1 ou mais disciplinas de lazer essa associação não foi significativa, no entanto, como tem-se uma frequência muito alta de respondentes para considerar e desenvolver o lazer na escola, sugere-se que muito além da quantidade, o que importa é a qualidade na qual a disciplina é desenvolvida, em especial, variando e discutindo em profundidade sobre os temas que perpassam o lazer, tais como os listados pelos participantes dessa pesquisa: lazer como necessidade humana, lazer como “tempero” da Educação Física escolar, diversificação de conteúdos de lazer, integração social, lazer como direito e promoção da cidadania, benefícios do lazer, conscientização do uso do tempo livre entre outros.

2) Desenvolver o lazer nas aulas de Educação Física pode estar associado a:

- a) a quantidade de turnos que o professor trabalha;
- b) carga horária semanal que o professor leciona Educação Física;
- c) quantidade de tempo de dedicação a outra atividade profissional diferente da Educação Física;
- d) quantidade de disciplinas cursadas sobre lazer;
- e) considerar o lazer como um conteúdo importante para a aula de Educação Física; e
- f) participar de eventos de formação em lazer.

Acerca do desenvolver o lazer nas aulas de Educação Física tem-se dentre as associações significativas três vertentes possíveis de compreensão. A primeira está relacionada ao tempo, na quantidade de turnos que o professor trabalha, sendo que a associação significativa foi encontrada entre os sujeitos que trabalham nos três turnos (manhã, tarde e noite). Ainda na vertente tempo, sobre quantidade de horas semanais ministradas de Educação Física, a associação significativa deu-se com professores que ministram até 16 horas e professores que ministram 39 horas ou mais. Ainda sobre o tempo, dentre os professores que possuem outra atividade profissional diferente das aulas na Educação Física, a associação significativa foi

encontrada entre aqueles que dedicam mais de 20 horas semanais a essa segunda atividade.

A segunda vertente diz respeito à formação e contato com o conteúdo lazer, seja em disciplinas na graduação, ou, seja em eventos de formação. Sobre a quantidade de disciplinas, não ter tido disciplinas sobre lazer está associada ao não desenvolver esse conteúdo na Educação Física escolar, mas por outro lado, diferente do considerar, ter tido contato com o lazer em três ou mais disciplinas pode fazer diferença no desenvolvimento desse conteúdo no contexto escolar, pois está associado ao desenvolvimento do lazer na escola. Da mesma forma, o participar de eventos de formação em lazer está associado ao desenvolvimento do lazer na escola via Educação Física escolar. A última vertente, acerca do atribuir importância, foi discutida no tópico anterior, mas aqui, mais uma vez ela reforça a importância do lazer e da sua relação com a Educação Física escolar.

Sobre o tempo, infere-se que quanto mais tempo dedicado às obrigações mais importância o docente atribui ao lazer, o que reflete nas aulas do professor. Essa representação (NEIRA, 2006; TARDIF, 2000) reverbera na aula de Educação Física do professor. Isso demonstra que não só as práticas da cultura corporal de movimento vivenciadas no lazer, mas também a falta de tempo, como experiência social associada às obrigações laborais, pode também implicar na aula de Educação Física.

Ainda sobre o tempo, os professores que possuem a menor carga horária em Educação Física por semana também aparecem associados ao desenvolvimento do lazer na Educação Física escolar. Nesse caso, infere-se três situações:

- a) o professor, por ter mais tempo livre, valoriza esse tempo e, por isso, desenvolve o lazer em aula; e
- b) o professor, por ter mais tempo livre, dedica-se à organização das aulas e, como consequência dessa organização, desenvolve o lazer na Educação Física escolar;
- c) junção das duas situações anteriores.

Sobre formação e contato com conteúdos do lazer, diferente do considerar, a quantidade de disciplinas fez diferença, estando associado ao desenvolver o lazer na aula de Educação Física o docente ter tido contato com três disciplinas ou mais sobre lazer. Certamente a qualidade no trato dessas disciplinas também fez e faz diferença, mas parece que desenvolver o lazer na escola está associado a quanto mais contato com o tema lazer o professor tiver. Outra informação é o fato de o

professor participar de eventos de formação estar associado ao desenvolver o lazer na escola, o que demonstra que quando o docente busca formação em lazer, esse tema tende a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. A participação em eventos é importante, pois é uma oportunidade de ter contato com as produções atuais acerca de um tema, assim como, ter contato com novos olhares teóricos e práticos que podem auxiliar os sujeitos a repensar suas práticas e suas percepções, tanto para a vida social quanto para a atuação profissional.

3) Participar de eventos de lazer pode estar associado a:

- a) à titulação máxima do professor;
- b) à quantidade de disciplinas cursadas sobre lazer;
- c) ao sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação em Educação Física; e
- d) ao desenvolver o lazer nas aulas.

Acerca da titulação máxima, duas associações: a) a primeira, que aponta uma associação significativa entre professores licenciados e a não participação em eventos de formação em lazer e, b) a segunda associação é a de que professores com *strictu sensu* participam de eventos de formação em lazer. Sobre a quantidade de disciplinas mais uma vez o não ter cursado disciplinas sobre o lazer reflete na não continuidade de formação, não participando de eventos de formação em lazer – não conhece, não entende, não atribui importância. Acerca do sentir falta de conteúdos sobre lazer a associação foi significativa tanto para o sim, sentir falta, quanto para o não, não sentir falta. A associação mostrou-se significativa para o professor que participa de eventos de formação em lazer e desenvolve o lazer nas aulas.

Sobre a titulação máxima ser a licenciatura e o fato de não participar de eventos de formação em lazer, entende-se essa situação de duas formas, ou professor não tem acesso (distância, dinheiro e divulgação) aos eventos ou o professor não tem interesse em participação. Ambas as situações comprometem o acesso do aluno aos conteúdos lazer, não tendo a oportunidade de ser instrumentalizado tanto para as vivências práticas acerca desse tempo quanto para as discussões e reflexões pertinentes a esse saber e que envolvem diversas instâncias sociais. Ressalta-se que, entre as titulações apresentadas essa é a mais baixa, não a pior, e o que deveria ser o caso de busca por formação continuada,

parece ser o que menos se interessa em dar continuidade e/ou melhorar a formação. O fato de o professor não buscar atualização reverbera no acesso do aluno ao conhecimento para a vida.

Ainda sobre a participação em eventos de formação em lazer, a associação foi significativa para professores com *strictu sensu*. Sabe-se que os eventos de formação, em muitos casos, tais como no lazer o ENAREL e o CBEL, são momentos de divulgação e compartilhamento da produção científica, o que é visivelmente perceptível desenvolvido em sua maioria por, ou sobre orientação de, mestres e doutores e pós-doutores. Ressalta-se ainda, em alguns casos, que a titulação adquirida pelo professor reflete em um ganho financeiro/salarial/monetário, devido à avanços em planos de carreira, o que possibilita à experiência e o acesso aos eventos de formação. Conseqüentemente, a participação nos eventos de formação pode, como já dito, trazer novos olhares, estratégias e métodos para desenvolver o lazer na aula de Educação Física.

5.2 Sobre a dança...

- 4) Considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física pode estar associado a:
 - a) quantidade de disciplinas cursadas sobre dança na graduação em Educação Física;
 - b) ao desenvolver o conteúdo dança na aula de Educação Física; e
 - c) participar de eventos de formação em dança.

Sobre a quantidade de disciplinas, a associação significativa, assim como no lazer, deu-se no sentido de não considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física e não ter tido conteúdo dança na sua graduação. O que reverbera na segunda associação significativa apresentada, seguindo a mesma lógica do conteúdo lazer: não teve contato, não conhece, não atribui e não entende a importância, não desenvolve a dança nas aulas de Educação Física. Acerca da terceira associação significativa, considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física está associado com a participação em eventos de formação em dança.

- 5) Desenvolver a dança nas aulas de Educação Física pode estar associada:
- a) ao sexo;
 - b) ao professor lecionar em outros níveis de ensino diferente do ensino médio;
 - c) a quantidade de disciplinas cursadas sobre dança;
 - d) ao participar de eventos de formação em dança.

Sobre desenvolver a dança na aula de Educação Física e o sexo, apesar de ambas as associações serem significativas para homens e mulheres, quando se direciona o olhar para o não desenvolver a dança a associação é significativa para o sexo masculino. A associação foi significativa para os sujeitos que não trabalham em outro nível de ensino diferente do ensino médio. No que tange à quantidade de disciplinas, tem-se associação significativa em dois sentidos: ter uma ou nenhuma disciplina de dança está associado a não desenvolver a dança nas aulas de Educação Física e ter tido duas ou mais disciplinas de dança está associado ao desenvolver a dança. Sobre a participação de eventos, desenvolver a dança está associado ao participar de eventos de formação.

A questão relacionada ao sexo do professor, em especial, o sexo masculino dá-se por uma questão, inicialmente, histórica, pois algumas graduações em Educação Física separavam as turmas por sexo de acordo com as práticas, sendo que Dança era para mulheres e Futebol e Desportos de Ataque e Defesa era somente para os homens, como no caso da Escola de Educação Física da UFMG (ALMEIDA CAMPOS, 2007). Essa questão é também de cunho social e reverbera até os dias atuais com a segregação, por preconceito ou resistência, de atividades ditas masculinas e outras femininas.

Sobre o não trabalhar em outros níveis de ensino e desenvolver o conteúdo dança na escola, entende-se que essa atividade única possibilita o docente a manter o foco por não está sobrecarregado com outras atividades dos outros níveis de ensino. Acerca da quantidade de disciplinas, a associação entre ter uma somente disciplina e o não desenvolver o conteúdo dança na escola vai ao encontro de alguns estudos, tais como Kleinubing e Saraiva (2009), que afirmam que uma disciplina não é o suficiente para instrumentalizar o professor para o desenvolvimento da dança na escola. Pereira e Hunger (2009) ressaltam que a falta de vivências/experiências em

dança na graduação é um dos fatores que limitam ou favorecem a ausência da dança na escola.

Os achados dessa tese, tanto qualitativamente, nas justificativas dos professores, quanto quantitativamente, nessa associação que é significativa, vão ao encontro da relação: uma ou nenhuma disciplina de dança na graduação, falta de vivência em dança e não desenvolvimento da dança na escola. Ressalta-se que, a reflexão realizada não é baseada em valores numéricos, mas em experiências, discussões e possibilidades que um contato expressivo com um determinado saber pode proporcionar na formação do professor. Tal como relatado no “Estudo 1”, esse pouco ou nenhum contato com a dança na graduação compromete a formação inicial devido à falta de didática dos professores das IES que lecionam Dança na formação inicial; pouco tempo para o conteúdo na formação inicial; formação inicial insuficiente acerca da dança; ausência de discussões e reflexões acerca da prática vivida na realidade; enfoque limitado à dança em comparação a outros conteúdos da área; professores das IES apresentam dúvidas sobre o que é realmente importante para preparar o licenciado que irá desenvolver a dança na escola; e professores do ensino superior não associam a teoria estudada na formação inicial com a realidade escolar (GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002; EHRENBURG, 2008; BARRETO, 1998; ALVES, 2015; MARQUES, 2001; MIYABARA, 2010; UGAYA, 2011; MORANDI, 2005; 2006; BRASILEIRO, 2009; SBORQUIA, 2002).

Não se busca com essa reflexão, já que esses resultados referem a um grupo limitado, impor a presença da dança em várias disciplinas na formação inicial em Educação Física, até porque os achados dessa pesquisa mostram que **duas**, ou mais, disciplinas parece ser, em termos quantitativos, o suporte aos docentes na formação inicial para o desenvolvimento desse conteúdo no contexto escolar. E, formação inicial insuficiente é um limitador encontrado em estudos sobre dança na Educação Física escolar e nos relatos dessa pesquisa. E ainda, tal como com as disciplinas de lazer, o que deve preponderar é qualidade no trato do saber e não a quantidade, logo o autor dessa tese entende que mais importante que ter cinco disciplinas de dança é a forma na qual essa disciplina será conduzida em termos de discussões e experiências relacionadas a um saber, fazer e pensar-dança.

6) Limitadores ou influenciadores ao desenvolvimento da dança na escola

Acerca dos fatores atuação do governo, atuação da administração/direção escolar, atuação do professor, visão dos escolares acerca da dança, valores sócio culturais e organização curricular da dança no ensino superior, algumas associações foram significativas positivamente, quando o fator auxilia no desenvolvimento da dança e, outras negativamente, quando o fator compromete o desenvolvimento desse saber na aula de Educação Física. Acerca do governo, não foram encontradas associações significativas em nenhuma dimensão, positiva ou negativa.

A administração/direção escolar quando apoia e dá suporte para o professor propicia o desenvolvimento da dança na escola via Educação Física escolar. Tal fato corrobora os achados da dissertação de mestrado do autor dessa tese, que dentre os resultados, elucidou que a atuação da administração/direção compromete o bom desenvolvimento de uma aula de Educação Física de qualidade e diversificada.

A atuação dos professores e o desenvolvimento da dança na escola pode ser positiva, se o professor busca formação e experiências de vida em dança, tal como relatado nos resultados dessa tese. Os docentes compreendem a importância da dança na aula de Educação Física, a lacuna que existe entre a compreensão e o desenvolvimento está, não unicamente, mas em grande parte associada a uma formação inicial insuficiente e a falta de experiências de vida com a dança.

Tal como com os professores, os alunos influenciam a presença da dança nos dois polos. Positivamente, quando se tem alunos interessados e que até cobram dos professores o ensino da dança na aula de Educação Física, como percebido nos resultados dessa tese. Negativamente, quando falta contato e conhecimento sobre a dança – falta de interesse do aluno, o que reverbera na forma como esse aluno (re)age à dança no contexto da aula de Educação Física, comprometendo o desenvolvimento desse saber pelo professor. As resistências percebidas nesse estudo apontam para o aluno do sexo masculino, que associa a dança o feminino, e ao sentimento/sensação de vergonha, ao ter que expor-se dançando. Esse achado corrobora as discussões empreendidas em Conceição (2013) baseado em Elkind (1978) e Belsky (2010), acerca dos processos constitutivos do egocentrismo adolescente: o público imaginário e a fábula pessoal.

Diferente do encontrado no “Estudo 1”, não foi percebida uma associação significativa pelo viés negativo entre os valores socioculturais e o desenvolvimento da dança na escola. Pelo contrário, essa associação mostrou-se positiva, demonstrando que o contexto social e a forma na qual a dança é percebida fora da escola não

interfere no desenvolvimento desse conteúdo dentro da escola. No entanto, ressalta-se que nos discursos e nas justificativas é expressiva a presença dos valores socioculturais como limitador para o desenvolvimento da dança na escola.

Assim como a atuação docente e a visão do escolar acerca da dança, a organização curricular da dança no ensino superior está associada positiva e negativamente ao desenvolvimento da dança na escola via Educação Física. De forma positiva, é percebido nos relatos dos docentes ao dizerem que a quantidade de disciplinas, as discussões e as práticas realizadas ou a atuação do professor, sendo esse último item muito expressivo nas justificativas, foram satisfatórios no sentido de fornecer conhecimentos e ferramentas para o professor que atua na escola. De forma negativa, entende-se que o fator tempo para as disciplinas de dança, a quantidade de disciplinas e a não vivência prática desse saber, estão associados ao não desenvolvimento da dança na escola.

7) Participar de algum evento de formação em dança pode estar associado:

- a) ao sexo;
- b) a titulação máxima do professor;
- c) a quantidade de turnos que o professor trabalha;
- d) a quantidade de disciplinas cursadas sobre dança;
- e) ao considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física;
- f) ao desenvolver a dança como conteúdo da aula de Educação Física; e
- g) ao dispor de tempo para usufruir a dança.

Associada de forma significativa ao sexo, esse trabalho demonstra que homens e mulheres participam eventos de formação em dança, no entanto em quantidade, o número de mulheres é o dobro do número de homens que buscam os eventos de formação. Isso demonstra que existe um interesse expressivo pelas mulheres em eventos de formação em dança, o que se percebe, de acordo com dados apresentados anteriormente, influenciar no desenvolvimento da dança na escola via aula de Educação Física.

Sobre a titulação máxima, a associação significativa está nos professores com formação *strictu sensu* (mestrado, doutorado e pós doutorado). Entende-se que, tal como nas participações em eventos de lazer, essa associação se dá por interesse

acadêmicos, de formação e/ou compartilhamento de conhecimento, assim como, pode ser influenciada por questões financeiras, já que tal formação tende a ser mais valorizada, o que possibilita o acesso a esses eventos.

Acerca dos turnos de trabalho duas leituras são possíveis. A primeira está relacionada à quantidade de turnos, pois a associação significativa está entre os professores que trabalham dois ou três turnos e a não participação em eventos de formação em dança. Isso demonstra que, talvez, o fator quantidade de tempo livre da obrigação laboral ser um influenciador à participação dos professores, no entanto ao olharmos para os professores que trabalham em um turno, não foi encontrada associação significativa sobre trabalhar em um turno e participar de eventos de formação em dança. Tal reflexão indica que a participação em eventos de formação em dança não está associada ao tempo disponível das obrigações e outros fatores, tais como interesse pessoal, divulgação do evento e distância entre residência do professor e local de realização do evento, tal como elucidado pelos professores em suas repostas, parecem influenciar nesse caso.

Sobre a quantidade de disciplinas a associação significativa dá-se em duas situações, sendo que uma delas é algo esperado e que, de certa forma, faz sentido. Os professores que relataram não ter tido contato com a dança ou ter tido somente uma disciplina, tendem a não participar de eventos de formação em dança. Não conhece, não teve ou teve pouco contato, não busca ou se interessa por formações em dança. Entende-se que aqui, tal como relatado no item anterior, o fator distância também pode influenciar.

Professores que vivenciaram a dança em duas disciplinas da sua formação parecem participar de eventos de formação em dança. Tal como relatado no desenvolver o conteúdo dança na escola, parece que esse contato já em duas disciplinas é capaz de propiciar o desenvolvimento desse conteúdo na escola e estimular o professor à busca de novos conhecimentos e experiências em dança. Ressalta-se, como relatado pelos professores que a atuação docente no IES é relevante tanto para estimular à busca de formação quanto para aplicar o saber dança nas aulas de Educação Física. Aponta-se nesse caso que, vivenciar a dança na graduação em três ou mais disciplinas esteve associado significativamente ao participar de eventos, o que faz com que o autor dessa tese acredite no potencial influenciador do professor como relevante na participação em eventos.

Entender como importante e desenvolver o conteúdo dança na escola está associado de forma significativa com a participação em eventos de formação em dança. Tal relação aponta que existe o interesse do professor pelos eventos a partir da compreensão do saber como importante para a Educação Física escolar, tanto pode ser um elemento da cultura corporal de movimento quanto pelos benefícios que essa prática pode propiciar aos alunos. Para além, o autor dessa tese entende que professores interessados por eventos de formação os buscam para se atualizar e buscar formas de variar a sua prática no contexto escolar, podendo assim, estimular e motivar o aluno para a aula de Educação Física.

Sobre o vivenciar a dança no tempo livre, a associação é significativa para o participar de eventos de formação em dança. Existe um interesse entre aqueles que tem dança no tempo livre e a busca por formação. Tal fato elucida e reforça a necessidade já evidenciada nas linhas desse trabalho de que a formação e a vivência social são fatores que caminham juntos e podem influenciar, positiva ou negativamente, no desenvolvimento da dança na escola.

8) Ter tempo para usufruir da dança pode estar associado:

- a) ao estado civil;
- b) a quantidade de escolas que o professor trabalha; e
- c) a quantidade de turnos que o professor trabalha.

Ressalta-se, nesse caso a questão do tempo de lazer e as escolhas acerca do que será feito nesse tempo, sendo a dança, uma das diversas das possibilidades possíveis. Logo, não se entende a dança nessa tese como a única forma de viver esse tempo e o intuito é compreender como essa prática pode estar associada a alguns fatores observados nessa tese. O autor dessa tese compreende que nesse ponto, substituir a dança por outra atividade possível de ser vivenciada no tempo livre poderia trazer os mesmos resultados, no entanto, como pesquisou-se sobre a dança, as reflexões realizadas serão a partir desse conteúdo.

Associado significativamente ao estado civil, estar solteiro e solteiro acompanhado (namoro sério ou não) está relacionado ao ter tempo para dança. Nesse caso infere-se que a condição tempo e as obrigações laborais, sociais e doméstico-afetivas, dos professores não solteiros, influenciam no ter tempo para vivenciar a dança no tempo livre. Os solteiros, comprometidos ou não, e talvez por

afinidade entre os pares (amigos e relacionamento afetivo) tendem a vivenciar a dança no seu tempo livre, tal como relatado nos resultados dessa pesquisa, saindo para dançar com os amigos e participando de festas, eventos e shows.

Acerca da quantidade de escolas que o professor trabalha, as associações significativas encontradas são ter tempo para a dança no tempo livre e trabalhar em uma escola e não ter tempo para a dança no tempo livre e trabalhar em três escolas ou mais. Além da questão do tempo livre das obrigações, ressalta-se nesse ponto a questão da afinidade para a dança no tempo de lazer. Os professores dessa pesquisa têm expressivamente nas suas práticas de lazer as atividades físico-esportivas e a dança, quando aparece no tempo livre, é de forma não expressiva.

Acerca da quantidade de turnos trabalhados pelo professor, a associação significativa dá-se com professores que trabalham um turno. Parece que o fator tempo disponível durante a semana parece influir no tempo para a vivência da dança no lazer. Tal como relatado, a dança para os professores está associada às atividades físicas em academias de ginástica/musculação e, ainda, há aqueles que vivenciam a dança de salão. Nesse ponto, o que se percebe é que ter tempo livre durante a semana faz com que os professores envolvidos com dança procurem essas atividades, sejam nas academias de ginástica ou nas escolas de dança, pois é nesse tempo semanal que essas aulas preferencialmente são realizadas. Tal fato corrobora a ideia de que a vivência do lazer não deve e/ou está comprometida a tempos institucionalizados, tais como férias, recessos, feriados e finais de semana, podendo o lazer ser vivido a partir da liberdade de escolha e da disponibilidade de tempo do sujeito (GOMES, 2008).

5.3 Sobre o lazer e dança na escola...

- 9) A possibilidade de unir dança e lazer na Educação Física escolar pode estar associada
 - a) a quantidade de disciplinas relacionadas ao lazer que o professor cursou;
 - b) ao considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física;
 - c) ao desenvolver o lazer na aula de Educação Física;

- d) a quantidade de disciplinas relacionadas à dança que o professor cursou;
- e) ao sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação em Educação Física;
- f) ao considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física;

Sobre a associação com a quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer na graduação em Educação Física, os resultados dessa pesquisa mostram que uma ou duas disciplinas, pode possibilitar a reflexão acerca da união entre os saberes lazer e dança na Educação Física escolar. Tal como com as disciplinas sobre lazer, o professor ter cursado uma ou duas disciplinas de dança na graduação em Educação Física, pode favorecer a reflexão acerca da união entre lazer e dança na Educação Física escolar. Mais uma vez, ressalta-se que a importância não da quantidade e sim da qualidade no desenvolvimento das disciplinas no ensino superior.

Entender a importância do lazer e desenvolvê-lo nas aulas são fatores cruciais para a união do lazer e da dança na aula de Educação Física. Tal como relatado nos resultados, somente a partir da compreensão e da efetivação do lazer no âmbito escolar é que poderá ser refletir acerca da união desse saber, com qualquer outro no contexto escolar. Os professores participantes da referida pesquisa entendem como significativa a presença desse saber na aula de Educação Física, logo essa associação já era esperada.

Sobre a possibilidade de unir os conteúdos lazer e dança na escola e o sentir falta de conteúdos de dança na graduação em Educação Física as associações significativas são: o professor entende como possível essa união e não sente falta dos conteúdos de dança; e o docente não percebe a possibilidade de unir esses saberes, mas sente falta de conteúdos de dança na graduação. Para esse ponto, para além da quantidade de disciplinas o importante é a relação que pode ser feita entre os saberes que constituem essa relação.

Sentir falta de conteúdos sobre lazer não foi significativo para essa relação, mas no tocante ao conteúdo dança, esse parece ser primordial para que essa união aconteça. Contudo, essa pesquisa já elucidou que faltam saberes acerca da dança na formação em dança via graduação em Educação Física, pois como relatado por alguns professores a formação é insuficiente. Assim como, já conjecturado no “Estudo

1”, essa reflexão final afirma que se a dança não é um conteúdo bem desenvolvido no ensino superior e, conseqüentemente, assimilado pelos professores na sua formação, as possibilidades de união dela com outros saberes ficam prejudicados. Da mesma forma, limita-se os benefícios dessa relação para o escolar e para o docente da Educação Física, que perdem ao não refletirem acerca dessa relação.

10) A aproximação entre lazer e dança feita pelo professor na Educação Física escolar pode estar associada:

- a) ao considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na Educação Física;
- b) ao desenvolver o lazer na aula de Educação Física;
- c) ao participar de eventos de formação em lazer;
- d) ao considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na Educação Física;
- e) ao desenvolver a dança na aula de Educação Física; e
- f) ao participar de eventos de formação em dança.

Para os participantes dessa pesquisa, a aproximação entre lazer e dança realizada na aula de Educação Física está associada significativamente ao considerar e desenvolver o lazer e a dança como conteúdo da aula de Educação Física e a participar de eventos de formação que envolvem os dois objetos dessa relação: lazer e dança. Tal como no tópico anterior dessa discussão, dar atenção ao lazer e à dança na aula de Educação Física e efetivá-los em aula é primordial para que a relação entre esses saberes seja possível e realmente efetivada no contexto escolar.

Acerca da participação em eventos de formação, ressalta-se nesse ponto as associações já apresentadas entre a titulação máxima Licenciatura e a possível não participação em eventos e professores com *strictu sensu* (mestres, doutores e pós-doutores) com participação expressiva tanto nos eventos de formação em dança quanto nos de lazer. Diante desses apontamentos, em especial, sobre os professores licenciados, já que esses possivelmente não participam de eventos de formação de ambos os conteúdos, é necessário pensar sobre como possibilitar que esses professores possam se envolver em eventos de formação e concomitantemente assimilar esses saberes, reafirmando a importância desses conteúdos e estimulando

esses docentes à relacioná-los nos contexto escolar. A sugestão para a participação do licenciado são parcerias entre governos e municípios com a oferta de cursos gratuitos ministrados por professores das IES e com ajuda de alunos monitores – estagiários. Dessa forma, todos os envolvidos no processo tendem a ganhar: o professor do ensino superior, por se aproximar da realidade e do contexto atual de ensino da Educação Física escolar; o estudante da graduação, que terá oportunidade diferenciada na formação para afirmar e tensionar o aprendizado acerca do lazer e da dança, ainda na formação inicial; e o professor que atua na escola, para quem essa ideia é realmente pensada, com o intuito de promover novas experiências e reflexões, reafirmando nesse professor que a formação (inicial e continuada) é um processo inacabado e necessário por todo tempo de atuação docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do referido estudo foi alcançado, pois foi possível compreender a relação lazer e dança no contexto escolar via disciplina Educação Física a partir da visão dos docentes de Educação Física que atuam no ensino médio de escola pública. Ressalta-se que, a partir dos dados coletados e discutidos não é possível fazer generalizações e as informações expressas nesse estudo dizem respeito somente ao grupo de 366 professores que participaram dessa pesquisa, em sua maioria, provenientes das regiões sudeste e sul do Brasil.

Em relação ao conteúdo lazer, os participantes dessa pesquisa o associaram ao prazer, como algo a ser alcançado, e a liberdade, a partir tanto da liberdade de escolha quanto do estar livre das obrigações, em especial, as obrigações laborais. Tal achado vai ao encontro de algumas discussões realizadas por autores clássicos e contemporâneos dos Estudos do Lazer, como já discutido. Acerca da dança, essa é compreendida como expressão corporal, como uma prática capaz de transmitir uma mensagem utilizando o corpo, e movimento, como gesto associado à música/som, ritmos e sequência coreografada. A aproximação entre lazer e dança na compreensão dos docentes dá-se na percepção da dança como uma prática prazerosa e que pode a partir dos movimentos corporais, carregados de sentidos e significados, transmitir uma mensagem.

Acerca das vivências de lazer dos docentes, foi evidenciado as atividades físico-esportivas são quase que unanimidade na vida desses sujeitos. Sobre a dança, o primeiro fato é que a maior parte não vivencia a dança e os que vivenciam relatam que a dança está presente nas atividades desenvolvidas em academias de ginástica/musculação. A atividade física é o ponto de interseção entre as práticas de lazer e as vivências em dança no tempo livre. Considera-se a dança como meio de atividade física para manutenção e promoção da saúde como uma das possibilidades da vivência em dança. Entende-se a questão da afinidade acerca das escolhas nas práticas de lazer, mas é importante ampliar as vivências, em especial quando trata-se de um conteúdo que possui algumas lacunas no seu desenvolvimento escolar.

Ainda sobre essa relação, percebe-se que a experiência docente e as representações sociais acerca dos saberes dança e lazer podem influenciar no desenvolvimento desses conteúdos no contexto escolar. A falta de experiência e de vivência em dança (social e acadêmica) são fatores que prejudicam o

desenvolvimento desse saber na Educação Física escolar. Ressalta-se que, mesmo com alguns problemas, alguns professores relataram desenvolver a dança na escola, o que levanta a questão da motivação intrínseca para que outros também consigam.

Sobre o desenvolvimento dos conteúdos lazer e dança, o encontro desses saberes no contexto escolar dá-se nos eventos escolares. Percebe-se ainda que essa relação se materializa na dança como atividade recreativa, para descansar, gastar ou recuperar energias. Os professores estimulam a vivência da dança nos momentos de lazer fora da escola. Para estabelecer essa relação, os professores têm como estratégia buscar conhecer as experiências prévias e o contexto de vida dos escolares. Entende-se que a aproximação do sujeito e o seu espaço traz indícios para facilitar a aproximação do escolar com a dança.

Sobre a abordagem metodológica e a utilização do questionário via *survey online*, entende-se como um instrumento válido para a construção de um corpo de dados sólido, variado e colaborativo entre si. A possibilidade de atingir um número maior de pessoas em diversos lugares é um dos pontos positivos da utilização de um *survey online*. A plataforma *Survey Monkey*, facilita muito a visualização e o tratamento dos dados.

Diferentemente dos achados da dissertação de mestrado do autor dessa tese (CONCEIÇÃO, 2013) os dados desse estudo isentam o governo da sua responsabilidade com o tratamento da dança na Educação Física escolar. No entanto aponta que administração escolar, professores, alunos, valores sociais e os currículos das IES influenciam direta e indiretamente no trato do saber dança na escola. É importante rever com atenção e cuidado esses fatores limitadores e investir em ações para que esses possam ser dizimados e/ou minimizados. Ressalta-se que, a formação em dança durante a graduação e a falta de experiência na vida social foram os itens mais frequentes acerca do não desenvolvimento ou desenvolvimento de pouca qualidade da dança na escola.

Para os profissionais do Lazer, em especial, os que atuam no ensino superior, esse estudo elucida a necessidade de repensar a atuação com esse conteúdo nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Mesmo esse estudo tendo como sujeitos professores, é possível ampliar a discussão acerca desses saberes para o Bacharel em Educação Física. Tal como ressaltado na dissertação de mestrado do autor dessa tese (CONCEIÇÃO, 2013) e por outros autores dos Estudos do Lazer, a compreensão acerca do lazer como possibilidade de

desenvolvimento pessoal e social ainda é pouco expressiva e precisa ser revista na formação desses sujeitos na graduação. Não se nega a diversão e o descanso, mas é preciso ampliar essa compreensão e fazer com que a (trans)formação do sujeito seja entendida como possível no tempo livre.

Apesar dos ganhos e achados desse estudo, algumas limitações foram percebidas. A primeira relacionada ao meio de divulgação do instrumento e à amostra, pois não se garante o acesso de todos os sujeitos pretendidos e ainda pode-se ter quantidades díspares entre as localidades possíveis. Outra limitação percebida foi a de que nem sempre os contatos disponíveis em sites estão atualizados, o que compromete o andamento da coleta de dados desse tipo de pesquisa, já que o envio do instrumento se dá via correio eletrônico (*e-mail*). O tempo também se demonstrou como um elemento limitador nesse processo, pois o volume de dados coletados demanda rigor na análise.

Espera-se que esse estudo possa contribuir para a realização de novas pesquisas científicas sobre dança e Educação Física escolar, sobre lazer e Educação Física escolar, dança e lazer e sobre lazer, dança e Educação Física escolar. Para a primeira pesquisa, sugere-se um trabalho que analise a relação entre a quantidade de disciplinas cursadas sobre dança na graduação e o desenvolvimento desse saber na escola, caracterizando os saberes desenvolvidos sobre a dança na Educação Física escolar. Sobre lazer e Educação Física escolar, sugere uma pesquisa nos mesmos moldes da primeira sugestão, no entanto acerca do conteúdo lazer. Sobre dança e lazer, sugere-se um trabalho que busque aproximações entre o desenvolvimento desses conteúdos na graduação em Educação Física. Para a última relação sugere-se uma pesquisa com professores de Educação Física escolar, buscando compreender como o desenvolvimento da relação lazer e dança na aula de Educação Física reverbera nas vivências de lazer e em dança do escolar do ensino médio.

A partir das informações coletadas e discutidas nesse estudo, tem-se a intenção de elucidar uma das possibilidades de percepção acerca da dança e do lazer, que é a relação entre ambos no contexto escolar via Educação Física. Espera-se que tal percepção possa trazer novos olhares tanto para os pesquisadores dos Estudos do lazer, quanto para aqueles envolvidos com a Dança, assim como, para aqueles que tem a Educação Física escolar como objeto de pesquisa.

É necessário que, em especial, os docentes da Educação Física escolar, ampliem sua visão acerca do lazer e da dança e compreenda que esses saberes,

quando bem articulados, podem auxiliar no processo de desenvolvimento integral dos escolares. Essa ampliação pode ser fortalecida a partir de uma formação inicial (graduação) adequada e a partir de experiências diversificadas em lazer e em dança. Dessa forma, caminha-se para uma aula de Educação Física de qualidade, que é capaz de discutir e relacionar diversos saberes, prepara o escolar para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA CAMPOS, M. A. **Histórias entrelaçadas**: presença da dança na Escola de Educação Física da UFMG (1952-1977). 204 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ALVES, Michelle Silva; FALCÃO, Ana Patrícia Siqueira Tavares; BRASILEIRO, Livia Tenório; BRASIL, Marcelo Soares Tavares de Melo; MEDEIROS, Flávio Roberto Carneiro de. O ensino da dança no ensino fundamental II e ensino médio da rede estadual de Recife–PE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abril/junho de 2015.
- ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. E. P. B. T.; BIGOTTI, S.; TOKUOCHI, J. H.; TANI, G.; KUNDRAT, F.; ANDRE, M. Um retrato da pesquisa brasileira em educação física escolar: 1999-2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3 p.179-84, 2005.
- APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARAGÃO, Julio. Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. **Revista Práxis** ano III, nº 6 - agosto 2011.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; 2003. 519p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.
- BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 1998. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2008.
- BELSKY, J. **Desenvolvimento humano**: experienciando os ciclos da vida. Elsevier, 2010. 608p.
- BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 87-101. 2003.
- BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 3ª edição, editora Unijuí, Ijuí, 2005.
- BRAMANTE, Antônio Carlos. Lazer: concepções e significados. **Licere**. Belo Horizonte, v.1, n.1. P.9-17, set. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental (3 e 4 ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino médio**: Parte II Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. 71p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12/02/2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Acesso em: 10/01/2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Texto Preliminar do documento BNCC**, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Acesso em: 12/01/2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, V. 8, n. 3, p. 5-18, setembro/dezembro de 2002.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, 6: 45-58, Junho/Julho 2002-2003.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p.519-528, out./dez. 2008.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança - educação física**: (in)tensas relações. 2009. 473f. Tese (Doutorado em Educação, conhecimento, linguagem e Arte) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CALLEGARI-JACQUES, S.M. **Bioestatística: princípios e aplicação**. São Paulo: Artmed, 2004.

CAMARGO, Luiz Octávio L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMARGO, Luiz Octávio L. **O que é lazer**. – 3 a ed. – São Paulo: Brasiliense, 1992.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, nº 77, 2001, p. 207-227.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21- 37, jan. 2007.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out./dez., 2012.

CLARO, E. C. **Método dança-educação física**: uma alternativa de curso de especialização para o profissional da dança e da educação física. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, USP, SP, 1988.

CODINA, N. Una aproximación a la complejidad del tiempo libre y del *self* mediante la aplicación cualitativa secuencial de los presupuestos del tiempo. **Encuentros en Psicología Social**, Málaga, v. 2, n. 1, p. 332-340, 2004.

CONCEIÇÃO, Vagner Miranda da. **Lazer, educação física escolar e adolescência**, Minas Gerais. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CONCEIÇÃO, Vagner Miranda da; SOUZA, Luciana Karine. Lazer, educação física escolar e adolescência. **Licere**, Belo Horizonte, v.18, n.2, jun/2015.

CONSIDERAR. [Michaelis online]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/considerar/>. Acesso em: 11/02/2018.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da; DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 25, p. 197-215, 2014.

CUSTÓDIO, Mariana Lopes; SOUSA, Wilson Luiz Lino de; MASCARENHAS, Fernando; HÚNGARO, Edson Marcelo. O lazer e o reino da liberdade: reflexões a partir da ontologia do ser social. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.4, dez./2009.

DAOLIO, J. Educação física escolar e megaeventos esportivos: desafios e possibilidades. **Kinesis**, Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 125-137, jan./jun. 2013.

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

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: Conteúdos, suas Dimensões e Significados. São Paulo: 2012. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>. Acesso em: 15/03/2016.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular** - Debates, São Paulo: Perspectiva, 1976.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **Os currículos de licenciatura em educação física**: a dança em questão. 2008. 168 f. Tese (Doutorado em Educação Física e sociedade) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ELKIND, D. Understanding the young adolescent. **Adolescence**, v.13, 1978, p.127-134.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavallo. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Didática, teorias de ensino e práticas escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

EVANS, J. R.; MATHUR, A. The value of online survey. **Internet Research**, v. 15, n. 2, p. 195-219, 2005.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.120-129, jan./mar. 2012.

FORMIGA, N. S., AYROZA, I., DIAS, L. Escala das atividades de hábitos de lazer: construção em validação em jovens. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 6, n.2, p.71-79, Jul./Dez. 2005.

FORZA, C. Survey research in operations management: a process-based perspective. **International Journal of Operations and Production Management**, v. 22, n, 2, p. 152-194, 2002.

FRANCO, Liliane Isabel Aparecida Franco. **Um caminho para a dança na educação física escolar**: dinâmicas pautadas nos pilares básicos da Educação/UNESCO. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física, Esporte e Exercício) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mirian, SACOOL, Amarolinda Zanelan; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul./set. 2000.

GAEZLER, Lenea. **Lazer: benção ou maldição**. Porto Alegre: EMMA. 1979.

GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

GASPARI, Telma. **Atividades rítmicas e expressivas nas salas de Educação Física**. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação. São Paulo, 2004.

GEHRES, Adriana de Faria. **Dança**. In: GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). Dicionário crítico de educação física. 3ª ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2.ed.rev. e ampl.. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. 151p.

GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. **Análise teórico-conceitual da recreação e do lazer na América Latina**. In: Horizontes latino-americanos do lazer / Horizontes latinoamericanos del ocio. GOMES, Christianne L.; ELIZALDE, Rodrigo (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 343p.

GOMES, C. L.; PINTO, G. B.; ELIZALDE, R.; NORONHA, V. Políticas Públicas de Ocio y Recreación: Investigando la temática en el contexto de cinco maestrías latinoamericanas. **Revista Argentina de Economía y Ciencias Sociales**, v. XV, p. 73-93, 2013.

GOMES, Christianne Luce; ISAYAMA, Hélder Ferreira. **Multiplicidade de olhares sobre o lazer como direito social**. In GOMES, Christianne Luce; ISAYAMA, Hélder Ferreira. (Org.). O direito social ao lazer no Brasil. Campinas: Autores associados, 2015.

GOMES JÚNIOR, Lázaro Moreira; LIMA, Lenir Miguel de. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. **Pensar a Prática**, 6: 31-44, Junho/Julho. 2001-2002.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**. 12(24), 2003; 149-161.

GUIMARÃES. P. R. B. **Métodos quantitativos estatísticos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago. 2006.

GUTIERREZ, Gustavo L. **Lazer e prazer: questões metodológicas e alternativas políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. Atuação do Profissional de Educação Física no âmbito do Lazer: a Perspectiva da Animação Cultural. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.407-413, abr./jun. 2009.

JESUS, Glauber Bedini de. **As atividades rítmicas e a educação física escolar: possibilidades de um trato em um outro ritmo**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

KLEINUBING, Neusa Dendena. **A dança com o espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da educação física no ensino médio**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 193-214, outubro/dezembro de 2009.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SERVO, Giséli; REZER, Ricardo; MATIELLO, Marizete Lemes da Silva. A dança na perspectiva crítico emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.3, p.551-820, julho/setembro de 2012.

KOGA, G. K. C.; MELANDA, F. N.; SANTOS, H. G. dos; SANT'ANNA, F. L.; GONZÁLEZ, A. D.; MESAS, A. E.; ANDRADE, S. M. de. Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. **Cadernos Saúde Coletiva**, 23(3), 2015, 268-275.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí. 1994.

KUNZ, Elenor. **Se-movimentar**. In: GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). Dicionário crítico de educação física. 3ª ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2014.

LABAN, Rudolf. **The mastery of movement on stage**. Boston: Plays INC., 1971.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Interfaces entre a Educação Física e a área da Linguagem: contextos e possibilidades. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p. 31 - 39, jan./abr. 2013.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. Trabalho docente: tensões e contradições. **Caderno CRH**, v. 24, p. n.spe. 01-192, 2011.

LOMAKINE, Luciana. **Fazer, conhecer, interpretar e apreciar**: a dança no contexto da escola. In: SCARPATO, Marcia (Org.). Educação Física – como planejar as aulas na prática. São Paulo: Avercamp, 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **O direito social ao lazer na cidade do nosso tempo**. In GOMES, Christianne Luce; ISAYAMA, Hélder Ferreira. (Org.). O direito social ao lazer no Brasil. Campinas: Autores associados, 2015.

MARCASSA, Luciana; MASCARENHAS, Fernando. Lazer. In: GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3ª ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2014.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas, SP. Papirus, 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. 5.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 776-787, jul./set. 2010.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, 2011.

MARCONI, M. D.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, I. Dançando na escola. **Motriz**. Rio Claro: UNESP, vol. 3, nº I, p.20- 28, 1997.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer e Trabalho**: Liberdade ainda que tardia. 2000.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Editora UFG, 2003.

MATTHIESEN, Sara Quenzer; CARVALHO, Jacqueline; PRADO, Sofia Razaboni; CEREGATTO, Luciana. Atletismo para crianças e jovens: vivência e conhecimento. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.354-360, jul./set. 2008.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **O lazer no planejamento urbano**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1975. 253p.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **O município e a recreação**. Rio de Janeiro: IBAM, 1976.

MEHO, L. E-mail interviewing in qualitative research: a methodological discussion. **Journal of the American Society For Information Science And Technology**, v. 57, n. 10, p. 1284-1295, 2006.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física: Ensinos Fundamental e Médio (CBC). Proposta Curricular**. Minas Gerais: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, 9(3): 1993, 239-262.

MIYABARA, Renata Aparecida. **Papel do conteúdo curricular Dança na formação do licenciado em Educação Física**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

MORANDI, Carla Dias Sílvia de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MORANDI, Carla Dias Sílvia de Freitas. **A dança e a educação do cidadão sensível**. In: MORANDI, Carla Dias Sílvia de Freitas; Strazzacappa, Márcia. Entre a arte e a docência: formação do artista da dança. Campinas: Papirus; 2006. p.71-125.

MUNNÉ, F. **Psicosociología del tiempo libre**: un enfoque critico. México: Ed. Trillas, 1985.

MUNNÉ, F.; CODINA, N. **Psicología social del ocio y el tiempo libre**. In ALVARO, J. L.; GARRIDO, A.; TORREGROSA, J. R. (Orgs.), *Psicología social aplicada* (pp. 429-447). Madrid: McGraw-Hill, 1998.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.3 p.174-180, jul./set. 2006.

OLIVEIRA JUNIOR, C. R. de; POLICHUK, N. K.; BARROS, S. A. B. de M. Lazer: Contribuições de Gutierrez. **Licere**, 13(3), 2010.

PACHECO, Ana Julia Pinto. Educação física e Dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática** 2: 156-171, Jun./Jun. 1998-1999.

PARADISO, A. C. et al. **Tempo livre e projeto de vida**: uma proposta orientada aos adolescentes. In: SARRIERA, J. C., PARADISO, A. C. Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa. Porto Alegre: Sulina, 2012. 207p.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE (PBH). **Proposições curriculares - Ensino fundamental - Educação física**, 2010. Acesso em: 03/12/2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1p7H2Moud6uJfaQuaW3MR48EbHkm6OCMB/view>.

PEREIRA, Mariana Lolato; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.768-780, outubro/dezembro de 2009.

PEREIRA, Andrea Apolônia, LACERDA, Yara. Dança Educacional nas escolas públicas do Rio de Janeiro. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.440-449, abr./jun. 2010.

PÉREZ GALLARDO, Jorge S. et al. **Educação física escolar**: do berçário ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PINTO, Leila Mirtes S. M. **Inovação e avaliação**: Desafios para as políticas públicas de esporte e lazer. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). Lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. p. 243-264.

PRAZER. [Michaelis online]. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/prazer/> . Acesso em: 11/02/2018.

PRESTON-DUNLOP, V. Dance is a language, isn't it?. London: Laban Centre for Movement and Dance, 1987.

RAMOS, Renata; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer e esporte: Olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, v.23, n.4, p.379~91, out./dez. 2009.

RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcante. **A disciplina dança nos cursos de educação física (licenciatura)**: o seu desvelar na visão do graduando. 1996. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

RANGEL-BETTI, Irene. C. Educação física escolar: olhares sobre o tempo. *Revista Motriz*, v.5, n.1, p.37-39, 1999.

REQUIXA, Renato. **As Dimensões do Lazer**. São Paulo: Sesc / Celazer, 1974.

REQUIXA, Renato. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

RODRIGUES, L.; BRACHT, V. As culturas da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010.

ROSÁRIO, Luiz Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. *Motriz*, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da educação física na escola. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.26, n.4, p.691-704, out./dez. 2012.

ROCHA, Daniela; RODRIGUES, Graciele Massoli. A dança na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6 (3): 15-21, 2007.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética**. Tese (Doutorado em Educação Física) – FMH, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SARRIERA, Jorge Castellá; PARADISO, Ângela Carina; MOUSQUER, Paula Nunes; MARQUES, Luciana Fernandes; HERMEL, Júlia Schneider; COELHO, Roberta P. Schell. Significado do Tempo Livre para Adolescentes de Classe Popular. *Psicologia ciência e profissão*, 27 (4), 718-729, 2007.

SATISFAÇÃO. [Michaelis online]. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/satisfa%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 11/02/2018.

SBORQUIA, Silva Pavesi. **A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional**. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SBORQUIA, Silva Pavesi; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, janeiro de 2002.

SCARPATO, Marta Thiago. **A formação do professor de educação física e suas experiências com a dança**. In: Moreira EC, organizador. Educação física escolar: desafios e propostas. Jundiaí: Fontoura; 2004.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T; AZZI, R. G. Crença de autoeficácia de licenciados em Educação Física. **Motriz**. Revista de Educação Física, UNESP, Vol. 16, n. 4, 2010.

SILVA, Débora Alice da; STOPPA, Edmur Antonio; ISAYAMA, Helder Ferreira; MARCELLINO, Nelson Carvalho; MELO, Victor Andrade de. **A importância da recreação e do lazer**: cadernos interativos- elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011. 52 p.

SILVA, Junior V. P. da; SAMPAIO, Tânia M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, 20(2):106-118, 2012.

SILVA, Monique Costa de Carvalho e; ALCÂNTARA, Andressa Sheyene Moreira de; LIBERALI, Rafaela; ARTAXO NETTO, Maria Inês; MUTARELLI, Maria Cristina. A importância da dança nas aulas de educação física – Revisão Sistemática. v. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 11, n. 2, 2012, p. 38-54.

SILVA, Tatyane Perna; SILVA, Cinthia Lopes da. Lazer e educação física escolar: produção acadêmica no período de 2003 a 2012. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.4, dez/2014.

SIMÕES, Solange; PEREIRA, Maria Aparecida Machado. **A arte e a ciência de fazer perguntas**: aspectos cognitivos da metodologia de survey e a construção do questionário. In: AGUIAR, Neuma. (coord.). Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007, p. 249 -69.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Expressão corporal**. In: GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). Dicionário crítico de educação física. 3ª ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2014.

SHIBUKAWA, Rodrigo Massami; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; MACHADO, Zênite; SOARES, Amanda. Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.19-26, janeiro/março de 2011.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.4, p.618-629, outubro/dezembro de 2011.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Julho/Setembro; 28(3): 505-20, 2014.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A dança na escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**. 16: 2010, 496-505.

STOKOE, Patrícia. **La danza através de las idades**. Buenos Aires, 1980.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. Cad. CEDES, vol. 21, n. 53, 2001, pp.69-83.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TENÓRIO, J. G., LOPES DA SILVA, C. Lazer e Educação Física Escolar: experiência pedagógica em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.3, set/2012.

TERRA, Dinah. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, jan./abr. 2004.

UGAYA, Andresa de Souza. **A dança na formação docente em educação física**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, ano III, nº 5, 1996.

VARGAS, Lizete Arnizaut Machado. **Escola em dança**: movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VERDERI, Erica. **Dança na escola**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1998.

VERDERI, Érica. **Dança na escola**: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

VOLPATO, G. L. **Ciência: da filosofia à publicação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 377 p.

WALTER, Olga Maria Formigoni Carvalho. Análise de ferramentas gratuitas para condução de survey online. **Produto & Produção**, vol.14 n.2, p. 44-58, jun. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Lazer e Dança na Educação Física Escolar”, desenvolvida pelos pesquisadores-responsáveis Prof. Me. Vagner Miranda da Conceição e Profa. Dra. Luciana Karine de Souza, ambos do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa é conhecer sua opinião sobre o lazer e a dança no contexto da educação física escolar. Isso é muito importante para que melhores ações possam ser desenvolvidas, e sua opinião nos auxiliará a pensar, tratar e desenvolver o lazer, a dança e a educação física, dentro e fora da escola.

Estamos pedindo sua colaboração para responder a dois questionários que apresentaremos a você: um com questões sociodemográficas e de trabalho docente, e o outro com questões sobre suas vivências e experiências em lazer, em dança e sobre o trabalho docente em lazer e em dança na escola. O risco de participação nesta pesquisa é considerado mínimo e ocorreria por cansaço ou desconforto durante as respostas aos questionários. Para evitar esse pequeno risco, esclarecemos que estes demandam pouco tempo para serem respondidos e que você pode pausar por alguns segundos durante o preenchimento, ou mesmo desistir de preenchê-los. No caso da desistência durante o preenchimento, os dados não serão aproveitados para a pesquisa.

Não vamos solicitar seu nome em qualquer lugar dos questionários. As respostas aos questionários serão manuseadas apenas pelo doutorando e sua orientadora. Ao término da pesquisa, estarão sob a guarda da pesquisadora responsável, Professora Luciana, com acesso restrito a ela e ao doutorando, por até dois anos, período após o qual serão apagados/descartados. Será mantido sigilo sobre as informações coletadas que identifiquem escolas ou outras instituições, bem como seu nome e de pessoas que você citar.

Esclarecemos que você não terá gasto algum decorrente de sua participação na pesquisa e que não haverá qualquer forma de remuneração financeira. Os participantes estão livres para recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Os resultados da pesquisa, agrupados, serão publicados na Tese de Doutorado e em artigos científicos, sem os nomes das pessoas que convidamos para participar da pesquisa, nem de outras pessoas, nem das escolas ou outras instituições citadas.

Caso você tenha qualquer dúvida ou necessite de algum esclarecimento, tem total liberdade para solicitá-los antes, durante ou após o curso da pesquisa, entrando em contato com os pesquisadores Vagner Miranda da Conceição, e-mail eefvagner@hotmail.com, telefone (31) 99456-8258, ou Professora Luciana Karine de Souza, e-mail luciana.karine@pq.cnpq.br, [telefone \(31\) 3409-2335](tel:(31)3409-2335).

Se você tiver dúvida sobre questões éticas da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2o andar, sala 2005, Campus Pampulha, cep.31.270-901, Belo Horizonte (Minas Gerais), e-mail coep@prpq.ufmg.br, telefone (31)3409-4592.

Este TCLE pode ser impresso por você neste momento, quando você clicar em “sim”.
Agradecemos antecipadamente sua participação e estamos à disposição.

(assinatura digitalizada)
Profª. Drª. Luciana Karine de Souza
Orientadora

(assinatura digitalizada)
Prof. Me. Vagner Miranda da Conceição
Doutorando

APÊNDICE B

Questionário Sociodemográfico e sobre Trabalho Docente

Sexo: () M () F

Idade: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Nacionalidade: () Brasileira () Outra. Qual?

Estado do Brasil em que você mora:

() Aqui apareceram 27 opções de respostas: 26 estados brasileiros e o Distrito Federal.

Qual o nome da cidade onde você mora?

Estado civil:

() Solteiro () Casado/união estável () Outro. Qual?

Tempo total de atuação como docente de Educação Física no ensino médio em sua carreira:

_____ ano(s) e _____ mês(es).

Titulação máxima: _____

Você trabalha em mais de uma escola?

() Não. () Sim. Quantas? _____ escolas.

Você trabalha em mais de um turno (manhã, tarde e/ou noite)?

() Não. () Sim.

Em quais turnos você trabalha?

Manhã Tarde Noite

Você leciona para outros níveis de ensino, diferentes do ensino médio?

() Não. () Sim.

Para quais outros níveis de ensino, diferentes do ensino médio, você também leciona?

Educação infantil

Ensino fundamental

Educação de jovens e adultos

Ensino técnico

Ensino superior

Qual a sua carga horária, em horas/aula de Educação Física escolar, por semana, no total?

_____ horas/aula.

Na(s) escola(s) pública(s) atual(is) onde você leciona Educação Física para o ensino médio, para quais séries você leciona? (aceita múltiplas respostas)

() 1ª.

() 2ª.

() 3ª.

A(s) escola(s) pública(s) onde você leciona atualmente para o ensino médio é:

(aceita múltiplas respostas)

() municipal

() estadual

() federal

Você desenvolve outra atividade profissional, diferente das aulas de Educação Física no ensino médio?

() Não.

() Sim.

Que atividade é essa?

Quanto tempo por semana se dedica a essa atividade? _____ horas.

APÊNDICE C

Questionário Lazer e Dança no Trabalho Docente em Educação Física

Por favor, leia com cuidado antes de responder. Não existem respostas certas ou erradas. Gostaríamos que expressasse sua opinião sincera.

Questões sobre LAZER

1. **Para você, o que é lazer?** (aberta)
2. **Na sua graduação, quantas disciplinas relacionadas ao Lazer você cursou?**
 - a. Nenhuma
 - b. Uma
 - c. Duas
 - d. Três
 - e. Quatro ou mais
3. **Durante alguma disciplina não específica sobre o lazer, que você cursou na graduação, você teve contato com conteúdos sobre lazer?**
 - a. Nenhuma
 - b. Uma
 - c. Duas
 - d. Três
 - e. Quatro ou mais
4. **Você sentiu falta de conteúdos sobre o lazer na sua graduação em Educação Física?**
 - a. Sim
 - b. Não

Por quê? (aberta)
5. **Você considera o lazer como um conteúdo a ser tratado na aula de Educação Física?**
 - a. Sim
 - b. Não

i. Por quê? (aberta)
6. **Você desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas na escola onde você trabalha?**
 - a. Sim
 - b. Não [direcionar o respondente para a questão 8]
7. **Com que frequência você desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas?**
 - a. Uma vez ao ano
 - b. Duas vezes ao ano
 - c. Três vezes ao ano
 - d. Quatro vezes ou mais ao ano
8. **Como esse conteúdo é desenvolvido?** (aceita múltiplas respostas)

- a. Através de aulas teóricas.
- b. Através de aulas práticas.
- c. Através de evento dentro da escola (gincana, festa, oficina com convidado, apresentação artística de gente fora da escola, etc.).
- d. Através de evento fora da escola (excursão, passeio em clubes esportivos, visita à parques e museus etc.).
- e. Através de trabalhos escolares, pesquisas e “para-casa”.
- f. Outro. Qual(is)? (aberto)
[direcionar para a questão 9]

9. Por qual motivo você não desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas?

(aceita múltiplas respostas)

- a. Falta de ação e atuação do governo (municipal, estadual ou federal).
- b. Falta de ação e atuação da direção/administração escolar.
- c. Falta de ação/atuação própria.
- d. Os estudantes encaram de forma negativa o conteúdo lazer.
- e. Crenças e valores culturais difundidos socialmente.
- f. Organização curricular acerca do lazer na graduação.
- g. Não me ocorreu inserir esse conteúdo.
- h. Não houve tempo para inserir esse conteúdo.
- i. Outro. Qual(is)? (aberto)

10. Você já participou de algum curso/palestra/oficina/evento de formação em lazer?

- a. Sim
- b. Não [redirecionar para a questão 12]

11. Quando você participou curso/palestra/oficina/evento de formação em lazer?

- i. Antes da graduação.
- ii. Durante a graduação.
- iii. Após a graduação.
- iv. Antes e durante a graduação
- v. Antes e após a graduação
- vi. Durante e após a graduação
- vii. Antes, durante e após a graduação
[direcionar para a questão 13]

12. Na sua opinião, qual o motivo o de não ter participado de algum curso/palestra/oficina/evento de formação em lazer?

- i. Nunca fiquei sabendo.
- ii. Já soube de evento(s) sobre lazer, mas não me interessa.
- iii. Me interessa pelos eventos, mas geralmente são caros.
- iv. Me interessa pelos eventos, mas geralmente é longe de onde moro.
- v. Me interessa pelos eventos, mas geralmente não tenho tempo.
- vi. Outro. Qual(is)?

13. Considerando o período letivo de trabalho, você dispõe de tempo em sua própria vida para usufruir de lazer?

- a. Sim [redirecionar para a questão 14]

b. Não [redirecionar para a questão 15]

14. Cite até 3 exemplos de o que você faz no seu tempo livre como lazer.
[espaço para 3 preenchimentos]

15. O que você pensa sobre essa ausência de tempo de lazer em sua vida?
(aceita múltiplas respostas)

- a. Já me acostumei, pois não tenho tempo.
- b. Já me acostumei, pois as opções que tenho ficam longe da minha casa.
- c. É difícil, pois envolve gastos financeiros.
- d. Não me importo em não ter tempo de lazer.
- e. Sempre foi difícil para mim.
- f. Não tenho como ter lazer.
- g. Estou tentando mudar isso.
- h. Meu trabalho é meu lazer.
- i. Não sinto falta. Não me interessa.
- j. Outra resposta. Qual?

16. Dentre as práticas e/ou vivências em lazer descritas na questão 14, marque aquela que você conheceu pela sua atuação como professor de educação física?

[SM deve recuperar as 3 respostas da questão 14]

- a. Não foi através de meu trabalho como professor de educação física. Escrever aqui como surgiu essa experiência: (aberta)

17. Qual das práticas que você listou como lazer em sua vida você acredita que influencia(m) sua atuação na escola?

Questões sobre DANÇA

18. Para você, o que é dança? (aberta)

19. Na sua graduação, quantas disciplinas relacionadas à dança você cursou?

- a. Nenhuma
- b. Uma
- c. Duas
- d. Três
- e. Quatro ou mais

20. Durante alguma disciplina não específica sobre a dança, que você cursou na graduação, você teve contato com conteúdos sobre dança?

- a. Nenhuma
- b. Uma
- c. Duas
- d. Três
- e. Quatro ou mais

- 21. Você sentiu falta de conteúdos sobre a dança na sua graduação em Educação Física?**
- Sim
 - Não
- Por quê? (aberta)
- 22. Você considera a Dança como um conteúdo a ser tratado na aula de Educação Física?**
- Sim
 - Não
- Por quê? (aberta)
- 23. Você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas na escola onde você trabalha?**
- Sim
 - Não [direcionar o respondente para a questão 8]
- 24. Com que frequência você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas na escola onde você trabalha?**
- Uma vez ao ano
 - Duas vezes ao ano
 - Três vezes ao ano
 - Quatro vezes ou mais ao ano
- 25. Como esse conteúdo é desenvolvido?** (aceita múltiplas respostas)
- Através de aulas teóricas.
 - Através de aulas práticas.
 - Através de evento dentro da escola (festival, festa, oficina com convidado, apresentação artística de gente fora da escola, etc.).
 - Através de evento fora da escola (excursão, passeio em teatros para assistir espetáculo de dança, oficina de dança fora da escola, etc.).
 - Através de trabalhos escolares, pesquisas e “para-casa”.
 - Outro. Qual(is)? (aberto)
- [direcionar para a questão 27]
- 26. Por qual motivo você não desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas na escola onde você trabalha?** (aceita múltiplas respostas)
- Falta de atuação do governo (municipal, estadual e/ou federal).
 - Falta de atuação da direção/administração escolar.
 - Falta de atuação própria, como professor.
 - Os estudantes encaram de forma negativa o conteúdo lazer.
 - Valores e hábitos difundidos socialmente.
 - Organização curricular acerca do lazer na graduação.
 - Não me ocorreu inserir esse conteúdo.
 - Não houve tempo para inserir esse conteúdo.
 - Outro. Qual(is)? (aberto)
- 27. Por favor, leia cada frase abaixo e marque a resposta que melhor indica o que você pensa, sobre alguns fatores que podem influenciar a presença da**

dança na escola. Não há resposta certa ou errada. O importante é sua opinião sincera:

- a. A atuação do governo municipal, estadual e/ou federal interfere no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.

De modo negativo	Não interfere	De modo positivo

- b. A administração escolar influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.

De modo negativo	Não interfere	De modo positivo

- c. A minha atuação como professor influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.

De modo negativo	Não interfere	De modo positivo

- d. A forma como os estudantes encaram a dança influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.

De modo negativo	Não interfere	De modo positivo

- e. Alguns valores e hábitos socioculturais influenciam no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.

De modo negativo	Não interfere	De modo positivo

- f. A organização curricular da dança na minha graduação influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.

De modo negativo	Não interfere	De modo positivo

28. Sobre a atuação do(s) governo(s), quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo **DANÇA** nas suas aulas de **EDUCAÇÃO FÍSICA**: (você pode marcar mais de uma opção de resposta)

- a. () Falta de espaço físico adequado (sala com espelhos, arejada, proteção contra ruído, etc.).
- b. () Falta de material pedagógico (aparelhagem de som, televisão, DVDs, CDs, *pendrives*, livros, figurinos, uniformes, etc).
- c. () A falta de concurso público para professores que possam lecionar conteúdos sobre dança.
- d. () Outro. Qual(is)? (aberta)

29. Sobre a atuação da administração escolar, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo **DANÇA** nas suas aulas de **EDUCAÇÃO FÍSICA**: (você pode marcar mais de uma opção de resposta)

- a. Falta de espaço físico adequado (sala com espelhos, arejada, proteção contra ruído, etc.).
- b. Falta de material pedagógico (aparelhagem de som, televisão, DVDs, CDs, *pendrives*, livros, figurinos, uniformes, etc).
- c. Prevalência da dimensão técnica sobre a artística.
- d. Falta de apoio de outros professores.
- e. A escola aloca verbas e recursos para outros conteúdos.
- f. Orientação religiosa da escola.
- g. Ausência da dança no projeto político pedagógico da escola.
- h. Pouco tempo para desenvolver a dança nas aulas de EF.
- i. Privilégio da teoria à prática.
- j. Pouca atenção aos conteúdos artísticos e culturais na escola.
- k. Outro fator. Qual? (aberta)

30. Sobre a sua atuação como professor, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo **DANÇA** nas suas aulas de **EDUCAÇÃO FÍSICA**: (você pode marcar mais de uma opção de resposta)

- a. Falta de experiência com o conteúdo.
- b. Pouca vivência na vida pessoal (escolar e acadêmica).
- c. É preciso ser um profissional da dança ou um excelente dançarino(a), e não sou qualquer destes.
- d. Pouco empenho e compromisso com a formação profissional durante a graduação.
- e. Formação docente na graduação insatisfatória.
- f. Formação continuada insuficiente e/ou inexistente.
- g. Não me sinto capaz de inserir o conteúdo da dança nas aulas de Educação Física.
- h. Não me preparo o suficiente para desenvolver a dança nas aulas.
- i. Nunca estudei dança, nem na teoria, nem na prática
- j. Não domino o conteúdo dança para ensina-lo nas aulas.
- k. Medo.
- l. Dança não é um conteúdo sério para inserir no currículo escolar.
- m. Constrangimento durante a graduação.
- n. A dança não é de interesse especial em minha vida.
- o. Não acredito que o conteúdo da dança seja importante para a educação física no ensino médio.
- p. Orientação religiosa da escola.
- q. Possuo uma restrição física que me impede de lecionar conteúdos de dança em minhas aulas.
- r. As salas de aula não possuem proteção contra ruído.
- s. As turmas possuem muitos alunos.
- t. As turmas são mistas (moças e rapazes juntos).
- u. Outro fator. Qual? (aberta)

31. Sobre crenças e valores culturais associados à dança, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo **DANÇA** nas suas aulas de **EDUCAÇÃO FÍSICA**: (você pode marcar mais de uma opção de resposta)

- a. Preconceito sexista.
- b. Predominância e hegemonia social do esporte, dentro e fora da escola.
- c. Prevalência e valorização da dimensão técnica sobre a artística.
- d. Falta de interesse, conhecimento e aceitação dos alunos, em especial, do sexo masculino.
- e. A padronização erotizante em alguns estilos musicais.
- f. Orientação religiosa da escola .
- g. Falta de apoio dos pais para a confecção de figurinos.
- h. Outro. Qual(is)? (aberta)

32. Quem você acredita que possui maior resistência à entrada da dança nas aulas de EF?

- a. pais
- b. alunos
- c. professor
- d. gestores escolares
- e. Outro. Quem? (aberta)

33. Acerca da Instituição de Ensino Superior (IES), a universidade, faculdade, etc. onde você estudou, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo **DANÇA nas suas aulas de **EDUCAÇÃO FÍSICA**: (você pode marcar mais de uma opção de resposta)**

- a. Pouco tempo (carga horária) para o conteúdo dança no currículo da graduação.
- b. Ausência de discussões e reflexões acerca da prática vivida na realidade, como, por exemplo, em estágios.
- c. Enfoque limitado à dança em comparação a outros conteúdos da área.
- d. Os professores das IES apresentam dúvidas sobre o que é realmente importante para preparar o licenciado que irá desenvolver a dança na escola.
- e. Profissionais que atuam na graduação não possuem a qualificação necessária.
- f. Os professores focam em técnicas de movimento ao invés de pensar a dança de forma educacional.
- g. Os professores do ensino superior não associam a teoria estudada na graduação com a realidade escolar.
- h. Falta de didática dos professores das IES que lecionam Dança na graduação.
- i. Outro. Qual(is)? (aberta)

34. Você já participou de algum curso/palestra/oficina/evento de formação em dança?

- a. Sim
- b. Não [redirecionar para a questão 36]

35. Quando você participou curso/palestra/oficina/evento de formação em dança?

- i. Antes da graduação.

- ii. Durante a graduação.
- iii. Após a graduação.
- iv. Antes e durante a graduação
- v. Antes e após a graduação
- vi. Durante e após a graduação
- vii. Antes, durante e após a graduação
[direcionar para a questão 37]

36. Na sua opinião, qual o motivo o de não ter participado de algum curso/palestra/oficina/evento de formação em dança?

- i. Nunca fiquei sabendo.
- ii. Já soube de evento(s) sobre lazer, mas não me interessa.
- iii. Me interessa pelos eventos, mas geralmente são caros.
- iv. Me interessa pelos eventos, mas geralmente é longe de onde moro.
- v. Me interessa pelos eventos, mas geralmente não tenho tempo.
- vi. Outro. Qual(is)?

37. Você dispõe de tempo em sua própria vida para usufruir da dança?

- a. Sim [redirecionar para a questão 38]
- b. Não [redirecionar para a questão 39]

38. Cite até 3 exemplos de o que você faz no seu tempo livre que envolve a dança:

-

39. O que você pensa sobre essa ausência da dança na sua vida? (aceita múltiplas respostas)

- a. Já me acostumei, pois não tenho tempo.
- b. Já me acostumei, pois, as opções que tenho ficam longe da minha casa.
- c. É difícil, pois envolve gastos financeiros.
- d. Não me importo em não ter dança na vida.
- e. Sempre foi difícil para mim.
- f. Não tenho como ter dança.
- g. Estou tentando mudar isso.
- h. Meu trabalho já é com dança.
- i. Não sinto falta, pois não me interessa muito.
- j. Outra resposta. Qual?

40. Dentre as práticas e/ou vivências em dança descritas na questão 33, marque aquela(s) que você conheceu pela sua atuação como professor de educação física?

[SM deve recuperar as 3 respostas da questão 33]

- a. Não foi através de meu trabalho como professor de educação física. Escrever aqui como surgiu essa experiência: (aberta)

41. Qual das práticas em dança que você listou como presentes em sua vida você acredita que influencia(m) sua atuação na escola?

[SM deve recuperar as 3 respostas da questão 33 para o respondente selecionar]

Questões sobre lazer e dança

- 42. Na sua opinião, é possível unir os conteúdos lazer e dança na Educação * Física escolar?**
- a. Sim
 - b. Não
- 43. Você aproxima os conteúdos Dança e Lazer nas suas aulas?**
- a. Sim
 - b. Não
- 44. Se sim, como é feita essa relação lazer-dança? (aberta)**
- 45. Se não é possível fazer essa relação lazer-dança nas suas aulas, qual seria o motivo, na sua opinião? (aberta)**

APÊNDICE D**Termo de aprovação do COEP/UFMG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE 55989216.4.0000.5149

Interessado(a): Profa. Luciana Karine de Souza
Departamento de Educação Física
EEFFTO- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 01 de junho de 2016, o projeto de pesquisa intitulado " **Lazer e Dança na Educação Física Escolar**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG