

Educação Física, Lazer e Dança: Estudos, Ideias e Provocações para o Contexto Escolar

**Vagner Miranda da Conceição
Luciana Karine de Souza**



Editora Científica

**Educação Física, Lazer e Dança:
Estudos, Ideias e Provocações para o
Contexto Escolar**

**Vagner Miranda da Conceição
Luciana Karine de Souza**

**Editora 
Científica
2024**

Educação Física, Lazer e Dança: Estudos, Ideias e Provocações para o Contexto Escolar

Vagner Miranda da Conceição
Luciana Karine de Souza

Conselho Editorial

Alexandre Meireles Borba
Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolin
Denise Renata Pedrinho
Fabiola Cristine de Almeida Rêgo Grecco
Fátima Aparecida da Silva Dias
Higo José Dalmagro
Julia Alejandra Pezuk
Márcio Rogério de Oliveira
Maria Elisabette B. Brito Prado
Osvaldo Borges Pinto Junior
Rodrigo Antonio Carvalho Andraus
Ruy César Pietropaolo
Samira Fayez Kfour
Susana Nogueira Diniz
Thais Maria Freire Fernandes Poleti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Selma Alice Ferreira Ellwein – CRB 9/1558

C743e	Conceição, Vagner Miranda da. Educação Física, lazer e dança: estudos, ideias e provocações para o contexto escolar. Luciana Karine de Souza. – Londrina: Editora Científica, 2024. ISBN 978-65-01-10573-4 1. Ensino Superior. 2. Ciência. 3. Conhecimento. 4 Saúde. I. Souza, Luciana Karine de. II. Título
-------	---

CDD 796

Arte e capa: Vagner Miranda da Conceição

Essa obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores, desde que a autoria seja declarada de forma explícita.

SUMÁRIO

Apresentação	5
Introdução	7
1 Uma Pequena História da Educação Física Escolar	14
2 A Educação Física Escolar Hoje	21
3 A Linguagem Educação Física	29
4 A Linguagem Dança	33
5 A Linguagem do Lazer	41
6 O Encontro do Lazer e da Dança na Educação Física Escolar	51
7 A Relação Lazer e Dança na Educação Física Escolar: Unindo Conhecimentos	64
8 Nossos Resultados sobre Dança na Educação Física Escolar	74
9 A Relação Dança e Lazer na Escola: Conversando com a Literatura	92
10 A Dança e o Escolar na Educação Física	103
11 Por Que Não Há Dança na Escola?	114
12 É Possível a Dança na Escola?	127
13 Em Busca de Relações Entre Lazer e Dança na Produção Científica Nacional em Educação Física Escolar	141
14 Para Além da Revisão Sistemática: Diálogo-Encontro de Revisões sobre Dança na Escola	154
15 Relação Lazer e Dança e as Experiências Profissionais e de Vida do Docente de Educação Física do Ensino Médio	160

16	Nossa Investigação com Docentes da Educação Física no Ensino Médio	168
17	Construção do Questionário de Lazer e Dança na Educação Física Escolar para Docentes (LaDEFÉ-Docentes EM)	181
18	Nossa Análise: O que Encontramos e o que Aprendemos	188
19	O Que Pensam os Professores Sobre Lazer?	195
20	O Que Pensam os Professores Sobre Dança?	215
21	Lazer e Dança na Educação Física Escolar: O Que Pensam os Professores?	246
22	A Contribuição da Análise Quantitativa: Como Ler as Associações que Encontramos	252
23	Dança: Movimento e Expressão Corporal	272
24	Relação Experiência de Lazer e Vivência em Dança no Tempo Livre: Encontro via Atividade Física e Produto para os Eventos Escolares	292
25	Conclusões desse Livro	299
26	Nosso olhar para a atualidade da dança na escola: produção científica brasileira (2016-2023)	323
	Referências	360
	Apêndice A - Questionário Sociodemográfico e de Trabalho Docente	387
	Apêndice B - Questionário de Lazer e Dança na Educação Física Escolar para Docentes do Ensino Médio	388
	Sobre os Autores	396

APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que apresentamos “Educação Física, Lazer e Dança: Estudos, Ideias e Provocações para o Contexto Escolar”, uma obra que nasce da convergência entre a produção científica e a prática profissional, marcando um diálogo essencial para o avanço da Educação Física no contexto escolar. A abordagem adotada é dupla, visando garantir uma interação profunda entre ciência e prática, onde cada uma enriquece e dá significado à outra.

No cerne deste trabalho, nossa primeira intenção foi conduzir estudos encadeados, contribuindo de forma cumulativa para o desenvolvimento de uma linha de pesquisa atenta à vital interação entre ciência e prática. Aqui, a Ciência não apenas fundamenta a prática, mas também é revigorada por ela, criando um ciclo virtuoso de enriquecimento mútuo.

O livro surge, também, como resposta às inquietações levantadas por estudantes adolescentes do Ensino Médio, as quais deram origem à Dissertação de Mestrado do primeiro autor, consolidando os esforços científicos iniciados anteriormente. Neste contexto, buscamos não apenas compreender as demandas dos jovens, mas também transformá-las em um elo concreto entre pesquisa e aplicação prática.

Ao explorar o tratamento da dança nas escolas brasileiras, nosso objetivo é oferecer uma análise crítica da produção existente, provocando novas questões para a pesquisa e a prática. Aprofundamos a reflexão sobre a formação docente em Educação Física, especialmente no que tange aos conteúdos da dança. Destacamos as transformações contemporâneas no mercado de trabalho, que agora demandam

Profissionais para desenvolver a Dança com Ensino Superior, proporcionando uma visão ampla e contemporânea sobre a atuação desses profissionais nas escolas.

Além disso, o livro joga luz sobre a dança não apenas como disciplina escolar, mas como uma poderosa ferramenta de lazer, aprendizado e desenvolvimento psicológico para adolescentes. Buscamos promover a compreensão da dança não apenas como uma atividade física, mas como uma oportunidade única de crescimento cognitivo, emocional, social e comportamental.

“Educação Física, Lazer e Dança: Estudos, Ideias e Provocações para o Contexto Escolar” convida o leitor a mergulhar em uma jornada que transcende as barreiras entre teoria e prática, promovendo uma visão integral e contemporânea da Educação Física no contexto escolar. Que esta obra inspire novas reflexões, questionamentos e, acima de tudo, aprimore a experiência educacional de nossos jovens.

Boa leitura!

Vagner Miranda da Conceição & Luciana Karine de Souza

1 Introdução

A Educação Física na escola é essencial para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, desempenhando um papel significativo em sua saúde física, social e mental, bem como na qualidade de vida. No aspecto físico, a prática regular de atividades contribui para um crescimento saudável, fortalecendo músculos, ossos e articulações, além de controlar o peso e prevenir a obesidade, uma preocupação crescente nessa faixa etária. No âmbito da saúde mental, a liberação de endorfinas durante as atividades diversas que colocam o corpo em movimento auxilia na redução do estresse e ansiedade, promovendo também uma melhoria na concentração e no desempenho cognitivo.

Além dos benefícios físicos e mentais, a Educação Física desempenha um papel crucial na socialização e no desenvolvimento de habilidades sociais. As atividades em grupo fomentam o trabalho em equipe, a cooperação e o respeito pelos colegas, enquanto as interações promovem o desenvolvimento de habilidades sociais como comunicação, empatia e resolução de conflitos.

A disciplina também desempenha um papel vital na prevenção de doenças crônicas, associando-se à redução do risco de diabetes tipo 2 e doenças cardiovasculares. A promoção de um estilo de vida ativo desde cedo contribui para a formação de hábitos saudáveis, fundamentais para a manutenção da saúde ao longo da vida.

Uma faceta interessante é a motivação intrínseca que muitos estudantes têm pela Educação Física, frequentemente relacionada à natureza lúdica e envolvente das atividades. Essa motivação pode ser uma fonte valiosa para enriquecer outras experiências de aprendizagem, como lazer e dança, incentivando o engajamento e a participação ativa em diversas áreas educacionais.

Logo, a Educação Física não apenas contribui para o desenvolvimento físico, mas também desempenha um papel vital na formação de indivíduos saudáveis, socialmente competentes e mentalmente equilibrados, impactando positivamente seu presente e futuro. A motivação inerente dos estudantes por essa disciplina pode ser canalizada para promover um aprendizado mais holístico e duradouro em diversas esferas da educação.

Os estudantes frequentemente demonstram afinidade pela Educação Física devido à natureza dinâmica e envolvente das atividades propostas. A motivação associada a essa disciplina pode ser atribuída a diversos fatores que a tornam atrativa para os alunos. Primeiramente, as aulas de Educação Física muitas vezes oferecem uma quebra na rotina acadêmica, proporcionando uma pausa para movimento e interação social, o que pode ser revigorante para os estudantes.

Além disso, as atividades físicas promovem um ambiente de aprendizado mais prático, permitindo que os alunos experimentem conceitos teóricos de uma maneira mais tangível. Isso contrasta com o formato tradicional de sala de aula e pode contribuir para uma abordagem de aprendizado mais holística.

A motivação intrínseca dos estudantes pela Educação Física pode ser uma valiosa ferramenta educacional se estendida para outras experiências de aprendizado. Ao incorporar elementos lúdicos, interativos e participativos nos seus conteúdos, como lazer e dança, é possível manter esse entusiasmo e engajamento. Essa abordagem não apenas torna o processo de aprendizagem mais cativante, mas também pode facilitar a compreensão e retenção de conceitos.

No caso do lazer, por exemplo, a promoção de atividades recreativas e educativas pode transformar o tempo livre dos estudantes em oportunidades de aprendizado descontraídas. Integrar conceitos acadêmicos em jogos e atividades

recreativas não apenas mantém os alunos motivados, mas também demonstra a aplicabilidade prática do conhecimento em situações do dia a dia.

Quanto à dança, essa forma de expressão artística pode ser incorporada ao currículo de maneira a unir elementos culturais, históricos e físicos. A dança não apenas proporciona benefícios físicos, como coordenação motora e condicionamento cardiovascular, mas também oferece uma maneira única de explorar temas acadêmicos de forma criativa.

A motivação natural dos estudantes pela Educação Física pode ser uma ponte para enriquecer outras experiências de aprendizado, desde atividades de lazer até a expressão artística por meio da dança. A chave está em reconhecer e incorporar os elementos que tornam a Educação Física atraente para os alunos, adaptando esses princípios a outras disciplinas para promover um ambiente educacional mais envolvente e estimulante.

Estamos no tempo da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, proposta pela Organização das Nações Unidas¹. O Brasil faz parte desse empreendimento, e precisa estar atento e comprometido a trabalhar pelos 17 objetivos ou metas traçados em conjunto por dezenas de nações. As áreas do conhecimento e seus campos de aplicação devem dirigir seus esforços para esse movimento também, e a educação física tem todas as condições de acompanhá-lo.

Um dos objetivos é a erradicação da pobreza, para a qual a educação física pode contribuir. As experiências de aprendizagem com exercícios, esportes e cultura (onde localizamos, por exemplo, a dança) são promotoras de saúde e desenvolvimento, são enriquecedoras e capazes de desenvolver habilidades importantes para o contexto atual do estudante e sua vida particular, proporcionando

¹ <https://www.internacional.df.gov.br/agenda-2030-objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel/>

educação e cuidado em saúde integral. Pensando para a frente, a futura vida adulta dessas crianças e adolescentes fisicamente saudáveis e que incorporarem a cultura da educação física em suas vidas adultas tem o grande potencial de prevenir doenças crônicas sérias e que engordam as estatísticas de necessidades em saúde e as filas nos hospitais. A pobreza também é erradicada por essa via. O indivíduo sem condições mínimas de saúde para buscar uma posição de trabalho está fadado a depender de auxílios sociais e sucumbir a carências graves que o conduzem à situação de pobreza. Assim, a educação física escolar também colabora, a seu modo, para a erradicação desse mal.

Outro objetivo da Agenda 2030 é saúde e bem-estar. Muito já se sabe o quanto a educação física pode contribuir para isso. Ela é, como já dito, fundamental como educação e como cuidado, proporcionando uma atualidade e um futuro melhores. Para esse objetivo, a educação física escolar tem papel crucial. Ao lado disso, há o objetivo pela educação de qualidade. Como parte da educação de qualquer criança ou adolescente, a educação física, ao aderir a interfaces com outros campos, como o lazer e a dança, incrementa o fazer educativo, qualificando-o e transformando-o. Conteúdos como o da dança, tão caros à cultura brasileira em todos os seus cantos e cores, abrilhantam a educação física e sua capacidade de transbordar para outros tempos da vida do estudante, como é o caso do tempo do lazer. Portanto, o trio educação física-lazer-dança é um ingrediente de alta qualidade para uma educação de qualidade.

Há outras metas para as quais a educação física pode contribuir, direta ou indiretamente, mas aqui vamos mencionar mais uma: a redução das desigualdades. Já na meta da erradicação da pobreza se anuncia essa questão. Desigualdades financeiras, por exemplo, e de trabalho e renda podem ser minimizadas com o

cuidado com a saúde física e a educação transportada da escola para a vida pessoal. Além disso, a educação física é o contexto propício para intervenções pela igualdade de gênero. A qualidade socializadora da educação física, ao aproximar indivíduos em um mundo já tão individualizado, é potencial estratégia contra o bullying, contra o tratamento desigual, o preconceito e a discriminação em termos de gênero, raça, etnia, religião, grupo cultural, orientação sexual, enfim, contra a ideia de que igual é aquele como eu segundo essas categorias. Reduzir desigualdades como essas têm feito parte do trabalho do docente em educação física desde sempre, e evidenciá-las dentro da Agenda 2030 é mostrar como essas questões estão intimamente conectadas e, portanto, são merecedoras de atenção e dedicação.

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; enfim, é 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, a saber: o esporte, a luta, a ginástica, o jogo e a dança (Bracht, 1999; Daolio, 2004; Rosário; Darido, 2012). Recentemente, outros conteúdos têm sido apontados como possibilidade: as práticas corporais alternativas e as atividades circenses (Coldebella; Lorenzetto; Coldebella, 2004; Impolcetto *et al.*, 2013; Silva, 2009; Silva; Sampaio, 2012; Takamori *et al.*, 2010). 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 (Darido, 2012; Souza Júnior; Darido, 2010; Surdi;

Kunz, 2009).

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 (Darido, 2012; Matthiesen *et al.*, 2008).

No entanto, por vezes o que se observa no campo profissional de atuação da Educação Física escolar, em especial nos ensinos 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 a 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, 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 gesto técnico, da educação motora, da construção do gesto elaborado etc. Além disso, também pode ser desenvolvido num tempo/espço de prazer e satisfação, de diversão e liberdade, como prática capaz de aguçar e trazer novos olhares para si e para os contextos de vida. A dança pode ser promotora do desenvolvimento humano a partir da reflexão crítica acerca do gesto que será criado, instigadora da educação estética para ser capaz de perceber e ler o mundo à sua volta, entendendo o movimento como uma ação complexa, multidimensional e 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.

Pelo já dito e por muito ainda a dizer, nossa meta foi analisar o lazer e a dança da aula de Educação Física escolar. Em outras palavras, nosso maior objetivo foi conhecer qual é a relação entre lazer e dança no contexto da Educação Física escolar. Nosso percurso envolveu duas grandes estratégias. Primeiro, abordamos a Academia, ou seja, a literatura científica nacional, publicada e disponível, sobre a dança como conteúdo da Educação Física escolar. Com essa abordagem traçamos 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, notou a dança como uma possibilidade quase nula como vivência de lazer em adolescentes escolares do ensino médio.

Nossa segunda abordagem na busca pelas relações entre lazer e dança no mundo da educação física escolar foi prática. Buscamos conhecer como docentes da Educação Física escolar no ensino médio entendem e empreendem a relação lazer e dança e como essa relação é influenciada pelas experiências sociais e profissionais desses docentes. Essa segunda abordagem aos docentes foi inspirada pelos conhecimentos e insights obtidos a partir da primeira abordagem.

CAPÍTULO 1

Uma Pequena História da Educação Física Escolar

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. Para situar este livro, traçamos 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. Também tratamos da discussão da Educação Física, Dança e Lazer como Linguagens, como formas de ler, entender, se expressar e ser/estar socialmente. Por fim, as três linguagens são aproximadas - a essência da presente obra.

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 do final do século XVIII e início do século XIX. 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. Com isso, as autoridades estatais passam a ver 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. Tinha como propósito o aprimoramento físico dos indivíduos (Castellani Filho, 2013; Darido, 2003; 2012).

A inclusão da Educação Física no sistema escolar brasileiro se dá a partir da Reforma Couto Ferraz, em 1851 (Betti, 1991; Castellani Filho, 2013; Darido, 2003; Silva; Sampaio, 2012), pelo seu caráter científico. 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 tinha como objetivo a aptidão física dos sujeitos (Darido, 2012; Soares *et al.*, 1992). 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, 1992). A instituição militar era a responsável pela formação dos instrutores-professores de Educação Física. Estava ausente 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). A disciplina ainda não possuía uma identidade pedagógica com conhecimentos específicos próprios. Não havia 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. O esporte sai fortalecido como elemento da cultura corporal devido à sua importância e influência social, econômica e política (Betti, 2005; Bracht, 1992; 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. Nesse contexto, o professor é treinador e o aluno é recruta-atleta (Bracht, 1992; 1999; 2000; Darido *et al.*, 1999; Darido, 2003; 2012; Rodrigues; Bracht, 2010). 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. Esse decreto tratava a Educação Física como uma atividade escolar destinada ao desenvolvimento da aptidão física e dissertava sobre a divisão de turmas por sexo (Bracht, 1992; Castellani Filho, 2013; Vago, 2009).

Nessa mesma época é lançada no Brasil a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 5.692 de 1971), documento que define e regulariza a Educação Brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1967. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional havia sido lançada 10 anos antes (1961), e dentre os objetivos do ensino figurava “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (Art. 1º). Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. (hoje ensinos fundamental e médio).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), 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, ao fim do processo educativo compreendido pelos ensinos fundamental e médio, a formação intelectual e crítica oferecida ao estudante deve desenvolver a habilidade de compreender, com amplitude, o meio em que vive a partir da potencialização das capacidades e da leitura desse meio.

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. Ela o capacita para a observação, compreensão, ressignificação, enfim, 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 (PCN) (Brasil, 1997), documento para auxiliar o 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 pelos PCN 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 PCN 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:

1) 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);

2) 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

3) 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 desnaturalizá-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, 1992). 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 das práticas da Cultura Corporal de Movimento 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 os conteúdos da

Cultura Corporal de Movimento. Essas vivências possibilitam a construção de hábitos de vida relacionados à prática dessas atividades e a capacidade de apreciá-las em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (Brasil, 1997; Darido, 2012).

CAPÍTULO 2

A Educação Física Escolar Hoje

Em 2014 foi aberta à consulta pública a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2015), uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Trata-se de uma ferramenta para ajudar a orientar na elaboração do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, públicas ou particulares. Com a BNCC, a ideia é esclarecer 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 PCN, a BNCC 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 BNCC não é unânime, pois o grande número de críticas realizadas a esse documento é um fato. Como documento orientador, busca organizar os saberes possíveis de serem desenvolvidos no contexto escolar, mesmo que seja praticamente impossível, pensando em Brasil e na sua dimensionalidade cultural, conseguir sistematizar e abarcar todos esses saberes. A consulta pública tentou dar conta das diferenças socioculturais, assimilando tais críticas e gerando novas revisões da BNCC, no entanto, há de se entender, refletir e questionar se a BNCC dará conta de incorporar o Brasil e as suas multiplicidades.

A Educação Física, na BNCC, é um dos quatro componentes curriculares da área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. Dentre outras novidades, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1996) trouxe reforma curricular ao Ensino Médio. Foi estabelecida a divisão e organização dos saberes escolares em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os PCN (Brasil, 1999) 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 da interdisciplinaridade (Brasil, 1999; Ladeira; Darido; Rufino, 2013).

Matthiesen *et al.* (2008) apontam 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, pela via da 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 e parâmetros os conceitos da Biologia e da Psicologia de décadas atrás (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 (Soares, 1996).

Na escola, formalmente focaliza no domínio da escrita, da leitura, da compreensão e produção de textos, o que são essenciais à vida humana contemporânea. Tais objetivos vão ao encontro da responsabilidade educativa de contextualizar, problematizar e sistematizar os conhecimentos. É na escola que o conhecimento produzido pelo ser humano 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). Isso é possível a partir da liberdade de escolha baseada em criticidade, reflexão e participação social (Caldwell; Witt, 2011; Darido *et al.*, 2001), “reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão” (Brasil, 1999, p.165) presentes em cada uma delas. O referido usufruto 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. Conseqüentemente, 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 a BNCC (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 social e culturalmente.

A BNCC 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, essenciais para a consolidação e a progressão do conhecimento a novos níveis.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os escolares chegam à puberdade (primeira etapa da adolescência), vivendo mudanças físicas, sociais e cognitivas, resultantes da passagem da infância para a adolescência (Belsky, 2010). Novos processos interacionais surgirão e novas formas – abrangentes – de ler o mundo são solicitadas a esse estudante. Portanto, 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, partindo das experiências nas Linguagens, em especial de invenção e criação corporais, iniciar uma postura crítica e reflexiva acerca do mundo social.

Os objetivos do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, são os seguintes:

- Dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita;
- Viver, refletir sobre a 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.

A(s) Linguagem(ns)

Como referido, são quatro as disciplinas que compõem a área de Linguagens na BNCC (Brasil, 2015), sendo a Educação Física uma delas. A propósito, 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, carente de referências científicas que contribuam para a elucidação dessa relação. A falta e/ou incompreensão dessa relação impede proposições de caráter normativo no contexto escolar (Ladeira; Darido, 2003; Ladeira; Darido; Rufino, 2013). A discussão a seguir trata a Educação Física, a Dança e o Lazer 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). Ocorre 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, acrescentamos, espaço, que é o lugar da interação, da comunicação com o outro, da vivência da experiência, da troca de informações entre o sujeito e o mundo (onde há pessoas, objetos, animais, símbolos etc.). Logo, as escolhas, vivências, experiências dos sujeitos têm a dizer sobre esse indivíduo e sua relação com o mundo. Da mesma forma, as não escolhas/vivências também podem ser analisadas e contribuir com informações acerca do mundo e desse sujeito.

As linguagens (verbal e não-verbal) influem e são influenciadas pela organização social (Brasil, 2000; Matthiesen *et al.*, 2008). A linguagem falada e a escrita predominam no nosso dia a dia, mas são não as únicas (Ladeira; Darido; Rufino, 2013). É necessário repensar 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 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, isto é, variam culturalmente (Matthiesen *et al.*, 2008). Analisar e refletir sobre as linguagens é uma necessidade do mundo contemporâneo e uma forma de garantir 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, manejando 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). Esses sujeitos viverão em sociedade, (re)produtores das trocas e das experiências escolares. 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).

CAPÍTULO 3

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 (Araújo *et al.*, 2006; Ladeira; Darido, 2003).

Como linguagem, a Educação Física escolar é associada à instrumentalização do escolar via saberes da Cultura Corporal de Movimento, com a meta de compreender e ler o mundo em sua 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 seus sentimentos, emoções e 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). Portanto, 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). Tal

inserção ocorre 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 (Brasil, 2015; Darido, 2012) e, concomitantemente, construindo o conhecimento (Araújo *et al.*, 2006).

Nesse caminho, a BNCC (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, imbuída 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;**
- 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;**

- 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. Ela pode se materializar a partir das experiências críticas e criativas das práticas da Cultura Corporal de Movimento fora do ambiente escolar.

CAPÍTULO 4

A Linguagem 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 BNCC (Brasil, 2015). No entanto, no presente livro ela será tratada como uma linguagem própria. Ela oferece contribuições específicas diferenciadas das demais Artes, em especial no contexto escolar, favorecendo a emancipação do ser humano (Saraiva-Kunz, 2003). Abordaremos, a seguir, de modo interdisciplinar, autores e estudos de origem tanto da Educação Física quanto da Arte, respeitando essas áreas, mas entendendo e intuindo aproximações que podem contribuir para a relação educação física-lazer-dança.

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 (Almeida 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 BNCC, 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). O que se busca, nesse contexto, é 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, e 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 fomentar a criatividade.

A dança na escola forma indivíduos com conhecimento de suas possibilidades corporal-expressivas (Silva; Silva, 2014). 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).

A dança se preocupa com a relação do sujeito com o mundo e proporciona atividades de tomadas de decisão, compreensão, reflexão sobre os atos e modificação destes quando necessário. Dessa forma, um benefício da dança na escola é o de que esta pode promover a autoestima, a autoconfiança e a autoimagem (Verderi, 2009), fortalecendo uma postura crítica e autônoma do sujeito.

No processo educativo 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. Assim, na troca, no diálogo, na construção e desenvolvimento desse conhecimento, busca-se 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), configurando-se como uma experiência significativa (Dessen; Guedea, 2005) e promovendo o desenvolvimento social do sujeito (Marcellino, 2010).

O professor que lecionará o conteúdo dança na escola deve ser um fomentador de experiências, um orientador aos alunos para uma descoberta pessoal de suas habilidades (Silva; Silva, 2014). Em sua formação profissional, 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, e 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 a 80 horas/aula, em um ou dois semestres. Parece que essa carga horária não é suficiente para a formação estética do professor de Educação Física nesse conteúdo. O docente deve tratar a Dança não somente em datas comemorativas e/ou reproduzindo danças/coreografias da mídia (Silva; Silva, 2014). Concordamos com a possibilidade exposta por Miranda (1991, p.4) ao afirmar 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, nem 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 são possíveis, mas sim 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, são traçadas mais adiante nesse livro.

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. Essas linhas podem se cruzar através de um diálogo não antagônico, mas complementar, capaz de ampliar as possibilidades de compreensão e ensino na escola. Nesse contexto tão especial, 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). Entretanto, 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 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 receberam 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.

Nesse livro se 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 obra, pois não perpassa nossos objetivos.

Na Educação Física escolar, com foco no movimento e na experiência corporal, a dança é pouco ou quase nada abordada (Brasileiro, 2009; Diniz; Darido, 2015; Marques, 2007). Prevaecem os esportes (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; Darido, 2003; Rangel-Betti, 1999; Rodrigues; Bracht, 2010; Rosário; Darido, 2005; 2012; Silva; Sampaio, 2012), o que limita um trabalho corporal mais amplo e o conhecimento e possível adesão a diferentes práticas (Darido, 2012; Kunz, 2001; Silva; Sampaio, 2012; Tenório; Lopes da Silva, 2012).

Todavia, deve ser ressaltado que a dança aparece na escola frequentemente sob responsabilidade da Educação Física escolar (Morandi, 2012). Dança e Educação Física são áreas complementares, não opostas, e que podem dialogar (Barreto, 2008; Soares; Madureira, 2005), sem uma subjugar a outra, de forma interdisciplinar, conhecendo e respeitando suas habilidades e competências (Morandi, 2012). O foco central não é a área em si, e sim o desenvolvimento do sujeito central da educação: o aluno.

A experiência do primeiro autor desse livro no ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior, ministrando práticas ou disciplinas relacionadas à Dança, é de que esta, como conteúdo da Educação Física escolar, tem sido negligenciada ou não desenvolvida de forma adequada na escola. A partir da prática profissional, dos estudos de Mestrado e Doutorado, de leituras no tema (ver, por exemplo, Conceição; Dias-Moura, 2013) e, em especial, da revisão de literatura de Carvalho e Silva *et al.* (2012), entende-se esse problema como fruto da conjunção de três fatores inter-relacionados:

- 1) formação deficitária de professores acerca deste conteúdo, devido à pouca vivência e experiência prática em dança e à pouca importância dada a 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 ser resposta a 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 envolve não apenas cumprir com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os PCN e a BNCC. Trata-se de 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. Assim, pode-se conduzir o escolar a novas significações, leituras e diálogos através do sentir e 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, 2010).

CAPÍTULO 5

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), Gomes (2012), Melo e Alves Jr. (2003), Requiça (1980) etc. (ver, por exemplo, 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. (Gomes, 2008; 2012; Silva; Raphael; Santos, 2006). 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). Esse movimento supera, 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, fora do ambiente acadêmico, ainda parece desconhecida. Com isso, o lazer, como tempo e espaço potencial de desenvolvimento humano (Caldwell; Witt, 2011), ainda não é percebido dessa forma por quem dele desfruta.

Como tempo de vivência, de experiência, de seleção e escolha de o 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. 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 a 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 ele, 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 em 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). Todavia, historicamente o lazer tem se aproximado da Educação Física (Silva, Raphael; Santos, 2006), em especial devido às práticas físico-esportivas (Isayama, 2009; Marcellino, 2010). Ele encontra 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/espço para diversão, liberdade e fazer o que se gosta (Conceição; Souza, 2015). De outro lado, há autores da Educação Física que se dedicam a discutir as duas temáticas, mas nem sempre 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 normas e valores escolares. 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). Com isso, vai além da lógica de manter e salvaguardar a verdadeira ou única cultura de um país – isso é um dever da escola (Rodrigues; Bracht, 2010).

O contexto escolar, mesmo com suas linguagens e ritmos próprios, é um reflexo do mundo social do qual faz parte. Conseqüentemente, a cultura, em todas as suas dimensões, também pode ser compreendida e tratada da mesma forma que o mundo social (FORQUIN, 1993) a entende fora da escola. 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. Isso ocorre porque estas práticas se materializam em diferentes espaços sociais e podem ser culturalmente apropriadas de diferentes maneiras (Vago, 1996), 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/estão fechados e podem interagir, ampliando o conceito de saúde, sem restringi-lo ao aspecto biofisiológico. Esse caminho leva na direção de 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 (Oliveira; Martins; Bracht, 2015; Silva; Lopes Da Silva, 2014). 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. 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). Tudo isso vai em prol da sua percepção, compreensão e vivência, dentro e fora da escola, por exemplo, nos momentos de lazer.

Silveira e Pinto (2001) fazem críticas à compreensão de Educação Física escolar como um momento de descanso. Para esses autores, 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, 1992; 1999; Daolio, 2004; Rosário; Darido, 2005). 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. Busca-se 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 p.131), defende uma Educação Física baseada no esporte como atividade de lazer, ressaltando que a “dimensão do lazer é fundamental na vida dos seres humanos” 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, 1992). No entanto, é necessário pensar como desenvolver os conteúdos da cultura corporal de movimento na perspectiva do lazer. Isso exige esforço do professor-mediador desse processo educativo para desenvolver no escolar a autonomia de escolha e crítica frente 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 proporcionar momentos saudáveis e prazerosos, capazes 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 tratá-las 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). Ademais, Dumazedier (1994) afirma 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). Segundo Betti (2007), 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. Esse caminho conduz 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 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 emoções 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). Ele permite e possibilita, via atividades em aula, a vivência e a percepção das emoções 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 (Silva; Lopes da Silva, 2014; Tenório; Lopes da Silva, 2012), tanto pelo viés da educação para o lazer quanto pelo 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, é possível o estímulo a atitudes favoráveis à ocupação do tempo disponível com atividades que busquem a qualidade de vida no presente e que marquem positivamente sua continuidade no futuro (Silva; Sampaio, 2012). Ademais, a regularidade e a manutenção de uma prática de lazer estão relacionadas ao prazer proporcionado pela mesma (Caldwell; WITT, 2011; Ramos; Isayama, 2009), da mesma forma que uma experiência malsucedida pode influenciar a não participação nesse tempo (Tenório; Lopes da Silva, 2012).

Os escolares compreendem o tempo/espaço da Educação Física escolar como momento de lazer (Conceição, 2013). Essa possibilidade porque 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.

As contribuições de autores e obras importantes no contexto da Educação Física apresentam aproximações, divergências e são dissonantes quanto às relações entre Lazer e Educação Física escolar. O tempo de lazer, assim como a preparação 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).

CAPÍTULO 6

O Encontro do Lazer e da Dança na Educação Física Escolar

Há lacunas deixadas pelos estudos no campo do Lazer, da Educação Física e, em especial, da Educação Física escolar, assim como no da Dança. Esses estudos não apresentam produções científicas que discutam tais temáticas de forma inter-relacionada, sequer em profundidade. As lacunas desses campos, em interação com nossa experiência profissional, motivam a estudar sobre os professores de Educação Física escolar, sua formação profissional, 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, 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 capaz de promover discussões e reflexões acerca de todas as dimensões constituintes e tangentes aos saberes dessa área. Isso requer o entendimento de que os aspectos culturais estão presentes e se fazem necessários. 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 (Silva; Sampaio, 2012; Souza Júnior; Darido, 2010; 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, em suma, 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 o desenvolvimento integral 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. Dessa forma se promove 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), igualmente transformando sua relação com o 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 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)?

É, sim, 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.

Nesse livro buscamos contribuir com 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:

- 1) o *Lazer*, em três caminhos, para
 - a) 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) superar o Lazer como diversão e descanso somente, sendo um potencial facilitador do desenvolvimento humano; e
 - c) superar o modelo tradicional de currículo, que não atende ao escolar contemporâneo, entendendo o ensino das práticas corporais, como a dança, via Lazer, indicando outra possibilidade de organização do conhecimento escolar – a efetivação da Educação pelo Lazer (Marcellino, 2010);
- 2) 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.

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, embasamos nossas ideias neste livro.

Alguns Indicadores para a Inter-relação Lazer e Dança via Educação Física Escolar

Nossa intenção é 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 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 e a Internet, importantes mídias da atualidade. Muitas vezes não há monitoramento parental sobre o que os filhos estão apreendendo por esses meios. 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. Para além da transmissão que também seja possível aplicar este

conteúdo de maneira crítica e reflexiva. Assim deve ser com a mídia/televisão/Internet 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 legitima 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 representativas, sensoriais, sensuais, sexuais, eróticas 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 basearam-se em quatro pontos: a) se os alunos se imaginam ensinando dança; b) como imaginam esse ensino; c) quais as dificuldades

para esse ensino; e d) como superá-las. Aqueles que se imaginam ensinando dança o afirmaram com insegurança; os que não se imaginam, alegaram não se sentirem 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, 2008).

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, Pereira e Hunger (2009) apontaram sugestões:

- 1) incentivo e estímulo do professor aos alunos;
- 2) estudar e planejar bem a aula, lembrando que a continuidade na formação do professor deve ser uma constante; e
- 3) oferta de aulas de dança em horário extraturno, 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 sobre o 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 da 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 qualificaram os conteúdos como 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 trabalhavam 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. 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 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, que precisa ser vencido. Ampliar os conhecimentos, resultado da ação-reflexão-ação (Freire, 1996), e ofertar conteúdos variados 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 pessoal 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 ao longo de toda a vivência escolar.

A falta de espaço e de estrutura adequada também foram identificados como limitações ao desenvolvimento da dança na escola (Kleinubing; Saraiva, 2009). Isso 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 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. Porém

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 negligência 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 mais adiante no presente livro, a fim de preencher as lacunas que se fazem evidentes e destacar uma nova relação interdisciplinar.

Julgamos fundamental 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 dessas publicações. Além disso, e com base no que pesquisadores e profissionais já construíram com respeito à relação dança e educação física escolar, pretende-se traçar conexões 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 de literatura do tipo sistemática, apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 7

A Relação Lazer e Dança na Educação Física Escolar: Unindo Conhecimentos

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 em um tripé composto de fatores:

- 1) a síntese da melhor evidência externa ou de pesquisa;
- 2) a experiência do profissional; e
- 3) 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). Essa meta pode ser alcançada através de uma Revisão de Literatura de tipo 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 e disponível 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, mostrando lacunas existentes, evidenciando

as possibilidades de novos estudos (Alves, 1992; Santos, 2012) e elucidando subtemas 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 (Gomes; Caminha, 2014; Sampaio; Mancini, 2007; Schütz; Sant'anna; Santos, 2011).

A Revisão de Literatura frequentemente lida com dados mais superficiais, preferindo descrições mais amplas com poucos critérios na sua fundamentação. De modo distinto, 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, apresentamos uma revisão de literatura com ênfase na Revisão Sistemática, pois entende-se que ambos se complementam para ajudar a responder às perguntas que traçamos e amparar nossos objetivos.

Nossa grande primeira meta é apresentar uma análise da literatura nacional sobre dança na educação física escolar. Mais especificamente, buscamos caracterizar a literatura nacional sobre dança na Educação Física escolar em termos de dados teóricos-metodológicos e seus principais resultados. Traçamos relações entre os estudos encontrados sobre os conteúdos dança e lazer na Educação Física escolar, gerando pontos para, em uma segunda meta, conversar com docentes de Educação Física no Ensino Médio. Criamos um questionário para concretizar essa interação com os professores, como se verá mais adiante.

Nosso Caminho Metodológico

O alvo principal foram artigos científicos publicados em periódicos científicos brasileiros com avaliação por pares duplo-cego (ou seja, dois especialistas na área do artigo analisaram o texto sem conhecer os autores nem terem suas identidades conhecidas) e teses e dissertações defendidas no Brasil. Não foram considerados resenhas, entrevistas, resumos de dissertações/teses, notícias, editoriais, carta ao editor e estudos realizados com amostras não-brasileiras. Também foram excluídos os estudos que não perpassaram pela dança no ambiente escolar, ou que não abordaram o ensino da dança (incluindo Ensino Superior) ou a dança com participantes na adolescência. Livros e capítulos não foram incluídos na busca inicial, no entanto, algumas referências dessas categorias subsidiaram discussões e

reflexões para interpretar os achados dessa revisão sistemática. Artigos que descrevem estudos de revisão que abordam e relacionam a dança e a Educação Física escolar também não fizeram parte da amostra (Gomes; Caminha, 2014), mas foram posteriormente utilizados na análise dos resultados.

Bases de dados eletrônicas via BIREME e os acervos disponíveis nos catálogos das bibliotecas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foram consultados, delimitando a busca à produção acadêmica no período 1996-2016. Os textos publicados posteriormente são tratados em outro capítulo deste livro. Não vimos sentido em refazer toda a análise e interpretação de nosso trabalho para incluir a produção do período de 2017 a 2022. Em se tratando de uma área com poucas publicações, como ser verá adiante, escolhemos oferecer, em um capítulo separado, uma revisão crítica da literatura que complementa a revisão sistemática conduzida.

A busca dos textos publicados utilizou 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 símbolo “*” auxilia na busca de termos que possuem como radical o substantivo “escola”, como escolar e escolarizado. 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 dos textos publicados para compor nossa amostra foi o de pertinência ao tema estudado. Os textos identificados pela estratégia de busca inicial foram avaliados conforme os seguintes critérios de inclusão:

- 1) abordar o conteúdo dança no contexto da Educação Física escolar;
- 2) abordar a formação profissional de educação física no que tange, ou perpassa, o conteúdo dança;
- 3) trazer contribuições para o desenvolvimento do conteúdo dança na escola;
- 4) estar relacionado aos ensinamentos fundamental e médio, quando tratar da dança na educação física escolar, e ao ensino superior, quando tratar de abordar o conteúdo/disciplina dança na formação do profissional de educação física; e
- 5) ter abordado sujeitos na adolescência e/ou professores ou futuros professores de Educação Física que poderão lidar com sujeitos nessa fase da vida no ambiente escolar.

Fora excluídos da amostra os estudos que abordavam análises históricas, treinamento esportivo, fisiologia, reabilitação, idosos e dança como terapia. Todos esses exemplos são de aplicação do critério de pertinência ou adequação ao nosso tema principal de interesse: dança na escola ou no ensino.

Realizadas as buscas, o total de textos encontrados em cada base foi lido em seus títulos e resumos para identificar produções fora do tema, repetidas ou que não contemplassem os critérios de inclusão. O texto apenas foi lido na sua completude quando a leitura de título e resumo foi insuficiente para decidir pela seleção do texto

(Sampaio; Mancini, 2007).

Os textos selecionados são descritos por nome do autor, ano de publicação, nome da revista, cidade e estado que a pesquisa foi desenvolvida. Foram categorizados ou organizados conforme:

1) a abordagem metodológica: instrumento de coleta de dados (questionário, roteiro de entrevista, grupo focal etc.), composição da amostra (tipo de escola, sexo, idade e quantidade de participantes), e modo de análise dos resultados (qualitativo, quantitativo ou misto); e

2) resultados encontrados: ou seja, os desfechos do trabalho (contribuições concretas para o desenvolvimento do conteúdo Dança na Educação Física escolar).

A análise que realizamos sobre os dados, ou seja, sobre os textos encontrados em nossa busca, foi a análise de conteúdo a partir de critérios indicados por Bardin (2011) para a criação de categorias temáticas através da identificação de unidades de registro (ou unidades temáticas) e sua expressão quantitativa. Segundo Bardin (2011, p.43), categorias são “gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivos da mensagem”. Para a autora, uma categoria adequada 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).

A interpretação das categorias foi conduzida na relação com questões do lazer discutidas em capítulos anteriores e com novos olhares oriundos dos Estudos do Lazer à medida que as reflexões foram sendo construídas.

Como Encontramos os Textos sobre Dança na Educação Física Escolar?

Primeiro vamos contar como selecionamos os artigos e as teses/dissertações para compor nossa amostra da literatura analisada. Esse relato é importante porque detalha os textos disponíveis pela Internet, caso o(a) leitor(a) se pergunte por que tal ou tal texto não foi incluído. Outro fator que influencia essa seleção é o atraso que por vezes ocorre no registro online de teses/dissertações por parte das bibliotecas das universidades, bem como atrasos na publicação de volumes de algumas revistas científicas nacionais enfrentando problemas de toda natureza.

Outra razão para detalharmos nossa seleção, além de ser procedimento esperado em revisões sistematizadas de literatura, é mostrar à(ao) leitor(a) quão transparentes essas buscas precisam ser. Isso ocorre porque, na verdade, trata-se de um retrato circunstanciado em tempos (período escolhido para as buscas) e espaços (bases de dados bibliográficas ou catálogos online) determinados, como numa fotografia daquele momento e lugares. Assim, qualquer mudança feita no período de busca, nas bases de dados escolhidas, bem como na data de realização dessas buscas vai, necessariamente, modificar a quantidade de textos gerados.

A busca por artigos foi realizada na base de dados Bireme, buscando artigos/textos publicados em periódicos nacionais. A Bireme abarca 15 bases de dados bibliográficas, dentre elas a Lilacs, a Medline e a SciELO. Na busca realizada foram encontrados 502 textos completos. Após a leitura do título e do resumo destes textos e da eliminação dos textos duplos, restaram 27 textos. Os 27 artigos foram lidos na íntegra, o que levou ao descarte de 11 por fugirem do tema. Em seguida, seguimos a recomendação de Berwanger *et al.* (2007) e de Reppold, Gurgel e Schiavon (2015) com o intuito de complementar e ampliar o alcance da revisão. Assim, as referências dos 16 artigos restantes foram consultadas e, com isso, outros

28 textos foram encontrados, dos quais 14 foram excluídos após a aplicação dos critérios de seleção.

A busca por teses e dissertações se concentrou nos acervos disponíveis online nas quatro Instituições de Ensino Superior (IES) mais bem classificadas no Ranking Folha 2016, a saber: UFRJ, USP, UNICAMP e UFMG, em ordem crescente de classificação. É digno de nota que a UFMG abriga um Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. Aplicados os critérios de seleção anteriormente descritos, nenhum texto pode ser selecionado após a busca realizada no catálogo da UFRJ. Na busca realizada no acervo disponível no catálogo da USP, foram retornados 54 resultados e, desses, restaram apenas três, conforme nossos critérios de seleção. No catálogo da UNICAMP, foram retornados 340 textos, dos quais sete foram selecionados para análise. Na busca realizada no catálogo da UFMG, foram retornados 36 textos, restando três para análise. Por fim, após a leitura completa das teses e dissertações identificadas, foram identificadas para análise quatro teses e nove dissertações que de fato abarcam a relação entre Dança e Educação Física no contexto escolar.

Finalizadas as buscas e aplicados os critérios de inclusão e exclusão e a eliminação das duplicidades, tem-se então para essa revisão sistemática o montante de 36 publicações nacionais. São 25 artigos e, eliminando as duplicidades presentes entre a seleção nas referências dos artigos e a seleção nas IES, quatro teses e sete dissertações. O Quadro 1 lista os 36 textos que analisamos.

Quadro 1 - Textos selecionados para a revisão sistemática (1996 – 2016)

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

Fonte: os autores

A seguir apresentamos informações técnico-metodológicas sobre os textos selecionados. Essa 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 fundamentar a construção do questionário que apresentamos nesse livro para a abordagem a docentes.

Importante notar que se trata, de fato, de uma produção pequena. É um tema

novo, tanto em estudo como em aplicação. Por essa razão, vamos perceber características de uma produção bem diversificada, o que não significa consolidada e harmoniosa em termos de argumentos e práticas. Muito precisa ser desenvolvido para que se estabeleça como produção mais firme, demonstrando avanço no entendimento e na aplicação da dança na Educação Física escolar.

CAPÍTULO 8

Nossos Resultados Sobre Dança na Educação Física Escolar

Como antes mencionado, os textos publicados entre 2017 e 2022 são tratados à parte nesse livro. Nossa decisão foi por deixar intacto nosso processo científico de estudo da literatura para demonstrar como realizá-lo, visando os interessados em também conduzir sua própria revisão.

A análise e interpretação da produção científica acerca da dança na Educação Física escolar de 1996 a 2016 permitiram desenhar 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 relacionam-se a:

- 1) Dança: conteúdo de Artes ou Educação Física?
- 2) Dança e os conteúdos da Educação Física;
- 3) “Presença” da dança na escola;
- 4) Razões para a ausência da dança na escola;
- 5) Dança para meninos e meninas?
- 6) Dança, experiência de vida e formação específica;
- 7) Dança e o escolar da Educação Física;
- 8) É possível a dança estar presente na escola? e sobre a relação com o lazer,
- 9) Presença da relação lazer e dança na Educação Física escolar.

Quem são os Autores dos Trabalhos Analisados?

Sobre a autoria dos nos artigos, há 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; c) um autor com três; d) dez autores com duas; e e) 36 autores com somente uma publicação. Esses resultados mostram que três autores, entre os 49 (isto é, 6%), têm tomado a liderança na produção sobre a dança na Educação Física escolar. Dos artigos selecionados, 36 dos 49 autores participam de somente uma publicação, representando 72% das autorias na produção analisada. Esse dado mostra a diversidade de investimentos de diferentes pessoas e instituições no tema, o que pode representar produções esporádicas e sem continuidade como linha de pesquisa.

A partir dos achados da revisão, pode-se inferir que são poucos os pesquisadores empenhados na reflexão, na pesquisa e no compartilhamento da produção científica de qualidade que relaciona Dança e Educação Física escolar. Mesmo com o total de 49 pesquisadores, somente três parecem estar envolvidos continuamente de alguma forma com o conteúdo Dança na escola. Ademais, 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, percebe-se que poucos são os pesquisadores que dão sequência aos estudos em Dança, corroborando 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 que pertencem a autores com somente uma produção em Dança são importantes e certamente trazem contribuições para a área da Educação Física escolar. Isso é confirmado pelo crivo científico ao qual esses estudos são submetidos, assim como o Qualis dos periódicos em que esses textos foram publicados. A propósito, isso fez, também, com que fossem selecionados para a revisão sistemática que ora discutimos.

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. Isso 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. 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) conduziram um estudo sobre o estado da arte da Educação Física escolar e encontraram 1582 artigos em 11 periódicos nacionais que publicaram sobre Educação Física entre 2004 e 2008. 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%) 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, dos quais 127 artigos (21%) tem como tema central a subárea Educação Física escolar. Nascimento (2010), ao abordar as produções acadêmicas de doutorado em Educação Física no Brasil, de 1994 a 2008, encontrou 333 teses, das quais somente 21 (6%) abordam a Educação Física escolar.

A partir dos três trabalhos recém descritos, 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 com tema em Educação Física escolar, podem ser diversos. 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.

No que tange a origem das teses e dissertações, podemos inferir que existe uma concentração, mesmo que pequena, 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.

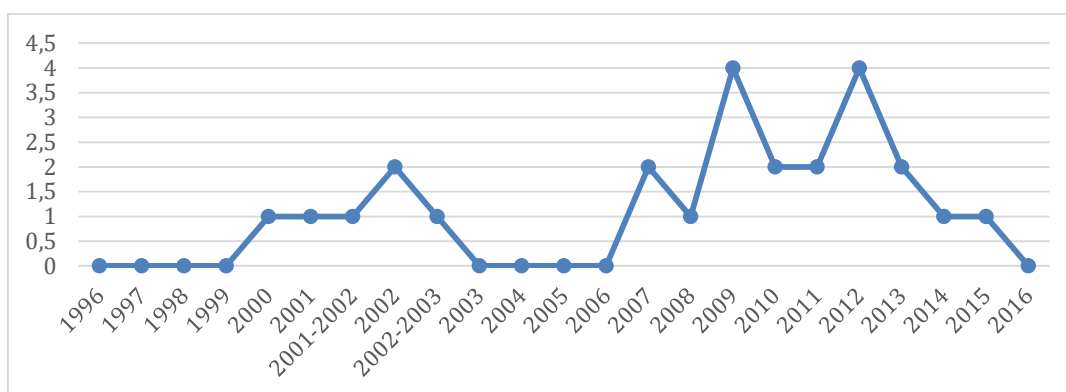
Das 11 teses e dissertações incluídas, 10 são de universidades públicas. As escolas/faculdades de origem dos trabalhos são majoritariamente das áreas da Educação (3) ou da Educação Física (5). Identificamos programas de pós-graduação em Educação Física, Educação e Ciências da Motricidade. Quanto às áreas de concentração e linhas institucionais de pesquisa dos estudos, identificamos: Educação Física e Sociedade; 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. Importa mencionar que nenhum pós-graduação dedicado à dança foi identificado, mostrando que o pioneirismo da discussão e da prática em dança e Educação Física escolar é das áreas de concentração em pesquisas sobre educação física, motricidade, esporte e exercício.

Como a Produção se Distribui ao Longo dos 20 Anos Analisados?

Sobre a quantidade de artigos publicados por ano, identificamos 4 publicações em 2009 e em 2012, 2 publicações em 2002, 2007, 2010 e 2011, e 1 publicação em

cada ano a seguir: 2000, 2001, 2001-2002, 2002-2003, 2008, 2014 e 2015. Nos períodos compreendidos entre 1996 e 1999, entre 2003 e 2006 e em 2016 nenhum texto que atendesse os critérios de inclusão dessa revisão sistemática foi encontrado. Esse resultado também mostra como a produção examinada ainda é mal distribuída, ou seja, não é constante em termos de receber atenção científica ou publicação de experiências práticas no ensino. O Gráfico 1 elucida a quantidade de publicações nacionais (artigos) por ano que abordaram a relação Dança e a Educação Física escolar.

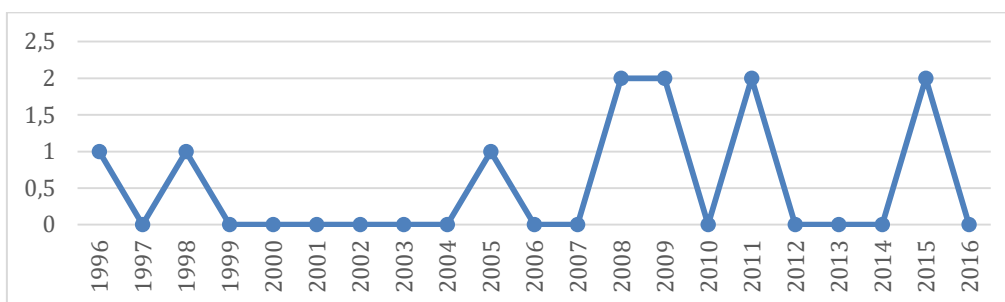
Gráfico 1 – Produções nacionais (artigos) por ano que abordaram a relação Educação Física escolar e dança



Fonte: os autores.

Sobre a quantidade de teses/dissertações defendidas e aprovadas por ano, nos textos selecionados, encontramos 2 textos em 2008, 2009, 2011 e 2015, e um texto em 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 aos critérios de inclusão foi encontrado. Esses resultados mostram que chega a ter um período de seis anos sem trabalhos em nível stricto sensu sendo defendidos ou divulgados online. O Gráfico 2 mostra as teses e dissertações por ano que abordaram a relação Dança e Educação Física escolar.

Gráfico 2 - Produções nacionais (dissertações e teses) por ano que abordaram a relação Educação Física escolar e Dança - 1996-2016



Fonte: dados da pesquisa.

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.

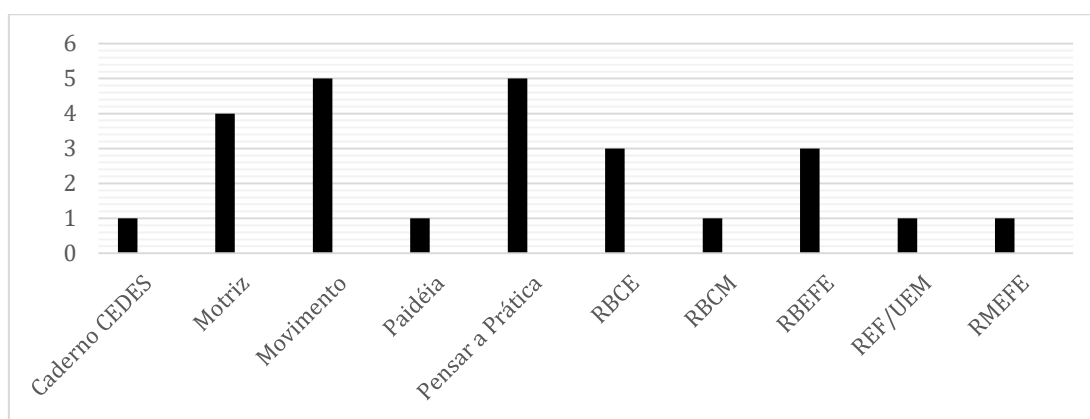
É importante reconhecer que a Educação Física é constituída por diversos outros conteúdos e que todos merecem atenção nos espaços científicos de divulgação do conhecimento, pois essa também é uma maneira de crescimento e

fortalecimento da área. Mas não se pode esquecer ou deixar de lado, em detrimento a outros conteúdos, a dança.

Como são as Revistas Científicas que Publicaram os Artigos?

Acerca dos periódicos, ou revistas científicas, nos quais os textos selecionados foram publicados, em ordem decrescente de quantidade de publicação, identificamos: *Pensar a Prática* e *Movimento*, com 5 publicações; *Motriz* com quatro; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE) e *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* (RBEFE) com três cada; e *Cadernos 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.

Gráfico 3 - Quantidade de publicações por revista - 1996-2016



Fonte: dados da pesquisa.

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 nossa 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 desses dados, temos que:

1) 6 periódicos continuam se empenhando na publicação de trabalhos que abordam a relação dança e Educação Física escolar;

2) 2 periódicos (*Discorpo* e *Sprint*) encerraram suas atividades;

3) 2 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;

4) 4 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:

1) percebe-se uma variação no volume de publicações entre os periódicos da área, uns com uma quantidade mais expressiva do que outros;

2) 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?

3) será que os trabalhos em dança na escola tem sido desenvolvidos com o rigor científico necessário para ser aceito e publicado por tais periódicos? e

4) os autores têm 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. Isso impacta na avaliação do índice de produtividade dos pesquisadores envolvidos (Tonetto *et al.*, 2008).

Pode-se inferir que existe uma abertura da área de avaliação Artes para a produção científica com base na Educação Física, pois dois periódicos foram abarcados por essa área de avaliação no Qualis/Capes 2014-2015. 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 deste livro. 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 10 periódicos, impressos e/ou online, foram abarcados no evento “Classificação de periódicos quadriênio 2013-2016”, sendo classificados entre A1 e B4; na área de avaliação Educação Física, 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), Isso caracteriza ainda mais o rigor científico necessário

para a produção científica de qualidade (Antunes *et al.*, 2005; Correia; Franchini, 2004).

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. 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. Para além e essencialmente, 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.

Onde os Estudos Publicados Foram Realizados?

Dos 25 artigos selecionados, nove são teóricos (Barbosa Rinaldi; Lara; Olivera, 2009; Brasileiro, 2002, 2008; Gariba; Franzoni, 2007; Gomes JR; Lima, 2001-2002; Muglia-Rodrigues; Correia, 2013; Saraiva, 2009; Sborquia; Gallardo, 2002), logo não

envolvem procedimentos ou ações em escolas ou outros locais. Os demais 16 artigos apresentam tipos específicos de unidades de ensino, sejam escolas ou instituições de ensino superior. Algumas pesquisas envolveram mais de um local de coleta de dados. Nenhuma escola federal foi local de pesquisa. Pereira e Hunger (2009) não citam qual a dependência administrativa da universidade/faculdade que foi local da pesquisa.

Das 11 teses e dissertações selecionados, duas são de cunho teórico-reflexivo: Morandi (2005) e Barreto (1998). As nove teses e dissertações restantes envolvem escolas ou instituições de ensino superior. 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. O Quadro 2 mostra a distribuição dos artigos e teses/dissertações, juntos, por tipo de instituição de ensino.

Quadro 2 – Locais de pesquisas – teses e dissertações

Texto	Teses e dissertações						
	Escola				Universidade/Faculdade		
Tipos de unidades	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Estadual	Federal	Privada
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: dados da pesquisa.

Como se pode ver, a maioria dos locais de coleta de dados das pesquisas

relatadas nos artigos e nas teses/dissertações envolvem escolas ou IES públicas. São, de fato, contextos propícios a colaborar com pesquisa e, principalmente, carentes de atenção na atualização de práticas e novas tendências, como é o caso da discussão e aplicação da dança nas aulas de Educação Física, seja qual for o nível de ensino.

As 16 pesquisas relatadas nos artigos foram conduzidas em cinco Estados diferentes, envolvendo 15 cidades. Dois artigos não apresentam a informação acerca do local de realização da pesquisa. Em São Paulo foram realizadas cinco pesquisas, sendo duas em Bauru, uma em São Paulo, uma em Barueri e uma em cidade do interior, não designada no estudo. Em Santa Catarina foram 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, Curitibaanos). Em Pernambuco foram realizadas duas pesquisas, ambas em Recife. No estado de Goiás, foi uma pesquisa em Goiânia. No estado do Rio de Janeiro, houve uma pesquisa na capital.

Quanto ao local das pesquisas das 11 teses e dissertações, no estado de São Paulo foram realizadas cinco: três em Campinas, duas em São Paulo e uma em cidades do interior, não informadas no estudo. No estado de Santa Catarina foi desenvolvida uma pesquisa em Florianópolis. Na Bahia foi desenvolvida uma pesquisa em Salvador. Em Mato Grosso, identificamos uma pesquisa na cidade de Mata Cavallo. No estado de Minas Gerais, encontramos uma pesquisa em Uberaba. Uma pesquisa que foi realizada com participantes de 13 universidades federais brasileiras não informou o local.

Como referimos anteriormente, a distribuição geográfica, apesar de ampla, ainda se concentra nas regiões sudeste e sul. Esse resultado vai ao encontro de

uma linha de pesquisa tão nova. À medida que sua produção publicada aumenta, é possível que sua distribuição geográfica se espalhe mais pelo Brasil. Consideramos essa informação importante porque salienta o pioneirismo que muitas áreas culturalmente distintas do país podem apresentar ao pesquisarem e experimentarem sobre a dança na Educação Física escolar.

Em resumo, sobre o Estado de realização das 25 pesquisas empíricas, temos que:

- 1) 10 pesquisas foram realizadas em São Paulo; 1 em Minas Gerais; e no estado do Rio de Janeiro, 1 pesquisa, totalizando 12 trabalhos na região sudeste;
- 2) 6 pesquisas oriundas de Santa Catarina; sendo as únicas da região sul;
- 3) 2 pesquisas realizadas em Pernambuco;
- 4) 1 pesquisa desenvolvida na Bahia (totalizando 3 na região nordeste);
- 5) no estado de Goiás, 1 pesquisa;
- 6) no estado do Mato Grosso, 1 pesquisa (totalizando 2 trabalhos na região centro-oeste);
- 7) nenhum trabalho selecionado para essa revisão teve como origem algum estado da região norte;
- 8) 2 artigos não apresentam a informação acerca do local de realização da pesquisa;
- 9) 1 pesquisa foi realizada com participantes de 13 Universidades Federais brasileiras, mas não apresenta a informação acerca do local (cidade e estado) de realização da pesquisa.

Há predominância das pesquisas que abordam a relação dança e Educação Física escolar em apenas dois dos oito estados nos quais foram desenvolvidas.

Considerando um país continental com 26 estados e um Distrito Federal, temos que as pesquisas têm sido desenvolvidas em menos de 30% do território nacional e focalizado em 7% dos 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. Da mesma forma, examinar como ela tem sido tratada pela 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 5 estados, sendo representado por seus pesquisadores, despendendo seus esforços e energias para o avanço da Dança e Educação Física como áreas do conhecimento?

Quem são os Participantes dos Estudos Encontrados?

Já havíamos mencionado que, dos 25 artigos selecionadas para nossa análise, foram encontrados 16 textos teóricos-empíricos e nove teóricos; no caso das teses/dissertações, foram 9 textos teóricos-empíricos e três teóricos. De todos os teórico-empíricos, ou seja, aqueles 25 trabalhos que discutem o tema, mas também coletaram dados com pessoas sobre ele, encontramos uma diversidade de público-alvo.

Nove trabalhos têm como sujeitos de pesquisa exclusivamente escolares

adolescentes dos ensinos fundamental e médio, envolvendo entre sete e 289 estudantes. Cinco produções possuem graduandos em Educação Física, modalidade licenciatura, variando entre sete e 387 participantes. Uma produção envolveu alunos-formandos dos cursos de Dança, Educação Física e Educação Artística. Quatro trabalhos abordaram professores atuantes no ambiente escolar, com um total variando entre 11 e 64 professores. Três tiveram como fonte para a coleta de dados professores atuantes no ensino superior com disciplinas relacionadas à dança, abordando de quatro e 14 professores. Por fim, um estudo envolveu vários sujeitos na sua amostra: escolares, responsáveis (pais e mães) e professores, sem informar quantidades.

Por que essas informações são importantes? Por diferentes razões. Note, por exemplo, que as investigações sobre a prática da dança na Educação Física escolar estão engatinhando no que diz respeito ao envolvimento de docentes do ensino superior. Há, portanto, muito a ser pesquisado nessa direção. Pesquisas dessa natureza colaboram para informar as comissões de especialistas que trabalham pela atualização das orientações nacionais para os currículos dos cursos de graduação. A pesquisa tem a contribuir para a política educacional.

Outro exemplo que se pode citar é a pesquisa que busque aproximar diferentes contextos de desenvolvimento que potencialmente envolvem a dança. Quais as vivências das famílias dos estudantes com dança? Como essas vivências podem ajudar a informar professores de Educação Física escolar nas suas práticas direcionadas à dança, aproximando escola e família?

Como Foram Abordados os Participantes nos Estudos Empíricos?

Acerca dos instrumentos para coleta de dados, 16 estudos utilizaram um

instrumento, sete coletaram dados combinando dois instrumentos e quatro estudos combinaram três. Os instrumentos utilizados foram: questionário (aberto, semiaberto e fechado), entrevista (inclusive semiestruturada), diário de campo e evocação livre de ideias. As estratégias de pesquisa também variaram, desde estudos transversais, os mais comuns, até pesquisa-ação, observação-participante e grupos focais.

Como Foram Analisados os Dados Coletados nos Estudos?

As técnicas de análise de dados empregadas nos estudos que analisamos variaram bastante, espelhando as estratégias de pesquisa escolhidas e procedimentos de amostragem e de coleta de dados. Infelizmente, muitas informações fornecidas não estão livres de incorreções ou ausência de detalhes, especialmente no que diz respeito às análises qualitativas. Recomendamos as leituras dos artigos de Castro, Abs e Sarriera (2011) e de Souza (2019, 2020) para um exame crítico desses problemas.

Sobre as análises dos 25 estudos empíricos, 4 pesquisas realizaram apenas análise quantitativas. Quinze estudos realizaram apenas análises qualitativas. Três estudos abordaram os dois tipos de análises – quanti-quali. Três textos não apresentam essa informação. Conforme informado nos próprios estudos, as análises qualitativas foram realizadas através de: análise qualitativa, análise fenomenológica, análise de conteúdo, categorização de dados, análise a partir dos significados, agrupamento por afinidades de ideias, análise de regularidades, interpretação das informações, análise interpretativa da fala, rotas de análise, quadros descritivos com significados aparentes, análise documental, análise ideográfica, análise nomotética; análise com enfoque dialético. As análises quantitativas foram realizadas através de estatísticas descritivas e inferenciais, com preferência pelo software SPSS, nas

versões 16.0 e 17.0. Dos 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 informou valor $p < 0,001$.

Como comentado, o que essas informações mostram é o recorrente despreparo metodológico que vemos na maioria dos estudos qualitativos. Muitos estudos que conduzem análise qualitativa não conseguem informar os detalhes dos procedimentos que levaram aos resultados alcançados, não expõem os critérios que embasaram as aproximações dos conteúdos, sequer diferenciam entre a categorização e a sua interpretação. Para mais sobre essas questões cruciais em metodologia da pesquisa, ver Castro, Abs e Sarriera (2011) e Souza (2019, 2020).

Percebe-se em alguns casos, a falta de rigor científico para embasar determinadas escolhas, tanto de publicação científica quanto de 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 pelos periódicos científicos. Para Antunes *et al.* (2005) e para Correia e Franchini (2004), refletir acerca do rigor científico é essencial, em especial 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.

CAPÍTULO 9

A Relação Dança e Lazer na Escola: Conversando com a Literatura

Com o intuito de compreender a relação Dança e Lazer no contexto escolar, empreendeu-se a elaboração da 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. 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 utilizado para coletar dados com professores do ensino médio, o que apresentaremos em capítulos mais adiante nesse livro.

Os dados dessa revisão são a seguir relacionados a dados de outras revisões que também envolvem a relação Dança e Educação Física escolar. Ademais, é discutida a aproximação dos achados de nossa revisão e da relação entre as revisões já produzidas com o Lazer. Por fim, apresentamos as questões utilizadas para dar fundamento ao questionário que aplicamos a docentes de Educação Física escolar.

A Complexa Relação entre Dança, Escola e Educação Física

A escola, para além de um espaço de negociação de conteúdos, precisa se afirmar como lugar de aprendizado e apreensão de sentidos de vida (Barreto, 1998; Kleinubing, 2009). 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, 2007). 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 (Alves, 2015; Sborquia, 2002; Ugaya, 2011). 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 da revisão que conduzimos, é percebida uma ausência de discussões acerca do conteúdo dança no contexto escolar (Brasileiro, 2002-2003), com produção insuficiente de pesquisas empíricas nesse contexto (Amorim *et al.*, 2012; Saraiva, 2009; Ugaya, 2011).

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. Contudo, para pensar na

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. 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 Alves (2015), Brasileiro (2009), Sborquia (2002) e Ugaya (2011), 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 seja alvo de pesquisas acadêmicas, a fim de ampliar as reflexões acerca desse conteúdo, contribuindo para sua presença na aula de Educação Física.

A Dança e os Conteúdos da Educação Física

Os conteúdos da Educação Física escolar que fazem parte da cultura corporal de movimento deveriam ser tratados de modo igualitário, com encontros sistemáticos abordando todos os saberes dessa disciplina, inclusive a dança (Kleinubing; Francischi; Saraiva, 2013; Kleinubing, 2009). Essa experiência diversificada pelos

dos conteúdos da Educação Física escolar pode potencializar o desenvolvimento humano (Barreto, 1998; Brasileiro, 2002; Kleinubing; Saraiva, 2009; Sousa; Caramaschi, 2011) através 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 (Kleinubing; Francischi; Saraiva, 2013; Ugaya, 2011).

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. 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. 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.

A formação do escolar via disciplina Educação Física, a partir dos elementos da Cultura Corporal de Movimento e de todas as possibilidades envolvendo os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, deve ser diversificada e igualitária. 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 tem para a formação dos escolares, tanto na academia quanto no ambiente escolar. Isso é relevante para que ações efetivas acerca do desenvolvimento desse conteúdo na escola sejam (re)pensadas, refletidas e (re)criadas, a fim 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.

De Quem é Essa Dança, das Artes ou da Educação Física?

A Educação Física escolar tem sido o espaço para a educação do movimento, através das atividades rítmicas e expressivas, e do desenvolvimento da dança na escola (Brasil, 1998; Morandi, 2006; Saraiva, 2009). A disciplina de Artes também tem abarcado a dança na escola (Brasileiro, 2009; Morandi, 2006; Sousa; Hunger; Caramaschi, 2014).

Kleinubing (2009), baseado em Saraiva-Kunz (2003) e em Brasileiro (2009), aponta que a dança é um fenômeno complexo, que integra a complexidade física e a competência expressiva, com 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. Brasileiro (2008), Morandi (2005) 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. Mesmo tangenciando a Educação Física, há especificidades de cada área. Barreto (1998) ressalta que Dança e Educação Física existem de formas separadas, mas podem, ambas, enriquecerem-se com um trabalho em conjunto. A Dança pode trazer para a Educação Física a contribuição através da experiência artística e da apreciação, da consciência estética. A Educação Física pode contribuir com a Dança com as 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 é o caso dos esportes. Brasileiro (2009) cita alguns autores (Hollis, 1986; Morandi, 2005; Strazzacappa, 2002) 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) afirma 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 demais manifestações artísticas.

Ugaya (2011) concorda com a autonomia da dança, mas não vê problemas no desenvolvimento desse conteúdo pela Educação Física escolar. Esse autor 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. O autor amplia 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.

No contexto escolar, a dança é atribuída e faz parte dos conteúdos tanto de Artes quanto de Educação Física. Devido à sua complexidade, é empobrecedor restringir os seus diversos saberes a somente uma dessas disciplinas. Fato é que ambas possuem 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.

No debate contemporâneo que tenta limitar e/ou direcionar a dança a uma dessas áreas, é essencial que o foco seja o escolar. 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? Não somos a favor da circunscrição da dança às Artes ou à Educação Física, pois concordamos com Barreto (2008), Diniz e Darido (2015), Soares e Madureira (2005) e Ugaya (2011) que ambas, a partir dos diversos olhares e possibilidades, podem atuar de forma complementar, contribuindo para uma formação de qualidade do escolar.

Dança: Experiência de Vida e/ou Formação Especializada?

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 (Brasileiro, 2009; Miranda; 1991, Morandi; 2005). Miyabara (2010) aponta que aquele discente, na formação inicial, que possui experiência prévia em dança, por vezes, não compreende o real sentido e os objetivos dessa disciplina no contexto acadêmico da formação inicial. 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 (2007), aponta que é essencial a mudança metodológica no ensinar a dança baseado na técnica e na instrução. Não é necessário ser um dançarino e/ou especialista em dança. O que realmente importa é ter sensibilidade para mediar e direcionar o desenvolvimento desse conteúdo na Educação Física escolar. Ao mesmo tempo, estar 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 (Brasileiro, 2009; Franco, 2015; Kleinubing, 2009; Miyabara, 2010; Pereira; Hunger, 2009; Strazzacappa, 2001; Ugaya, 2011).

É essencial o interesse do professor para aprofundar seus conhecimentos e habilidades técnico-científicas, culturais e artísticas, não dependendo de políticas governamentais para encarar os obstáculos e superá-los, nas medidas possíveis, aprimorando-se na função de educador (Alves, 2015; Nanni, 1995). 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, p.217) aponta que a Dança deve “entrar na escola pela porta da frente”, 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) resalta dois pontos para a implementação da dança na escola: profissionais efetivamente envolvidos com a dança e com todos os conteúdos inerentes à Educação Física; e 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) resalta que todos os conteúdos da Educação Física escolar merecem a mesma atenção e organização pedagógica, inclusive, a dança.

Para o desenvolvimento da dança na escola é importante que o professor já tenha tido experiência corporal com esse saber. Estamos de acordo com Brasileiro (2009), Franco (2015), Kleinubing (2009), Miyabara (2010), Pereira e Hunger (2009), Strazzacappa (2001) e Ugaya (2011) ao apontarem que é desnecessário ser um especialista e/ou dançarino, mas essencial mediar os conhecimentos acerca desse saber, possibilitando a experiência em dança e a assimilação pelo aluno do conteúdo desenvolvido. 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 o processo de compreensão corporal do conteúdo. Logo, os professores de Educação Física, tal como sugerem por Alves (2015), Franco (2015), Kleinubing (2009), Kleinubing e Saraiva (2009), Saraiva (2009) e Sborquia e Pérez Gallardo (2006), precisam 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. 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.

CAPÍTULO 10

A 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 à diversão estão 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 (Morandi, 2005; Rangel, 1996; 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 históricos, sociais e culturais, 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 Barreto (1998), Pereira e Lacerda (2010), Rangel (1996) e Volp (2006), a dança permite ao aluno o autoconhecimento e, via interação, conhecer o outro, além de explorar as emoções, a imaginação e a criatividade por meio do movimento.

A presença da dança na aula de Educação Física melhora os estados de ânimo, o autoconceito e a autoestima; estimula a sensibilidade e liberação das emoções; leva a (re)descoberta da corporeidade; descarga de tensões; diminuição do estresse; e propicia uma relação mais harmônica aluno-professor (Alves, 2015;

Barreto, 1998; Cury, 2010; De Rose JR, 2000; Lacerda, 2010; Miranda; Miyabara, 2010; Morandi, 2005; Pereira; Sousa; Tresca; Verderi, 2000). Percebe-se a orientação a valores pessoais e culturais através da vivência da dança na escola, desenvolvendo e trazendo à tona valores como cooperação, sinceridade, independência, autodireção, 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; Kleinubing, 2009; Morandi, 2005; Volp, 2010). 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 (Kleinubing, 2009; Saraiva-Kunz, 2003; Saraiva; Kleinubing; Francischi, 2013).

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 (Kleinubing; Saraiva, 2009; Kleinubing *et al.*,

2012; Volp, 2006). Todavia, 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). Isso possibilita 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 (Alves, 2015; Barreto, 1998; Caramaschi, 2011; Pereira; Lacerda, 2010; Sousa).

Na adolescência, a dança promove a sociabilidade, o que pode favorecer o envolvimento em atividades físicas (Shibukawa, 2011; Tresca; De Rose JR, 2000), 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 intrapessoais são desenvolvidas quando o conteúdo dança é presente na aula de Educação Física (Barreto, 1998), em especial, a dança de salão (Volp, 2010). Esse estilo de dança coloca seus participantes em contato direto com suas emoções, devido às 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 (Bregolato, 2000; Sousa; Caramaschi, 2011; Volp; Deutsch; Schwartz, 1995). 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 a 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 de público imaginário (para detalhes sobre esses processos, ver 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. 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 relacionam não somente à performance, mas também à estética corporal, momento no qual o interior revelado se choca com os padrões e as normas sociais (Kleinubing, Francischi; Saraiva, 2013; Saraiva-Kunz, 2003). 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 é uma forma de 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 necessário 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).

Os achados da revisão elucidam que dançar na escola também é uma forma de instrumentalizar o sujeito para a vida em sociedade. Corroborando Fiamoncini e Saraiva (1998), Gomes Júnior e Lima (2001-2002), Kleinubing, Saraiva (2009),

Kleinubing *et al.* (2012), Volp (2006), 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. É necessário ter consciência que o dançar envolve um processo de reflexão, elaboração, experimentação, ensaios e apresentação. Cada uma dessas etapas demanda muito dos sujeitos envolvidos. E, tal como exposto por Alves (2015), Barreto (1998), Pereira e Lacerda (2010) e Sousa e Caramaschi (2011), o aluno que vivencia efetivamente todos esses processos, sem prejuízos ou lacunas, torna-se um cidadão mais bem 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.

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 em nossa revisão, e por não ser nosso foco nessa oportunidade, não se pretendeu abordar e discutir a contemporânea e importante reflexão sobre 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): biofisiológicas (menor desenvolvimento em mulheres devido à falta de oportunidades/experiências), psicológicas (aceitação feminina da ideia de superioridade física masculina, transferida para outras instâncias da vida da mulher) e sociais (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 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 encontram 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 a características que até hoje são vistas como pertencentes a esse universo: “delicadeza, sensibilidade, fragilidade, docilidade e submissão” (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 resultante de atribuições e disponibilidades corporais: sensibilidade, sensualidade e expressão, relacionada ao feminino, e domínio e impermeabilidade, associados ao masculino (Kleinubing; Saraiva; Rancischi, 2013; Kleinubing, 2009; Saraiva-Kunz, 2003). Essa associação entre sexo/gênero e comportamentos esperados nos

movimentos do dançar refletem o imaginário construído para não perder a identidade sexual (Franco, 2015; Kleinubing, 2009), 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 demais contextos de vida, buscando participação igualitária de todos, não somente para as mulheres, mas também para os homens essa perpetuação é igualmente prejudicial. Algumas práticas e experiências são negadas por não lhes “caírem bem” e, “teoricamente”, pertencerem ao universo feminino (Franco, 2015; Kleinubing; Saraiva; Francischi, 2013; Pereira; Hunger, 2009;).

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) e, em especial, aos 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. Isso, entendemos, de certa forma educa para a vida em todas as suas instâncias. Ademais, resistência e preconceito podem e devem ser minimizados a partir 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 às 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 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).

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 sugerem 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. Entretanto, 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), Kleinbung 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. Isso se deve às experiências prévias que fortalecerão a 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.

CAPÍTULO 11

Por Que Não Há 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 se relacionam, de uma forma ou outra, aos achados de nossa revisão. Estabelecemos relações com seis fatores:

- 1) ação dos governos;
- 2) ação da direção/administração escolar;
- 3) ação do professor de Educação Física;
- 4) atitude dos escolares em relação ao conteúdo dança;
- 5) questões sociais e fatores culturais acerca da prática da dança; e
- 6) organização curricular do conteúdo Dança nas IES.

Dentre os motivos apresentados para a limitação ou ausência da Dança na escola, vamos iniciar pela atuação dos governos. Percebeu-se que esse conteúdo não é desenvolvido no contexto escolar de forma adequada porque os governos não fornecem espaço físico adequado, material pedagógico, dinheiro, transporte, proteção contra ruído e, acima de tudo, não realizam concurso público na área das artes e da dança (Alves, 2015; Brasileiro, 2002; Franco, 2015; Pereira; Lacerda, 2010; Rocha; Rodrigues, 2007; Sousa; Hunger; Caramaschi, 2014; Ugaya, 2011).

Acerca da atuação da direção/administração escolar, identificamos os seguintes fatores: falta de espaço físico adequado e de material pedagógico; escassez do trato com as Artes e com a cultura na escola (quando acontece, predomina o ensino de artes visuais, dentro e fora da escola); 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 (Alves, 2015; Barreto, 1998; Brasileiro, 2002; 2009; Franco, 2015; Miyabara, 2010; Morandi, 2005; 2006; Pereira; Hunger, 2009; Pereira; Lacerda, 2010; Rocha; Rodrigues, 2007; Sousa; Hunger; Caramaschi, 2014; Ugaya, 2011).

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:

- 1) inexperiência profissional com a dança;
- 2) pouca vivência na vida pessoal, incluindo vida escolar e acadêmica;
- 3) crença de que é necessário ser um exímio dançarino para lecionar dança na escola;
- 4) pouco empenho e compromisso com formação inicial e profissional;
- 5) formação docente inicial insatisfatória;
- 6) formação continuada insuficiente e/ou inexistente;
- 7) sentimento de incapacidade, despreparo, falta de conhecimento e de domínio da dança;
- 8) medo;
- 9) resistência e preconceito;
- 10) privilégio e/ou estímulo somente a alunos habilidosos;
- 11) falta de diversificação de conteúdo;
- 12) constrangimento na formação inicial;
- 13) pouca ou nenhuma afinidade;

- 14) não considera o conteúdo importante;
- 15) limitação física (p. ex., nos joelhos);
- 16) produção de ruído;
- 17) vinculação da dança a outras disciplinas;
- 18) salas numerosas;
- 19) alunado heterogêneo.

Os estudos que fundamentaram essa lista foram os de Alves (2015), Amorim *et al.* (2012), Barreto (1998), Ehrenberg (2008), Franco (2015), Gomes Júnior e Lima (2001-2002), Kleinubing e Saraiva (2009), Miyabara (2010), Morandi (2005), Pereira (2007), Pereira e Hunger (2009), Pereira e Lacerda (2010), Rodrigues (2007), Rocha e Morandi (2006), Sborquia (2002), Sousa, Hunger e Caramaschi (2014), Ugaya (2011).

Sobre os motivos apresentados para a limitação ou ausência da Dança na escola relacionados à atitude 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 (p. ex., hip-hop e funk); (Alves, 2015; Amorim *et al.*, 2012; Brasileiro, 2002; Eto, 2015; Ehrenberg, 2008; Franco, 2015; Gomes Júnior; Lima, 2001-2002; Kleinubing; Saraiva, 2009; Miyabara, 2010; Sousa; Caramaschi, 2011; Sousa; Hunger; Caramaschi, 2014).

Sobre as razões para a limitação ou ausência da Dança na escola relacionadas a questões sociais ou fatores culturais, foram listadas as seguintes:

- 1) preconceito sexista;
- 2) resistência e preconceito de pais, alunos e de professores;
- 3) predominância e hegemonia social do esporte;

4) dentro e fora da escola, prevalência e valorização da dimensão técnica sobre a artística;

5) falta de interesse, conhecimento e aceitação dos alunos, em especial, do sexo masculino;

6) a padronização erotizante em alguns estilos musicais;

7) orientação religiosa da escola; e

8) falta de apoio dos pais para a confecção de figurinos

Muitos estudos fundamentam a lista apresentada (Alves, 2015; Amorim *et al.*, 2012; Barbosa-Rinaldi; Lara; Oliveira, 2009; Brasileiro, 2002; Eto, 2015; Franco, 2015; Gaspari, 2005; Gomes Júnior; Lima, 2001-2002; Kleinubing; 2009; Kleinubing; Saraiva, 2009; Miyabara, 2010; Morandi, 2005; 2006; Pereira; Hunger, 2009; Sousa; Hunger; Caramaschi, 2014; Ugaya, 2011).

No que diz respeito ao ensino superior, os motivos para a limitação ou ausência da Dança foram:

1) falta de didática dos professores das IES que lecionam Dança na formação inicial;

2) pouco tempo disponível para o conteúdo na formação inicial;

3) formação inicial insuficiente acerca da dança;

4) ausência de discussões e reflexões acerca da prática vivida na realidade, p. ex., em estágios;

5) enfoque limitado à dança em comparação a outros conteúdos da área;

6) professores das IES apresentam dúvidas sobre o que é realmente importante para preparar o licenciado que irá desenvolver a dança na escola;

7) profissionais que atuam na formação inicial não possuem qualificação necessária;

8) professores focam em técnicas de movimento ao invés de pensar a dança de forma educacional; e

9) professores do ensino superior não associam a teoria estudada na formação inicial com a realidade escolar.

Essas razões foram identificadas nos estudos de Alves (2015), Barreto (1998), Brasileiro (2009), Ehrenberg (2008), Gomes Júnior e Lima (2001-2002), Marques (2001), Miyabara (2010), Morandi (2005, 2006), Sborquia (2002), Ugaya (2011).

Sobre as facilidades para o trato do conteúdo dança na escola, Franco (2015) aponta que os seguintes fatores auxiliam:

- 1) apoio da escola;
- 2) infraestrutura;
- 3) facilidade para trabalhar com o tema;
- 4) ensinar quadrilha nas festas juninas;
- 5) crianças talentosas;
- 6) aceitação dos alunos;
- 7) alunas gostam de dançar; e
- 8) 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. Isso 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. 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, apontam que algumas mudanças não dependem somente do professor de Educação Física e que outras instâncias, tais como governos 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. São elas:

1) competências técnicas: adquirir conhecimentos específicos para depois compartilhar com os alunos (história da dança, composição coreografia, improvisação, etc.);

2) competências pedagógicas: 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;

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

4) competências humanas: 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, já que a novidade causa estranheza (Kleinubing, 2009; Sousa; Caramaschi, 2011). Contudo, de acordo com Kleinubing *et al.* (2012) e com Kleinubing (2009), essa prerrogativa precisa ser revista já que escolares adolescentes tendem a se mostrar aberto a novos conhecimentos. Kleinubing (2009) e Sousa e Caramaschi (2011) 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 a rejeição masculina pode ser menor se as experiências de dança forem iniciadas desde cedo, já nos primeiros anos escolares.

Sobre a questão estrutural, como a 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. De outra perspectiva, Kleinubing e Saraiva (2009) entendem que essa “barreira” pode ser um estímulo para se pensar e experienciar 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 outro lugar. Ressalta que piso e espaço adequados facilitam e ampliam as possibilidades de movimento.

Interessantemente, Miyabara (2010) ressalta que a falta de espaço não pode ser um fator que impeça ou adie as experiências de movimento e criação que podem ser proporcionadas e que são de direito dos alunos. Ademais, Franco (2015) elucida que é papel do professor reivindicar melhorias para as condições de trabalho, principalmente se tais dependerem de deficiências na infraestrutura.

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, reverberando em outras instâncias sociais.

Sobre a (não) atuação do governo, é necessário 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 a 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), Franco (2015), Kleinubing e Saraiva (2009) e Miyabara (2010), que sugerem a (re)criação do espaço, como forma de estímulo à 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 da dança em 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? 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) ressaltam 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.

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. Sugerimos, ainda, trabalhos interdisciplinares, para o contato de outros professores com esse saber. Também recomendamos o diálogo 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 da nossa revisão foram numerosos. Dentre os seis fatores, a atuação profissional parece ser a mais proeminente em fatores negativos. Há de se pensar, em especial, nas experiências de vida em dança que os sujeitos têm, assim como na formação inicial (graduação) e continuada. Ambos os pontos, de acordo com o que constatamos, parecem influir no desenvolvimento da dança no contexto escolar.

Darido *et al.* (2001), Kleinubing e Saraiva (2009), Kleinubing *et al.* (2012), Loureiro, Caparroz e Bracht (2015), Pereira e Hunger (2009) concordam com a 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 emergentes, 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. Novamente, como forma de estímulo ao escolar e meio de facilitar a atuação do professor, a existência de um espaço de qualidade para o desenvolvimento da dança é imperativo, 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, independentemente de preconceitos e resistências advindos dos escolares.

Em alguns casos, a resistência é reflexo de valores e hábitos socioculturais disseminados e/ou a repetição de alguns comportamentos – de amigos, parentes etc. – de alguém que possa exercer alguma influência no escolar, em especial, o adolescente que tende a se envolver com as práticas de interesse do grupo que faz, 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 primeiro autor desse livro já vivenciou uma situação em que o escolar não poderia participar da dança ofertada na aula de Educação Física porque a “igreja” não permitia. Após conversas e observações acerca da prática, o aluno interessou-se e participou das aulas.

Um ponto importante para reflexão 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. Mais uma vez, é essencial o

preparo do professor para lidar com a dança na teoria e na 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 mantêm 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 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.

De que modo a quantidade de disciplinas sobre dança ou 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?

Concordamos com Kleinubing e Saraiva (2009) ao afirmarem que 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. Ainda assim, entendemos 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 primeiro autor desse livro, 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 haja 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.

CAPÍTULO 12

É Possível a Dança 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. Todavia, bem antes disso, já na 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) argumentam que as IES precisam rever as ementas das disciplinas relacionadas à dança de forma que esse conteúdo seja mais bem aproveitado e direcionado, em termos de aplicabilidade, ao mercado de trabalho.

Ainda, 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) acrescentam que a criação de uma formação sobre Dança na Educação Física escolar deve abordar 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) recomendam 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) indicam a reflexão acerca de estratégias de ensino da dança que sejam capazes de propiciar prazer e autorrealização, pois contribuem para a expressão, estruturação da personalidade e o desenvolvimento da criticidade. Kleinubing *et al.* (2012) incluem 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 valorativos. Pereira e Hunger (2009) ressaltam que o domínio de uma técnica específica não é essencial no desenvolvimento da dança na escola. Porém 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 Gaspari (2005) e Pereira e Hunger (2009), o ensino da dança na escola não precisa e não deve se limitar a apenas um objetivo. 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 categorias relacionadas à experiência estética, ao fazer artístico:

1) Técnicas de expressão em Dança, incluindo:

a) técnicas de improvisação;

b) técnicas de consciência e expressão corporal (por exemplo, as conhecidas técnicas Feldenkrais, Alexander, Berge, Bertherat, Klauss Vianna);

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

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

e) técnicas de Composição Coreográfica.

2) 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:

1) o corpo, nas diferentes situações e possibilidades;

2) o espaço pessoal e suas tensões espaciais, progressões, projeções e formas (Laban, 1971);

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

4) o ritmo;

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

6) 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. Há o som, que pode estar presente na dança através do silêncio, músicas, melodias, ruídos, voz, canto e corpo. E o quarto elemento da estrutura coreológica, qual seja, 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 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. Desse modo, 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 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 importantes:

- 1) A distribuição dos alunos no espaço para facilitar a visualização do gesto demonstrado;
- 2) Ensinar para todos os alunos os movimentos típicos masculino e feminino;
- 3) Inserir nas aulas atividades recreativas; e
- 4) Trocar de parceiros durante a aula para favorecer o desenvolvimento da função de condução.

Para os meninos, Kleinibung e Saraiva (2009) afirmam necessário um ensino agradável, que não ameace a masculinidade e que 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) salienta 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). Além disso, 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 sejam de conhecimento dos escolares, que façam parte do cotidiano dos alunos. Marques (1997) afirma 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 se aproximar dos alunos e entender suas preferências e referências; também é uma ferramenta para a construção e (re)organização dos conteúdos que serão desenvolvidos em aulas (Franco, 2015; Kleinubing; Saraiva, 2009; Kleinubing *et al.*, 2012). Miyabara (2010) e Pérez Gallardo *et al.* (2003) sugerem que ao longo dos ciclos escolares o ensino da dança ocorra de forma espiralada, partindo dos saberes e práticas locais para aquilo que está mais distante (nível internacional).

A importância da realidade vivida se dá devido à necessidade da relação conteúdo desenvolvido em aula e conteúdo vivido e experienciado cotidianamente. 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 (Eto, 2015; Kleinubing, 2009; Kleinubing *et al.*, 2012). Miyabara (2010) e Pereira e Hunger (2009) 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 podem 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. Segundo os autores, 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, como conteúdo e como 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) afirma 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 e 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, porém com a devida contextualização (discussão, questionamento e investigação etc.) (Ehrenberg, 2008; Rocha; Rodrigues, 2007).

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), Kleinubing (2009) e Pereira e Lacerda (2010) apontam que o aprender em conjunto, em grupos, é o ideal do aprendizado da dança, pois dessa forma, sob orientação do professor, desenvolvem-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. 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 orientação para a Educação Física escolar, dificultando o trabalho do professor que não encontra referências para a Educação Física (Eto, 2015; Neira, 2011).

As relações de poder, questões comportamentais, relações interpessoais e o contexto escolar e suas interferências na aula são fatores que podem limitar e influenciar negativamente nesse trabalho (Brasileiro, 2002). Mas, independentemente 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). Isso garante 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.

Como é a “Presença” da Dança na Escola?

Como saber a ser compartilhado e vivido, a dança auxilia no processo educativo. Mesmo conhecendo os conteúdos de dança expressos nos PCN de Educação Física (Brasil, 1997) – e de Artes (Brasil, 1997) – e as potencialidades do desenvolvimento desses saberes na escola, o professor não possibilita a experiência em dança para os escolares (Kleinubing; Saraiva, 2009; Rocha; Rodrigues, 2007;

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 solenidades, homenagens, eventos, festividades e/ou datas comemorativas (Alves, 2015; Barreto, 1998; Brasileiro, 2002, 2002-2003, 2009; Brasileiro, 2008; Franco, 2015; Gallardo, 2002; Gaspari, 2005; Kleinubing, 2009; Morandi, 2005; 2006; Pereira; Hunger, 2009; Rocha; Rodrigues, 2007; Scarpato, 2004; Sborquia; Gallardo, 2002; Sousa; Hunger; Caramaschi, 2010, 2014; Ugaya, 2011). Também é presente em atividades extracurriculares (Ehrenberg, 2008; Morandi, 2005; Pereira; Hunger, 2009; Strazzacappa, 2006).

Morandi (2006) aponta que na história do ensino da Arte no Brasil a dança não era componente obrigatório no currículo escolar e era apresentada em eventos e datas comemorativas. Verderi (2000) entende 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, utilizada para preencher espaços nas festas escolares, sem o devido tratamento pedagógico (Brasileiro, 2009; Morandi, 2005). Os eventos escolares, as festividades, geralmente são exigências do próprio calendário da escola (Ehrenberg, 2008) e, por vezes, o momento de aparição da dança (Ehrenberg, 2003).

Quando associada somente aos eventos, a dança perde o seu potencial educativo relacionado ao aprendizado e à cultura corporal de movimento. É 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 (Brasileiro, 2009; Ehrenberg, 2008; Rocha; Rodrigues, 2007; Ugaya, 2011). Nessas situações, os professores ficam “apavorados”, pois são obrigados a realizar um trabalho envolvendo dança (Rocha; Rodrigues, 2007, p.19).

Sobre as atividades no contraturno escolar, Pereira e Lacerda (2010) apontam que a dança permanece aquém das suas possibilidades educacionais, especialmente quando se pensa no contato diário entre os alunos. A integração proporcionada pela dança vai de encontro à sociedade do tempo/espaço isolado, do sujeito sozinho. Ela busca a união e 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, com 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 recai sobre as apresentações nas datas comemorativas (Alves, 2015). Brasileiro (2009) e Sborquia (2002) 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. Isso 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 o desenvolvimento de lutas, da dança e das ginásticas tem ficado aquém do esperado no contexto escolar.

Inicialmente, ressalta-se que existem experiências de qualidade em dança no ambiente escolar via Educação Física. Todavia nem todos os achados da revisão que realizamos evidenciam o desenvolvimento efetivo e real desse saber. O percebido com os achados da 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 (Caramaschi, 2014; Silva, 2011; Sousa; Hunger).

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(a) filho(a) dançar. Concordamos com Brasileiro (2009), Ehrenberg (2008), Rocha e Rodrigues (2007) e Ugaya (2011), acerca da perda do potencial educativo, da (trans)formação que esse uso da 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, não vemos problemas. Entretanto 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.

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 essa que pode, deve e tem sido desenvolvida na escola? Os conteúdos que esse saber abarca, tal como evidenciado pela revisão que realizamos, são amplos. No entanto, a reflexão que é feita é a de que, por comparação, não adianta 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 entregá-lo os ingredientes necessários não teremos o jantar ou teremos algo para comer, mas com 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. É igualmente necessário para saber lidar com esse conteúdo no contexto escolar e criar seus sentidos e suas significações 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.

CAPÍTULO 13

Em Busca de Relações Entre Lazer e Dança na Produção Científica Nacional em Educação Física Escolar

Acerca do objetivo desse livro – investigar a relação dança e lazer na Educação Física escolar – e sobre os achados da 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 indireta, o conteúdo dança com o Lazer.

Acerca do conteúdo lazer na Educação Física escolar, a revisão de Silva e Silva (2014, p.188) elucida que, desde 1990, essa relação tem sido foco de estudos e 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”. Baseados 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 vem da capacidade do sujeito em (re)ler, (re)interpretar, (re)agir e (re)criar o meio em que vive. 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). 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, restringe os sujeitos em suas experiências e 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 associação direta da dança ao lazer, recreação, diversão, distração, tempo livre. O autor 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:

- 1) preencher e passar o tempo, ocupação das horas vagas, de folga;
- 2) atividade relaxante;
- 3) atividade prazerosa;
- 4) atividade divertida, para distrair, brincar, descontrair;
- 5) que traz satisfação pessoal;
- 6) uma forma de entretenimento;
- 7) prática lúdica;
- 8) como liberdade de expressão;
- 9) para liberação das tensões, angústias e estresses;
- 10) uma manifestação espontânea; e
- 11) 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, p.157) apresenta a “árvore da dança” 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 (Shibukawa, 2011; Tresca; De Rose JR, 2000), 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).

Educação Física Escolar, Lazer e Dança: Recreação!?

Uma das metas 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, tornando a disciplina uma atividade recreativa na escola e não 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 de 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; 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, 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 se afastem da vida cotidiana, evocando 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, 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 e 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 está associada 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. Contudo cabe ressaltar que dançar somente para desestressar e vivenciar o lazer para o descanso e para a diversão são formas limitadas de compreensão 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). Muitos 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, presente nas diversas comemorações quando o ser humano se diverte, se descontraí e expressa

a sua felicidade (Barreto, 1998; Rangel, 1996). 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).

Quanto à 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, o desinteresse ou falta de afinidade do aluno com o conteúdo dança podem estar associados à visão dessa prática como uma obrigação, perdendo o seu caráter prazeroso, divertido e promotor de 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 contém 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 fenómeno inerente às práticas sociais. Mas preocupa o trato dado a esse fenómeno 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, 2007; 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. Isso demonstra a valorização desse saber e prática que se revela parte dos hábitos humanos, denotando um aspecto positivo e significativo (Morandi, 2005). Nesse sentido, essa atividade pode ser uma das possibilidades de prática de atividade física em academias. Além disso, pode ser uma opção de experiência noturna, em clubes e boates. Ambas as vivências estão 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 a outras atividades laborais e familiares. Assim, é compreendida como 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, 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 o sujeito descubra a sua vocação, habilidade e potencialidades para o desenvolvimento e atuação laboral.

As aproximações lazer e dança percebidas refletem a falta de compreensão do quanto 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 nossa revisão sistemática, 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 multidisciplinar. 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 ser humano e dança é impossível pensar a separação entre os gêneros para o ensino da dança na escola, é necessário 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 pretende buscar 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.

“Presença” da Relação Lazer e Dança na Educação Física Escolar: a Produção Nacional (1996 – 2016)

O objetivo da revisão sistemática 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, foram percebidas 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, sem apresentar 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, unidos à Dissertação de Mestrado do primeiro autor desse livro (Conceição, 2013), concordam em um ponto importante para o desenvolvimento da qualidade da Educação Física escolar: a 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 a 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 dessa revisão, algumas limitações foram percebidas. Ressalta-se que a amostra foi limitada a artigos de periódicos e a teses e dissertações. Outra limitação diz respeito à análise somente de estudos empíricos, pois existem algumas publicações de cunho teórico que poderiam também contribuir com a discussão em questão. Nossa opção foi pelo que é desenvolvido a partir da prática profissional.

Espera-se que a nossa revisão 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. Gostaríamos de estimular o leitor com algumas sugestões para futuras pesquisas.

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 desse livro, 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 nessa revisão contribuirão 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 a revisão. Através dessa abordagem, são 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 nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO 14

Para Além da Revisão Sistemática: Diálogo-Encontro de Revisões sobre Dança na Escola

Durante a busca e seleção dos textos para a elaboração da nossa revisão sistemática 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 ser consideradas e analisadas, pois auxiliam na articulação, na compreensão e no diálogo acerca dos resultados do estudo em questão com as produções acadêmicas publicadas.

Na primeira revisão que selecionamos, Trevisan e Schwartz (2011) conduziram 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 uma análise de conteúdo temática. Dentre os resultados analisados e discutidos por Trevisan e Schwartz (2011), alguns vão ao encontro dos achados de nosso estudo. São eles:

1) necessidade de aprofundamento acadêmico no que diz respeito ao distanciamento entre ser humano e dança devido a questões referentes ao gênero, a (pré)conceitos e atitudes negativas;

2) é “imperioso” 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

3) 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 possa 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, mas uma sintetização dos achados dos artigos em um quadro. A discussão de Silva *et al.* (2012) apresenta os seguintes resultados, que são corroborados pelos nossos achados:

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

2) 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

3) 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.

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 nossa revisão:

1) 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 do ensino da dança;

2) 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

3) 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:

1) 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

2) 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 nossa revisão sistemática e pelas informações extraídas das revisões selecionadas para o diálogo entre 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. Fazendo um comparativo temporal dentro desses 30 anos de estudos, os mesmos problemas relacionados na primeira revisão, com início em 1986, persistem na revisão que conduzimos de 1996 a 2016.

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

Quando se considera a oferta do conteúdo dança na Educação Física escolar, um dos fatores percebidos é que esse saber não é trabalhado devido à predominância, preferência ou exclusividade do esporte nas aulas de Educação Física (Kleinubing, 2009; Pacheco, 1999; Silva; Sampaio, 2012). A prevalência do esporte também foi relatada nos estudos de Morandi (2006) e de Pereira e Hunger (2009); nesses casos, devido às influências sociais dessa prática tanto nos professores quanto nos alunos.

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

- 1) a falta de estrutura e materiais (Silva; Sampaio, 2012; Silva *et al.*, 2012);

2) por não terem tido essa disciplina de forma eficiente na formação inicial (Pacheco, 1999; Silva; Sampaio, 2012; Silva *et al.*, 2012);

3) reduzida carga horária (Pacheco, 1999);

4) despreparo do professor (Silva *et al.*, 2012);

5) falta de experiência (Silva *et al.*, 2012);

6) falta de conhecimento dos profissionais (Silva *et al.*, 2012);

7) falta de afinidade com a dança (Silva *et al.*, 2012); e

8) preconceito e sexismo (preconceito dos professores, modo conservador de agir e pensar) (Pacheco, 1999; Silva *et al.*, 2012; Trevisan; Schwartz, 2011).

Ressaltam-se dois influenciadores listados por Silva e Sampaio (2012) que não apareceram na nossa revisão sistemática: a) identificação do professor com o saber por sua prática anterior; e b) 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 nossa revisão. Tal entendimento advém da necessidade de se pensar, relacionar e refletir acerca da dança, não de forma isolada, mas associando esse conhecimento a outras áreas do conhecimento em trabalhos inter- e multidisciplinares (Pacheco, 1999; Silva *et al.*, 2012; Trevisan; Schwartz, 2011), tal como é nosso objetivo com este livro na relação Dança e Lazer via Educação Física escolar.

A revisão de Silva *et al.* (2012) mostra que a dança é desenvolvida na escola somente em eventos e datas comemorativas, fato esse também evidenciado na nossa revisão. 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 às informações que o *loco* fornece e que pode funcionar como dica e estratégia para o desenvolvimento da dança na escola.

CAPÍTULO 15

Relação Lazer e Dança e as Experiências Profissionais e de Vida 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 mundo 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. 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 os PCN (Brasil, 1997; 1998) e o mais atual, a BNCC (Brasil, 2015). Em nível estadual, temos o exemplo de Minas Gerais, com os Conteúdos Curriculares Comuns (Minas Gerais, 2005), para as escolas estaduais e, em nível

municipal, em Belo Horizonte, por exemplo, há as Proposições Curriculares (PBH, 2010), para as escolas municipais.

Essas diretrizes e orientações podem ser entendidas como formas 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 importantes e adequados aos escolares. Essa seleção se faz a partir das possibilidades de desenvolvimento e da necessidade dos estudantes, a 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, diluindo-os e transformando-os de acordo com as necessidades de trabalho (Tardif, 2000).

Essas representações dos docentes são influenciadas por experiências prévias

(Gomes *et al.*, 2013; Neira, 2006; Tardif, 2010). Esse saber acumulado, essencial para a manutenção e (re)construção do conhecimento, vem da prática profissional e das experiências sociais. Pode 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 básicos para a construção dos saberes acerca dos conteúdos e é um dos formatadores na construção da personalidade docente e profissional (Marcon; Graça; Nascimento, 2010) e da identidade profissional (Gomes *et al.*, 2013).

Nesse caminho, de conhecer e refletir acerca da construção do saber docente, é que se estrutura o estudo que conduzimos com professores. 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 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).

Nosso interesse acerca da prática docente do professor de Educação Física 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), por exemplo, num estudo com professores da educação básica, relata que a sobrecarga de trabalho, devido a atividades escolares 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 estudo de Faria, Machado e Bracht (2012) sugere que essa imersão no trabalho pode ser devido à necessidade de reconhecimento social, autorrealização, aceitação identitária, participação autônoma na vida social, uma forma de o sujeito se legitimar perante a sociedade. Assim, o envolvimento em atividades diferentes das laborais, como as de lazer, seria uma forma de retardar 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). Também permite a legitimação das escolhas e sua afirmação 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. 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 discutirem o Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001), ressaltam 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. Configura-se como um momento de aprendizado e de confronto à sua formação profissional, complementando as formações básica e continuada (Marcon; Graça; Nascimento, 2011). A compreensão 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 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 e a 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 nossa prática profissional e de leituras prévias, que norteiam esse livro. 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. Para ilustrar, há indícios de que somente a formação inicial, restrita a poucas disciplinas com carga horária mínima para entrar no currículo, é insuficiente. Isso sugere que não se deve basear somente nessas, evitando o desenvolvimento desse conteúdo de forma circunstancial e atendendo às necessidades esporádicas de festas e eventos escolares. O conteúdo não é tratado de forma densa como qualquer outro pertencente à 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, Iachite e Azzi (2010), gerando um autojulgamento negativo acerca da autoeficácia para ensinar e, conseqüentemente, funcionar como um filtro seletivo. É necessário a oferta de experiências de ensino próximas à prática durante a formação inicial, como os estágios curriculares. Da mesma forma, cabe o futuro professor estar ciente de que sua formação deve ir para além dos conhecimentos compartilhados no contexto de formação acadêmica, 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 as percepções dos docentes pode ajudar a entender o processo de desenvolvimento do lazer e da dança no ambiente escolar. Da mesma forma, pode fornecer indícios e ferramentas para futuras reflexões acerca da prática profissional que abordará esses conteúdos.

Com isso em mente, conduzimos um estudo com docentes da Educação Física escolar para o ensino médio. Nosso objetivo principal foi compreender a relação lazer e dança, e as implicações desta última, na vida social e profissional de docentes do Ensino Médio que atuam na Educação Física escolar.

Mais especificamente, buscamos:

1) descrever a compreensão de lazer e dança, e a relação desses, na visão dos professores;

2) caracterizar as vivências de lazer e de dança desses professores, em especial, se estão relacionadas;

3) verificar se as vivências de lazer e em dança influenciam no desenvolvimento e na prática profissional desses conteúdos na Educação Física escolar; e

4) analisar o tratamento dos conteúdos lazer e dança, em especial, se os relacionam e os estimulam para além do ambiente de sala de aula.

CAPÍTULO 16

Nossa Investigação com Docentes da Educação Física no Ensino Médio

O presente estudo que conduzimos com professores possui natureza predominantemente quantitativa. No entanto, é importante, também, a análise qualitativa, hermenêutica (interpretativa) de alguns dados coletados acerca dos fenômenos sociais em foco: Lazer, Dança e Educação Física escolar. A complementaridade proporcionada pelo encontro das abordagens quantitativa e qualitativa é relevante para melhor explicar os fenômenos investigados (Appolinario, 2004; Gondim, 2003; Günther, 2006; Laville; Dionne, 1999; Marconi; Lakatos, 2007; Minayo; Sanches, 1993).

O tipo de pesquisa que conduzimos é conhecido por levantamento ou *survey*, pois pretende, através de perguntas e informações solicitadas, conhecer um determinado comportamento social (Gil, 2010). É uma pesquisa 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, 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. Isso, 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 do nosso estudo 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 conseqüentemente 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, possibilitando 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).

Nossa pesquisa aborda os três estilos de *survey*, pois a partir da exploração e da descrição, apresentamos 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, preenchimento de questionário, 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. Foi essa a escolha para nossa pesquisa.

Como benefícios, para o *survey online*, temos:

1) alcance global: permite ao respondente o acesso, indiferente da sua localização geográfica;

2) economia de tempo: podendo alcançar vários respondentes num curto e/ou mesmo espaço de tempo;

3) inovação tecnológica: distribuição via Internet, facilitada ainda mais por plataformas específicas, tais como a *Survey Monkey*, utilizada nesse estudo;

4) conveniência aos respondentes: os sujeitos vão responder no momento

(tempo e espaço) que considerarem melhor e/ou adequado;

5) facilidade de entrada e análise de dados: fácil para os respondentes preencherem os questionários, assim como para os dados serem tabulados e analisados;

6) baixo custo e eficiência: desenvolvimento, aplicação, retorno, tabulação e análise que não envolvem gastos ou, quando necessário, são reduzidos (não envolve deslocamento, postagem ou contato telefônico);

7) facilidade de conseguir uma amostra significativa: devido à simplicidade de envio e distribuição das mensagens-links-convites;

8) controle na ordem de respostas: evitando os possíveis vieses na pesquisa;

9) conclusão necessária de respostas: evitando que o respondente deixe de responder alguma pergunta;

10) facilidade de expressão: permitindo ao respondente tímido, ou que não se expressa bem falando, também fazer parte da pesquisa, escrevendo; e

11) anonimato: fazendo com que o respondente se sinta mais confortável para expor suas opiniões, fazendo revelações baseadas em sentimentos, crenças e valores pessoais (Evans; Mathur, 2005; Freitas, 2000; Meho, 2006).

Por outro lado, esse tipo de pesquisa também apresenta desafios, que merecem atenção:

1) percepção como lixo eletrônico: possibilidade de a mensagem enviada não ser distinguida como confiável;

2) amostra distorcida ou não representativa: possibilidade dos respondentes que possuem acesso à Internet não corresponderem ao universo almejado pela pesquisa;

3) falta de experiência com o meio *online*: possível falta de familiaridade do

respondente com protocolos via Internet;

4) variações tecnológicas: o tipo de conexão de acesso à Internet, assim como as configurações dos computadores usados, pode interferir na velocidade de *download* de dados e no tempo de resposta aos questionários;

5) instruções passíveis de dúvidas: algumas pessoas podem não entender corretamente as instruções e responder de forma não adequada ou deixar de responder;

6) 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 ataque por vírus;

7) baixa taxa de respostas: mesmo com uma possibilidade de alcance maior é possível que os respondentes não respondam ao questionário, ou apenas iniciem, mas não terminem, o preenchimento; e

8) sobrecarga atual de informações digitais: o que pode fazer com que os sujeitos deletem o e-mail convite (Evans; Mathur, 2005; Meho, 2006).

Diante desse quadro, entendemos que os benefícios são maiores. Ademais, corroborando Evans e Mathur (2005) e Walter (2013), essas limitações podem ser diminuídas e/ou dizimadas.

Nossa pesquisa também 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, a essa situação (Aragão, 2011; Freitas, 2000). É, ainda, um estudo descritivo, pois apresenta dados de uma relação ainda pouco estudada (Babbie, 2003). É geradora de 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:

1) as experiências de Lazer, como meio e forma de instrumentalização profissional complementar à formação inicial do professor de Educação Física;

2) 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

3) a aula de Educação Física, como momento e disciplina para a instrumentalização do sujeito às práticas e hábitos de Lazer.

De Onde Vieram os Professores Participantes de Nossa Pesquisa?

A amostra que compôs nosso estudo é caracterizada como não-probabilística por conveniência (Appolinário, 2004; Freitas, 2000). 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:

1) ter licenciatura plena em Educação Física;

2) atuar no ensino médio em escola pública; e

3) ser membro efetivo do quadro de professores da escola.

Essas condições eram informadas tanto no convite para participação, como no conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as orientações éticas de pesquisa com seres humanos.

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.

Assim, os dados coletados são oriundos das respostas de docentes 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; não houve participação com esse perfil.

O cálculo amostral para a quantidade de dos docentes do Ensino Médio para responder à nossa pesquisa 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 do país. 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 a três fatores:

1) a considerável diferença de tempo entre os dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2007 e o ano de participação dos docentes em nossa pesquisa (2018);

2) o aumento do número de cursos de graduação em Educação Física em todo o Brasil e, conseqüentemente, aumento do número de profissionais graduados;
e

3) 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 (quantidade de professores participantes) foi respeitada para que fossem minimizadas as chances de erro e,

consequentemente, análises e conclusões incorretas (Callegari-Jacques, 2004; Freitas, 2000). 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 (Callegari-Jacques, 2004; Freitas, 2000).

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 (Appolinário, 2004; Freitas, 2000). Essa caracterização posterior da amostra é devido a dois motivos: a) não foram obtidas respostas de participantes em quantidades expressivas de todos os estados; 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 TCLE, elaborado com base na Resolução N° 466 do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012. Foi apresentado na plataforma *online* como a primeira página que o participante visualizava ao clicar no link para responder à pesquisa. A pesquisa somente foi respondida quando o participante clicou em “Sim, aceito participar da pesquisa”. Após o clique de aceite, o participante foi redirecionado para a página inicial do questionário. Havia a opção “Não aceito” participar da pesquisa e, nesse caso, o participante foi redirecionado para uma página com aviso “Obrigado pela sua atenção!”.

Que Perguntas Foram Feitas aos Docentes? Instrumentos de Coleta de Dados

Nossa pesquisa contou com dois instrumentos: dois questionários elaborados especialmente para essa investigação. O primeiro questionário aborda os dados sociodemográficos dos participantes e suas experiências com o trabalho docente. As perguntas abordam aspectos relacionados à titulação/qualificação, atuação profissional, jornada de trabalho e outros aspectos específicos, tais como sexo, estado civil etc. O segundo questionário é composto por questões abertas e fechadas com o objetivo de descrever as práticas e as experiências de lazer e de dança do docente na atualidade e na sua formação. Esse questionário foi aprimorado a partir dos resultados da Revisão Sistemática descrita nos capítulos anteriores deste livro. Esse aprimoramento foi através da 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 lido e debatido pelos integrantes da equipe de pesquisa dos autores desse livro – todos pós-graduandos e/ou docentes na área interdisciplinar do lazer. Além disso, foi lido por três pesquisadores professores universitários (dois mestres e um doutor) da área Educação Física com experiências também em dança e lazer. Essa etapa buscou solucionar problemas possíveis de redação, formato ou compreensão das questões (Gil, 2010).

No próximo capítulo detalhamos a construção dos dois instrumentos utilizados. Além disso, disponibilizamos a ambos na íntegra ao final deste livro, para que possa ser aproveitado em futuras pesquisas que o(a) leitor(a) possa conduzir e contribuir para essa fascinante e necessária linha de pesquisa.

Os Passos da Execução da Pesquisa: Procedimentos de Coleta de Dados

Para a realização da pesquisa, o TCLE e os instrumentos 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 (Walter, 2013). Outras vantagens dessa plataforma é que o *Survey Monkey* apresenta o seu website 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 por três semanas. 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*, algumas por telefone, a colaborar na divulgação do *link* da pesquisa em

questão. A página oficial 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 dele.

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 foram disponibilizados após envio de ofício solicitando os referidos dados à responsável pela coordenação das formações, que autorizou a liberação dos dados. Essas formações, como em todos os cursos, contam com a presença de professores de Educação Física de todo o Brasil que atuam na escola.

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 orientados a se autorretirarem 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 do estudo também pode 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 responderam primeiro o Questionário Sociodemográfico e de Trabalho Docente. Na sequência, responderam ao Questionário de Lazer e Dança na Educação Física Escolar para Docentes do Ensino Médio (LaDEFE-Docentes EM).

Como Analisamos as Respostas dos Docentes?

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 unidades temáticas relevantes ao estudo (palavras, expressões) e reunindo-as em categorias temáticas.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG). Todos os cuidados éticos com a pesquisa com seres humanos foram seguidos na condução dessa pesquisa. Como referido no início desse livro, ela tem origem na Tese de Doutorado do primeiro autor, defendida

no Curso de Doutorado Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da segunda autora.

CAPÍTULO 17

Construção do Questionário de Lazer e Dança na Educação Física Escolar para Docentes (LaDEFE-Docentes EM)

Para refletir sobre as possibilidades do desenvolvimento dos saberes lazer e dança na Educação Física escolar é importante compreender os caminhos que perpassam a percepção dos responsáveis pela aula de Educação Física: o professor.

Uma das maneiras de tomar contato com esses caminhos e percepções é através da pesquisa com questionário. Questionários são instrumentos privilegiados para coleta de dados com grandes quantidades de pessoas, possibilitando a agregação de grupos de experiências similares, a identificação de especificidades e o entendimento de tendências que podem colaborar para o desenho de novas investigações.

A criação de um questionário é por vezes considerada tarefa fácil e despreziosa. Para fins de pesquisa que pretendem colaborar para as práticas profissionais, trata-se de uma tarefa de alta responsabilidade científica e social. Nem a ciência, nem a prática profissional e nem as vivências humanas são “tiradas da cartola” na criação de um questionário. Tanto em respeito a essas experiências como em respeito aos futuros participantes, um questionário precisa abordar o necessário e suficiente para os propósitos a que se destina, sem desperdiçar o tempo do respondente, nem obter dados sem alinhamento às metas do trabalho (“vamos perguntar isso aqui, só por curiosidade?” – o que é muito repreensível).

Para a criação do Questionário sobre Dança e Lazer na Escola para Docentes (LaDEFE-Docentes EM), contamos com diferentes fontes de dados:

- 1) nossa revisão sistemática;
- 2) a relação lazer e dança nos textos selecionados para nossa essa revisão;
- 3) a comparação da nossa revisão sistemática com as revisões encontradas que também abarcaram a dança na Educação Física escolar;
- 4) a pesquisa de Conceição (2013);
- 5) a experiência prático-profissional do primeiro autor desse livro na Educação Física que atua no contexto escolar e no ensino superior; e
- 6) a análise das questões que compõem o Censo do Professor.

Todas essas fontes colaboram, de modos distintos, para a formulação de um instrumento para coleta de dados com professores de Educação Física no ensino médio sobre nosso tema de interesse. A partir dessa lista, 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 livro (Lazer e Dança na Educação Física escolar), além de aspectos 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 apresentamos as questões que serão utilizadas no questionário para a coleta de dados que conduzimos com docentes de Educação Física. O questionário é dividido em dois segmentos, sendo o primeiro relacionado a questões sociodemográficas e o trabalho docente; o segundo, sobre a relação Lazer e Dança na atuação do docente da Educação Física escolar.

Questões Sociodemográficas: Por que São Importantes?

O leitor, ou a leitora, familiarizado com pesquisa possivelmente não lerão

novidades aqui. Ainda assim, provavelmente, em sua maioria, não foram instruídos a considerar o questionário sociodemográfico como algo fundamental à pesquisa. Nossa posição é outra.

O conjunto de questões sociodemográficas é fundamental por diferentes razões. Em primeiro lugar, são essas questões que permitem conhecer as principais características das pessoas que participarão da pesquisa: De onde vêm? Que idade têm? São casadas, solteiras? Possuem filhos? Qual seu nível educacional? Sua religião? Sua faixa de renda? Sua profissão ou ocupação? Esses são apenas alguns exemplos. Em segundo lugar, essas características precisam estar alinhadas aos objetivos da pesquisa, ou seja, deve haver uma razão para se perguntar cada uma dessas coisas aos participantes. Se é de fato importante perguntar se a pessoa possui uma religião, qual é e se a pratica, isso precisa estar alinhado aos objetivos da pesquisa, podendo ter sido uma sugestão a partir da literatura revisada ou de novas questões de pesquisa que se quer responder, fundamentadas em argumentos bem estruturados. Se não há esse nível de importância, não cabe perguntar. Em terceiro lugar, essas questões mostram um retrato dos participantes no momento da pesquisa. Como a sociedade é viva, se desenvolve e se transforma, é relevante considerar que as práticas culturais também se modificam, os modos de pensar, os modos de viver. A título de exemplo, cada vez mais encontramos, nos questionários sociodemográficos, respostas de que a pessoa não possui uma religião ou, se a possui, não a pratica. Da mesma forma, vemos o tamanho das famílias diminuir, e a presença dos pets aumentar. A propósito, como estão as pesquisas sobre tempo livre e lazer com pets?

As primeiras informações sociodemográficas que solicitamos são sexo, idade, nacionalidade, cidade e Estado onde reside, estado civil e informações acerca da

quantidade de filhos e netos. Na sequência, são 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 sobre 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, em caso positivo, quanto tempo por semana é dedicado à(s) essa(s) outra(s) atividade(s).

Questões Sobre a Relação Lazer e Dança na Atuação Docente em Educação Física Escolar

No segundo segmento do LaDEFÉ-Docentes EM são abordadas questões mais próximas do nosso objetivo: Compreender a relação lazer e dança na Educação Física escolar via atuação docente. Algumas questões sobre lazer e dança possuem a mesma estrutura e são apresentadas inicialmente. Posteriormente, são descritas algumas questões específicas acerca da dança. Para finalizar são apresentadas questões acerca da relação lazer e dança na atividade docente em Educação Física escolar.

O Que Perguntamos aos Professores Sobre Lazer?

Entender qual a compreensão que os docentes têm acerca do lazer é o primeiro ponto para cercar nosso objetivo. Logo, a questão inicial é “Para você, o que é lazer?”. Ademais, 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, e 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 ele desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas. Como esse tema é abordado, qual a frequência e se é discutido nas aulas de Educação Física também são informações de interesse.

Sobre a formação dos docentes em lazer buscou-se saber se já participaram de algum curso, palestra, oficina ou evento similar de formação e quando ocorreu essa participação. As informações do motivo da não participação em eventos de formação também são relevantes.

Sobre o envolvimento com o lazer, perguntou-se se o docente considera ter tempo para usufruir de lazer e, em caso negativo, os motivos de não ter esse tempo. 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 se essas práticas influenciam na atividade docente.

O Que Perguntamos aos Professores 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. No entanto, como produto da revisão sistemática que conduzimos, criamos questões complementares. 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 ponto de partida dessa parte do instrumento. 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 e 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 que são perguntadas.

Acerca da formação dos docentes em dança buscou-se saber se já participaram de algum curso, palestra, oficina ou evento de formação e quando ocorreu essa participação. Os motivos da não participação em um evento de formação também são questionados.

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 se essas práticas influenciam na atividade docente.

Questões Complementares 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: governos, direção/administração escolar, professor/própria atuação, 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 construídos e compilados a partir da revisão sistemática. Todos os pontos relacionam-se entre si e possuem como cerne o mesmo fator de origem.

O Que Perguntamos aos Docentes Sobre a Relação Lazer e Dança?

No último grupo de questões do LaDEFÉ-Docentes EM, 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 como o professor relaciona esses conteúdos e, se não, é pedido o motivo de não realizar essa aproximação.

CAPÍTULO 18

Nossa Análise: O que Encontramos e o que Aprendemos

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos através das análises estatística (Callegari-Jacques, 2004) e de conteúdo (Bardin, 2011) dos dados coletados. Os resultados de 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 revisada pelos autores desse livro, gerando alguns deslocamentos, desdobramentos e rearranjo de alguns padrões de significados.

Inicialmente, os dados são apresentados de forma descritiva e, em seguida,

são apresentados os resultados das associações via teste Qui-quadrado de Pearson.

Todos os 366 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. Esses aspectos são comuns a esse tipo de pesquisa.

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%) optaram por não participar da pesquisa e 1639 (91%) decidiram por participar. 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 (41%); b) “Sou professor de Educação Física, mas **não atuo** no ensino médio de uma escola pública (municipal, estadual e/ou federal).”, com 331 cliques (22%); e c) “Não sou professor de Educação Física.”, com 563 cliques (37%). Nessa etapa da coleta de dados, 298 participantes optaram por não escolher nenhuma das alternativas de respostas e desistiram de responder o questionário. 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.

Dos 613 sujeitos que se enquadraram no perfil exigido para a pesquisa, 366

(60%) 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.

Quais as Principais Características dos Participantes Docentes?

Acerca do sexo dos participantes, 190 (52%) assinalaram sexo masculino e 176 (48%) assinalaram sexo feminino. A idade dos participantes dessa pesquisa variou de 22 a 65 anos, com média de 38,6 (DP = 9,5). Tendo como referência o Censo Escolar da Educação Básica 2007 (Brasil, 2009), as associações apresentadas nesse estudo são relacionadas às seguintes categorias de idade: a) 18 a 24 anos; b) 25 a 32 anos; c) 33 a 40 anos; d) 41 a 50 anos; e e) mais de 50 anos. A Tabela 3 mostra a frequência e a porcentagem dos dados referentes à variável idade.

Quadro 3 - Frequência e porcentagem de respostas nas categorias de idade

Categoria	f (%)
18 a 24 anos	18 (4,9)
25 a 32 anos	91 (24,9)
33 a 40 anos	123 (33,6)
41 a 50 anos	85 (23,2)
Mais de 50 anos	49 (13,4)
Total	366 (100)

f = frequência de respostas.

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 4 apresenta os dados acerca do Estado de origem dos participantes,

priorizando aqueles com maior quantidade de respostas. Em complemento ao quadro, identificamos que: o Distrito Federal e o Sergipe obtiveram cinco participações cada; os estados de Pará, Paraíba, Piauí e Rondônia contaram com 4 participações cada; Amapá, Amazonas, Rio Grande do Norte e Roraima obtiveram 3 participações cada; os estados de Alagoas e Maranhão, 1 participação cada; e nenhuma participação dos estados de Acre e Tocantins.

Quadro 4 - Frequência e porcentagem do Estado de origem dos docentes

Estado	f (%)
Minas Gerais	105 (29)
Goiás	40 (11)
São Paulo	37 (10)
Rio Grande do Sul	25 (7)
Bahia	21 (6)
Paraná	21(6)
Mato Grosso	15 (4)
Ceará	13 (3,5)
Santa Catarina	12 (3)
Espírito Santo	10 (2,7)
Rio de Janeiro	10 (2,7)
Mato Grosso do Sul	9 (2,5)
Pernambuco	8 (2)
Distrito Federal	5 (1,4)
Sergipe	5 (1,4)
Pará	4 (1,1)
Paraíba	4 (1,1)
Piauí	4 (1,1)

Rondônia	4 (1,1)
Amapá	3 (0,8)
Amazonas	3 (0,8)
Rio Grande do Norte	3 (0,8)
Roraima	3 (0,8)
Alagoas	1 (0,3)
Maranhão	1 (0,3)
Total	366 (100)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação ao estado civil dos participantes, encontramos 252 casados, em união estável ou vivendo com um(a) companheiro(a), 76 solteiros, 35 separados ou divorciados, 3 viúvos e 2 “comprometidos, sem viver com o(a) companheiro(a)”.

A titulação máxima dos participantes está no Quadro 5.

Quadro 5 - Frequência e porcentagem de respostas acerca da titulação máxima

Titulação máxima	f (%)
Licenciatura em Educação Física	66 (18)
Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	38 (10)
Especialização em Educação Física ou áreas afins	149 (41)
Mestrado ou Doutorado em Educação Física ou áreas afins	113 (31)
Total	366 (100)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

O tempo médio de atuação docente no ensino médio dos participantes dessa pesquisa foi de 10,1 anos (DP = 7,9). A variação foi de 1 ano a 38 anos de atuação.

Sobre a quantidade de escolas que o professor trabalha, observamos que 229 (62%) trabalha em uma escola, 105 (29%) trabalha em duas e 32 (9%) trabalha em

três ou mais escolas. Com relação aos turnos de trabalho, 73 docentes atuam em um único turno, 215 em dois turnos e 78 em três turnos.

Também perguntamos aos docentes sobre atividade em outros níveis de ensino, além do ensino médio. A maioria (264 pessoas, 72%) respondeu positivamente, restando 102 (28%) que atuam apenas no ensino médio. Ao perguntarmos sobre quais níveis de ensino para além do médio, encontramos: 210 atuações no ensino fundamental, 67 no ensino superior, 53 na educação de jovens e adultos, 48 na educação infantil, 19 no ensino técnico e 7 relataram outras opções. Lembramos que, para essa questão, o participante poderia indicar mais de um tipo de resposta.

Sobre a carga horária semanal em Educação Física escolar, o valor médio do grupo de participantes foi de 29,1 horas por semana (DP = 14,3). A variação foi de 3 a 80 horas semanais. A maioria trabalha de 39 a 80 horas semanais (128 docentes), seguida de até 16 horas (95), de 17 a 28 horas (90) e entre 29 e 38 horas semanais (53 docentes).

Perguntamos especificamente se a(s) escola(s) pública(s) onde o docente leciona atualmente para o ensino médio é(são) municipal(is), estadual(is) ou federal(is). As respostas foram: 273 em escolas estaduais, 84 em federais e 19 em municipais. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

Já com relação ao envolvimento em atividade profissional, para além das aulas de Educação Física no ensino médio, encontramos que 141 pessoas (38%) se enquadram nessa situação. O tempo médio de envolvimento semanal em atividade profissional diferente das aulas de Educação Física no ensino médio dos participantes dessa pesquisa foi de 12,1 horas (DP = 3,3). A variação foi de 1 a 55

horas.

Percebe-se que, apesar de praticamente dois terços dos participantes trabalharem em somente uma escola, tal organização se efetiva majoritariamente em dois ou três turnos, em outros níveis de ensino diferente e para além do ensino médio, com dedicação em tempo variando entre 40 e 80 horas. Tal panorama reflete a atualidade da ação profissional pública, em especial de governança estadual, que não tem remunerado de forma satisfatória o professorado brasileiro. Como consequência, parte desse grupo precisa buscar outras fontes de renda para compor e/ou completar os rendimentos mensais e garantir suas necessidades básicas, pessoais e familiares. Ademais, ressalta-se que todo esse engajamento pode comprometer o tempo disponível para além do tempo de trabalho.

Finda a fase de caracterização dos docentes que participaram da pesquisa, passamos à apresentação dos resultados obtidos com o questionário LaDEFE - Docentes EM nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 19

O Que Pensam os Professores Sobre Lazer?

Uma das perguntas fundamentais dessa pesquisa com professores de Educação Física gerou uma variedade de conteúdos relevantes à nossa investigação.

O Quadro 6 foi construída a partir da pergunta “Para você, o que é lazer?”. No Quadro 6 apresentamos as categorias com maior frequência de respostas, detalhando as unidades temáticas que as compuseram.

Quadro 6 - Frequência de respostas dos docentes para a definição de lazer, por categoria

Categoria	Unidades Temáticas	f
Prazer	prazer; atividade prazerosa	209
Descanso, Descontração, Diversão	inclui distração	137
Liberdade	sem regras, livre das obrigações, atividade livre, liberdade de escolha	105
Tempo de Promover Saúde e Qualidade de Vida	bem-estar, atividade física (se exercitar, corpo e mente ativos)	76
Uso e Ocupação do Tempo	ocupação do tempo livre, atividade que é realizada em tempo livre	58
Oposição ao Trabalho	tempo/espço de não-trabalho, fora das obrigações profissionais	54
Ocupação ou Fazer Algo	atividades religiosas, artísticas, trabalhos artesanais, atividades naturais, ao ar livre, em lugares arborizados, contato com a natureza, dança, futebol, turismo (viajar, passeio)	47
Tempo com Liberdade e Disponibilidade	tempo livre, tempo disponível	37

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Com menor frequência de respostas, também identificamos outros conteúdos, criando categorias adequadas. As frequências estão indicadas entre parênteses:

- Tempo com os outros (13): família, amigos;
- Uso agradável do tempo (11): usufruir do tempo livre, tempo/espço no qual podemos fruir;
- Respostas acadêmicas (11): área da Educação Física que estuda as atividades de recreação ou afins, 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;
- Estar com pessoas (10): atividades sociais, interação;
- Desenvolvimento pessoal e social (9): crescimento do espírito, conhecimento e desenvolvimento social, traz desenvolvimento intelectual, físico, cultural, social ao indivíduo e comunidade que ele se relaciona;
- Espaço de vivência do lazer (9): sem lugar específico, parques e praças, cinemas, teatros;
- Tempo sem compromisso (8): fora da rotina do dia a dia, momento extra, fora do cotidiano;
- Respostas imprecisas ou ambíguas (8): “tempo ocioso ou não?”, “vivenciado de forma livre ou orientada”, “alguma atividade dirigida, ou não”;
- Outros conteúdos (8): “sim”, consumo, é essencial, é fundamental, é um estado de espírito, escolhas específicas, não é competição, conceito de Dumazedier;
- Atividade voluntária (6);
- Um direito (4): direito constitucional, direito do trabalhador, direito presente na Constituição brasileira, direito social;
- Tempo de ócio (3): tempo de ócio, desenvolvida no momento de ócio;

- Semilazer (1): trabalhar com prazer e alegria.

Prazer, descanso e liberdade foram as categorias mais associadas pelos professores ao entendimento sobre lazer. De certa forma, são termos recorrentes em estudos que buscam refletir sobre essa compreensão, mas no caso dos professores é compreensível que descanso e liberdade também estejam presentes, em especial, quando se volta ao perfil do grupo pesquisado, que tem o trabalho como dimensão da vida que ocupa muitas horas semanais e que é exercido em diversos níveis de ensino, o que demanda mais tempo de organização das atividades das aulas. Logo, descanso e liberdade são meio de vivência do prazer possível e proporcionado pelo lazer, fora do contexto de trabalho.

Experiências de Formação com o Conteúdo Lazer

Nosso próximo objetivo específico era conhecer as experiências de formação com o tema do lazer. Assim, perguntamos a quantidade de disciplinas cursadas na graduação sobre o lazer. O Quadro 7 mostra esse resultado.

Quadro 7 - Frequência e porcentagem de respostas para a quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer, na graduação

Categoria	f (%)
Nenhuma	32 (9)
Uma	161 (44)
Duas ou mais	173 (47)
Total	366 (100)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Na sequência, perguntamos se o respondente sentiu falta de conteúdos sobre lazer na graduação. Sessenta e um por cento (223 docentes) responderam não, restando 143 (39%) que sentiram falta desse conteúdo. Perguntamos por que houve esse sentimento, ou seja, pedimos justificativas para sentir falta de lazer na graduação. As respostas foram variadas e sobremaneira interessantes.

A maior parte dos docentes (107) respondeu que estudo e/ou prática do conteúdo do lazer, na graduação, é insuficiente. Exemplos de respostas são: “a formação é fraca”, “poderia ter ampliado o aprendizado do lazer”, “não foi aprofundado como deveria”. As demais justificativas se distribuíram da seguinte forma:

- ✓ teorias e formação em lazer (17 respostas): (sentiu falta de) debates críticos sobre o assunto, como colocar em prática nas aulas de educação física, apresentar as diferentes faces e conteúdos do lazer, e o lazer associado a outras disciplinas;
- ✓ foco no esporte (8): ensino tecnicista voltado para o esporte, os currículos esportivistas não contemplam o lazer, a formação em EF é voltada para os esportes;
- ✓ estudo após a graduação (8): aprendizado após a graduação, aprendizado no stricto sensu;
- ✓ insegurança (7): “não me sinto preparado para ministrar aulas em lazer”, dificuldades para desenvolver o tema;
- ✓ lazer e EF não foram associados (7): faltou relacionar a aula de EF com o lazer fora da escola, falta associar teoria do lazer à prática escolar;
- ✓ contribuir para a teoria e a prática da EF escolar (7): ampliar o campo de trabalho, enriquecer a graduação;

- ✓ importância do tema (7): é um conteúdo importante;
- ✓ não foi desenvolvido na graduação (6): “não tive o conteúdo lazer”, curso novo com grade restrita, “essa disciplina faz falta”;
- ✓ contribui com a escola, a EF e os alunos (6): ampliar o rol de atividades que podem ser desenvolvidas na EF escolar, orientar os alunos sobre as possibilidades de lazer;
- ✓ avaliação positiva do conteúdo lazer tratado na graduação (4): “as disciplinas que cursei contemplaram satisfatoriamente o conteúdo lazer”;
- ✓ melhorar a qualidade de vida (3): tratar mente e corpo, completar a atividade física com lazer, compreender os benefícios do lazer em todas as fases da vida;
- ✓ importância dos grupos de pesquisa/estudo (1): “Durante as atividades curriculares, sim (sentiu falta), mas tive a oportunidade de participar de um grupo de estudos específico sobre a temática que ampliou meus conhecimentos teórico e práticas sobre lazer”;
- ✓ outras respostas: para mostrar a parte lúdica com prazer e diversão, devido às aulas práticas serem prazerosas, faz falta algo diferenciado no seu dia a dia, na EF tem lazer porque tem movimento, lazer faz parte do conteúdo da EF escolar, “trabalho com Recreação e Lazer desde a graduação”, “tive uma disciplina sobre lazer”, “tive duas disciplinas sobre lazer”, “não”, “meu foco era atuar em academia”.

Apesar de grande parte dos professores terem tido contato com disciplinas sobre o lazer na sua formação em Educação Física, uma parcela ressaltou que sentiu falta de conteúdos detalhadas e abordagens mais aprofundadas sobre a

temática. Debates densos, ricos em conteúdos e permeados por criticidade são importantes no contexto acadêmico, em especial, quando se trata dos Estudos do Lazer, que abordam dimensões sociais, econômicas, políticas etc., que perpassam a vida como um todo. Ampliar a abordagem do Lazer, tornando-a menos tecnicista - recreação e/ou esporte, é essencial para a formação de um professor de Educação Física que seja capaz de relacionar tais temáticas com os saberes pertinentes dessa disciplina e que esteja comprometido com a formação integral do aluno que esse sujeito é responsável.

Desenvolvendo o Lazer nas aulas de Educação Física: A Visão dos Docentes

Passamos então à pergunta sobre o lazer como conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física. A maioria, ou seja, 342 docentes (94% dos participantes da pesquisa) consideram que sim. Também pedimos a justificativa para as respostas. Listamos as categorias geradas, suas unidades temáticas e frequências, começando por aquelas com maior frequência de respostas:

- diversão, descontração, relaxamento, prazer (68 respostas): proporciona diversão, a EF para os alunos descontraírem durante a jornada de estudos, as aulas de EF podem ser um momento de distração para os alunos, para mostrar a importância do descanso, estímulo às atividades diversas para desestressar, a aula de EF é prazerosa;

- benefícios do lazer (63): proporciona bem-estar, saúde, autoconhecimento e autoestima, faz parte da formação integral do aluno, desenvolve a criatividade, a socialização e o prazer em viver.

- conscientização do uso do lazer/tempo livre (63): 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 lazer;

- lazer como direito e promoção de cidadania (60): discutir o lazer como direito social, formação do cidadão crítico;

- conteúdo importante da EF (51): é importante na EF, 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;

- “o lazer é o ‘tempero’ da EF escolar” (32): os alunos têm 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;

- conteúdo a ser aprendido e discutido (29): 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;

- diversificação de conteúdos (17): proporcionar aos alunos atividades e conteúdos diferentes dos esportes ou variados;

- faz parte da vida humana (13): é uma necessidade humana, porque faz parte, ou deveria fazer, da vida cotidiana;

- integração social (11): para socialização e motivação dos alunos, fator de estímulo à interação entre os alunos, meio de interação entre alunos e professores;

- atividades, práticas e espaços de lazer (10): 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;

- formação do profissional de EF (9): auxilia na formação e na atuação no

espaço do profissional de EF no lazer, é uma área importante de atuação profissional;

- qualidade de vida (7): promove qualidade de vida, por que o lazer é um dos pilares da qualidade de vida, orientar os alunos a atividades prazerosas no lazer para uma melhor qualidade de vida;

- relação cultura corporal e lazer (6): as manifestações da cultura corporal apresentam ligação com o lazer, as atividades corporais podem estar atreladas ao lazer;

- desenvolvimento físico-motor (6): lazer engloba conteúdos físico-esportivos, lazer está ligado às atividades físicas;

- já há lazer na EF (4): implícito nos conteúdos da EF, é abordado em todos os conteúdos da EF;

- lazer e aula de EF (4): na EF é importante porque os alunos não têm lazer, é importante por estudar as manifestações corporais;

- “é preciso inserir lazer na EF”(3): 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;

- liberdade (2): prazer sem se preocupar com regras, proporciona sensação de liberdade;

- outras respostas (13): “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 proposto pelo professor, não é conteúdo em si, mas complemento, é item obrigatório na matriz curricular, “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”.

De acordo com o analisado e exposto, percebe-se que o lazer se faz presente na aula de Educação Física por diversos motivos. Em geral, no contexto educacional e indo ao encontro do processo formativo, o lazer como meio ou como propósito da EF escolar, tem como fim a educação para a autonomia, para a cidadania e para a qualidade de vida dos escolares. Ademais, esse conteúdo parece ser compreendido como mais um saber capaz de ampliar e de instrumentalizar o escolar para a vida fora do muro das escolas, para uma vida social ativa, crítica e criativa.

Em seguida perguntamos aos docentes se eles desenvolvem o conteúdo lazer nas aulas na escola onde trabalham. Surpreendentemente, 317 (88%) participantes responderam positivamente. Com relação à frequência de desenvolvimento do conteúdo lazer nas aulas, vimos que muitos o fazem quatro ou mais vezes ao ano. O Quadro 8 mostra esses resultados.

Quadro 8 - Frequência e porcentagem de respostas para a frequência de desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física, ao ano

Categoria	f (%)
Uma vez	62 (19,5)
Duas vezes	50 (16)
Três vezes	21 (6,5)
Quatro vezes ou mais	184 (58)
Total	317 (100)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Nosso próximo interesse foi conhecer as formas de desenvolvimento do lazer na aula de Educação Física indicadas pelos participantes. Assim, perguntamos “Como você desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas de Educação Física?”. Para essa questão, o participante poderia indicar mais de uma opção de resposta. O Quadro 9 mostra esses resultados. As porcentagens foram arredondadas.

Quadro 9 - Frequência e porcentagem de respostas sobre o modo de desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física (n = 317)

Categoria	f (%)
Através de aulas práticas.	259 (82)
Através de evento dentro da escola: gincana, festa, oficina com convidado, apresentação artística de gente fora da escola etc.	238 (75)
Através de evento fora da escola: excursão, passeio em clubes esportivos, visita a parques e museus etc.	159 (50)
Através de aulas teóricas.	158 (50)
Através de trabalhos escolares, pesquisas e “para-casa”.	125 (39)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Pedimos aos docentes para explicarem como desenvolvem o lazer na aula de Educação Física. Obtivemos 23 respostas que detalham as 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, caminhadas no parque, “filmes diversos que debato o assunto”. As demais categorias de respostas foram as seguintes:

- relação entre lazer e espaço não-escolar (8): visita a espaços e equipamentos

de lazer, mapeamento da localidade acerca das possibilidades de lazer nos bairros;

- intervenções verbais sobre o lazer (5): estímulo à reflexão acerca do que será vivenciado no tempo de lazer, relacionando as atividades em aula com as possibilidades fora da escola;
- desenvolvimento do conhecimento lazer (5): unidade didática, através do currículo proposto pelo Estado;
- competições (5): competições escolares, jogos de salas – interclasse;
- projetos (5): projeto sobre a recuperação de brincadeiras e brinquedos antigos (corrida de carrinhos de rolimã), projetos integrados com outras disciplinas;
- eventos (5): nos eventos escolares que envolve a participação da família, aulas e palestras com convidados, passeios ciclísticos pela cidade;
- demonstrações e vivências para o lazer (3): via tensionamento de conceitos e práticas acerca do lazer, diversificando as aulas para que possam vivenciar diversas atividades e descobrir quais tem maior empatia;
- limitações (2): “não faço mais porque a escola não disponibiliza condições”, “preciso abordar o tema lazer mais sistematicamente”;
- foco na prática (1): “alunos de Educação Física Escolar [...] não têm que estudar históricos, definições de lazer... ah! Eles têm que vivenciar o lazer”.

Os professores que disseram desenvolver o lazer nas aulas de EF apontam que as aulas práticas e os eventos dentro da escola são as principais formas de abordar esse conteúdo. Historicamente, a aproximação entre lazer e EF se dá, em especial, pelos conteúdos físico-esportivos, muito presentes na EF escolar e que podem, para o professorado dessa pesquisa, ser o principal fator para a compreensão de aulas práticas como meio de efetivação do lazer na EF escolar. Os

eventos na escola modificam a rotina e transformam a escola, mesmo que num dia somente, configurando essa transformação da realidade escolar num tempo-espço de lazer, fugindo da rotina de sala de aula, de horários e atividades obrigatórios a serem cumpridas e com possibilidade de (re)construção de novas experiências sociais.

Por Que o Professor de EF não Desenvolve o Conteúdo Lazer nas suas Aulas?

Analisamos as 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. O Quadro 10 apresenta os resultados.

Quadro 10 - Frequência e porcentagem de respostas acerca dos motivos para o não desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física

Categoria	f (%)
Não me ocorreu inserir esse conteúdo.	15 (28)
Organização curricular acerca do lazer na graduação.	14 (26)
Falta de atuação própria, como professor.	10 (18,5)
Os estudantes encaram de forma negativa o conteúdo lazer.	8 (15)
Falta de atuação do governo (municipal, estadual ou federal).	7 (13)
Crenças e valores culturais difundidos socialmente.	6 (11)
Falta de atuação da direção/administração escolar.	3 (5,5)
Não houve tempo para inserir esse conteúdo.	3 (5,5)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 11 foi construída a partir das explicações dos participantes sobre como desenvolvem o lazer na aula de Educação Física.

Quadro 11 - Frequência de respostas acerca dos motivos para o não desenvolvimento do conteúdo lazer na aula de Educação Física

Categoria	Unidade temática	f
Não pertence à EFE	O lazer não é um conteúdo a ser desenvolvido na EF, nem na EF do EM.	6
Limitações específicas	Falta de tempo (foco nas competições), organizar atividades fora da escola é burocrático	4
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

f = frequência; EFE = Educação Física Escolar.

Fonte: dados da pesquisa.

Qual o Envolvimento dos Docentes com Eventos de Formação em Lazer?

Começamos perguntando sobre a participação em eventos de formação em lazer (curso, palestra, oficina, seminário etc.). Dos 366 docentes da pesquisa, a maioria (231 pessoas, ou 63%) afirmou já ter participado de algum evento dessa natureza. Também perguntamos a essas 231 quando isso ocorreu. O Quadro 12 apresenta esses resultados. As porcentagens foram arredondadas.

Quadro 12 - Frequência de respostas sobre o momento de participação em evento de formação em lazer (n = 231)

Resposta	f
Durante e após a graduação	78 (34)
Durante a graduação	65 (28)

Antes, durante e após a graduação	38 (16)
Após a graduação	36 (16)
Antes e após a graduação	9 (4)
Antes e durante a graduação	3 (1)
Antes da graduação	2 (1)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre os docentes que não participaram de alguma formação em lazer, perguntamos a justificativa. Para essa questão, o participante poderia indicar mais de uma opção de resposta. O Quadro 13 exibe os resultados.

Quadro13 - Frequência e porcentagem de respostas para a justificativa da não-participação em eventos de formação em lazer

Categoria	f (%)
Nunca fiquei sabendo	65 (45,5)
Me interessa, mas geralmente são longe de onde moro	56 (39)
Me interessa, mas geralmente são caros	30 (21)
Me interessa, mas geralmente não tenho tempo	26 (18)
Já soube de evento(s) sobre lazer, mas não me interessa	14 (10)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Também registramos os detalhamentos das respostas descritas por alguns participantes. Foram elas:

- indisponibilidade de oportunidade de formação complementar em lazer (8 respostas): “onde moro são realizados poucos eventos”, “moro e trabalho em um distrito, longe da cidade”, 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;

- cursos insuficientes (2): os cursos são baseados em práticas e não apresentam um debate aprofundado;

- indisponibilidade de áreas de lazer (1): falta incentivo público (áreas de lazer) para os alunos aproveitarem;

- outras respostas (2): “não me interessei”, “não faço cursos fora do horário de trabalho, nos horários de descanso”.

Percebe-se que a graduação tem um papel importante no acesso às informações sobre eventos de formação em Lazer. Os professores relataram ter participado desses eventos durante o curso, e após. No entanto, existe uma parcela que nunca participou, seja por não saber desses eventos, seja pelo motivo da distância, já que geralmente, tais eventos tendem a ocorrer em locais diversos, não sendo realizados em somente um local. Iniciativas locais dos cursos de Educação Física podem ser um facilitador para esse acesso, em especial, se existe uma parceria entre universidades e Secretarias de Educação de estados, municípios etc. Tal aproximação pode diminuir esse quantitativo que nunca sabe ou tem acesso pois é realizado longe de casa.

Como está o Tempo Livre dos Professores para Usufruir de Lazer?

Dos 366 participantes, 311 responderam de forma positiva à questão apresentada (85%), e 55 de forma negativa (15%). Em seguida, pedimos até três exemplos dessas atividades de lazer no tempo livre. O Quadro 14 mostra as atividades com maior frequência de respostas. As demais são listadas após a tabela.

Quadro 14 - Frequência de respostas acerca das atividades realizadas no tempo livre

Categoria	Unidade temática	f
Lazer ao ar livre	Ao ar livre, praia, clube, parque, trilhas	168
Companhias para o lazer: família	Família, filho(a), sobrinho, netos, pais, mãe, marido, esposa, irmã	98
Lazer como (tel)espectador	Filme, séries, Internet	98
Atividades esportivas	Esportes, prática esportiva, voleibol, futebol	95
Atividades físicas de deslocamento	Correr, caminhada	92
Passear	Passeio	88
Atividades formativas ou intelectuais	Leitura, ler	86

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

As demais respostas foram as seguintes, com as frequências indicadas entre parênteses:

- ✓ cinema (69);
- ✓ atividades turísticas, viajar (68): viagens, turismo;
- ✓ companhias para o lazer (64): amigos, criança (vizinho);
- ✓ atividades de socialização (63): conversar, bate-papo, encontrar com alguém;
- ✓ lazer fora de casa (59): fora de casa, sair;
- ✓ exercício físico (52): atividade física, musculação, exercícios físicos;
- ✓ lazer em ambientes fechados (49): teatro, restaurante, bar, lanchonete, shopping, estádio de futebol;
- ✓ atividades físicas com equipamentos (44): andar de bicicleta, de moto, a cavalo, passear de carro;
- ✓ jogos (39): jogos, videogame;
- ✓ atividades recreativas (35): brincar, brincadeiras;
- ✓ dança (26): dança, dança de salão;

- ✓ eventos socioculturais (26): evento de música, esportivo, social, artístico, cultural, show, show musical, show de dança;
- ✓ atividades físico-esportivas em meio aquático (20): natação, mergulho;
- ✓ atividades artísticas relacionadas à música (17): tocar guitarra, violão, ouvir música;
- ✓ atividades estéticas ou manuais (17): artesanato (bordar, material reciclado), trabalhos manuais, jardinagem;
- ✓ atividades alimentícias (15): cozinhar, culinária, churrasco, piquenique, comer, beber;
- ✓ atividades introspectivas (15): descanso, dormir, oração e reflexão;
- ✓ atividade física em espaços físico-esportivos (13): academia, ciclovia, ginásio;
- ✓ outras companhias para o lazer (13): animais, cachorros, pets, gado, plantas, namorado;
- ✓ práticas corporais alternativas (7): práticas corporais, Pilates, Yoga;
- ✓ fatores restritivos ao lazer (6): “só quando tenho dinheiro”, sem tempo;
- ✓ experiências de lazer na cidade (5): pela cidade, recantos da cidade;
- ✓ lazer em casa (4);
- ✓ outras respostas (8): trabalho, sozinho, fruição artística, algo para sair da rotina.

O lazer do professorado de Educação Física desse estudo é amplo e diverso. Atividades ao ar livre, esportivas e de deslocamento fazem parte das escolhas que preenchem o tempo de lazer desse grupo social, apontando para uma associação com atividades comuns e próximas do campo da Educação Física. Percebe-se também, interesses relacionados a filmes e séries, comuns na atualidade nas

plataformas de *streaming*, que facilitam o acesso a tais experiências, que antes eram possibilitadas na ida ao cinema ou nos canais fechados, ambos pagos.

Existe Aproximação entre as Experiências de Lazer e o Trabalho dos Docentes?

A seguinte questão foi apresentada: “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. Ele precisaria marcar os exemplos indicados na questão anterior. O Quadro 15 apresenta esses dados. Não consta na tabela os 180 participantes que indicaram que não foi através do trabalho como professor de educação física que conheceu suas práticas e/ou vivências de lazer.

Quadro 15 - Frequência de respostas às práticas e/ou vivências de lazer que o professor conheceu pela atuação docente em Educação Física

Resposta	f
Exemplo 1	123
Exemplo 2	84
Exemplo 3	67

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Como foram 180 pessoas que responderam negativamente à questão, restaram 186 que indicaram, no mínimo, um dos exemplos que forneceu na pergunta prévia. Assim, temos que praticamente metade dos participantes de nossa pesquisa

(186) levou do trabalho em EF para a vida de lazer alguma prática ou experiência.

Em seguida, realizamos uma pergunta no sentido oposto: “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. Assim, nossa intenção foi conhecer quais experiências de lazer na vida fora do trabalho influenciaram esse contexto. O Quadro 16 exibe as frequências nos exemplos de lazer listados pelo próprio participante. Na contramão dessas escolhas, encontramos que 58 docentes não listou o exemplo que tenha influenciado seu trabalho; em complemento, 308 pessoas afirmaram que sim, apontando no mínimo um exemplo que listou.

Quadro 16 - Frequência de respostas nas atividades de lazer que influenciam a atuação docente

Resposta	f
Exemplo 1	215
Exemplo 2	186
Exemplo 3	157

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Tal como inicialmente percebido através das atividades de lazer vivenciadas pelos professores, nesse item, os professores confirmam a associação entre as atividades de lazer e a atuação profissional do professor. De forma expressiva, percebe-se essa associação, demonstrando que aquilo que o professor vivencia fora da escola, de alguma forma, é ressignificado para o contexto escolar, para a aula do professor. Importante ressaltar que a formação inicial é importante para a atuação

profissional, mas de forma complementar, as vivências de lazer, as experiências que o professor tem no tempo disponível, parecem influenciar na seleção, organização e efetivação da aula Educação Física que é desenvolvida pelo professor.

CAPÍTULO 20

O Que Pensam os Professores Sobre Dança?

Outra questão fundamental de nossa investigação, “Para você, o que é dança?”, gerou respostas diversificadas. Mostramos no Quadro 17 as com maior incidência, com as demais listadas após a tabela. Cada categoria é acompanhada das unidades temáticas presentes no agrupamento.

Quadro 17 - Frequência de respostas das categorias acerca da definição de dança

Categoria	Unidade temática	f
Movimento	movimento, movimento corporal	381
Forma de Expressão	expressão da alma, do seu “eu”, expressão corporal	212
Prazer e Diversão	prazerosa, forma de divertir	49
Inerente ao ser Humano	expressão humana, manifestação humana, sociocultural, corporal, artística	40
É Arte	expressão artística, arte	38
Elemento de Identidade Sociocultural	traz elementos expressivos, culturais, atitudinais e educacionais, é cultura, é movimento cultural	30
Linguagem e Comunicação	deixar o corpo falar através de gestos e movimentos, linguagem, linguagem corporal	28
Elemento da Cultura Corporal de Movimento	faz parte da cultura corporal, elemento da cultura corporal de movimento	27

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Como referido, listamos as demais respostas para a definição de dança dos professores:

- ✓ conteúdo da EF (20 respostas): área do conhecimento e de atuação da EF, conteúdo da EF;

- ✓ benefícios da dança (19): benefícios diretos ao corpo humano, benefícios sociais e psicológicos;
- ✓ atividade de lazer (14): atividade corporal vivenciada no lazer, lazer, forma de lazer;
- ✓ liberdade (11): liberdade corporal, liberdade;
- ✓ interação social (9): interação social, convivência;
- ✓ exercício físico e saúde (8): atividade física, exercício físico, atividade;
- ✓ experiência corporal (6): fluência, vivência corporal;
- ✓ cultura de grupo (6): pode ter caráter festivo, ritualístico, folclórico, religioso, popular, aplicação no folclore;
- ✓ promoção de saúde e qualidade de vida (5): forma de alcançar o bem-estar, auxilia na qualidade de vida;
- ✓ descontração (5);
- ✓ diferentes possibilidades da dança (3): dança esportiva, atividade técnica (séria).

A percepção dos professores sobre dança aponta compreensões relacionadas a movimento e a expressão corporal, determinantes importantes para a Educação Física, área do conhecimento que tem o movimento, elemento da cultura, como meio e forma de linguagem. Como conteúdo da Educação Física, a dança se efetiva pelo movimento, seja pela capacidade de experimentar, (re)criar, realizar, seja pela capacidade de leitura, observação e absorção de mensagens que o corpo é capaz de produzir. Tal produção corporal se efetiva e se manifesta na e pela expressão corporal, oriunda de um corpo pensante, crítico e reflexivo, que absorve sentidos sociais e o comunica ao meio através do gesto que fala, que é carregado de saberes e de informações.

Experiências de Formação com o Conteúdo Dança

Buscamos saber a quantidade de disciplinas cursadas na graduação sobre a dança pelos professores participantes de nossa pesquisa. O Quadro 18 apresenta esses resultados.

Quadro 18 - Frequência e porcentagem de respostas para a quantidade de disciplinas cursadas sobre a dança, na graduação (n = 366)

Categoria	f
Nenhuma	28 (8)
Uma	170 (47)
Duas ou mais	168 (45)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Dos 366 docentes, 166 (45%) afirmaram ter sentido falta de conteúdos sobre dança na graduação. Duzentas pessoas não sentiram falta (55%). Reunimos as justificativas para a posição do docente frente à questão. As respostas são listadas a seguir:

- ✓ tratamento insuficiente (72): “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;
- ✓ formação em dança para a escola (19): um conteúdo importante para tratar na escola precisa de formação mais específica dentro do curso de EF, “penso que seja necessária uma disciplina de dança voltada para a escola”;

- ✓ falta de capacitação (18): “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”;
- ✓ sugestões para a graduação em EF (17): deveria se ensinar a dança como se ensina o esporte em diferentes modalidades, uma disciplina que direcionasse especificamente conhecimento teórico e prático sobre a(s) possibilidades da dança, abordagens técnicas em dança;
- ✓ benefícios da dança para a escola (9): porque 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;
- ✓ história, teoria e conteúdos culturais (7): dança de acordo com faixa etária e portadores de necessidades especiais, conhecimento maior sobre a dança e os tipos de danças nas diversas culturas;
- ✓ benefícios gerais da dança (6): “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.
- ✓ experiências na graduação (6): “tive contato com a dança na Ginástica Rítmica”, “duas disciplinas foi o suficiente”;
- ✓ apreço ao conteúdo (5): “gosto do tema”, “adoro dançar”;

- ✓ preconceito (4): 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 gênero;
- ✓ problemas no ensino da dança nas IES (3): “senti falta de especialistas que ensinassem a dança ao invés de exemplos de dança”, “a professora não ensinava a ensinar”;
- ✓ cobrança dos alunos (2): exigência dos alunos, que cobram aula de dança na EF;
- ✓ problemas institucionais (2): “apesar das aulas, tivemos problemas com saída de professores – descontinuidade do conteúdo”, “ficamos um longo período sem professor e as aulas se resumiram às danças circulares”;
- ✓ falta de interesse dos alunos (1): “porque achei que não iria desenvolver a dança na escola, sendo que a maioria dos alunos não tem interesse”;
- ✓ outras respostas (7): “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.

Apesar da quantidade expressiva de professores, quase que a maioria, ter tido contato a dança via disciplinas na formação em Educação Física, aproximadamente 45% sentiram falta de conteúdos relacionados a dança na sua formação. Diferente dos esportes, que possuem uma inserção social e de contato mais próxima com as

vivências e experiências sociais, a dança é vivida e absorvida corporalmente por uma parcela da população que possuem afinidades e interesses específicos com essa prática. Parece que, dessa forma, enquanto conteúdo, o professorado necessita de uma abordagem mais densa, técnica, didática e/ou pedagógica para que possam se sentir seguros para com essa prática e com esse conteúdo. Ademais, ressalta-se que a experiência prática com a dança, mesmo que não seja determinante, é importante para que domínio seja alcançado.

Desenvolvendo a Dança nas aulas de Educação Física: A Visão dos Docentes

Começamos por investigar se o docente considera a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de EF. Dos 366 docentes, 352 entendem que sim (96%). Coletamos as justificativas para considerar a dança nas aulas de EF. O Quadro 19 mostra as mais mencionadas.

Quadro 19 - Frequência de respostas nas categorias sobre a dança como conteúdo na aula de Educação Física

Categoria	Unidade temática	f
Promove Qualidade de Vida, Desenvolvimento Humano e Bem-Estar	proporciona desenvolvimento psicológico (emocional, cognitivo e comportamental), desenvolvimento humano integral, social, de valores, lazer, provê conhecimento formalizado, amplia a bagagem cultural	131
Corpo e(m) Movimento	auxilia na saúde, é uma atividade física, ajuda no desenvolvimento corporal do aluno, na coordenação motora, trabalha o desenvolvimento motor, desenvolve habilidades motoras (equilíbrio, ritmo, agilidade, noção de tempo e espaço)	95
Cultura Corporal de Movimento	faz parte da cultura, um dos elementos da cultura corporal de movimento, incorpora aspectos históricos, sociais e antropológicos das civilizações (artístico, cultural e corporal)	91
Expressão Corporal	forma de expressão, representa a expressão corporal, conhecer a expressividade do corpo, é importante expressar sentimentos, sensações e emoções	67

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 nos PCN'S, faz parte do currículo do ensino médio	66
--	---	----

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

As demais justificativas foram as seguintes, com a indicação da frequência de respostas:

- ✓ conteúdos e aprendizagens (29): a dança oferece uma diversidade em possibilidades, pode ser desenvolvida com diferentes abordagens, variações e estilos, precisa ser tematizada em suas diferentes manifestações;
- ✓ aceitação da dança na EFE (23): os alunos têm interesse, é um instrumento que o professor pode utilizar para deixar sua aula mais atrativa, torna as aulas mais prazerosas;
- ✓ conhecimento do próprio corpo (23): ajuda o aluno a conhecer o seu corpo, amplia a percepção corporal, desenvolve a consciência corporal;
- ✓ aprovação da dança na EFE (21): é necessário, importante, relevante;
- ✓ visão universalista (19): faz parte do nosso cotidiano, faz parte da cultura de diversos grupos sociais, de diferentes maneiras e em diversas culturas, faz parte dos conhecimentos histórico-culturais produzidos pela humanidade;
- ✓ divulgação de culturas regionais e populares (7): permeia a cultura regional vasta que temos no Brasil e no exterior, contato com as danças típicas regionais;

- ✓ direito dos alunos (6): precisa ser acessada pelos alunos, não pode ser negada para aos nossos alunos;
- ✓ falta de interesse dos alunos (4): os alunos do ensino médio apresentam resistência à dança, porque é essencial que os alunos, mesmo com resistência, tenham contato com a dança;
- ✓ dificuldades para tratar do tema (4): “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”;
- ✓ substituta do esporte (2): 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;
- ✓ outras respostas (8): 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.

Na sequência, foi perguntado: “Você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas na escola onde você trabalha?”. Dos 366 docentes participantes, 278 (76%)

afirmaram que sim. O Quadro 20 mostra a frequência, ao ano, desse desenvolvimento.

Quadro 20 - Frequência e porcentagem de respostas para a frequência de desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física, ao ano

Categoria	f (%)
Uma vez	105 (38)
Dois vezes	80 (29)
Três vezes	15 (5)
Quatro vezes ou mais	78 (28)
Total	317 (100)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, tratamos de conhecer as formas de desenvolvimento da dança na aula de Educação Física pelos docentes participantes de nossa pesquisa. O Quadro 21 exibe os resultados. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta. Foram 278 docentes que forneceram essas informações.

Quadro 21 - Frequência e porcentagem de respostas das formas de desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física

Resposta	f (%)
Através de aulas práticas.	224 (80)
Através de evento dentro da escola (festival, festa, oficina com convidado, apresentação artística de alguém de fora da escola etc.).	222 (80)
Através de aulas teóricas.	174 (61)
Através de trabalhos escolares, pesquisas e "para-casa".	130 (47)

Através de evento fora da escola (excursão, passeio em teatros para assistir espetáculo de dança, oficina de dança fora da escola etc.).	60 (21,5)
--	-----------

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

O detalhamento do desenvolvimento da dança nas aulas de EF foi obtido em seguida. O Quadro 22 apresenta esses dados.

Quadro 22 - Frequência de respostas das categorias sobre como a dança é desenvolvida na aula de Educação Física

Categoria	Unidade temática	f
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
Profissionais Convidados	com a presença de profissionais da dança na escola, danças populares e atividades rítmicas com professores convidados	4
Organização em Blocos	um bloco de conteúdo anual e não uma única aula, unidade didática, uma aula teórica e quatro aulas práticas	3
Filmes	utilizando filmes, apreciação de filme	3
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, "pedagoga da escola escolhe um tema, os alunos escolhem uma música, ensaiam muito e apresentam"	2
Ações filantrópicas	construções em dança-teatro, ações filantrópicas em que os discentes vão a asilo, instituições, orfanatos, hospitais	1

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

A dança na escola é desenvolvida via aulas práticas, nas aulas de Educação Física. Também está presente através dos eventos, que tem a dança como uma estratégia de engrandecer as festas e as comemorações. Existem algumas

ressalvas a essa dança do evento, pois em alguns casos é a dança que o professor ensina, sem espaço para que o aluno use a criatividade e a imaginação para (re)criar a sua dança. Por outro lado, quando se tem um planejamento e uma organização, até mesmo a dança do evento pode se tornar um momento de aprendizado, culminando num tempo e num espaço de efetivação dos saberes adquiridos através das aulas de dança na escola. Nesse caso, ressalta-se a importância de um professor que saiba mediar o processo e que possa acompanhar o desenvolvimento do aluno do início ao fim, nesse contato com a dança.

Por Que o Professor de EF não Desenvolve o Conteúdo Dança nas suas Aulas?

Assim como com o conteúdo do lazer, buscamos conhecer os motivos para o não desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de EF pelos docentes. O Quadro 23 exibe esses motivos, organizados em categorias. Para essa questão, o participante poderia indicar mais de uma opção de resposta.

Quadro 23 - Frequência e porcentagem de respostas aos motivos para o não desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física

Resposta	f (%)
Falta de atuação própria, como professor.	42 (44)
Os estudantes encaram de forma negativa o conteúdo dança.	27 (28)
Valores e hábitos difundidos socialmente.	17 (18)
Organização curricular acerca da dança na graduação.	13 (14)
Falta de atuação do governo (municipal, estadual, federal).	12 (13)
Falta de atuação da direção/administração escolar.	10 (10,5)
Não me ocorreu inserir esse conteúdo.	10 (10,5)
Não houve tempo para inserir esse conteúdo.	7 (7)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Maiores detalhes sobre os motivos expressos pelos participantes para o não desenvolvimento da dança na escola foram obtidos. O Quadro 24 contém esses detalhes, em categorias.

Quadro 24 - Frequência de respostas nas categorias sobre os motivos do não desenvolvimento da dança na escola

Categoria	Unidade temática	F
Formação insuficiente	“não tenho formação específica em dança”, falta a formação para atuar, falta de conhecimento teórico, didático e metodológico sobre a dança	11
Falta Espaço	falta de estrutura e material, espaço, extrema desorganização do espaço físico e da estrutura escolar	4
Desenvolvida por Outra Disciplina ou Profissional	é uma das linguagens desenvolvidas nas disciplinas de artes, “em minha instituição há professora contratada exclusivamente para ministrar as aulas de Dança”	3
Falta de Interesse dos Alunos	“com o tempo fui percebendo o que os alunos mais gostam e o que eles realmente esperam da EF”, poucos se interessam e praticam	3
Não Integra os Conteúdos da EF	“no estado de São Paulo o ensino é apostilado e no ensino médio não contempla esse conteúdo”, “dentro os conteúdos da matriz curricular dos cursos oferecidos pela escola não está inserido o conteúdo Dança”	2
Foco no Esporte	“geralmente trabalho com atividades esportivas”	1

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Parte do professorado do estudo alegou não desenvolver a dança na escola e, tais informações merecem espaço nessa discussão, em especial, tentando compreender as razões para a dança não fazer parte da aula de Educação Física desse grupo. A falta de atuação do próprio professor juntamente com a percepção negativa dos alunos sobre a dança foram pontos expressivos nessa problemática. A falta de formação e de conhecimento específico sobre a dança parece fazer com que os professores deixem esse conteúdo a parte, assim como, não instrumentalize

esses professores no lidar com esses alunos que não querem dançar na escola. A insegurança do professor não pode ser um fator limitante que não permita que o aluno não tenha contato e/ou desenvolva as habilidades a partir das experiências com a dança na escola.

Quais são os Principais Fatores que Podem Influenciar a Presença da Dança na Escola?

Nessa parte questionário apresentamos aos docentes uma lista de fatores baseada na revisão de literatura que realizamos. Nossa intenção era que o docente avaliasse cada fator como influência positiva ou negativa sobre a presença da dança na escola. Indicamos a frequência e porcentagem de respostas para o universo dos 366 docentes participantes do nosso estudo. O Quadro 25 mostra esses resultados.

Quadro 25 - Frequência e porcentagem de respostas da influência de fatores no desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física

Fator	De modo negativo f (%)	Não Interfere f (%)	De modo positivo f (%)
A atuação do governo municipal, estadual e/ou federal interfere no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de EF.	95 (26)	238 (65)	33 (9)
A atuação da administração escolar influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de EF.	46 (13)	196 (53,5)	124 (34)
A minha atuação como professor influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de EF.	43 (12)	62 (17)	261 (71)
A forma como os estudantes encaram a dança influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de EF.	122 (33,5)	57 (16)	187 (51)
Alguns valores e hábitos socioculturais influenciam no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de EF.	174 (47)	51 (14)	141 (39)
A organização curricular da dança na minha graduação influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de EF.	86 (23,5)	127 (35)	153 (42)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Influência dos Governos no Ensino da Dança na EF: O Que Pensam os Docentes?

Especificamente sobre a atuação do(s) governo(s), perguntamos quais fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo dança nas suas aulas de EF. Apresentamos opções de respostas. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção. O Quadro 26 mostra esses resultados.

Quadro 26 - Percentual e frequência de respostas acerca da atuação do governo

Respostas	f (%)
Falta de espaço físico adequado (sala com espelhos, arejada, proteção contra ruído etc.).	260 (71)
Falta de material pedagógico (aparelhagem de som, televisão, DVDs, CDs, pendrives, livros, figurinos, uniformes etc.).	199 (54)
A falta de concurso público para professores que possam lecionar conteúdos sobre dança.	117 (32)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

No Quadro 27 inseridos as explicações detalhadas dos participantes sobre como a atuação do governo influencia no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física. Não constam as 21 pessoas que entendem que o governo não interfere, nem as duas pessoas que não desenvolvem o conteúdo dança em suas aulas de EF.

Quadra 27 - Frequência de respostas nas categorias sobre a influência do governo no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física

Categoria	Unidade temática	f
Falta Política de Formação Continuada	Faltam políticas educacionais e culturais para o desenvolvimento da dança, investimentos para capacitação de professores, incentivo à formação (continuada) e capacitações	14
Problemas na Formação Docente	Falta de capacidade para desenvolver o conteúdo, falta de formação específica de dança.	7
Faltam Recursos	Para a construção da mostra de dança (culminância do conteúdo), verba para exceções, visitas, palestras	6
Ausência nos Currículos	Grade curricular e PPP não abraça o conteúdo como disciplina curricular, mesmo não obrigatória, falta da disciplina na grade curricular	5
Não é Conteúdo da EF	Dança é disciplina autônoma, e não conteúdo da EF, é desenvolvida nas aulas de artes	3
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 séries iniciais, questões culturais presentes no cotidiano escolar e todos os seus atores e autores	3
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 no ano letivo (concurso de quadrilha), dança não é prática corporal que deve ser garantida na materialização das políticas públicas de lazer	3
Falta Compreender a Dança	O próprio entendimento profundo do que seja dança, falta o conhecimento sobre esses assuntos para perceber a importância dele para a escola	1

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Influência da Administração Escolar no Ensino da Dança na EF: O Que Pensam os Docentes?

No Quadro 28 apresentamos as opções de resposta escolhidas pelos docentes conforme a lista que apresentamos. Assim, sobre a atuação da administração escolar, o docente poderia escolher mais de um fator que influencia no desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de EF. Para essa questão, o participante poderia escolher

mais de uma opção de resposta.

Quadro 28 - Frequência e porcentagem de respostas sobre a administração escolar e sua influência sobre o conteúdo dança nas aulas de EF

Opção de resposta	f (%)
Falta de espaço físico adequado (sala com espelhos, arejada, proteção contra ruído etc.).	228 (63)
Falta de material pedagógico (aparelhagem de som, televisão, DVDs, CDs, pendrives, livros, figurinos, uniformes etc.).	167 (46)
Pouco tempo para desenvolver a dança nas aulas de EF.	131 (36)
Falta de apoio de outros professores.	117 (32)
Pouca atenção aos conteúdos artísticos e culturais na escola.	93 (25,5)
Ausência da dança no projeto político pedagógico da escola.	91 (25)
A escola aloca verbas e recursos para outros conteúdos.	75 (21)
Prevalência da dimensão técnica sobre a artística.	61 (17)
Privilégio da teoria à prática.	32 (9)
Orientação religiosa da escola.	27 (7)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

As explicações mais detalhadas sobre a influência da administração escolar foram obtidas e estão listadas a seguir. As frequências estão entre parênteses, seguidas das unidades temáticas que formaram as categorias. Vinte e oito pessoas afirmaram que não há interferência da administração escolar sobre o conteúdo dança nas aulas de EF. Uma pessoa informou que não desenvolve o conteúdo.

- ✓ preconceito ou limitação da dança (7): preconceito, “trabalho no colégio militar e já tive embate por eles não aceitarem a dança como conteúdo. O argumento é puramente moralista e preconceituoso”;
- ✓ falta de interesse dos alunos (4): desinteresse dos alunos por tipos de dança que não vivenciam atualmente (atrofia cultural e musical), falta de

interesse pelos alunos;

- ✓ outras respostas (8): não existe cobrança de planejamento com conteúdo dança, vincular a dança a festas como a junina e da primavera, aulas de atividades curriculares desportivas não compõem a jornada reduzida, limitando a aula específica de dança, 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.

Como o Professor Entende sua Própria Influência sobre o Conteúdo Dança na Aula de EF?

Perguntamos aos docentes sobre a própria atuação como professor, ou seja, quais fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de EF. Para essa questão, oferecemos alternativas de resposta e o participante poderia escolher mais de uma. Os resultados estão no Quadro 29.

Quadro 29 - Frequência e porcentagem de respostas acerca da influência do professor de EF no conteúdo dança nas aulas

Opções de respostas	f (%)
Pouca vivência na vida pessoal (escolar e acadêmica).	189 (52)
Falta de experiência com o conteúdo.	166 (45)
Formação continuada insuficiente e/ou inexistente.	124 (34)
Formação docente na graduação insatisfatória.	108 (29)
As turmas possuem muitos alunos.	102 (28)
As salas de aula não possuem proteção contra ruído.	93 (25)

Não domino o conteúdo dança para ensiná-lo nas aulas.	82 (22)
As turmas são mistas (moças e rapazes juntos).	51 (14)
Não me sinto capaz de inserir o conteúdo da dança nas aulas de Educação Física.	49 (13)
Não me preparo o suficiente para desenvolver a dança nas aulas.	49 (13)
Medo.	44 (12)
Pouco empenho e compromisso com a formação profissional durante a graduação.	34 (9)
Nunca estudei dança, nem na teoria, nem na prática	26 (7)
É preciso ser um profissional da dança ou um excelente dançarino(a), e não sou qualquer destes.	21 (6)
A dança não é de interesse especial em minha vida.	16 (4)
Orientação religiosa da escola.	14 (3)
Constrangimento durante a graduação.	10 (2)
Não acredito que o conteúdo da dança seja importante para a educação física no ensino médio.	6 (1,5)
Dança não é um conteúdo sério para inserir no currículo escolar.	4 (1)
Possuo uma restrição física que me impede de lecionar conteúdos de dança em minhas aulas.	4 (1)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

A seguir o Quadro 30 com os detalhes sobre a percepção docente sobre sua influência no desenvolvimento do conteúdo dança em suas aulas de EF. Lembramos que 28 pessoas não desenvolvem esse conteúdo em suas aulas.

Quadro 30 - Frequência de respostas nas categorias sobre a influência do professor de Educação Física no desenvolvimento da dança nas suas aulas

Categoria	Unidade temática	f
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 Espaço ou Tempo	espaço físico na escola, espaço inadequado, ausência de estrutura no ambiente de trabalho, fator tempo, muito conteúdo a ser ministrado para pouco tempo de aula.	8
Há Dança, 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
Outras Respostas	“os fatores influenciáveis da dança nas minhas aulas estão aliados ao gosto por essa arte”, “falta compreensão dos colegas de que os conteúdos são interdisciplinares”, “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
Dificuldades Pessoais	falta de prática mesmo na dança, “falta-me interesse e capacidade técnica para desenvolvê-la de modo aprofundado”	3
Dança em Outra Disciplina	dança é desenvolvida nas aulas de artes, dança é uma disciplina autônoma, e não um conteúdo da EF	2

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Motivos não faltam para que a dança esteja ausente e/ou de forma limitada na escola. Desde instâncias superiores (governo e direção escolar) até locais (professor e alunado), barreiras para o desenvolvimento desse saber se expressam de formas diversas. De forma mais expressiva, na opinião dos professores, percebe-se que a atuação responsável do professor, abertura dos estudantes à dança, valorização e reconhecimento social da dança, assim como, graduação que contempla a dança em qualidade são pontos que influenciam positivamente na presença da dança na escola.

Por outro lado, negativamente, alunado que não está aberto à dança e sociedade preconceituosa são pontos que impactam na presença da dança na escola. Mais especificamente, a falta de espaço adequado e de materiais, não oferta de formação e de capacitação de professores, o limitado tempo de aula, turmas cheias, a falta de vivência e de experiência com a dança e formação inicial e continuada fraca no conteúdo dança também são pontos que influenciam negativamente no desenvolvimento da aula de dança.

Na Percepção dos Professores, Que Crenças e Valores Culturais Influenciam no Conteúdo Dança nas Aulas de EF?

O Quadro 31 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, oferecemos opções de resposta e o participante poderia escolher mais de uma.

Quadro 31 - Frequência e porcentagem de respostas acerca da influência de crenças e valores culturais sobre o conteúdo dança nas aulas de EF

Opções de resposta	f (%)
Falta de interesse, conhecimento e aceitação dos alunos, em especial, do sexo masculino.	250 (68)
Predominância e hegemonia social do esporte, dentro e fora da escola.	214 (58)
Preconceito sexista.	178 (49)
A padronização erotizante em alguns estilos musicais.	156 (43)
Prevalência e valorização da dimensão técnica sobre a artística.	72 (20)
Falta de apoio dos pais para a confecção de figurinos.	52 (14)
Orientação religiosa da escola.	45 (12)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Listamos a seguir as explicações dos participantes sobre como crenças e valores culturais influenciam no desenvolvimento da dança na aula de Educação Física. Quinze docentes informaram que não há influência de fatores culturais como valores e crenças:

- ✓ preconceções e valores em conflito (10 docentes): preconceito por parte de professores de outras disciplinas, preconceito da

comunidade local, orientação religiosa de alguns alunos, a dança sofre vários tipos de preconceito dentro da sociedade;

- ✓ falta de interesse (7): falta de meu interesse, falta de interesse dos alunos, “Dominação no gosto dos alunos de danças veiculadas pela indústria cultural”;
- ✓ outras respostas (8): 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, desconhecimento sobre as múltiplas possibilidades da dança, dificuldade de executar projetos, figurinos, ensaios, falta da disciplina na grade curricular.

Quem Mais Resiste à Dança nas Aulas de EF, na Visão dos Professores?

Segundo 234 docentes dos 366 que participaram de nossa pesquisa, são os alunos que mais apresentam resistência à dança nas aulas de EF. Em segundo lugar os professores apontam a si (103 respostas), seguidos dos pais (95) e dos gestores escolares (64).

As resistências foram explicadas pelos professores de diferentes formas. Listamos a seguir as respostas agrupadas, com a indicação das frequências:

- ✓ preconceito (14): preconceito, “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;
- ✓ gestão escolar (7): grade curricular, conteúdo ausente no currículo, “condições de trabalho são mais impactantes no meu cotidiano como

falta de espaço adequado e material didático”;

- ✓ todos (5): um pouco de cada, “não há um responsável específico, mas sim um contexto que nos remete ao cumprimento de outras tarefas e prazos”;
- ✓ professores (4): professores de outras disciplinas., colegas de trabalho (alguns professores conservadores);
- ✓ governo (2): governantes não investem na capacitação dos professores, governo estadual na falta de material.
- ✓ outras respostas (5): “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”.

Crenças e valores sociais também impactam na presença da dança na escola, nesse caso, limitando a presença desse saber. A fala de conhecimento, interesse e aceitação dos alunos rapazes foi um item expressivo nas respostas, demonstrando a presença de conceitos e associações da dança ao sexo feminino, o que se efetiva num preconceito sexista. A predominância do esporte, ocupando tempo e espaço nas aulas de Educação Física também foi um apontamento dos professores. Por outro lado, a própria dança, em especial aquela com um padrão erotizante, é um limitador, já que nem tudo que se vê fora da escola, pode e deve estar presente – de pronto – nesse espaço. No entanto, nesse caso, refletir sobre esse corpo e sobre os gestos desse corpo, assim como o sentido de tais manifestações, é extremamente importante, pois somente negar a presença não garante o processo educativo. Nesse

caso, trazer à luz tais discussões é essencial para que o processo formativo desse escolar se efetive, instrumentalizando esse sujeito para o lidar com a dança nas suas diversas possibilidades e nos seus vários sentidos com um olhar crítico e reflexivo.

A Instituição de Ensino Superior Que Conferiu o Grau ao Docente Influencia no Conteúdo da Dança das Aulas de EF?

Na opinião dos docentes, há essa influência, conforme as respostas que constam no Quadro 32. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta.

Quadro 32 - Frequência e porcentagem de respostas acerca das influências da IES

Opções de resposta	f (%)
Pouco tempo (carga horária) para o conteúdo dança no currículo da graduação.	210 (57)
Enfoque limitado à dança em comparação a outros conteúdos da Educação Física.	167 (46)
Ausência de discussões e reflexões acerca da prática vivida na realidade, como, por exemplo, em estágios.	151 (41)
Os professores do ensino superior não associam a teoria estudada na graduação com a realidade escolar.	135 (37)
Os professores focam em técnicas de movimento ao invés de pensar a dança de forma educacional.	114 (31)
Os professores das IES apresentam dúvidas sobre o que é realmente importante para preparar o licenciado que irá desenvolver a dança na escola.	53 (14,5)
Falta de didática dos professores das IES que lecionam Dança na graduação.	53 (14,5)
Profissionais que atuam na graduação não possuem a qualificação necessária.	51 (14)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Com respeito às explicações associadas às respostas recém apresentadas, listamos a seguir, acompanhadas das frequências de uso. Dezesesseis pessoas afirmaram que não há influência das IES.

- ✓ tratamento adequado ao tema (11): 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”;
- ✓ sem foco na dança escolar (9): “quando me graduei a Educação Física era pensada apenas para desenvolver os educativos para aprendizagem dos gestos esportivos”, não houve o conteúdo dança na graduação;
- ✓ professor/orientador (7): “tive bons professores, mas na instituição que atuo a dança é desenvolvida nas aulas de artes”, “tive boa orientação acadêmica”;
- ✓ outras respostas (9): “bagagem pobre sobre os conhecimentos de dança que levei para a faculdade e saí dela”, “não sei como está atualmente”, “visão que tenho de música aprendi em cursos na (nome da instituição)”, 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”, “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).

O professorado apresentou algumas percepções sobre influências do desenvolvimento da dança na formação inicial, na graduação desses professores. Pouco tempo e foco para e na dança, nas disciplinas desse conteúdo foi um ponto abordado, expressando uma abordagem superficial desse saber na formação inicial. Ainda, a falta de relação da teoria em dança com a realidade, seja nos estágios ou já na escola, também foi uma problemática apresentada pelos professores, elucidando um tratamento para com a dança que não o aproxima com a realidade escolar, mesmo que nas discussões formativas.

A Participação dos Docentes em Eventos de Formação em Dança

Perguntamos aos professores se já participaram de algum evento (curso, palestra, oficina, seminário etc.) de formação em dança. Dos 366 participantes, 197 (55%) responderam que sim. Quanto ao momento de suas carreiras em que o(s) evento(s) sobre dança foi aproveitado, o Quadro 33 mostra a frequência e porcentagem de respostas. Dos 197 docentes, nenhum realizou formação antes da graduação.

Quadro 33 - Frequência e porcentagem de respostas sobre os momentos de participação em eventos de formação em dança

Opções de resposta	f (%)
--------------------	-------

Durante a graduação	60 (30)
Após a graduação	41 (21)
Durante e após a graduação	41 (21)
Antes, durante e após a graduação	38 (19)
Antes e durante a graduação	10 (5)
Antes e após a graduação	7 (3,5)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Pedimos aos 169 professores que não participaram de eventos de formação em dança que escolhessem seus motivos a partir de uma lista. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta. O Quadro 34 mostra esses resultados.

Quadro 34 - Frequência e porcentagem de respostas dos motivos da não-participação em eventos de formação em lazer

Opções de resposta	f (%)
Já soube de evento(s) sobre dança, mas não me interessa.	60 (36)
Me interessa pelos eventos, mas geralmente são realizados longe de onde moro.	59 (34)
Nunca fiquei sabendo.	53 (32)
Me interessa pelos eventos, mas geralmente não tenho tempo.	43 (25,5)
Me interessa pelos eventos, mas geralmente são caros.	34 (19)

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Pouco mais da metade dos professores já participaram de algum evento de formação em dança, seja durante e/ou após a graduação, demonstrando mais vez a importância desses eventos no processo formativo, que vem de forma complementar à formação inicial. Por outro lado, alguns professores nunca participaram desses eventos por falta de interesse e de afinidade com a dança, mas assim como nos

eventos de lazer, a distância e a falta de divulgação foram apontamentos limitadores para a participação desses professores nesses eventos. Ressalta-se a importância desses eventos na formação em dança, em especial nos casos em que a dança na formação inicial e/ou na vida do professor seja algo “novo”, pois tais momentos podem instrumentalizar o professor para o trato desse conteúdo na escola e potencializar o desenvolvimento em qualidade desse saber na aula de Educação Física.

Os Professores Têm Tempo para Usufruir da Dança em Suas Vidas?

Nessa questão, o conjunto dos 366 docentes praticamente se dividiu nas respostas. Foram 197 (54%) que afirmaram ter tempo para usufruir da dança em suas vidas. Com relação aos 169 (46%) que não dispõem desse tempo, o Quadro 35 apresenta as explicações dadas por esses participantes. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta, das que apresentamos.

Quadro 35 - Frequência de respostas sobre como o professor percebe a ausência de tempo para a dança em sua vida

Opções de respostas	f
Meu trabalho já é com dança.	49
É difícil, pois envolve gastos financeiros.	42
Já me acostumei, pois não tenho tempo.	32
Não me importo em não ter dança na vida.	27
Estou tentando mudar isso.	27
Sempre foi difícil para mim.	20
Não sinto falta, pois não me interessa muito.	15
Já me acostumei, pois as opções que tenho ficam longe da minha casa.	7

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Quais são as Atividades no Tempo Livre do Professor que Envolvem Dança?

Pedimos a nossos participantes que citassem até 3 exemplos de o que fazem no tempo livre que envolve a dança. As respostas foram bem diversificadas. Não constam na Tabela 36 as respostas de 82 pessoas que alegaram não ter dança em seu tempo livre.

Não constam no Quadro 36 a categoria Outras Respostas e nem as seguintes categorias com menor incidência de participantes:

- ✓ dança no esporte (6): ginástica rítmica com os alunos de fundamental, patinação artística;
- ✓ dança nos jogos virtuais (6): imitar o jogo “*just dance*”, jogos de dança;
- ✓ aprender e danças coreografias (5): “tento aprender passos diferentes”, “elaboro coreografia de dança”;
- ✓ nas aulas de EF (2): “as próprias aulas”, “nas aulas do conteúdo”;
- ✓ Outras Respostas (24): 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”.

Quadro 36 - Frequência de respostas nas categorias das atividades no tempo livre com dança

Categoria	Unidade temática	f
Festas e eventos	-	117
Dança como Atividade Física e Saúde	academia, como forma de exercício físico, Zumba	46
Dança Social	dança de salão, forró	41
Assistir Espetáculos, Shows e Apresentações	espetáculos, assistir apresentações de dança, ir ao teatro ver musical, shows	29
Assistir Dança: TV, Filmes e Online	na TV, “Dança dos Famosos”, assistir filmes e documentários, “vídeos no <i>Youtube</i> de cantores do	28

	meu gosto pessoal”	
Dançar em Casa	dançar em casa como forma de atividade física, dançar em casa	21
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
Ouvir Música	“ouço músicas alegres e dançantes”, ouvir música.	14
Sair para Dançar com Amigos	“saio para dançar com os amigos(as)”, sair com amigos	14
Balada, Bares e Boate	dança em boate, “sair para a balada”	11
Família	encontro familiar, eventos familiares	10

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

A aproximação com experiências em dança a partir da atuação docente foi perguntada aos docentes. Para essa questão, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta. Como mostra o Quadro 37, muitas atividades de lazer em dança surgiram do contexto laboral. Todavia 144 pessoas não conheceram a atividade de lazer em dança através do trabalho docente em EF. Assim, os exemplos da tabela vieram de 222 participantes de nossa pesquisa.

Quadro 7 – Frequência de respostas das atividades de lazer em dança que o professor conheceu pela atuação docente

Resposta	f
Exemplo 1	172
Exemplo 2	95
Exemplo 3	63

f = frequência.

Fonte dados da pesquisa.

Da Vida Para o Trabalho: A Influência das Experiências em Dança na Atuação Docente

Questionamos sobre a influência das experiências em dança sobre o trabalho na EF escolar. O Quadro 38 apresenta essas respostas. O participante poderia escolher mais de uma opção. Foram 308 (75%) docentes, dos 366, que admitiram que essas práticas influenciam na atuação docente.

Quadro 38 - Frequência de respostas das atividades de lazer em dança que influenciam na atuação docente

Opções de respostas	f
Exemplo 1	243
Exemplo 2	127
Exemplo 3	99
Nenhum	91

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Parte do professorado, pouco mais da metade, admitiu ter tempo para o lazer em dança. Essas experiências se efetivam em festas e eventos, nas experiências de atividade física e de cuidado com a saúde que envolvem a dança e na dança social, nos bailes de dança de salão, em especial, de forró. Por outro lado, alguns professores disseram que não tem lazer em dança, pois, ou a dança já é uma atividade laboral para esse sujeito, ou a dança é uma atividade que envolve gastos financeiros, ou o professor simplesmente não tem tempo. A necessidade do desenvolvimento da dança nas aulas de Educação Física fez que alguns professores assumissem essa atividade como uma prática para o tempo de lazer, pois foi pelo trabalho que o professor

conheceu a dança, nas suas possibilidades, como lazer. Ainda, professores apontaram ainda que as experiências de lazer em dança influenciam no desenvolvimento da dança nas aulas.

CAPÍTULO 21

Lazer e Dança na Educação Física Escolar: O Que Pensam os Professores?

Investigamos, em nossos participantes, suas ideias sobre a possibilidade de unir lazer e dança na Educação Física escolar. Majoritariamente afirmaram que sim (350 participantes, dos 366).

Em seguida, perguntamos se o docente realiza essa aproximação entre lazer e dança nas suas aulas de EF na escola. Dos 366 participantes da pesquisa, 251 (69%) afirmaram que sim, isto é, aproximam lazer e dança em suas aulas.

Passamos, então, a questionar os detalhes dessa aproximação. O Quadro 39 mostra os resultados com maior frequência de respostas nas categorias construídas. Não constam as categorias com menor frequência e nem a categoria Outras Respostas e suas unidades temáticas.

Quadro 39 - Frequência de respostas sobre como o professor relaciona lazer e dança nas suas aulas de Educação Física

Categoria	Unidade temática	f
Associa Dança a Eventos Dentro e Fora da Escola	ensaios 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
Aulas Teóricas e Práticas	através da prática, de aulas teóricas, de conteúdos práticos e teóricos que relacionem os dois, através de vídeos e filmes	32
Dança no Tempo de Lazer	através de vivências em dança que oportunizam os alunos a participarem da educação para lazer, lazer na dança aparece como uma educação pelo lazer	28
Atividade Recreativa	através de atividades recreativas, em aulas voltadas exclusivamente para a recreação e atividades de aquecimento em outras práticas desportivas	18
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 estudantes, por exemplo, o funk	14

Dançar para Ter Prazer	“sempre introduzi o tema com uma atividade lúdica e que proporcione alegria e movimento no grupo. O que importa é que a pessoa sinta prazer em dançar”, estimulando o (re)conhecimento dos alunos e oportunizando a experiência e o prazer de dançar	12
------------------------	--	----

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Esse material é reproduzido a seguir:

- ✓ dança expressão (9): “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.”;
- ✓ espaços de lazer com dança (7): “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”;
- ✓ dança para o lazer (7): dança passa a ser escolha possível para os momentos de lazer dos alunos, dança é discutida em suas diversas formas de manifestação e, nesse sentido, apresentada aos estudantes como opção de lazer;
- ✓ ocupando o tempo livre escolar (7): “no tempo livre, deixo os alunos dançarem as músicas que tem mais afinidade”, 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 (7): “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”;

- ✓ dançar com foco em saúde e qualidade de vida (5): “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”;
- ✓ dança (fazer o que gosta) (4): “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!”;
- ✓ dança (liberdade de escolha) (2): “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. 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”;

- ✓ participação voluntária (2): “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 música de forma não obrigatória;
- ✓ outras respostas (20): ensinando, através de dinâmicas, planejando atividades, 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”, aulas no contraturno 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”.

Também perguntamos os motivos dos docentes em não aproximar lazer e dança. As razões estão reunidas e contabilizadas no Quadro 40.

Quadro 40 - Frequência de respostas acerca dos motivos da não aproximação entre lazer e dança na Educação Física escolar

Categoria	Unidade temática	f
Problemas Docentes com os Conteúdos Lazer e Dança	falta de conhecimento prático, falta conhecimento, falta de preparo para dar esse tipo de aula, “não tenho experiência em danças”	66
Problemas com o Alunado	desinteresse dos alunos, resistência dos alunos, turmas cheias (difícil controlar uma classe com mais de 30 alunos)	23
Sem Motivo Específico	não há, nenhum motivo.	19
Falta Tempo	falta de tempo, por diminuição da carga horária de educação	14

	física no ensino médio	
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
Faltam Materiais, Equipamentos e Espaços	falta dinheiro para compra de material específico (caixa de som e som moderno), pouco material pedagógico, falta espaço adequado para a prática da dança	9
Cada Conteúdo a seu Tempo	“na verdade, a proposta é trabalhar cada uma no seu momento. Esporadicamente e naturalmente acontece a fusão dos dois conteúdos”, são duas atividades bem distintas	7

f = frequência.

Fonte: dados da pesquisa.

Não constam nessa tabela as seguintes categorias, suas unidades temáticas e frequências:

- ✓ falta apoio (5): apoio por parte da direção e de pedagogos, falta apoio do governo;
- ✓ falta aperfeiçoamento (4): falta de curso de especialização, aperfeiçoamento;
- ✓ substituta do esporte (4): “a atividade atende à maioria e é uma forma de envolver alguns alunos(as) que têm afinidades limitadas com outros tipos de atividades físicas (exemplo: esportes)”, uma opção diferente da esportiva na EF;
- ✓ dança não é o foco (3): “raramente faço alguma atividade que envolva conteúdos de dança”, dificuldade na interação entre os conteúdos com a dança;
- ✓ aproximação indireta (2): “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”;

- ✓ outras respostas (10): 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”, “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”.

O professorado dessa pesquisa, majoritariamente, entende que é possível associar lazer e dança na aula de Educação Física. Inclusive, boa parte já faz essa associação através da oferta e da experiência em dança em eventos dentro e fora da escola e na orientação da dança como forma possível de vivenciar o lazer, o tempo livre fora das obrigações escolares, por exemplo, em espaços específicos que ofereçam a dança. Por outro lado, alguns professores disseram não associar lazer e dança, argumentando falta de conhecimento e desinteresse e resistência dos alunos para com esses saberes, em especial, a dança.

CAPÍTULO 22

A Contribuição da Análise Quantitativa: Como Ler as Associações que Encontramos

Como comentado anteriormente, acreditamos na complementaridade das abordagens qualitativa e quantitativa em pesquisa. Essa, na verdade, não é uma postura tão somente humilde e apaziguadora: trata-se de lógica e visão ampliada e integrada dos fenômenos em si e de o que a metodologia científica é capaz de conquistar, com suas contribuições e limitações. Posicionar as abordagens qualitativa e quantitativa como opostas ou incompatíveis é seguir a postura sugerida por leituras desatualizadas de outro tempo, ingênuo, incompleto e incapaz de manter as contribuições de uma ao se adotar a outra.

Passamos a descrever os resultados das análises quantitativas que realizamos na busca de associações estatisticamente significativas entre as variáveis estudadas. As análises foram realizadas com o Teste de Qui-Quadrado de de Pearson. Essas associações vão ao encontro a alguns apontamentos teórico-empíricos, oriundos da revisão sistemática que realizamos, assim como à prática profissional do primeiro autor desse livro. 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.

Os resultados selecionados para destaque foram apenas os que obtiveram associação significativa conforme o valor de $p < 0,05$. Isso significa que a associação encontrada tem a chance de ser por acaso de apenas 5%. Em outras palavras, o teste com resultado estatisticamente significativo indica que há 95% de probabilidade de que existe de fato uma associação entre as duas variáveis colocadas a teste. Cabe

lembrar que não se trata de um teste de relação causal, ou seja, não se pode atribuir causa ou efeito a qualquer das variáveis envolvidas no teste. Dessa forma, optamos por teste de associação por ser o mais adequado para buscar relações entre variáveis categóricas, ou seja, relações entre as categorias analisadas nos passos anteriores da nossa pesquisa. Para conhecer mais sobre o teste de qui-quadrado, recomendamos a leitura de Siegel e Castellan Jr (2006) e de Field (2020).

Também destacamos que a partir dos nossos resultados não é possível fazer generalizações para todo o universo de professores de EF do país. Os resultados da análise estatística a seguir referem-se somente a amostra de 366 docentes de nosso estudo. No entanto, entende-se que tais associações são importantes, pois geram indícios acerca do desenvolvimento e da relação lazer e da dança na Educação Física escolar. As tendências encontradas podem sugerir ações voltadas aos docentes e suas escolas.

Associações Identificadas com o Lazer

O lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física foi visto como algo possível, ou seja, encontramos associação entre essa postura e a afirmação positiva por parte dos docentes. O resultado do teste foi de: $\chi^2 = 86,47$; $p < 0,001$. Esse valor de p indica que a associação resultante é ainda mais significativa do que o esperado ($p < 0,05$). Também foi encontrada uma associação altamente significativa entre considerar o lazer como possível na aula de EF e a **quantidade de disciplinas cursadas sobre lazer pelo docente em seu curso de graduação** em EF: $\chi^2 = 14,39$; $p = 0,006$.

As disciplinas sobre lazer cursadas na graduação em Educação Física mostraram-se importantes, já que são a base para acesso aos conhecimentos e

espaço para discussão e reflexão o trato do lazer no contexto escolar. Por outro lado, as formações não se mostraram significativas nessa associação, demonstrando que os conhecimentos oriundos das disciplinas são importantes para que os professores se sintam confiantes para desenvolver o lazer na escola.

Em seguida, buscamos associações entre os **docentes que já desenvolvem o lazer nas aulas** e as variáveis indicadas no Quadro 41. Todas as associações são estatisticamente significativas. Cabe lembrar que não repetiremos as associações significativas que já foram apresentadas.

Quadro 41 - Resultados do Teste de Qui-Quadrado para Desenvolver o Conteúdo Lazer nas Aulas de Educação Física

Variável associada	χ^2	p	
Quantidade de turnos que o professor trabalha:	1 turno 2 ou mais	8,771 6,583	0,187 0,037
Carga horária semanal que o professor leciona EF		41,926	< 0,01
Quantidade de tempo de dedicação a outra atividade profissional		9,801	0,02
Quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer		24,728	< 0,001
Participação em eventos de formação em lazer		9,185	0,002

χ^2 = teste de qui-quadrado, $p < 0,05$.

Fonte: dados da pesquisa.

Desenvolver o lazer nas aulas de Educação Física pode estar relacionado a quantidade de tempo de trabalho do professor, em especial, se o professor tem dois turnos ou mais de trabalho, assim como, a carga horária semanal de ensino de Educação Física e, quando for o caso, o tempo dedicado a outra atividade profissional, diferente do ensino. Infere-se que toda essa demanda de tempo, de dedicação ao trabalho, impulsiona no professor a importância e a necessidade de abordar o

conteúdo lazer na aula de Educação Física. A quantidade de disciplinas sobre lazer e a participação em eventos de formação também se mostraram significativos nesse caso, elucidando a importância de contato com conteúdos sobre lazer, seja na instituição de ensino superior ou fora dela. Afinal, tais saberes e as discussões advindas e possíveis desses, são base para a aquisição de conhecimento que poderão ser ofertados no contexto escolar.

Participar de evento de formação em lazer apresentou associação estatisticamente significativa com as variáveis mostradas no Quadro 42.

Quadro 42 - Resultados do Teste de Qui-Quadrado para Participar de Evento de Formação em Lazer

Variável associada	χ^2	p
Titulação máxima do professor	11,797	0,008
Quantidade de disciplinas cursadas sobre o lazer	15,51	0,004
Sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação em Educação Física	4,782	0,029

Fonte: Conceição (2018). χ^2 = teste de qui-quadrado, $p < 0,05$.

Sobre participar em eventos de formação em lazer, que tem como intuito buscar novos conhecimentos e ter acesso ao que de novo tem se produzido nos Estudos do Lazer, infere-se que, o graduado e o doutor que buscam esses eventos, tem por objetivo acessar e compartilhar conhecimentos gerados nos trabalhos científicos. Quanto mais disciplinas, mais o professor entende a importância da área e sente falta de se atualizar em determinado campo do conhecimento, nesse caso, nos Estudos do Lazer. Esse atualizar pode ser também uma forma de complementar a formação daqueles que entendem que a graduação foi insuficiente nesse propósito.

Associações Identificadas com a Dança

Considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física pode estar associado às variáveis indicadas na Tabela 43.

Quadro 43 - Resultados do Teste de Qui-Quadrado para Desenvolver o Conteúdo Lazer nas Aulas de Educação Física

Variável associada	χ^2	p
Quantidade de disciplinas cursadas sobre dança	9,321	0,009
Desenvolver o conteúdo dança nas aulas de EF	23,699	< 0,001
Participar de eventos de formação em dança	6,039	0,014

Fonte: Conceição (2018). χ^2 = teste de qui-quadrado, $p < 0,05$.

Desenvolver a lazer nas aulas de Educação Física parece estar associado a quantidade de disciplinas sobre dança que o professor teve na sua graduação, assim como ensinar dança na escola e participar de eventos de formação desse saber. Infere-se nesse caso que, a dança como linguagem possibilita novas formas de ler e de estar no mundo, possibilitando novas formas de entender o meio, buscando também novas formas de vivenciar o lazer. Logo, ampliar as experiências em dança pode também ampliar a diversidade de lazer que é desenvolvido na escola.

Desenvolver a dança nas aulas pode estar associado às variáveis indicadas no Quadro 44, conforme nossa análise.

Quadro 44 - Resultados do Teste de Qui-Quadrado para Desenvolver o Conteúdo Dança nas Aulas de Educação Física

Variável associada	χ^2	p
--------------------	----------	-----

Sexo/gênero do docente		10,628	0,001
Quantidade de turnos que o professor trabalha	1 turno 2 ou mais	14,643 4,077	0,023 0,130
Docente lecionar em outros níveis de ensino, diferentes do ensino médio		52,903	< 0,001
Quantidade de disciplinas cursadas sobre dança		21,771	< 0,001
Participação em eventos de formação em dança		55,766	< 0,001

Fonte: Conceição (2018). X^2 = teste de qui-quadrado, $p < 0,05$.

Sobre o desenvolver a dança nas aulas de Educação Física, ser do sexo feminino é um fator significante, o que aponta que as professoras tendem a abordar mais esse conteúdo nas suas aulas. Nesse caso, os professores sentem-se menos seguros e/ou menos capacitados para ensinar a dança. O docente trabalhar em somente um turno também foi significante nessa associação, apontando a possibilidade de o professor ter mais tempo disponível para pesquisar e organizar a sua aula de dança, garantindo a presença desse saber na escola. Ter tido contato com mais de uma disciplina de dança na formação inicial e participar de eventos de formação em dança também aponta positivamente para o ensino da dança na escola, já que esse professor parece ter tido mais acesso às informações sobre como ensinar a dança.

Buscamos as associações entre os fatores governo, administração escolar, atuação do professor, alunos, valores socioculturais e IES e a variável desenvolvimento da dança na escola. Analisamos a visão sobre influências positivas, negativas ou ausência de influências dessas variáveis sobre esse desenvolvimento. O Quadro 45 mostra esses resultados.

Quadro 45 - Resultados do teste de Qui-Quadrado para associação entre tipo de influência das variáveis sobre o desenvolvimento da dança

Variável associada	Negativa	Não influencia	Positiva	χ^2	p
Administração escolar		X	X	21,544	< 0,001
Professores	X		X	129,052	< 0,001
Alunos	X		X	34,627	< 0,001
Valores socioculturais		X	X	37,006	< 0,001
IES	X	X	X	26,875	< 0,001

Fonte: Conceição (2018). χ^2 = teste de qui-quadrado, $p < 0,05$.

Tais instâncias, agora estatisticamente analisadas, apontam associações significativas entre ações e atuações e o desenvolvimento da dança na escola. Apoio da administração da escola, atuação responsável e em qualidade de professores, aceitação e não resistência de alunos, valores socioculturais de respeito à dança e formação com espaço para a dança e para discussões que associem a dança a realidade escolar nas IES foram reafirmados como positivas para a presença da dança na escola. Por outro lado, via estatística, a atuação do governo não foi significativa.

Participar de algum evento de formação em dança pode estar associado a muitas variáveis. A Tabela 46 apresenta essas associações estatisticamente significativas.

Quadro 46 - Resultados do Teste de Qui-Quadrado para Participar de Evento de Formação em Dança

Variável associada	χ^2	p	
Sexo/gênero do docente	57,105	< 0,001	
Titulação máxima do professor	9,346	0,025	
Quantidade de turnos que o professor trabalha	1 turno 2 ou mais	17,021 7,441	0,009 0,024
Quantidade de disciplinas cursadas sobre a dança		19,674	0,001
Considerar a dança como conteúdo para desenvolver nas aulas		9,389	0,002

Desenvolver a dança nas aulas	52,433	< 0,001
Disponer de tempo para usufruir de dança	11,857	0,001

Fonte: Conceição (2018). χ^2 = teste de qui-quadrado, $p < 0,05$.

Participar de eventos de formação em dança está associado a ser mulher, ser graduado em Educação Física, a trabalhar em um turno ou mais. Percebe-se que as aproximações entre dança e o sexo feminino também se efetiva no grupo pesquisado, assim como, entende-se que graduados busquem mais conhecimento e informação a partir da participação em eventos. Entender a dança como importante, no considerar e desenvolver esse conteúdo em aula, também é entendido como significativo para participar de eventos de formação em dança. Ter tido contato com poucas disciplinas também apresenta sentido nessa associação com a busca dos eventos, assim como, ter tempo para inserir a dança no seu dia a dia, seja por lazer seja na busca de experiências práticas em dança.

Ter tempo para usufruir de dança mostrou-se associado de modo estatisticamente significativo aos fatores indicados no Quadro 47.

Quadro 47 - Resultado dos testes de qui-quadrado para ter tempo para usufruir da dança

Variável associada	χ^2	p	
Estado civil	8,945	0,003	
Quantidade de escolas que o professor trabalha	6,803	0,009	
Quantidade de turnos que o professor trabalha	1 turno	13,317	0,038
	2 ou mais	4,628	0,099

Fonte: Conceição (2018). χ^2 = teste de qui-quadrado, $p < 0,05$.

Ter tempo para usufruir a dança apresentou associação com ser solteiro, trabalhar em uma escola e somente em um turno. A disponibilidade de tempo é essencial nesse caso. Sobre ser solteiro, entende-se que mesmo na vida solo algumas demandas da vida adulta podem ocupar bastante tempo, mas entende-se que na vida a dois, outras demandas surgem, o que pode comprometer, nesse caso, o tempo para usufruir da dança. Ressalta-se que diante das possibilidades e do interesse, a dois é possível usufruir da dança.

Associações Identificadas com Lazer e Dança na Educação Física Escolar

A seguir relatamos os resultados dos testes de qui-quadrado na busca de associações entre as variáveis estudadas no que diz respeito à possibilidade de unir lazer e dança na Educação Física escolar. O Quadro 48 apresenta as associações estatisticamente significativas identificadas.

Quadro 48 - Resultado dos testes de qui-quadrado para a possibilidade de unir lazer e dança na Educação Física escolar

Variável associada	χ^2	<i>p</i>
Quantidade de disciplinas relacionadas ao lazer que o professor cursou	110,846	< 0,001
Considerar o lazer um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física	51,534	< 0,001
Desenvolver o lazer na aula de Educação Física	16,526	< 0,001
Quantidade de disciplinas relacionadas à dança que o professor cursou	14,913	0,001
Sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação em Educação Física	5,058	0,025
Considerar a dança um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física	34,207	< 0,001

Fonte: Conceição (2018). X^2 = teste de qui-quadrado, $p < 0,05$.

A possibilidade de unir lazer e dança se faz significativa quando o professor

elucida ter tido duas ou mais disciplinas de dança e de lazer na formação inicial, o que parece garantir conhecimento para unir tais saberes. Também, quando o professor considera abordar ambos os conteúdos na aula de Educação Física, os reafirmando como importantes para os alunos. O professor que sentiu falta de conteúdos de dança na graduação também aponta como possível unir esses dois saberes, elucidando mais uma possibilidade para abordar a dança na escola.

A aproximação entre lazer e dança feita pelo professor na Educação Física escolar mostrou associações estatisticamente significativas com as variáveis que constam no Quadro 49.

Quadro 49 - Resultado dos testes de qui-quadrado para aproximação entre lazer e dança feita pelo professor na Educação Física escolar

Variável associada	χ^2	<i>P</i>
Considerar o lazer um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física	35,169	< 0,001
Desenvolver o lazer na aula de Educação Física	76,193	< 0,001
Participação em eventos de formação em lazer	22,306	< 0,001
Considerar a dança um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física	12,751	< 0,001
Desenvolver a dança na aula de Educação Física	102,110	< 0,001
Participar de eventos de formação em dança	30,670	< 0,001

Fonte: Conceição (2018). X^2 = teste de qui-quadrado, $p < 0,05$.

A aproximação real entre os saberes lazer e dança na aula de Educação Física se faz significativa quando os professores consideram e desenvolvem esses saberes de forma separada, o que facilita essa aproximação. Ainda, quando se tem a participação em eventos de formação de dança e de lazer, que tendem a trazer possibilidades teóricas e práticas se pensar e efetivar esses saberes na escola.

Compreensão e Relação dos Conteúdos Lazer e Dança na Educação Física Escolar

A análise e interpretação dos dados coletados em nossos estudos permitem aproximações, distanciamentos, associações e relações entre os saberes centrais lazer e dança, ambos conteúdos da Educação Física escolar. Diversas são as possibilidades para discussões com o volume de dados coletados. Optamos por basear nossa discussão na articulação lazer-dança no contexto escolar, na formação (inicial e continuada) e nas experiências de lazer dos professores de Educação Física que contribuíram com a 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 nossa 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. Todos têm contribuído 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 nossa discussão não pretende esgotar as possibilidades de compreensão acerca dos saberes envolvidos. Temos o intuito de 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 de nossa pesquisa, 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. 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 entendemos que estão associados ao conteúdo dança na Educação Física escolar. E, para concluir esses aspectos, 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, 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) afirma 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. (grifo nosso)

Para a efetivação do lazer, Dumazedier apresenta quatro características necessárias:

1) caráter libertário: o lazer surge a partir da liberação das obrigações profissionais, familiares, religiosas e sociopolíticas, sendo uma livre escolha do sujeito;

2) caráter desinteressado: o lazer não precisa estar associado a algum objetivo, seja de ordem profissional, utilitário, lucrativo, material, social, político;

3) caráter hedonístico: a experiência de lazer é marcada pela busca do prazer, o hedonismo é a sua razão principal;

4) 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). Requixa (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/espço, 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:

1) são vivências culturais, em seu sentido mais amplo, que abarcam diversos interesses humanos, linguagens e manifestações;

2) 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;

e

3) 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 Marcellino (2010), não existe um consenso entre os autores acerca do conceito de lazer. À primeira vista, identificam-se 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).

Formiga, Ayroza e Dias (2005), Gomes (2008) e Munné e Codina (1998) 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: é uma meta da 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, Bramante (1998), Camargo (1986) e Gaelzer (1979), também apresentam o prazer como um fator/elemento importante e inerente à experiência do lazer. Gomes (2012), Mascarenhas (2003) e Pinto (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:

“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. Contudo 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 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) salientam que o prazer não está associado somente ao fisiológico, mas para além, pode ser relacionado às dimensões psicossociais. É capaz de abarcar o ser humano como um todo, como também foi apontado por Gutierrez (2001) e por Silva *et al.* (2011). Corroborando essa percepção, para Requixa (1974) e para 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, independentemente 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, pela busca por uma sensação agradável – 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**.

Marcellino (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 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. Entretanto, 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. 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) e Requixa (1980), um dos elementos centrais do lazer é poder exercer o direito de escolha daquilo que se pretende fazer, 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. Os autores 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). Assim, a liberdade no tempo de

lazer é 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. 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, por pressões grupais e/ou por falta de oportunidades, poderia ter outra configuração em termos de autorrealização 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 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 ser feito. Na experiência de lazer, o ser livre, ou a busca desse “estado” de liberdade, 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 socio-laborais.

CAPÍTULO 23

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. São possibilidades o movimento artificial e fragmentado da realidade, o gesto automatizado, que podem ser analisados e discutidos, por exemplo, em disciplinas como a Biomecânica; 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. Entendemos 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:

1) o *ator*, o responsável pela ação que auxilia o sujeito em novas descobertas de si e do mundo;

2) 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

3) 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, os PCN para o

ensino médio indicam que qualquer movimento corporal apresenta um significado, que pode variar de acordo com o contexto e/ou com a prática de sua efetivação (BRASIL, 2000).

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 atrelar a dança unicamente a uma sequência de movimentos corporais, baseados num ritmo que pode ser acompanhado 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. Essas compreensões (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 (MARQUES, 2007; PRESTON-DUNLOP, 1987).

Claro (1988) entende que, no tocante ao conteúdo dança, a Educação Física e as Artes são áreas complementares, podendo uma contribuir com a outra e, em especial, com a formação dos escolares através dos saberes oriundos dessas

disciplinas. Concordamos com Barreto (1998), Brasileiro (2009), Claro (1988) e Kleinubing (2009) ao entenderem 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. Como prática e saber inerentes 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 é aprofundada nesse livro, pois, tão importantes quanto essa tensão, são os saberes específicos a serem discutidos e que são efetivamente foco nesse estudo.

Barreto (2008), baseado em Merleau-Ponty (1995), entende que o diferencial do movimento *em* e *na* dança é a sua intencionalidade. 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 ser humano 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, meio e forma de comunicação e de **expressão corporal** (VERDERI, 2009). Essa expressão 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). Ehrenberg (2008), Miyabara (2010), Morandi (2005), Rangel (1996) e Sousa e Caramaschi (2011) apontam que a dança é uma das possibilidades de experiência no contexto escolar que pode auxiliar no desenvolvimento da expressão corporal. Isso vem da ideia de 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-socioculturais.

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 que realizamos, da discussão empreendida a partir dos resultados da pesquisa com os docentes e a partir da prática profissional do primeiro autor desse livro, 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 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 acreditamos: o lazer que diverte e promove a mudança, o lazer que relaxa, mas instiga a 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 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.

Marcellino (2010) e Requixa (1980) 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).

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, tornando-se algo a ser cumprido (BARRETO, 1998).

Cabe o professor estar atento, pois a falta de interesse ou de afinidade do aluno com o conteúdo dança, como percebido na revisão sistemática e nas respostas dos professores, 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 em Conceição (2013), que corrobora com Vago (2009), a escola e suas disciplinas curriculares não podem ser entendidas como espaço e tempo de lazer, mas permitem, 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.

Vivências de lazer e de dança e a atuação docente

O segundo ponto a ser discutido 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, apresentamos inicialmente algumas observações extraídas dos dados coletados em nossa pesquisa no que se refere ao conteúdo e às práticas de lazer:

1) 94% dos participantes consideram o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física;

2) 88% desenvolvem esse conteúdo durante as aulas na Educação Física escolar;

3) 52% dos participantes conheceram alguma prática de lazer durante a atuação profissional na escola;

4) 85% dos participantes disseram que sua prática profissional é influenciada pelas vivências de lazer; e

5) 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 (SILVA; SILVA, 2014; TENÓRIO; LOPES SILVA, 2012). Os achados de nossa 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 de nossos estudos, 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 a 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. Logo, refletir sobre o lazer não diz respeito a direcionar o olhar *somente* à experiência prática em si, mas, em especial, aos elementos constituintes dessa vivência que podem contribuir com ela e facilitá-la ou atrapalhá-la e comprometê-la.

Com respeito aos participantes de nossa 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 praticar de fato 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 contribuir 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, sobre os 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 (GOMES *et al.*, 2013; NEIRA, 2006; TARDIF, 2000) 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 52% 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% 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 de nossa 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. Nesse caso, a experiência de lazer com foco nas atividades reverbera naquilo que o docente entende como importante a ser desenvolvido na sua aula de Educação Física (NEIRA, 2006, TARDIF, 2000).

Estudos anteriores apontam a presença marcante – e quase única – do esporte como conteúdo desenvolvido na Educação Física escolar (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012; DARIDO, 2003; GASPARI, 2004; KLEINUBING, 2009; PACHECO, 1999; RANGEL-BETTI, 1999; RODRIGUES; BRACHT, 2010; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; 2012; SILVA; SAMPAIO, 2012). Morandi (2006) e Pereira e Hunger (2009) compreendem que esse foco no esporte é 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. Porém, não pode tê-lo como elemento central de suas práticas. Esse 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 (DARIDO, 2012; KUNZ, 2001; SILVA; SAMPAIO, 2012; TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012). Destacamos, tal como um dos interesses indiretos desse livro, que é o de refletir acerca do lazer na vida do escolar, que 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. Essa liberdade de escolha é um dos elementos essenciais para a efetivação do lazer, tal como apontado pelos autores dos Estudos do Lazer que referimos e pela discussão acerca da liberdade que apresentamos anteriormente.

Logo, ao refletir sobre as vivências de lazer dos professores participantes da pesquisa, em grande parte com base nas atividades físico-esportivas e na 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. Essa 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 da tríade proposta, vivências de dança no tempo livre e atuação docente, apresentamos observações extraídas dos dados coletados nessa pesquisa no que se refere ao conteúdo e às práticas de dança no tempo livre:

1) 96% dos participantes consideram a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física;

2) 76% desenvolvem esse conteúdo durante as aulas na Educação Física escolar;

3) 60,5% dos participantes conheceram alguma prática em dança durante a atuação profissional na escola;

4) 75% dos participantes afirmaram que sua prática profissional é influenciada pelas vivências em dança no tempo livre; e

5) as experiências em dança no tempo livre, quando existem, já que uma considerável quantidade de participantes afirmou não ter dança no tempo livre, estão relacionadas à atividade física, à saúde e à vivência em festas e eventos.

Inicialmente, é necessário ressaltar que o conteúdo dança, a partir da amostra de nossa pesquisa, 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 encontro a e ao encontro de* alguns achados sobre o não desenvolvimento do conteúdo dança na aula de Educação Física. Logo, existem casos em que a dança, enquanto conteúdo:

1) é abordada com a devida qualidade na escola;

2) é abordada, porém, com algumas limitações na escola; e

3) 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. Como estudo científico, baseado em critérios e rigor metodológico, buscamos 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 sobre a importância do conteúdo dança na Educação Física escolar. No entanto, a lacuna entre considerar o conteúdo (96%) e desenvolvê-lo (76%) 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 60,5% 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% dos participantes a prática de lazer em dança influencia a atuação profissional na Educação Física escolar.

Para os professores de Educação Física participantes da pesquisa, 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 foi a não vivência de experiências em dança no tempo livre. Destacamos que essa ausência não envolve todos os participantes de nosso 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). Os governos (municipais, estaduais e federal) têm o prazo de cinco anos, que findou 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 esse trabalho e, pós análise, na elaboração desse livro, elucidam que a lei que garante a dança como componente curricular na escola ainda não foi efetivada, pois o que se percebe é um número mínimo de instituições escolares que apresentam a dança como disciplina específica, ficando esse saber a cargo da disciplina de Artes e de Educação Física.

Ugaya (2011) entende a dança como uma área autônoma e não visualiza como problemático 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 desse livro não foi a tensão entre essas áreas.

Na escola, até então, a dança tem se efetivado majoritariamente na Educação Física escolar (BRASIL, 1998; MORANDI, 2006; SARAIVA, 2009). Contudo, esse conteúdo está ausente e/ou limitado nas aulas de Educação Física devido a fatores que identificamos na nossa revisão sistemática: 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. São instâncias/dimensões que se tangenciam e que, de certa forma, geram implicações ao desenvolvimento da dança na escola. A percepção desses fatores, e dos seus elementos constituintes, não foi unânime entre os participantes da pesquisa. Contudo, em menor ou maior grau, foi encontrado que esses fatores potencializam o desenvolvimento da dança via Educação Física escolar.

No que tange a atuação do professor, tanto nossa revisão sistemática quanto nas respostas dos professores sobre não desenvolver a dança na aula de Educação Física, 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. Mesmo que acreditemos 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 nosso estudo – a experiência não acadêmica do professor em dança no tempo de lazer como fator de desenvolvimento da dança na escola, percebemos as aproximações já apresentadas na discussão da relação experiência de lazer e atuação docente.

Sobre a ausência e a 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. É fato que tempo de lazer não é tempo de obrigação (DUMAZEDIER, 2008; MARCELLINO, 2010; MEDEIROS, 1975; MELO; ALVES

JUNIOR, 2003), mas pode ser um tempo de desenvolvimento pessoal a partir das práticas vivenciadas nesse tempo (CAMARGO, 1992; DUMAZEDIER, 2008; MARCELLINO, 2010; REQUIXA, 1980).

Destacamos também o fator afinidade, que influencia 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. Entretanto sugere-se que essas experiências sejam minimamente amplas em possibilidades, que abarquem também a dança, e sejam capazes de trazer novos sentidos e significados para os sujeitos que vivenciam o tempo livre no descanso e na diversão, considerando que esses também podem ser 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 52% 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, alguns relatos retratam que a formação acadêmica 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.

Quanto à 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 minimamente não faz parte da minha história? É por essas

questões que Neira (2006) e Tardif (2000) se conectam, nesse livro, 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 (GOMES *et al.*, 2013; NEIRA, 2006; TARDIF, 2010). 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), mas pelo viés do não desenvolvimento desse conteúdo, como relatado por alguns professores. Estes, ao justificarem a ausência desse saber nas suas aulas de Educação Física, afirmaram não possuir vivência social em dança. Da mesma forma, os que relataram que “tentam” abordar e desenvolvem o conteúdo têm consciência de que poderiam estar mais seguros no trato desse saber se tivessem, além de uma formação adequada, mais contato com a dança nos momentos de lazer.

Ainda sobre os docentes 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 (ALVES, 2015; BARRETO, 1998; BRASILEIRO, 2002; 2003; 2008; 2009; FRANCO, 2015; GALLARDO, 2002; GASPARI, 2005; KLEINUBING, 2009; MORANDI, 2005; 2006; PEREIRA; HUNGER, 2009; ROCHA; RODRIGUES, 2007; SCARPATO, 2004; SBORQUIA; GALLARDO, 2002; SOUSA; HUNGER;

CARAMASCHI, 2010; 2014; UGAYA, 2011). Destacamos 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 da dança, estruturar esse conteúdo na escola 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. 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 a vida em sociedade, estimulando-o em 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 Brasileiro (2009), Ehrenberg (2008), Rocha e Rodrigues (2007) e Ugaya (2011), 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 se pretende que tal experiência seja a chave

para a solução dos problemas que envolvem o desenvolvimento desse conteúdo no contexto escolar. Vemos, sim, 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, 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.

CAPÍTULO 24

Relação Experiência de Lazer e Vivência em Dança no Tempo Livre: Encontro via Atividade Física e Produto para os Eventos Escolares

No tocante à relação entre as experiências de lazer e as vivências em dança no tempo livre, percebe-se, pelos resultados que encontramos, que a dança no lazer dos professores de Educação Física da nossa pesquisa é uma experiência de pouca oportunidade de expressão. Como visto, dos 366 professores, 31 (8%) 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 foi a 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 experienciada no tempo livre é uma dança mecânica, cópia e 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.

Lazer e Dança Dentro e Fora da Escola: Desenvolvimento e Estímulo

O terceiro e último tópico de 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:

- 1) às experiências prévias/de vida/de contexto dos escolares;
- 2) à dança como atividade possível de ser vivenciada no tempo de lazer;
- 3) à dança como atividade recreativa, no sentido gastar ou recuperar as energias; e
- 4) 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 da 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 primeiro autor desse livro utilizou e utiliza dessa estratégia para o desenvolvimento de conteúdos de dança na aula de Educação Física. Como exemplo, aproveitou a aparição do “funk do frevo” para desenvolver a dança folclórica/popular frevo, além de discussões socioculturais acerca desse estilo, que é marginalizado e merece atenção e tratamento cuidadoso no contexto escolar.

Essa lógica de organização dos saberes vai ao encontro de Franco (2015), Kleinubing e Saraiva (2009) e de Kleinubing *et al.* (2012) 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. 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. 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 Eto (2015), Kleinubing (2009), Kleinubing *et al.* (2012), 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. Isso possibilita que o escolar ressignifique suas práticas e vivências, imprimindo a 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. 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 sociopolítico-culturalmente à sociedade da qual faz parte.

Brasileiro (2002), Miyabara (2010) e Pérez Gallardo *et al.* (2003), 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. 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. Constantemente o escolar, nas suas relações sociais, recebe de e retorna ao meio informações e conhecimentos que são (re)criados a cada nova relação.

Miyabara (2010) e Pereira e Hunger (2009) 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. Kleinubing *et al.* (2012) e

Pereira e Lacerda (2010) 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. Esta disciplina, nesses moldes, tende a ser mais significativa para ambos.

No que tange os dados e as reflexões já apresentados nesse livro, percebe-se como possível a articulação da dança com o lazer. Isso pode ocorrer como forma de instrução dos escolares às práticas de lazer significativas em dança, ou na vivência de experiências de lazer relacionadas a eventos dentro e fora da escola.

O segundo ponto ressaltado pelos professores sobre a 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 nesse livro, 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 (KLEINUBING, 2009; MARQUES, 2007).

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, o 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. 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 a todos os envolvidos no seu desenvolvimento e organização, em especial, ao escolar que precisará, nos moldes da dança e do evento da escola, articular os saberes, organizar-se corporalmente, (re)criar espaços etc. A propósito, lembramos 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 sobre a 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 a 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.

CAPÍTULO 25

Conclusões desse Livro

Com o intuito de empreender novas reflexões busca-se nesse último tópico uma reflexão que consiga aproximar os dois estudos realizados – a revisão e a pesquisa com os professores, em especial, utilizando os resultados significativos provenientes das análises estatísticas. Mais uma vez, ressalta-se que as informações aqui descritas e discutidas se referem somente à amostra da pesquisa, portanto, generalizações não podem ser feitas. Ainda assim, esperamos que as 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.

Sobre o Lazer

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 de fato 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 94% 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%).

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 uma 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 da disciplina cursada, em especial, variando e discutindo em profundidade os temas que perpassam o lazer, tais como os listados pelos participantes dessa pesquisa:

- 1) lazer como necessidade humana;
 - 2) lazer como “tempero” da Educação Física escolar;
 - 3) diversificação de conteúdos de lazer;
 - 4) integração social;
 - 5) lazer como direito e promoção da cidadania;
 - 6) benefícios do lazer;
 - 7) conscientização do uso do tempo livre;
- etc.

Desenvolver o lazer nas aulas de Educação Física pode estar associado a:

- 1) quantidade de turnos que o professor trabalha;

- 2) carga horária semanal que o professor leciona Educação Física;
- 3) quantidade de tempo de dedicação a outra atividade profissional diferente da Educação Física;
- 4) quantidade de disciplinas cursadas sobre lazer;
- 5) considerar o lazer como um conteúdo importante para a aula de Educação Física; e
- 6) 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. 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. E dentre os professores que possuem outra atividade profissional diferente das aulas na Educação Física, a associação significativa foi encontrada com 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, seja em eventos de formação. Sobre a quantidade de disciplinas, não ter tido disciplinas sobre lazer está associada a não desenvolver esse conteúdo na Educação Física escolar. 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 de 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 docente. 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 impactar 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; 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; e c) junção das duas situações.

Sobre formação e contato com conteúdos do lazer, diferente de considerar, a quantidade de disciplinas fez diferença, estando associada 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.

Outro resultado foi 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.

Participar de eventos de lazer pode estar associado a:

- 1) titulação máxima do professor;
- 2) quantidade de disciplinas cursadas sobre lazer;
- 3) sentir falta de conteúdos sobre lazer na graduação em Educação Física; e
- 4) desenvolver o lazer nas aulas.

Acerca da titulação máxima, duas associações: a) uma associação significativa entre professores licenciados e a não participação em eventos de formação em lazer, e b) professores com formação *stricto 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 descontinuidade 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 na participação. Ambas as situações comprometem o acesso do aluno aos conteúdos lazer, sem a oportunidade de ser instrumentalizado tanto para as vivências

acerca desse tempo quanto para as discussões e reflexões pertinentes a esse saber e que envolvem diversas instâncias sociais. Ressaltamos que, entre as titulações apresentadas, essa é a mais baixa, mas não a pior. 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 formação *stricto sensu*. Sabe-se que os eventos de formação, em muitos casos, tais como no lazer o ENAREL (Encontro Nacional de Recreação e Lazer) e o CBEL (Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer), são momentos de divulgação e compartilhamento da produção científica, em sua maioria desenvolvidos por, ou sobre orientação de, mestres e doutores. Ressalta-se ainda, em alguns casos, que a titulação adquirida pelo professor reflete em ganho financeiro ou salarial devido a avanços em planos de carreira, o que possibilita a 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.

Sobre a Dança

Considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física pode estar associado a:

- 1) quantidade de disciplinas cursadas sobre dança na graduação em Educação Física;
- 2) desenvolver o conteúdo dança na aula de Educação Física; e
- 3) 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. Isso 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.

Desenvolver a dança nas aulas de Educação Física pode estar associada:

- 1) ao sexo/gênero do docente;
- 2) ao professor lecionar em outros níveis de ensino diferente do ensino médio;
- 3) à quantidade de disciplinas cursadas sobre dança; e
- 4) ao participar de eventos de formação em dança.

Sobre a associação entre 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. 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 (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 estar 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.

Nossos achados, tanto qualitativamente, nas justificativas dos professores, quanto quantitativamente, nos testes de associação estatísticos, 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. Salientamos 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 na revisão sistemática de literatura, esse pouco ou nenhum contato com a dança na graduação compromete a formação inicial devido:

1) à falta de didática dos professores das IES que lecionam Dança na formação inicial;

2) pouco tempo para o conteúdo na formação inicial;

3) formação inicial insuficiente acerca da dança;

4) ausência de discussões e reflexões acerca da prática vivida na realidade;

5) enfoque limitado à dança em comparação a outros conteúdos da área;

6) professores das IES apresentam dúvidas sobre o que é realmente importante para preparar o licenciado que irá desenvolver a dança na escola; e

7) professores do ensino superior não associam a teoria estudada na formação inicial com a realidade escolar (ALVES, 2015; BARRETO, 1998; BRASILEIRO, 2009; EHRENBURG, 2008; GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002; MARQUES, 2008; MIYABARA, 2010; MORANDI, 2005; 2006; SBORQUIA, 2002; UGAYA, 2011).

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. Ainda, tal como com as disciplinas de lazer, o que deve preponderar é qualidade no trato do saber e não a quantidade. Logo, entendemos que mais importante que ter cinco disciplinas de dança é a forma na qual essa disciplina é conduzida em termos de discussões e experiências relacionadas a um saber-, fazer- e pensar-dança.

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 socioculturais e organização curricular da dança no ensino superior, algumas associações foram significativas positivamente, ou seja, quando o fator auxilia no desenvolvimento da dança; 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 de Conceição (2013) 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 nossos resultados. 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 nossos resultados. 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 dos docentes percebidas em nosso estudo apontam para o aluno do sexo masculino, que associa a dança ao 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 na revisão de literatura que realizamos, não foi percebida 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 (este último fator foi 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.

Participar de algum evento de formação em dança pode estar associado:

- 1) ao sexo/gênero do docente;
- 2) a titulação máxima do professor;
- 3) a quantidade de turnos que o professor trabalha;
- 4) a quantidade de disciplinas cursadas sobre dança;
- 5) ao considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na aula de Educação Física;
- 6) ao desenvolver a dança como conteúdo da aula de Educação Física; e
- 7) 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. Todavia, 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 *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Entende-se que, tal como nas participações em eventos de lazer, essa associação se dá por interesses 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 influencia na participação dos professores. Porém, ao notarmos 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 nem a 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 respostas.

Sobre a quantidade de disciplinas, a associação significativa ocorreu em duas situações. 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 nem 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. 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. Como relatado pelos professores, 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 acreditemos no potencial influenciador do professor universitário na participação em

eventos pelo futuro educador físico.

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 por ser um elemento da cultura corporal de movimento, quanto pelos benefícios que essa prática pode propiciar aos alunos. Para além disso, entendemos 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 têm dança no tempo livre e a busca por formação. Tal fato elucida e reforça a necessidade já evidenciada nas páginas desse livro 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.

Ter tempo para usufruir da dança pode estar associado:

- 1) ao estado civil do docente;
- 2) à quantidade de escolas nas quais o professor trabalha; e
- 3) à quantidade de turnos nos quais o professor trabalha.

Destacamos a questão do tempo de lazer e as escolhas acerca do que será feito nesse tempo, sendo a dança uma das diversas possibilidades. Logo, não se entende a dança nesse livro como a única forma de viver esse tempo. O intuito é compreender como essa prática pode estar associada a alguns fatores observados nos nossos estudos. Compreendemos que substituir a dança por outra atividade

possível de ser vivenciada no tempo livre poderia trazer os mesmos resultados. No entanto, como se pesquisou sobre a dança, as reflexões realizadas são a partir desse conteúdo.

Associado significativamente ao estado civil, estar solteiro e solteiro acompanhado (namoro) 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 na vivência da 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 de nossa 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, ressaltamos 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; a dança, quando aparece no tempo livre, é de forma pouco expressiva.

Acerca da quantidade de turnos trabalhados pelo professor, a associação significativa dá-se com professores que trabalham em um turno. Parece que o fator tempo disponível durante a semana influi 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).

Sobre o Lazer e a Dança na Escola

A possibilidade de unir dança e lazer na Educação Física escolar pode estar associada:

- 1) a quantidade de disciplinas relacionadas ao lazer que o professor cursou; 2)
- 2) ao considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física;
- 3) ao desenvolver o lazer na aula de Educação Física;
- 4) a quantidade de disciplinas relacionadas à dança que o professor cursou;
- 5) ao sentir falta de conteúdos sobre dança na graduação em Educação Física; e
- 6) 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 de nossa pesquisa mostram que uma ou duas disciplinas possibilita(m) 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 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, como qualquer outro no contexto escolar. Os professores participantes da nossa 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 foram: a) o professor entende como possível essa união e não sente falta dos conteúdos de dança; e b) 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 conexão que pode ser feita entre os saberes que constituem essa relação.

Sentir falta de conteúdos sobre lazer não foi significativo para essa relação. De outro lado, no tocante ao conteúdo dança, essa parece ser primordial para que a união aconteça. Contudo, essa pesquisa já elucidou que faltam saberes acerca da dança na formação em dança via graduação em Educação Física. Como relatado por alguns professores a formação é insuficiente. Como já conjecturado na revisão que realizamos, 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 são

prejudicadas. Da mesma forma, limitam-se os benefícios dessa relação para o escolar e para o docente da Educação Física, que perdem ao não refletirem sobre essa relação.

A aproximação entre lazer e dança feita pelo professor na Educação Física escolar pode estar associada:

- 1) ao considerar o lazer como um conteúdo a ser desenvolvido na Educação Física;
- 2) ao desenvolver o lazer na aula de Educação Física;
- 3) ao participar de eventos de formação em lazer;
- 4) ao considerar a dança como um conteúdo a ser desenvolvido na Educação Física;
- 5) ao desenvolver a dança na aula de Educação Física; e
- 6) ao participar de eventos de formação em dança.

Para os participantes de nossa 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 que discutimos, 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 *stricto sensu* (mestres e 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 a relacioná-los no contexto escolar.

Nossa sugestão para a participação do licenciado em eventos 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.

Nossas Considerações Finais

Nossos objetivos foram alcançados, 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. Ainda assim, lembramos que a partir dos dados coletados e discutidos não é possível fazer generalizações e nossos achados e interpretações foram baseadas em 366 professores que participaram dessa pesquisa, em sua maioria, provenientes das regiões sudeste e sul do Brasil.

Em relação ao conteúdo lazer, os participantes de nossa pesquisa o associaram ao prazer, como algo a ser alcançado, e à liberdade, a partir tanto da liberdade de escolha quanto do estar livre das obrigações, em especial, as laborais. Tal achado vai ao encontro de algumas discussões realizadas por autores clássicos e contemporâneos dos Estudos do Lazer, como já discutimos.

Acerca da dança, essa é compreendida como expressão corporal, como uma prática capaz de transmitir uma mensagem utilizando o corpo, e o 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.

Sobre as vivências de lazer dos docentes, foi evidenciado que 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; 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 se trata 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. É digno de nota que, mesmo com 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. A possibilidade de atingir um número maior de pessoas em diversos lugares foi um dos pontos positivos da utilização de um *survey online*. A plataforma escolhida facilitou, de fato, a visualização e o tratamento dos dados.

Diferentemente dos achados de Conceição (2013), os dados de nosso estudo isentam o governo da sua responsabilidade com o tratamento da dança na Educação Física escolar. No entanto, apontam 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. Cabe lembrar 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, nosso estudo elucida a necessidade de repensar a atuação com esse conteúdo nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Mesmo tendo como sujeitos professores, é possível ampliar a discussão acerca desses saberes para o Bacharel em Educação Física. Tal como ressaltado por 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 de nossa pesquisa, algumas limitações foram percebidas. A primeira está relacionada ao meio de divulgação do instrumento e à amostra, pois não se garante o acesso de todos os sujeitos pretendidos via online 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 nossa pesquisa contribua 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. Nesse sentido, traçamos algumas sugestões para o(a) leitor(a) que está pensando sobre seu Trabalho de Conclusão de Curso, seu Projeto de Pesquisa em Mestrado ou

Doutorado, ou mesmo no desenvolvimento de uma pesquisa propriamente dita.

Sugerimos 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, sugerimos uma pesquisa nos mesmos moldes da primeira sugestão, mas acerca do conteúdo lazer. Sobre dança e lazer, sugerimos um trabalho que busque aproximações entre o desenvolvimento desses conteúdos na graduação em Educação Física. Para a última relação, sugerimos 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 dos dados coletados e resultados discutidos nesse livro, 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. Esperamos que tal percepção possa trazer novos olhares para os pesquisadores dos Estudos do lazer, para aqueles envolvidos com a Dança, assim como para aqueles que têm 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 compreendam 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 e, acima de tudo, preparar o escolar para a vida em sociedade.

CAPÍTULO 26

Nosso olhar para a atualidade da dança na escola: produção científica brasileira (2016-2023)

A dança, como uma forma de expressão presente e valorizada em diversas culturas ao redor do mundo, desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, contribuindo para sua educação integral. Além dos benefícios físicos, mentais e sociais amplamente reconhecidos, a dança na escola oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento de habilidades importantes, como criatividade, cooperação, autoestima e consciência corporal.

No entanto, apesar de sua importância, a inclusão da dança na educação formal enfrenta desafios. Muitas vezes, é vista como uma atividade extracurricular opcional ou negligenciada em detrimento de outras disciplinas, tal como vimos nos achados detalhados nos capítulos anteriores. A falta de recursos, conhecimento específico e políticas públicas que valorizem a arte e a cultura nas escolas são alguns dos obstáculos enfrentados.

No contexto brasileiro, a inclusão da dança na escola é uma realidade recente, mas cada vez mais discutida e pesquisada. Políticas públicas foram implementadas para promover a presença da dança nas escolas, e iniciativas de professores e grupos comunitários têm buscado enriquecer a educação por meio da dança.

Neste capítulo, pós considerações finais, analisaremos a produção científica brasileira sobre dança na escola entre 2016 e 2023, identificando os principais temas abordados, as lacunas no conhecimento existente e as contribuições desses estudos para a promoção da dança na educação formal. Espera-se que esse trabalho complemente as reflexões iniciais, que abordam o período entre 1996 e 2016, e

contribua para a valorização da dança como forma de expressão artística e educacional.

O tema da dança na escola é relevante e abrange várias áreas do conhecimento, como Educação, Educação Física, Artes, Dança e outras disciplinas interconectadas. Trata-se de uma questão que envolve a formação integral do indivíduo. Na área da Educação, a inclusão da dança no currículo escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades como criatividade, cooperação, autoestima e consciência corporal. A dança também melhora a concentração e disciplina dos alunos, promovendo a integração entre eles e entre diferentes disciplinas.

Na Educação Física, a dança é vista como uma atividade que contribui para o desenvolvimento da aptidão física dos alunos, bem como para o aprimoramento das habilidades motoras e das capacidades coordenativas e condicionais. Além disso, a dança é uma forma de educação para a saúde, prevenindo doenças e promovendo o bem-estar físico e mental dos alunos, além de proporcionar reflexões sobre questões pessoais e sociais por meio da experiência do movimento com significado. Ainda nesse caminho, a dança é meio de expressão, comunicação, linguagem, instrumento e construto da cultura corporal de movimento.

No campo das Artes, a dança é uma forma de expressão artística que permite a comunicação de ideias e sentimentos através do movimento do corpo. Além disso, a dança contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos e a apreciação da diversidade cultural, histórica e social.

No âmbito específico da Dança, a inclusão desse saber na escola contribui para a formação de novos públicos e para a valorização da dança como expressão artística e educacional. Além disso, a dança na escola oferece oportunidades para o desenvolvimento de novos talentos e a formação de profissionais qualificados na área.

Portanto, a dança na escola é um tema relevante e importante para a educação e para a sociedade como um todo.

Dessa forma, a criação deste capítulo se torna essencial para enriquecer e complementar este trabalho. A formação acadêmica e profissional contínua são partes essenciais do processo educativo, com impacto na vida e na formação integral dos alunos de Educação Física.

A seguir, apresentamos as categorias construídas a partir da análise e da reflexão da literatura nacional publicada sobre dança na escola entre 2016 e 2023, selecionadas para compor este capítulo (Quadro 50). As temáticas abordadas foram discutidas com base em sua relevância para o contexto escolar e com o objetivo de enriquecer a formação profissional daqueles que buscam desenvolver cidadãos críticos e autônomos por meio da Educação Física escolar.

Tabela 50 – Dança na escola: produção científica entre 2016-2023

Autor e ano	Tipo de publicação	Periódico ou instituição de origem
Gasparelo, Kronbauer e Gomes (2018)	Artigo	EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação
Marani e Miranda (2018)	Artigo	Pensar a prática
Côrrea, Hoffmann e Jesus (2018)	Artigo	Ouroviver
Moreira e Barbosa (2018)	Artigo	Pensar a prática
Lopes <i>et al.</i> (2018)	Artigo	Pensar a prática
Godoi, Grando e Xavier (2018)	Artigo	Pensar a prática
Schildberg e Abdala (2019)	Artigo	Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo
Soares e Silva (2020)	Artigo	Pensar a prática
Guimarães e Bianchini (2020)	Artigo	Caderno de Educação Física e Esporte
Gehres (2020)	Artigo	Pensar a prática
França e Morales (2021)	Artigo	Pensar a prática
Martins e Sousa (2021)	Artigo	Revista IMPA
Nascimento (2022)	Artigo	Pensar a prática
Santos Junior (2022)	Artigo	Diversitas Journal

Fonte: os autores.

Integrando a Dança ao Projeto Político-Pedagógico: Valorização e Significado

O envolvimento da Educação Física com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desempenha um papel crucial na valorização e implementação da dança nas escolas (GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018). No entanto, é comum observar a presença da dança na escola sem uma conexão clara com o PPP, muitas vezes sendo relegada a projetos extracurriculares sem objetivos bem definidos (SOARES; SILVA, 2020). A presença da dança na escola vai além de ser uma mera atividade extracurricular, sendo fundamental que seja incorporada de forma integrada ao PPP, pois ao alinhar-se a esse documento, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento da dança como manifestação cultural e artística dentro do contexto escolar.

Ao envolver a dança no PPP, reconhece-se sua importância como conteúdo pedagógico, possibilitando uma abordagem mais abrangente e consistente. Isso contribui para a construção de uma proposta educacional que valoriza a diversidade de manifestações culturais e oferece oportunidades de vivências e aprendizagens significativas aos estudantes. Por outro lado, quando a dança é desvinculada do PPP, corre-se o risco de negligenciá-la ou tratá-la de forma superficial, limitando-a a projetos extracurriculares desarticulados dos objetivos educacionais da instituição. Isso pode resultar em uma compreensão reducionista da dança, não explorando todo o seu potencial educativo e artístico.

É relevante destacar a importância de uma abordagem consistente e intencional da dança no contexto escolar, garantindo que seja integrada ao currículo de forma planejada e coerente com os objetivos pedagógicos estabelecidos. Dessa forma, a dança pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes,

promovendo a expressão corporal, a apreciação estética, a consciência cultural e a formação de cidadãos críticos e criativos.

Dança na Escola: Integrando Saberes Disciplinares

O ensino da dança nas escolas deve incorporar a integração entre criatividade, expressão e comunicação, juntamente com a assimilação de conhecimentos críticos, estéticos e educativos, como proposto por Soares e Silva (2020). Para alcançar esse objetivo, os professores podem adotar diversas abordagens, que englobam atividades práticas, o uso de recursos de comunicação e a exploração de abordagens teóricas. O foco principal dessas estratégias é o desenvolvimento do conhecimento corporal do movimento, conforme destacado por França e Morales (2021).

Vale ressaltar que o ensino da dança na escola vai além da simples aprendizagem de passos e coreografias. Este campo oferece uma rica oportunidade para explorar a criatividade e expressão dos alunos, proporcionando-lhes uma forma única de comunicação não verbal e uma plataforma para se expressarem artisticamente. Além disso, a dança pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades críticas, estéticas e educativas nos estudantes. Nesse contexto, a integração desses elementos contribui para uma abordagem mais abrangente e enriquecedora no ambiente educacional.

Os professores desempenham um papel fundamental no ensino da dança, pois são responsáveis por criar um ambiente de aprendizado que incentive a experimentação, a descoberta e a expressão pessoal. Eles podem utilizar atividades práticas, como improvisação e criação coreográfica, para permitir que os alunos explorem sua própria linguagem corporal e desenvolvam sua criatividade.

Além disso, os professores podem incorporar meios de comunicação, como vídeos, música e tecnologia, para enriquecer a experiência de aprendizado e ampliar o repertório dos alunos. Através desses recursos, os estudantes podem se conectar com diferentes estilos de dança, culturas e contextos históricos, ampliando sua compreensão da arte da dança.

No contexto do ensino da dança na escola, é crucial abordar uma diversidade de saberes disciplinares, incorporando fundamentos técnicos, históricos e culturais, conforme proposto por Moreira e Barbosa (2018). Através de uma abordagem teórica, os alunos podem desenvolver uma compreensão crítica e contextualizada da dança como expressão artística, apreciando a diversidade de estilos e compreendendo o papel cultural dessa forma de arte na sociedade.

Os conhecimentos sobre a história da dança, segundo Moreira e Barbosa (2018), são fundamentais para que os estudantes compreendam a evolução temporal dessa prática e valorizem sua riqueza cultural. Da mesma forma, os fundamentos técnicos oferecem habilidades específicas de movimento e uma compreensão dos princípios básicos da dança, contribuindo para uma educação mais abrangente e contextualizada.

Dentro desse contexto disciplinar, as dimensões como ritmo, coreografia, expressividade corporal, além dos aspectos anatômicos e cinesiológicos, destacados por Moreira e Barbosa (2018), são essenciais. Esses conhecimentos contribuem para a formação integral dos alunos, proporcionando as ferramentas necessárias para expressão artística, exploração de estilos e participação em experiências de aprendizado enriquecedoras.

Ao integrar esses saberes no ensino da dança, os professores capacitam os alunos a apreciar, compreender e criar danças de maneira significativa, promovendo uma educação que vai além do simples aprendizado de passos e coreografias.

Integração da Dança nas Disciplinas de Arte e Educação Física

As disciplinas de Arte e Educação Física compartilham objetivos de ensino similares quando se trata da dança, enfocando elementos formais, composição e movimentos corporais, conforme destacado por Gasparelo, Kronbauer e Gomes (2018). Essa convergência implica que a dança deve ser abordada de maneira integrada nessas disciplinas, visando formar indivíduos críticos, autônomos e protagonistas.

Dentro do âmbito da Educação Física, propostas que conectam a dança à educação do corpo, linguagem e gênero são mencionadas, embora nenhuma delas seja considerada uma abordagem sistemática e estruturada para o ensino da dança, conforme ressaltado por Gehres (2020). Importante notar que essas propostas se mantêm alinhadas aos princípios fundamentais da dança como uma expressão cultural e de movimento.

Ao longo do século XX, destaca-se uma proliferação de propostas estéticas, poéticas e éticas na dança, resultando em corpos que se transformam, se dissociam e se tornam singulares e múltiplos, conforme abordado por Gehres (2020). Essa diversidade de abordagens contribui para a compreensão da dança como uma forma de expressão em constante evolução, capaz de manifestar diferentes identidades e subjetividades.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de integrar a dança na escola às disciplinas de Arte e Educação Física, reconhecendo a convergência de objetivos de

ensino e promovendo uma abordagem abrangente e enriquecedora. É crucial considerar a dança como um fenômeno cultural e de movimento, evitando reduzi-la a uma prática técnica. A variedade de propostas estéticas no campo da dança ao longo do século XX enfatiza a natureza dinâmica e diversa dessa forma de expressão artística, permitindo que os indivíduos desenvolvam sua criatividade e explorem diferentes possibilidades de movimento.

A Dança na Educação Física Escolar: Transformações e Reconhecimento

A década de 1980 marcou um período de mudanças sociais e uma abordagem crítica na educação física escolar, desafiando os métodos pedagógicos estabelecidos. Foi nesse contexto que a dança começou a ganhar proeminência nas aulas de educação física, reconhecida como parte integrante da cultura corporal, conforme destacado por Marani e Miranda (2018). O ano de 1997 foi crucial, com a inclusão da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como conteúdo a ser abordado tanto na disciplina de Educação Física quanto na de Arte, representando um marco importante para o reconhecimento da dança nos currículos das escolas estaduais brasileiras (MARANI; MIRANDA, 2018).

Desde os anos 90, diversas propostas curriculares, pedagógicas e artísticas têm sido desenvolvidas para o ensino da dança nas escolas, conforme mencionado por Gehres (2020). Os PCNs no Brasil têm como objetivo orientar a implementação ou revisão dos currículos escolares, promovendo a democratização, humanização e diversificação da prática pedagógica na área de Educação Física (SCHILDBERG; ABDALA, 2019), abrindo novas perspectivas para o ensino da dança e outras atividades físicas no ambiente escolar.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um processo longo e controverso em relação ao ensino da dança. A BNCC orienta o ensino da dança como prática corporal na disciplina de Educação Física e como uma das linguagens artísticas na disciplina de Arte. Na primeira versão da BNCC, a dança foi apresentada como um produto cultural, organizado de acordo com níveis de complexidade geográfica e com o movimento corporal como elemento essencial (GEHRES, 2020).

É relevante observar que alguns estados propuseram projetos de lei que buscavam impor restrições ou até mesmo proibições à execução de danças veiculadas pela mídia e nas escolas (GEHRES, 2020), levantando questões sobre a liberdade de expressão artística e a importância de garantir um ambiente escolar inclusivo, que valorize a diversidade cultural. Apesar dos avanços normativos, persistem desafios e dilemas relacionados à marginalização da dança no ambiente escolar, como abordagens limitadas e a falta de embasamento teórico e técnico (MARANI; MIRANDA, 2018). Isso destaca a necessidade de promover uma educação que valorize e integre adequadamente a dança, oferecendo oportunidades para que os estudantes desenvolvam suas habilidades artísticas e corporais.

A Dança na Educação Física: Desafios e Possibilidades

A presença da dança nas aulas de Educação Física pode variar, como indicado por Martins e Souza (2021), que observaram que a dança é mencionada como conteúdo "sempre" em 15,38% dos casos e "às vezes" em 76,92%. Esses dados sugerem que, embora a dança não seja abordada com frequência, ainda é incorporada em certa medida, evidenciando um crescimento progressivo e

consistente da presença da dança nas instituições educacionais, conforme ressalta Gehres (2020).

Essa constatação levanta questionamentos sobre a relevância e o valor atribuído à dança no currículo da Educação Física. Como forma de expressão artística e corporal, a dança pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando a criatividade, a expressão emocional, o trabalho em equipe e a consciência corporal.

A inclusão da dança como expressão artística nas escolas não requer necessariamente a presença de professores especializados na área, conforme apontado por Correa, Hoffmann e Jesus (2018). É imperativo que os profissionais de Educação Física possuam embasamento teórico e técnico para abordar a dança de maneira enriquecedora nas aulas. Além disso, é necessário considerar a diversidade cultural e as diferentes manifestações da dança, proporcionando experiências significativas aos estudantes.

Diante dos resultados apresentados por Martins e Souza (2021), evidencia-se a necessidade de incentivar uma maior presença da dança nas aulas de Educação Física. Isso pode ser alcançado por meio de formação contínua para os professores, atualização dos currículos e valorização da dança como expressão artística e cultural. Ao inserir a dança de maneira mais consistente nas aulas de Educação Física, contribuimos para uma educação mais completa, que valoriza a diversidade, estimula a criatividade e proporciona aos estudantes uma vivência corporal enriquecedora.

Superando Barreiras: O Ensino da Dança na Educação Física Escolar

O desafio enfrentado pelos professores na superação de barreiras para o ensino da dança na Educação Física escolar é destacado por Guimarães e Bianchini

(2020). Muitos docentes se sentem constrangidos em admitir a falta de domínio na execução motora da dança, limitando assim o ensino desse conteúdo. Além disso, obstáculos iniciais, como insegurança, resistência dos alunos e falta de estrutura nas escolas, dificultam a introdução da dança como disciplina.

A falta de conhecimento e habilidade, aliada à resistência dos alunos, pode resultar na exclusão da dança no currículo escolar. A escassez de espaço físico, falta de material didático e preconceito de gênero também contribuem para as dificuldades no ensino da dança (FRANÇA; MORALES, 2021).

Para superar tais desafios, é fundamental que os professores demonstrem interesse em ensinar dança, mesmo sem especialização, e busquem estratégias alternativas para o desenvolvimento do conteúdo (GUIMARÃES; BIANCHINI, 2020). A utilização de recursos diversos, como quadras poliesportivas e recursos audiovisuais, pode ser uma alternativa viável. Incentivar o interesse dos alunos através de abordagens criativas e contextualizadas também é essencial (FRANÇA; MORALES, 2021).

A expansão dos espaços físicos e referências de conhecimento da Educação Física é necessária para reconhecer a dança como elemento importante na formação do cidadão. Mesmo diante de limitações estruturais, é possível utilizar espaços alternativos, como pátios ou quadras, para a realização das aulas de dança, não se restringindo apenas a salas equipadas com recursos eletrônicos (GUIMARÃES; BIANCHINI, 2020).

Superar as barreiras para o ensino da dança na Educação Física escolar exige o interesse e dedicação dos professores, que devem buscar estratégias adaptadas à realidade das escolas. O suporte institucional, tanto local quanto externo, é essencial. É crucial romper estereótipos e preconceitos, valorizando a dança como conteúdo

essencial no currículo, proporcionando um ambiente inclusivo e enriquecedor para que os alunos desenvolvam suas habilidades físicas, cognitivas e sociais por meio da expressão corporal.

Investindo na Formação Continuada: Aperfeiçoando o Ensino da Dança

Moreira e Barbosa (2018) destacam que a formação inicial dos professores em dança frequentemente é insuficiente para prepará-los adequadamente para abordar essa disciplina em sua prática docente. Portanto, é crucial fornecer uma formação pedagógica sólida para sustentar o trabalho didático dos professores. Além disso, a formação continuada dos docentes, conforme salientado por Soares e Silva (2020), é essencial para adquirir conhecimentos atualizados e aprimorar o ensino da dança na escola.

Investir em programas de formação continuada, como cursos de especialização, leitura de livros sobre dança e Educação Física, e vivências culturais, pode ser uma contribuição significativa para o aprimoramento dos professores no ensino da dança (SOARES; SILVA, 2020). Dessa forma, os professores têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos, ampliando suas habilidades e competências para abordar a dança de maneira mais efetiva em suas aulas.

É fundamental investir tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores, proporcionando suporte pedagógico e oportunidades de atualização. Isso visa capacitá-los a abordar a dança de forma adequada e enriquecedora nas escolas. Ao promover uma formação sólida, valorizar a dança como conteúdo essencial e combater preconceitos, busca-se fortalecer o ensino da dança e contribuir para uma educação mais abrangente, inclusiva e culturalmente rica.

A dança como ferramenta de desenvolvimento integral na Educação Física

O ensino da dança nas escolas tem mostrado resultados positivos no desenvolvimento das crianças em diferentes dimensões. De acordo com Guimaraes e Bianchini (2020), observou-se uma evolução conceitual, na qual as crianças adquiriram um conhecimento mais crítico e aprofundado sobre os ritmos musicais, especialmente aqueles mais presentes em seu cotidiano, como o Funk e o Hip-hop. Essa imersão na cultura musical permitiu um maior entendimento e apreciação desses gêneros, ampliando a visão dos alunos sobre a diversidade cultural.

Na dimensão procedimental, as crianças demonstraram um aumento significativo em sua desenvoltura corporal. A prática da dança proporcionou uma redução da timidez e um maior controle do corpo, permitindo que os alunos acompanhassem os passos com mais facilidade e tivessem a capacidade de criar e transformar coreografias. Além das habilidades técnicas, a abordagem do conteúdo foi além do aspecto motor, incluindo temáticas como respeito ao outro, solidariedade, diversidade cultural nos ritmos e igualdade de gênero, contribuindo para uma formação integral dos estudantes (GUIMARAES; BIANCHINI, 2020).

Na dimensão atitudinal, observou-se uma mudança comportamental significativa nas crianças. A prática da dança promoveu uma maior integração da turma, com atitudes cooperativas, amigáveis e solidárias. Essa vivência em grupo permitiu o desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe e respeito mútuo, evidenciando o potencial da dança como agente promotor de mudanças comportamentais positivas (GUIMARAES; BIANCHINI, 2020).

Além dos benefícios observados nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, o ensino da dança na escola também desempenha um papel importante na transmissão de princípios de cidadania. Nascimento (2022) destaca que a prática da

dança promove a sociabilização dos alunos, possibilitando o convívio em grupo e a valorização da diversidade. Por meio da dança, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar princípios de respeito, empatia e igualdade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Além disso, a relação entre corpo, movimento e mente na prática da dança também é destacada por Nascimento (2022). A dança proporciona um diálogo entre esses elementos, promovendo contato, trocas, perdas e ganhos, o que contribui para a construção de saberes relevantes para a vida cotidiana dos indivíduos. A experiência da dança vai além do aspecto físico, estimulando a criatividade, a expressão individual e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

O ensino da dança na escola tem demonstrado efeitos positivos no desenvolvimento das crianças, abrangendo diferentes dimensões. Além do conhecimento conceitual e das habilidades procedimentais, a dança proporciona a construção de valores e princípios de cidadania, além de promover o diálogo entre corpo, movimento e mente. Esses aspectos contribuem para uma formação integral dos estudantes, possibilitando a vivência de experiências significativas e enriquecedoras (GUIMARAES; BIANCHINI, 2020; NASCIMENTO, 2022).

A dança desempenha um papel significativo na formação social do indivíduo, contribuindo para sua educação e desenvolvimento (SOARES; SILVA, 2020). Além disso, ela é vista como uma possibilidade para que os seres humanos transcendam sua condição de fragilidade, superando as normas sociais e alcançando uma metáfora do "super-homem" (MARANI; MIRANDA, 2018), logo a dança não apenas movimenta o corpo, mas também eleva a experiência humana, permitindo que os indivíduos expressem sua singularidade e alcancem uma conexão mais profunda com a sua própria essência e com a sociedade ao seu redor.

A dança é uma forma de expressão artística que vai além do simples movimento corporal. Ela tem o poder de impactar e influenciar a vida social, cultural e emocional das pessoas. Ao envolver-se na dança, os indivíduos são expostos a diferentes formas de comunicação, interação e expressão, o que contribui para a sua formação social e desenvolvimento pessoal. Através da dança, os indivíduos podem aprender a se relacionar com os outros de maneira respeitosa, cooperativa e criativa, desenvolvendo habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade (SOARES; SILVA, 2020).

Além disso, a dança pode desempenhar um papel importante na superação das limitações e barreiras impostas pela sociedade. Ela oferece um espaço de liberdade e expressão individual, permitindo que os dançarinos transcendam as normas sociais e se tornem criadores de sua própria narrativa. Essa capacidade de superação e transformação pessoal pode ser associada à metáfora do "super-homem", onde os indivíduos são encorajados a ir além das expectativas e limitações convencionais, encontrando uma força interior e uma expressão autêntica por meio da dança (MARANI; MIRANDA, 2018).

A dança desempenha, ainda, um papel significativo na formação social do indivíduo, oferecendo oportunidades de aprendizado, desenvolvimento de habilidades sociais e superação pessoal. Ela permite que os indivíduos se expressem de maneira única e autêntica, transcendendo as limitações impostas pela sociedade e encontrando sua própria voz. Ao valorizar a dança como uma forma de educação, podemos cultivar uma sociedade mais inclusiva, criativa e empoderada (MARANI; MIRANDA, 2018; SOARES; SILVA, 2020).

A integração da dança da cultura popular ao currículo escolar de Educação Física é uma proposta relevante e enriquecedora, que promove o resgate e a

valorização dessas práticas como expressão e identidade cultural (SCHILDBERG; ABDALA, 2019). Ao incluir a dança popular no contexto educacional, os professores têm a oportunidade de explorar sua história, significados e contextos socioculturais, incentivando os alunos a vivenciarem práticas corporais relacionadas à cultura africana e brasileira (SCHILDBERG; ABDALA, 2019).

Essa abordagem também pode promover a interdisciplinaridade, permitindo diálogos entre a Educação Física e outras áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia e história. Ao contextualizar a dança popular em um cenário mais amplo, os estudantes podem compreender melhor sua importância dentro das manifestações culturais e suas relações com o desenvolvimento da sociedade (SCHILDBERG; ABDALA, 2019).

É crucial superar a visão fragmentada das perspectivas de conhecimento ao abordar a dança na escola. Valorizar a diversidade cultural e reconhecer a multiplicidade de saberes presentes nas práticas de dança populares são aspectos fundamentais para uma educação mais inclusiva e representativa (SCHILDBERG; ABDALA, 2019).

A experiência prática da inclusão da dança na escola tem demonstrado sua relevância e benefícios para o desenvolvimento dos alunos. A participação ativa dos estudantes nas atividades propostas evidencia o interesse despertado pela dança e reforça a importância de sua inclusão no planejamento das competências a serem desenvolvidas ao longo dos anos escolares (SANTOS JUNIOR *et al.*, 2022).

Portanto, a integração da dança da cultura popular ao currículo escolar de Educação Física é uma iniciativa que promove o resgate cultural, valoriza a diversidade e oferece benefícios significativos para o desenvolvimento dos alunos. Essa abordagem interdisciplinar amplia o conhecimento dos estudantes, estimula a

valorização das práticas culturais e contribui para uma educação mais inclusiva e contextualizada (SANTOS JUNIOR *et al.*, 2022; SCHILDBERG; ABDALA, 2019).

A dança desempenha um papel fundamental na área de Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes nos alunos. Segundo Gasparelo, Kronbauer e Gomes (2018), a dança é considerada um conteúdo estruturante dessa disciplina, pois promove o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, expressão corporal e cooperação. Esses aspectos são essenciais para uma formação integral dos estudantes, possibilitando a vivência de experiências expressivas e significativas por meio do movimento.

Nascimento (2022) destaca a importância da participação dos alunos em atividades de dança, como a improvisação e composição, conhecida como dança criativa. Essas práticas proporcionam oportunidades para a produção de conhecimento, pois os estudantes são desafiados a experimentar, explorar e criar seus próprios movimentos. Dessa forma, a dança não é apenas um meio de expressão, mas também uma ferramenta de aprendizagem que estimula a reflexão, a descoberta e a construção do conhecimento de forma ativa e autônoma.

A dança também tem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Conforme mencionado por Nascimento (2022), a prática da dança estimula a criatividade, promovendo a capacidade de pensar de forma original e inovadora. Além disso, a dança incentiva o exercício do brincar livre e espontâneo, proporcionando momentos de diversão e descontração, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e jovens.

No contexto educacional contemporâneo, é essencial que os alunos adquiram habilidades relacionadas às danças contemporâneas e à capacidade criativa. Gasparelo, Kronbauer e Gomes (2018) ressaltam a importância de incluir a dança

contemporânea no currículo escolar, permitindo que os estudantes explorem movimentos e linguagens atualizadas. Ao valorizar a capacidade criativa dos alunos, é possível estimular a expressão individual e promover a diversidade de manifestações artísticas no ambiente escolar.

Portanto, a dança desempenha um papel relevante na Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Através da dança criativa, eles podem explorar suas habilidades expressivas e produzir conhecimento significativo. Além disso, a dança estimula a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e o brincar livre, promovendo uma educação mais abrangente e enriquecedora (GASPARELO; KRONBAUER; GOMES, 2018; NASCIMENTO, 2022).

A introdução da dança na escola tem demonstrado efeitos positivos nas crianças, refletindo-se em mudanças comportamentais percebidas por professores de outras disciplinas e pelas famílias. As crianças apresentaram maior calma, atenção e generosidade, evidenciando o impacto da dança na promoção de uma postura mais tranquila e colaborativa (GUIMARAES; BIANCHINI, 2020).

Além disso, a prática da dança se estendeu para além do ambiente escolar, com relatos de alunos utilizando a ferramenta "Just Dance" em casa junto com suas famílias, promovendo momentos de aproximação e interação entre pais/mães e filhos (GUIMARAES; BIANCHINI, 2020). Isso ressalta a importância da dança como uma atividade que pode ser compartilhada e desfrutada em diferentes contextos, fortalecendo os laços familiares.

Os próprios alunos destacaram, em seus feedbacks, a relevância da dança como um conteúdo significativo no contexto educacional. Eles mencionaram o autoconhecimento, a compreensão do contexto social e a aquisição de comportamentos adequados como benefícios proporcionados pela prática da dança

(GUIMARAES; BIANCHINI, 2020). Esses relatos evidenciam o potencial da dança não apenas como uma atividade física, mas também como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e social.

Além disso, a dança na escola permite trabalhar com ambos os sexos, envolvendo os alunos na criação de passos e coreografias. Essa abordagem inclusiva possibilita a participação de familiares e amigos, fortalecendo os vínculos e promovendo a interação social (GUIMARAES; BIANCHINI, 2020).

É importante ressaltar que a dança desperta o interesse dos alunos em aprender algo novo, mantendo a chama do conhecimento acesa e evitando a repetição do que já é conhecido ou a mera reprodução superficial da mídia. Através da dança, a professora desempenha um papel transformador, construindo e reconstruindo os conhecimentos prévios das crianças, rompendo barreiras e propondo novas atitudes e comportamentos (GUIMARAES; BIANCHINI, 2020).

Essa abordagem da dança como uma ferramenta para a transformação e construção do conhecimento está em consonância com a compreensão ético-estética do corpo. A dança, guiada por esse sentido, contribui para uma educação consciente, valorizando o sensível e a criação na cultura do corpo. Ela permite a percepção ampliada do humano, o reconhecimento de si a partir da coletividade e rompe com uma educação que nega as manifestações do corpo (MARANI; MIRANDA, 2018).

Nesse sentido, a dança na escola vai além da simples prática de movimentos. Ela proporciona momentos de reflexão e ação crítica, permitindo que os alunos compreendam, desconstruam e transformem a sociedade por meio da expressão corporal (GUIMARAES; BIANCHINI, 2020). A dança, ao abordar os elementos intrínsecos do espaço, tempo e esquema corporal, promove a consciência

proprioceptiva e a construção de conhecimentos relevantes para o desenvolvimento dos alunos (NASCIMENTO, 2022).

Em suma, a inclusão da dança como um conteúdo estruturante na educação física escolar traz benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças, abrangendo dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Além disso, a dança promove a interação social, a criação de laços familiares, a construção do conhecimento e uma educação consciente, valorizando o corpo e sua expressão (GUIMARAES; BIANCHINI, 2020; MARANI; MIRANDA, 2018; NASCIMENTO, 2022). Essa abordagem amplia o potencial da dança como uma ferramenta pedagógica e destaca sua importância na formação integral dos estudantes.

A dança como forma integrada de conhecimento mente-corpo

A presença da dança nas práticas corporais escolares desde o final do século XIX e início do século XX reflete a sua integração em um modelo de educação do corpo. Inicialmente, a dança era abordada por meio de atividades rítmicas e estava associada ao exercício físico, desempenhando um papel importante na educação corporal influenciada pelos métodos ginásticos europeus (MARANI; MIRANDA, 2018).

Nesse contexto, a construção do ensino da dança na escola se direciona à formação de um corpo que seja ético-moral e estético-expressivo (MARANI; MIRANDA, 2018). Isso sugere que a dança não é apenas uma atividade física, mas também um meio de desenvolver valores éticos e morais, bem como expressividade estética. Essa abordagem abrange não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a formação de um indivíduo completo, capaz de se expressar artisticamente e compreender a dimensão ética da dança.

A dança vai além de uma simples atividade física, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Além disso, a ênfase na construção de um corpo ético-moral e estético-expressivo ressalta a relevância da dança como meio de desenvolver valores, expressão artística e consciência ética nos indivíduos.

Essa abordagem educacional da dança na escola proporciona oportunidades valiosas para os alunos explorarem sua expressão corporal, ampliarem sua consciência sensorial e desenvolverem habilidades cognitivas e emocionais. Ao integrar a dança ao currículo escolar, os estudantes são incentivados a experimentar, refletir e se envolver em processos criativos, contribuindo para sua formação como seres humanos completos.

A inclusão da dança na escola vai além do aspecto meramente físico e engloba a relação entre mente e corpo. Nesse sentido, é essencial compreender que não faz sentido separar esses aspectos, pois eles estão intrinsecamente conectados. A somaestética, uma estética de natureza filosófica, pode ser aplicada como uma abordagem que desafia a dicotomia entre mente e corpo e promove uma compreensão mais integrada da experiência da dança (NASCIMENTO, 2022).

No processo de construção do conhecimento na dança, Nascimento (2022) ressalta quatro níveis: corpo e dança, órgão da percepção, fenômenos e mecanismos de organização do conhecimento, como tempo, espaço e percepção. Esses níveis oferecem um arcabouço para entender e explorar a dança como uma forma de conhecimento que vai além dos movimentos físicos. Eles abarcam tanto a expressão corporal quanto os aspectos sensoriais, perceptivos e cognitivos envolvidos na experiência da dança.

A vivência corporal e as experiências dançadas desempenham um papel essencial na construção do conhecimento na dança. Quanto mais vivências

experimentadas, maior será a qualidade do conhecimento adquirido (NASCIMENTO, 2022). Essa concepção enfatiza a importância da prática e da imersão no contexto da dança para o desenvolvimento de habilidades e aprofundamento da compreensão dessa forma de expressão artística.

Adicionalmente, a participação dos estudantes em atividades de dança auxilia no desenvolvimento de habilidades relacionadas à organização corporal e mental no tempo e no espaço. O processamento dos dados sensoriais envolvidos na dança é descrito como um processo cognitivo, no qual os estímulos visuais, auditivos e proprioceptivos são processados pelo sistema nervoso central, que emite informações e comandos para as extremidades do corpo (NASCIMENTO, 2022).

Essa discussão ressalta a importância da dança como uma prática que envolve tanto a mente quanto o corpo, promovendo a integração de experiências e conhecimentos. A abordagem cognitiva da dança destaca a sua capacidade de estimular a percepção, a consciência corporal e o processamento de informações sensoriais, demonstrando que a dança é uma forma de conhecimento que abrange tanto os aspectos físicos quanto os cognitivos e perceptivos do ser humano.

Como forma de expressão que vai além dos movimentos físicos, a dança engloba e possibilita uma rica vivência sensorial. O conhecimento adquirido na dança é descrito como vivencial e se baseia em três mecanismos sensoriais: percepção do ambiente (exterocepção), percepção do próprio corpo (propriocepção) e percepção interna (interocepção) (NASCIMENTO, 2022). A percepção do ambiente envolve a compreensão do mundo externo, enquanto a percepção do próprio corpo está relacionada à compreensão das formas e dos movimentos. Por sua vez, a percepção interna diz respeito à correspondência entre os estados corporais e as emoções e

pensamentos. Esses mecanismos atuam em conjunto, fortalecendo a experiência corporal e contribuindo para a compreensão e a amplitude da dança.

A rica vivência sensorial proporcionada pela dança não apenas amplia a compreensão do ambiente, do corpo e das emoções, mas também contribui para a construção de um conhecimento corporal sólido e significativo. Tal conhecimento é construído com base nas vivências do mundo e desempenha um papel essencial no modo como pensamos e compreendemos a dança (NASCIMENTO, 2022). Essa abordagem enfatiza a importância de vivenciar a dança de forma significativa, permitindo que os alunos explorem suas capacidades sensoriais e desenvolvam uma compreensão mais profunda dessa forma de expressão artística.

É fundamental ressaltar que a aquisição de conhecimento corporal não exclui a necessidade de se deparar com situações de diversidade (NASCIMENTO, 2022). A variedade de experiências e perspectivas é crucial para a formação do indivíduo. Ao dialogar com as diversas possibilidades oferecidas pela dança, o aluno ganha autonomia, desenvolve estratégias e atitudes e adquire habilidades necessárias para enfrentar os desafios do cotidiano, que se efetivam e são vivenciados via corpo.

O corpo desempenha um papel central no processo de subsistência humana e na construção da identidade (SCHILDBERG; ABDALA, 2019). A manifestação corporal vai além do aspecto físico e anatômico, englobando também o aspecto simbólico e o papel social do corpo. Sendo assim, por meio da dança, é possível expressar emoções, transmitir mensagens e estabelecer conexões únicas com os outros.

Esses trechos ressaltam a importância da experiência corporal na dança, destacando os mecanismos sensoriais envolvidos, a construção do conhecimento corporal e a valorização da diversidade. Além disso, enfatizam o papel central do

corpo na expressão e na formação da identidade. Esses aspectos contribuem para uma compreensão ampla da dança como uma forma de expressão artística, educacional e socialmente relevante.

Promovendo a Inclusão e a Diversidade na Educação pela Dança

A valorização da dança como conteúdo essencial no currículo escolar e o combate aos preconceitos de gênero são medidas cruciais no fortalecimento do ensino dessa expressão artística (FRANÇA; MORALES, 2021). Ao reconhecermos a importância da dança como disciplina, estamos contribuindo para sua legitimidade e integração tanto na área da educação física quanto das artes, criando um espaço mais significativo e diversificado para seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Ao longo da história, a dança tem sido frequentemente associada ao cuidado do corpo feminino e à busca pela graciosidade nos movimentos (MARANI; MIRANDA, 2018). Ainda hoje, a dança é vista como uma atividade praticada e valorizada principalmente por mulheres, juntamente com caminhadas e ginástica. Essa associação da dança às mulheres pode estar relacionada à importância atribuída à sua imagem pessoal na sociedade (LOPES *et al.*, 2018).

A ginástica em academia é mencionada como uma atividade em grande parte praticada por mulheres, sendo vista como uma forma de dança fitness (LOPES *et al.*, 2018). Essa associação entre dança e ginástica reforça a importância dos movimentos corporais expressivos e estéticos na prática da dança, mesmo em contextos não convencionais.

Ao reconhecermos a história e as representações sociais da dança, somos levados a refletir sobre a necessidade de superar estereótipos de gênero e promover uma abordagem inclusiva e diversificada dessa forma de expressão artística. Valorizar

a dança como uma prática educativa cria um espaço para explorar a expressividade, a criatividade e a autonomia dos estudantes, independentemente de seu gênero.

Ao considerar a importância da dança como conteúdo essencial no currículo escolar, estamos proporcionando oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais por meio da expressão corporal. A valorização e o ensino apropriado da dança contribuem para uma educação mais inclusiva, enriquecedora e culturalmente relevante.

A dança como ferramenta de reflexão social e política: educação crítica em foco

Estimular a investigação sobre a dança é de grande importância tanto para os docentes quanto para os discentes. É essencial ressaltar a compreensão da historicidade da cultura corporal e sua relação com as questões sociais e políticas contemporâneas (GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018).

A dança possui uma conexão direta com a política, e a função da coreografia consiste em repensar a dança por meio de uma abordagem que desafia as performances cinéticas do sujeito moderno (GEHRES, 2020). A cultura corporal aborda temas relacionados às questões sociais e políticas atuais, possibilitando aos alunos uma reflexão sobre esses assuntos e uma compreensão mais profunda da realidade social, que é possível pelas experiências em dança (GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018).

Na educação em dança, é crucial reconhecer a importância da trajetória de vida pessoal dos alunos como um recurso valioso para enriquecer as práticas pedagógicas. Cada indivíduo traz consigo experiências, vivências e saberes singulares que podem ser compartilhados e explorados no contexto da dança. Ao estabelecer uma conexão entre o conhecimento popular, oriundo das vivências

cotidianas, e o conhecimento acadêmico, proveniente dos estudos formais, é possível construir formas mais elaboradas de pensamento e promover uma educação em dança mais significativa e contextualizada (GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018).

Valorizar a corporeidade presente nos gestos é uma maneira de reconhecer e celebrar a diversidade humana. Cada corpo possui características únicas, expressões singulares e uma história que reflete as múltiplas identidades culturais do país. Ao valorizar e acolher essa diversidade corporal, promove-se o desenvolvimento da autoestima e da identidade dos alunos, permitindo-lhes reconhecer-se como sujeitos ativos e importantes na construção da dança e da cultura (GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018).

Ao considerar a trajetória de vida pessoal dos alunos e valorizar a corporeidade em suas práticas pedagógicas, os professores de dança podem criar um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual cada indivíduo é reconhecido e respeitado em sua singularidade. Essa abordagem possibilita uma maior conexão entre os estudantes e a disciplina da dança, fomentando o engajamento, a expressão criativa e a construção de uma identidade artística mais autêntica (GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018).

Dessa forma, ao integrar a trajetória de vida pessoal dos alunos e valorizar a diversidade corporal, a educação em dança não apenas contribui para a formação de indivíduos mais conscientes de si mesmos e de suas origens, mas também fomenta a importância das vivências individuais. Nesse contexto, promove-se uma cultura de respeito, valorização e celebração das diferenças (GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018).

Para uma abordagem crítica e inclusiva na educação em dança, é crucial estimular a pesquisa sobre esse campo artístico, compreender sua interseção com questões políticas e sociais, e valorizar a trajetória pessoal dos indivíduos. Ao

enaltecer a corporeidade e abordar temáticas relacionadas à identidade e diversidade, esses elementos fundamentais contribuem não apenas para o enriquecimento das práticas pedagógicas, mas também para o desenvolvimento integral dos alunos (GASPARELO; KRONBAUER; GOMES, 2018; GEHRES, 2020; GODOI; GRANDO; XAVIER, 2018). Essas abordagens coletivas promovem uma reflexão profunda sobre a sociedade contemporânea e suas diversas nuances.

Contextualizando a Dança na Escola: Além das Coreografias Prontas e de Eventos

Embora a maioria dos professores inclua a dança em seus planejamentos anuais, muitos restringem seu ensino a datas comemorativas, conforme apontado por França e Morales (2021). As abordagens adotadas pelos docentes variam, incluindo o estudo do contexto histórico e social, o uso de meios de comunicação, atividades rítmicas expressivas e coreografias. No entanto, para que a dança na escola alcance seu pleno potencial educativo, é crucial contextualizá-la, como destacado por Godoi, Grando e Xavier (2018).

Contextualizar a dança nas manifestações culturais históricas é uma abordagem enfatizada por Gasparelo, Kronbauer e Gomes (2018), que ressaltam a importância de problematizar as reproduções de ritmos e coreografias veiculadas pelos meios de comunicação. Infelizmente, o ensino da dança muitas vezes se limita à reprodução de coreografias prontas, negligenciando a oportunidade de os alunos experimentarem a criação de suas próprias composições. Além disso, alguns professores concentram-se exclusivamente na elaboração de coreografias, limitando a compreensão do movimento, trajetórias, espaços, criatividade e expressividade (FRANÇA; MORALES, 2021).

Gehres (2020) introduz os conceitos de contaminação e articulação como mediadores na construção coreográfica. A contaminação refere-se às transformações qualitativas do corpo, envolvendo a abertura para outros corpos, introdução de diferentes relações e alterações qualitativas. Por outro lado, a articulação é vista como a possibilidade composicional na coreografia, conectando partes heterogêneas e diferenciando-as. Ao coreografar, trata-se não apenas de expressar ou representar, mas de compor redes de relações que agem com, no, para e a partir do corpo.

Romper com estratégias pedagógicas que limitam a dança a uma expressão puramente racional é fundamental (MARANI; MIRANDA, 2018). A dança na escola deve ultrapassar os limites do saber fragmentado e integrar-se à cultura escolar como conhecimento elaborado (SOARES; SILVA, 2020). Reconhecer a dança como uma forma de expressão artística e cultural que estimula a criatividade, a sensibilidade e a consciência corporal dos estudantes é essencial. Dessa forma, a dança pode contribuir significativamente para uma educação mais abrangente e humanizada.

A Dança na Escola: Valorizando a Cultura Corporal e Promovendo o Desenvolvimento

A dança é uma forma de expressão artística e cultural que tem sido objeto de diversas perspectivas e abordagens. Entre elas, destaca-se a compreensão da dança como linguagem simbólica, manifestação da cultura corporal e elemento intrínseco à cultura humana (MOREIRA; BARBOSA, 2018; SOARES; SILVA, 2020).

Desde os tempos dos povos primitivos, a dança tem desempenhado um papel significativo na expressão cultural da humanidade, sendo considerada uma prática essencialmente humana. Ao longo da história, a dança se desenvolveu como uma

manifestação da cultura corporal, resultado do trabalho e da organização social (SOARES; SILVA, 2020).

A cultura corporal, por sua vez, é uma construção social que se fundamenta nas formas de vida e na organização da produção de bens materiais e imateriais (SOARES; SILVA, 2020). A dança é uma expressão que se insere nesse contexto, refletindo os valores, crenças e costumes de uma determinada sociedade.

No ambiente escolar, é essencial que os professores dominem os conceitos, a história e os fundamentos da dança, a fim de avaliar o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e adaptar o conteúdo de acordo com suas necessidades (SOARES; SILVA, 2020). Essa compreensão permite que a dança seja abordada de forma contextualizada, possibilitando aos alunos explorar diferentes formas de expressão e experimentar elementos coreográficos (GASPARELO; KRONBAUER; GOMES, 2018).

A presença da dança nas escolas tem o propósito de apresentar aos alunos temas relacionados à cultura corporal do movimento, estimular suas habilidades expressivas, promover o lazer, conscientizá-los sobre a importância da saúde e contribuir para uma melhor qualidade de vida (NASCIMENTO, 2022). Portanto, a dança não é apenas uma atividade artística, mas também um meio de desenvolvimento integral dos alunos.

Para que os estudantes se beneficiem plenamente da dança, é necessário que sejam oferecidas oportunidades de estudo, discussão de ideias e realização de atividades práticas (FRANÇA.; MORALES, 2021). Dessa forma, eles poderão compreender o significado e o contexto cultural da dança, além de desenvolver habilidades de movimento que contribuirão para sua formação como indivíduos ativos e participantes da cultura corporal.

A dança desempenha múltiplos papéis como linguagem simbólica, expressão cultural e componente da cultura corporal. Sua presença nas escolas não apenas enriquece o currículo, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo, expressivo e físico dos alunos, promovendo uma maior compreensão da diversidade cultural e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e criativa.

Dança: Valorizando a Cultura Local e Regional na Educação

A valorização da cultura local e regional por meio da dança é um elemento fundamental para que os alunos possam compreender suas próprias origens e conhecer as diversas manifestações culturais presentes no Brasil (GASPARELO; KRONBAUER; GOMES, 2018). Essa abordagem possibilita aos estudantes uma maior identificação com as tradições culturais de sua região, contribuindo para a preservação da identidade nacional e promovendo uma consciência contemporânea por meio do diálogo corporal proporcionado pelas manifestações dançantes (SCHILDBERG; ABDALA, 2019).

A dança popular, enraizada nas práticas da cultura popular, possui uma estreita relação com a educação formal nas escolas. Embora a escola seja uma instituição dedicada ao processo de ensino e aprendizagem, é nas interações sociais e em outras instituições que também ocorrem processos educativos. Nesse contexto, a dança da cultura popular tradicional desempenha um papel significativo, envolvendo ritmo, devoção e uma narrativa corporal mediada por conteúdos simbólicos (SCHILDBERG; ABDALA, 2019). Isso ressalta o reconhecimento, a valorização e a importância de se trabalhar a dança como uma forma de promover a diversidade cultural presente no país no contexto escolar.

No entanto, a sociedade contemporânea passa por transformações que afetam as danças populares e outras manifestações culturais. Essas mudanças podem levar ao esfacelamento das tradições e à desconstrução dessas danças, adaptando-as às novas demandas da sociedade pós-moderna. É fundamental resgatar e valorizar as práticas da cultura popular, reconhecendo seu valor simbólico e sua relação com a ancestralidade e tradição, para preservar a riqueza e diversidade cultural existente (SCHILDBERG; ABDALA, 2019).

A valorização da cultura local e regional na dança é essencial para que os alunos possam conhecer suas origens, apreciar as manifestações culturais brasileiras e preservar a identidade nacional. Além disso, a inclusão da dança popular como parte do currículo escolar permite o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma consciência contemporânea e proporcionando uma forma de expressão e discurso para o povo, com sua narrativa corporal e valor simbólico (GASPARELO; KRONBAUER; GOMES, 2018; SCHILDBERG; ABDALA, 2019). Diante das transformações sociais, é necessário fortalecer e proteger as tradições culturais, garantindo sua continuidade e adaptando-as aos desafios da sociedade contemporânea.

A importância dos processos criativos na educação em dança

A valorização dos processos criativos na educação em dança é de extrema importância, pois permite que os estudantes sejam reconhecidos como agentes responsáveis por suas ações no palco, capacitando-os a fazer escolhas e assumir o protagonismo em suas performances. É fundamental que a dança seja vivenciada de maneira criativa, estimulando a sensibilidade dos indivíduos e despertando o desejo por experiências corporais inovadoras e enriquecedoras (MARANI; MIRANDA, 2018).

Nesse contexto, é essencial criar um ambiente propício para que a dança seja explorada de forma criativa, evitando que se limite à mera reprodução de modelos ou padrões de movimentos preestabelecidos (MARANI; MIRANDA, 2018). Os educadores devem encorajar a expressão individual dos alunos, incentivando a experimentação, a improvisação e a descoberta de novas possibilidades de movimento.

Ao valorizar os processos criativos na educação em dança, os estudantes são encorajados a explorar sua expressão artística única, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Além disso, a ênfase na criatividade promove a autonomia dos alunos, permitindo-lhes desenvolver sua própria identidade artística e contribuir para a diversidade e inovação no campo da dança.

Ao priorizar os processos criativos na educação em dança, os educadores podem promover um ambiente de aprendizado estimulante e enriquecedor, no qual os alunos são incentivados a serem artistas completos, capazes de expressar sua singularidade, experimentar novas possibilidades e contribuir para o desenvolvimento da dança como forma de arte (MARANI; MIRANDA, 2018). É importante ressaltar que a valorização dos processos criativos não significa desprezar as técnicas e fundamentos da dança, mas sim integrá-los de forma harmoniosa com a liberdade de expressão individual. A combinação entre técnica e criatividade proporciona aos alunos uma base sólida para explorar sua própria linguagem corporal, ampliar seus horizontes artísticos e criar performances significativas e autênticas.

Valorizando a Dança na Escola: Sugestões

Neste capítulo, são apresentadas algumas breves sugestões baseadas nas pesquisas e nos estudos que visam enriquecer o ensino da dança na escola. Estas orientações foram desenvolvidas com o propósito de integrar de maneira mais significativa a dança ao currículo escolar, reconhecendo sua importância como manifestação cultural, meio de expressão e forma de comunicação. O objetivo é elucidar maneiras para estabelecer conexões interdisciplinares, estimular a criatividade dos alunos, promover a diversidade de manifestações da dança, organizar apresentações e eventos, estabelecer parcerias com profissionais e instituições culturais, além de fomentar uma avaliação constante e reflexiva das práticas de ensino. A utilização de outras linguagens artísticas e a aproximação com a universidade também serão exploradas como estratégias facilitadoras para o desenvolvimento da dança no ambiente escolar.

Diretrizes e sugestões para o Ensino da Dança na Escola:

- a) Recomenda-se a integração da dança como um componente estruturante da educação física, incorporando-a como parte fundamental do currículo escolar. É crucial reconhecer a relevância da dança para o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos. Uma atividade prática sugerida para efetivar essa proposta consiste na realização de uma série de aulas de dança ao longo do semestre, abordando uma variedade de estilos, como jazz, ballet, dança contemporânea, hip-hop, entre outros. Essa abordagem proporcionará aos alunos a oportunidade de adquirir conhecimentos fundamentais de cada estilo, explorar sua expressão corporal e aprimorar habilidades de coordenação e flexibilidade.

- b) Recomenda-se a elaboração de projetos político-pedagógicos que atribuam valor à dança como manifestação cultural e meio de expressão e comunicação. É essencial explorar diversos estilos de dança, encorajando os alunos a se familiarizarem e se engajarem com a riqueza cultural presente nessa forma de arte. Como atividade prática, sugere-se a realização de uma mostra de danças folclóricas, na qual os alunos são incentivados a pesquisar e apresentar coreografias representativas de diferentes regiões do país. Cada turma pode ser designada para uma região específica, compartilhando não apenas as danças, mas também informações detalhadas sobre a origem, significado e importância cultural de cada expressão artística.
- c) Recomenda-se o estabelecimento de conexões entre a dança e outros campos de conhecimento, como história, cultura e estética, para promover uma compreensão mais abrangente e crítica da dança. Essa abordagem visa relacionar a dança a contextos sociais e culturais, possibilitando que os alunos reconheçam sua importância e potencial artístico. Uma atividade prática sugerida é a implementação de um projeto interdisciplinar no qual os alunos explorem a interseção entre a dança e a história de um período específico. Durante o projeto, eles terão a oportunidade de criar coreografias inspiradas por movimentos e eventos históricos, estabelecendo uma ligação entre a dança e o contexto social e cultural da época estudada.
- d) É recomendável fomentar a criatividade dos alunos na dança, proporcionando espaços dedicados à experimentação, improvisação e à criação de coreografias. Deve-se estimular a expressão tanto individual quanto coletiva por meio do movimento, valorizando a autenticidade e a diversidade de propostas artísticas. Como atividade prática sugerida, propõe-se a realização

de uma oficina de dança contemporânea na qual os alunos são encorajados a explorar movimentos e expressões corporais não convencionais. Nessa abordagem, eles terão a liberdade de criar suas próprias coreografias, promovendo a experimentação, a improvisação e a expressão da individualidade artística.

- e) Recomenda-se a integração da dança não apenas nas atividades curriculares regulares, mas também em projetos extracurriculares, assegurando que todos os alunos tenham acesso a esse conhecimento e possam experimentar os benefícios da prática da dança. Uma atividade prática sugerida é a inclusão de sessões de dança como parte das aulas de educação física, com a abordagem de diferentes estilos e ritmos. Durante essas sessões, os alunos terão a oportunidade de aprender passos básicos, explorar a musicalidade e desenvolver habilidades de trabalho em equipe por meio da dança em grupo. Essa abordagem visa democratizar o acesso à dança, promovendo sua inclusão tanto nas atividades curriculares quanto nas extracurriculares.
- f) É crucial valorizar a diversidade de manifestações da dança, reconhecendo e incorporando diferentes estilos, culturas e contextos. Essa abordagem visa promover a inclusão e o respeito às diversas formas de expressão, destacando a riqueza presente na dança. Como atividade prática sugerida, propõe-se a organização de uma semana temática da dança. Durante esse evento, diversos estilos e culturas seriam explorados por meio de workshops, palestras, apresentações e oficinas. Essa iniciativa proporcionaria aos alunos a oportunidade de experimentar estilos de dança menos conhecidos, ao mesmo tempo em que aprendem sobre suas origens e significados culturais, reforçando a valorização da pluralidade na dança.

- g) Estabelecer parcerias com profissionais da área da dança e instituições culturais é uma estratégia valiosa para enriquecer o ensino da dança. Essa colaboração pode proporcionar aos alunos a oportunidade de interagir com o mundo da dança de maneira prática e enriquecedora. Como atividade prática sugerida, seria interessante convidar um bailarino profissional para realizar uma aula especial de balé clássico ou um dançarino de hip-hop para ministrar uma oficina sobre os fundamentos desse estilo. Essa iniciativa permitiria que os alunos aprendessem com especialistas, absorvessem conhecimentos valiosos e se inspirassem em suas experiências, ampliando assim suas perspectivas na prática da dança.
- h) Promover apresentações e eventos que envolvam a dança é uma maneira eficaz de estimular a participação ativa dos alunos e a apreciação da arte da dança. Uma atividade prática sugerida para concretizar essa proposta seria a organização de um festival de dança escolar. Nesse evento, os alunos teriam a oportunidade de apresentar suas criações coreográficas para a comunidade escolar. Além das apresentações, o festival poderia incluir oficinas abertas ao público, proporcionando uma experiência enriquecedora para os participantes, e até mesmo uma competição amigável entre as turmas, criando um ambiente de celebração e reconhecimento do trabalho desenvolvido ao longo do processo de aprendizagem em dança.
- i) Avaliar e refletir constantemente sobre as práticas de ensino da dança na escola é essencial para promover o aprimoramento e a atualização contínuos. Uma atividade prática sugerida para concretizar essa abordagem seria a realização de um debate em sala de aula sobre a importância da dança na vida dos alunos, considerando aspectos físicos, emocionais e sociais. Durante o

debate, os alunos teriam a oportunidade de compartilhar suas experiências, opiniões e sugestões de melhorias para as aulas de dança. Essa dinâmica promoveria uma reflexão coletiva e construtiva, identificando desafios e oportunidades de aprimoramento, e contribuiria para a criação de um ambiente educacional cada vez mais estimulante e enriquecedor para todos.

Neste ponto, é fundamental destacar que os apontamentos apresentados são sugestões, reconhecendo que ao seguir essas diretrizes, o ensino da dança na escola pode ser aprimorado e reconhecido como um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. A dança não apenas contribui para o crescimento físico e emocional, mas também fomenta a apreciação estética, a expressão criativa, a compreensão cultural e a formação de indivíduos mais críticos e conscientes. As sugestões podem ser adaptadas conforme o contexto específico de cada escola e as diretrizes educacionais adotadas (SOARES; SILVA, 2020). Em conclusão, a expectativa é que essas sugestões possam contribuir para a integração da dança na escola, promovendo uma prática qualificada, potencializando esse saber como ferramenta possível de desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA CAMPOS, M. A. **Histórias entrelaçadas**: presença da dança na Escola de Educação Física da UFMG (1952-1977). 2007. 204 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p. 53-60, 1992.

ALVES, M. S. *et al.* 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, 2015.

AMORIM, D. C. *et al.* Rítmica e dança nos currículos dos cursos de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.3, p.551-820, 2012.

ANTUNES, F. H. C. *et al.* 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.

APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

AQUINO, R. A produção de pesquisas acadêmicas em dança no país: um olhar a partir de teses e dissertações. In: CONGRESSO ABRACE: CRIAÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA; 2008, Belo Horizonte. Disponível em: <https://goo.gl/Lmpmde>. Acesso em: 9 dez. 2022.

ARAGÃO, J. Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. **Revista Práxis**, v.3, n.6, 2011.

ARAÚJO, M. B. *et al.* O ponto de vista de estudantes de Educação Física sobre os conhecimentos relevantes em situações - problema da intervenção profissional. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 95, 2006.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: UFMG; 2003.

BARBOSA-RINALDI, I. P.; LARA, L. M.; OLIVEIRA, A. A. B. Contribuições ao processo de (re)significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Movimento**, [s. l.], v.15, n.4, p. 217-242, 2009.

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

BARRETO, D. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 1998. 217f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1998.

BARRETO, D. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados. 2008.

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**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 61-75, 2009.

BARROS, R. *et al.* O uso do tempo livre por adolescentes em uma comunidade metropolitana no Brasil. **Adolescência Latinoamericana**, Buenos aires, v.3, n.2, 2002.

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

BERWANGER, O. *et al.* Como avaliar criticamente revisões sistemáticas e metanálises? **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 475–480, 2007.

BETTI, M. 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, 2005.

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

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

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.13, n.2, p.282-287, 1992.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-115, 2011.

BETTI, M. *et al.* 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, 2007.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n. 1, 2002.

BEZERRA, S. P.; FERREIRA FILHO, R. A.; FELICIANO, J. G. 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**, São Paulo, v.5, n.3, p.127-134, 2006.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

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

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, [s. l.], v.6, n.12, p. XIV-XIX, 2000.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2005.

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

BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.9-17, 1998.

BRASIL. **Conhecimentos de Educação Física**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

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. 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 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692/71**. Brasília: MEC, 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. **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 fev. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

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

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v.6, p.45-58, 2003.

BRASILEIRO, L.T. **Dança – educação física**: (in)tensas relações. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BRASILEIRO, L.T. Dança: sentido estético em discussão. **Movimento**, [s. l.], v. 18, n.1, p.189-203, 2012.

BRASILEIRO, L.T. Na dança tanto seu objeto quanto seu instrumento profissional é o próprio corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.35, n.2, p.311-326, 2013.

BRASILEIRO, L.T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, [s. l.], v.8, n.3, p.5-18, 2002.

BRASILEIRO, L.T. 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.

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. **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**, Campinas, v. 33, n.1, p. 69-86, 2011.

CALDEIRA, Solange Pimentel. A religiosidade na dança: entre o sagrado e o profano. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. v. 2, n. 4. 2008.

CALDWELL, L. L.; WITT, P. A. Leisure, recreation, and play from a developmental context. **New Directions for Youth Development**. Berlin, n.130,

p. 13–27, 2011.

CALLEGARI-JACQUES, S.M. **Bioestatística: princípios e aplicação**. São Paulo: Artmed, 2004.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer?** 3.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**, Campinas, v.22, n.77, p.207-227, 2001.

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, 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**, [s. l.], v.18, n.4, p.55-75, 2012.

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

CASTRO, T. G.; ABS, D.; SARRIERA, J. C. Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 4, p.814-825, 2011.

CLARO, E. C. **Método dança-educação física: uma alternativa de curso de especialização para o profissional da dança e da educação física**. 1988. 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.

COLDEBELLA, A. O. C.; LORENZETTO, L. A.; COLDEBELLA, A. Práticas Corporais alternativas: formação em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 2, p.462-470, 2004.

CONCEIÇÃO, V. M. **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, 2013.

CONCEIÇÃO, V. M. **Lazer, dança e educação física escolar**, Minas Gerais. 2018. 313f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CONCEIÇÃO, V. M; SOUZA, L. K. Lazer, educação física escolar e adolescência. **Licere**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, 2015.

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.

CONSIDERAR. [Michaelis online]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/considerar/>. Acesso em: 11/02/2018.

Michaelis. Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/considerar/>. Acesso em: 11 fev. 2018.

CORRÊA, J. F.; HOFFMANN, C. A.; JESUS, T. S. A. Considerações sobre docência, formação e inserção da dança no espaço escolar brasileiro. **Ouvirouer**, v. 14, n. 1, p. 194-205, 2018.

CUSTÓDIO, M. L. *et al.* O lazer e o reino da liberdade: reflexões a partir da ontologia do ser social. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.4, p.x, 2009.

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

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

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

DARIDO, S. C. 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, 2004.

DARIDO, S. C. **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 mar. 2016.

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

DARIDO, S. C. *et al.* Educação Física No Ensino Médio: Reflexões e Ações. **Motriz**, Rio Claro, v.5. n. 2, p. 138-145, 1999.

DARIDO, S. C. *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n.1, p. 17-32, 2001.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. A Ciência do Desenvolvimento Humano:

ajustando o foco de análise. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 11-20, 2005.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 3, p. 353-365, 2015.

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

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular – Debates**, São Paulo: Perspectiva, 1976.

EHRENBERG, M. C. **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, M. C. **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, M. C.; GALLARDO, J. S. P. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p.121-126, 2005.

ELKIND, D. Understanding the young adolescent. **Adolescence**, Washington, v.13, n. 49, p.127-134, 1978.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalos**. 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**, Leeds, v. 15, n. 2, p. 195-219, 2005.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. 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, 2012.

FIAMONCINI, L. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 59-72, 2003.

FIAMONCINI, L.; SARAIVA, M. C. **Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta**. In: KUNZ, E. Didática da Educação Física. Ijuí: Unijuí, 1998.

FIELD, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Penso, 2020. 1072 p.

FORMIGA, N. S., AYROZA, I., DIAS, L. Escala das atividades de hábitos de

lazer: construção em validação em jovens. **PSIC**, São Paulo, v.6, n.2, p.71-79, 2005.

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

FORZA, C. Survey research in operations management: a process-based perspective. **International Journal of Operations & Production Management**, Leeds, v.22, n.2, p.152-194, 2002.

FRANÇA, S.; MORALES, P. J. C. A dança na prática pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Joinville. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, e59264, 2021.

FRANCO, L. I. A. **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, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.21, n. 53, p.31-55, 2001.

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

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, 2000.

FREITAS, L. L. **Cultura corporal e dominação masculina: como as diferenças são construídas? Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder**, v.8, 2008.

GÄELZER, L. **Lazer: benção ou maldição**. Porto Alegre: EMMA. 1979.

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. Porto Alegre, 2008.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, [s. l.], v.13, n.2, p.155-171, 2007.

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, 2010.

GASPARELO, A. C.; KRONBAUER, G. A.; GOMES, D. Arte e Educação Física: O caso da dança na escola. **EDUCA**, [s. l.], v. 5, n.10, p.30-49, 2018.

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

GASPARI, T. C. 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, A. F. **Dança**. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Unijuí, 2014.

GEHRES, A. F. As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, e55800, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOI, M; GRANDO, B. S.; XAVIER, G. S. Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, p.621-633, 2018.

GOMES JÚNIOR, L. M.; LIMA, L. M. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.6, p.31-44, 2002.

GOMES, C.L. *et al.* Políticas Públicas de Ocio y Recreación: Investigando la temática en el contexto de cinco maestrías latinoamericanas. **Revista Argentina de Economía y Ciencias Sociales**, Buenos Aires, v.15, n. 20, p. 73-93, 2013.

GOMES, C. L. Estudos do Lazer e geopolítica do conhecimento. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.3, p.1-25, 2011.

GOMES, C. L. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2008.

GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. **Análise teórico-conceitual da recreação e do lazer na América Latina**. In: GOMES, C.L.; ELIZALDE, R. Horizontes latino-americanos do lazer / Horizontes latinoamericanos del ocio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. **Multiplicidade de olhares sobre o lazer como direito social**. In GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org.). O direito social ao lazer no Brasil. Campinas: Autores associados, 2015.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, [s. l.], v.20, n.1, p. 395-411, 2014.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M.C.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.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Org.). Avaliação por

triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n.24, p. 149-161, 2003.

GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO TÉCNICA. **Organizar e conduzir grupos focais**. Internacional Training & Education on HIV. Washington: University of Washington, 2008.

GUIMARÃES, J. R.; BIANCHINI, H. M. Dança: um conteúdo desafiador. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 55-60, 2020.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

GUTIERREZ, G. L. **Lazer e prazer**: questões metodológicas e alternativas políticas. Campinas: Autores Associados, 2001.

HOLLIS, J. M. **A comparative analysis of three programs of dance in higher education in Brazil**. New York: New York University, 1986.

IMPOLCETTO, F. M. *et al.* As práticas corporais alternativas como conteúdo da educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.1, p.267-281, 2013.

ISAYAMA, H. F. 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, 2009.

JESUS, G. B. **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, N. D. **A dança com o espaço-tempo de intersubjetividades**: possibilidade da educação física no ensino médio. 2009. 137 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2009

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, [s. l.], v.15, n.4, p.193-214, 2009.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.24, n.1, p.71-82, 2013.

KLEINUBING, N. D. *et al.* A dança na perspectiva crítico emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.3,

p.551-820, 2012.

KOGA, G. K. C. *et al.* Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.23, n.3, p. 268-275, 2015.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. **Movimento**, [s. l.], v.5, n.10, p.35-39, 2007.

KUNZ, E. **Se-movimentar**. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Unijuí, 2014.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2001.

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

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

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p.31-39, 2003.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. Interfaces entre a Educação Física e a área da Linguagem: contextos e possibilidades. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p.31-39, 2013.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

LEMONS, D. V. S. Trabalho docente: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n.1, p.105-120, 2011.

LOMAKINE, L. Fazer, conhecer, interpretar e apreciar: a dança no contexto da escola. In: SCARPATO, M. **Educação Física** – como planejar as aulas na prática. São Paulo: Avercamp, 2007.

LOPES, M. V. V. *et al.* Tipos e quantidades de atividades físicas praticadas por adolescentes do Sul do Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.21, n.3, 2018.

LOUREIRO, W.; CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. 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, v.29, n.4, p.571-81, 2015.

MAGNANI, J. G. C. **O direito social ao lazer na cidade do nosso tempo**. In

GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. O direito social ao lazer no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARANI, V. H.; MIRANDA, A. C. M. Dança e Educação: dimensões ético-estéticas do corpo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p.913-923, 2018.

MARCASSA, L.; MASCARENHAS, F. L. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3ª ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2014.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. 5.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas, SP. Papyrus, 2010.

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

MARQUES, D. A. P. *et al.* Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 243-263, jan./mar. 2013.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.3, n.1, p.20-28, 1997.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MARTINS, W. C.; SOUSA, J. S. Avaliação dos objetivos e conteúdo de ensino na Educação Física escolar no ensino médio no estado do Ceará: a perspectiva dos professores. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v.1, n.1, e020006, 2020.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: UFG, 2003.

MASCARENHAS, F. Lazer e trabalho: liberdade ainda que tardia. **Seminário o lazer em debate**, v. 2, p. 81-93, 2001.

MATTHIESEN, S. Q. *et al.* Atletismo para crianças e jovens: vivência e conhecimento. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.354-360, 2008.

MEDEIROS, E. B. **O lazer no planejamento urbano**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

MEDEIROS, E. B. **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**, [s. l.], v. 57, n. 10, p. 1284-1295, 2006.

MELO, V. A. Sobre o conceito de lazer. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 15-36, 2013.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MELO, V. A.; FORTES, R. História do esporte: panorama e perspectivas. **Revista Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. 22, p. 11-35, 2010.

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**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

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

MIRANDA, R. M. R.; CURY, V. E. Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 391-400, 2010.

MIYABARA, R. A. **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, C. D. S. F. A dança e a educação do cidadão sensível. In: MORANDI, C. D. S. F.; STRAZZACAPPA, M. **Entre a arte e a docência: formação do artista da dança**. Campinas: Papirus; 2006.

MORANDI, C. D. S. F. **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, C. D. S. F. A dança no ensino de arte. In: STRAZZACAPA, M.; MORANDI, C. D. S. F. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2012.

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

MUGLIA-RODRIGUES, B.; CORREIA, W. R. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.91-99, 2013.

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*. Madrid: McGraw-Hill, 1998.

MUÑOZ, G. H. *et al.* Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 231- 248, 2006.

NABUCO, M. 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.

NASCIMENTO, M. M. Dança na escola: a formação do conhecimento corporificado. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, e68206, 2022.

NANNI, D. **Dança educação**: pré-escola à universidade. 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, C. P. **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.

NEIRA, M. G. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Calígrama**, São Paulo, v.3, n. 3, p.1-16, 2007.

NEIRA, M. G. **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.

NEIRA, M. G. 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.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMEER, J. M. **Fontes de informações para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA JUNIOR, C. R.; POLICHUK, N. K.; BARROS, S. A. B. M. Lazer: contribuições de Gutierrez. **Licere**, Belo Horizonte, v.13, n. 3, p.1-9, 2010.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação Física escolar: possibilidades! **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015.

OLIVEIRA, R. H. **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.

OSTETTO, L. E. **Educadores na roda da dança: formação-transformação**. 2006. 250f. 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**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 177-193, 2009.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, 2010.

PACHECO, A. J. P. Educação física e Dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.2, p.156-171, 1998-1999.

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**, São Paulo, 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**, São Paulo, v.14, n.1, p.97-106, 2000.

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.

PELLEGRIN, A. **Filosofia, estética e educação**: a dança como construção social e prática educativa. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

PEREIRA, A. A., LACERDA, Y. Dança Educacional nas escolas públicas do Rio de Janeiro. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.440-449, 2010.

PEREIRA, M. L. **A formação acadêmica do professor de educação física**: em questão o conteúdo da dança. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2007.

PEREIRA, M. L.; HUNGER, D. A. C. F. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.4, p.768-780, 2009.

PÉREZ GALLARDO, J. 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. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PICCININI, L.; SARAIVA, M. C. A dança-improvisação e o corpo vivido: resignificando a corporeidade na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.3, p.551-820, 2012.

PINTO, L. M. S. M. **Inovação e avaliação**: Desafios para as políticas públicas de esporte e lazer. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. Lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRAZER. [Michaelis online]. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/prazer/> . Acesso em: 11/02/2018.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE (PBH). **Proposições curriculares – Ensino fundamental – Educação física**, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1p7H2Moud6uJfaQuaW3MR48EbHkm6OCMB/view>. Acesso em: 03 dez. 2016.

PRESTON-DULOP, V. **Choreology: a discussion paper**. Laban Center for Movement and Dance, 1989.

PRESTON-DUNLOP, V. **Dance is a language, isn't it?** Laban Centre for Movement and Dance, 1987.

RAMOS, R.; ISAYAMA, H. F. Lazer e esporte: Olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.23, n.4, p.379-391, 2009.

RANGEL, N. B. C. **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**, Rio Claro, v.5, n.1, p.37-39, 1999.

REPPOLD, C. T.; GURGEL, L. G.; SCHIAVON, C. C. Research in Positive Psychology: a Systematic Literature Review. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 2, p. 275-285, 2015.

REQUIXA, R. **As Dimensões do Lazer**. São Paulo: Sesc / Celazer, 1974.

REQUIXA, R. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

RHODE, A. M. Dance in interdisciplinary teaching and learning. **Journal of Dance Education**, [s. l.], v.6, n. 2, p. 48-56, 2006.

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, p.1-14, 2007.

ROCHA, D.; RODRIGUES, G. M. A dança na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, p.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, 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, 2005.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. 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.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. 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, 2005.

RUEDELL, A. **Hermenêutica**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P.E. Dicionário crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2014.

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, p. 283- 300, 2012.

SALGADO, L. C. D. **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, V. O que é e como fazer “revisão de literatura” na pesquisa teológica. **Fides Reformativa**, São Paulo, v.17, n. 1, p. 89-104, 2012.

SANTOS JUNIOR, J. F. *et al.* Dança na escola: uma experiência no Pibid. **Diversitas Journal**, Maceió/AL, v.7, n.4, p.3095-3109, 2022.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. Ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SARAIVA, M. C. 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, 2009.

SARAIVA-KUNZ, M. C. **Dança e gênero na escola**: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) – FMH, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SARRIERA, J. C. *et al.* Significado do Tempo Livre para Adolescentes de Classe Popular. **Psicologia ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 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 fev. 2018.

SBORQUIA, S. P. **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, S. P.; GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, 2002.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

SCARPATO, M. T. **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.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.21, n.53, p. 57-68, 2001.

SCHILDBERG, L. M. T. C.; ABDALA, R. D. A dança popular no contexto da educação física: uma prática crítica e emancipatória nos caminhos do Mestre Griot. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 5, p. 1-23, e019037, 2019.

SCHÜTZ, G. R.; SANT'ANA, A. S. S.; SANTOS, S. G. Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão/sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 313-319, 2011.

SCHWENGBER, M. S. V. **Expressão corporal**. In: GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). Dicionário crítico de educação física. 3ª ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2014.

SERPA, S. **Motivação para a prática desportiva**. In: SOBRAL, F.; MARQUES, A. FACDEX: desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.

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, R. M. *et al.* 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, 2011.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR, N. J. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T; AZZI, R. G. Crença de autoeficácia de licenciados em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p. 942-949, 2010.

SILVA, C. L. Vivência de atividades circenses junto a estudantes de Educação Física: reflexões sobre Educação Física no ensino médio e tempo livre. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.2, p.1-17, 2009.

SILVA, C. K. O. A dança em cena: reflexões sobre a prática de dança no contexto escolar. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v.8, p.51-60, 2011.

SILVA, C. A. S.; SILVA, C. L. Revisão bibliográfica dos principais métodos de ensino da dança na educação física escolar. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, [s. l.], v.1, n.9, p.1-12, 2014.

SILVA, D. A. *et al.* **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: Ideal, 2011.

SILVA JUNIOR V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de educação

física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, [s. l.], v. 20, n. 2, p.106-118, 2012.

SILVA, M. F. P.; DAMAZIO, M. S. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p.189-196, 2008.

SILVA, M. C. C. *et al.* A importância da dança nas aulas de educação física – Revisão Sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 38-54, 2012.

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, p.117-131, 2006.

SILVA, T. P.; SILVA, C. L. Lazer e educação física escolar: produção acadêmica no período de 2003 a 2012. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.4, p.162-197, 2014.

SILVEIRA, G. C. F; PINTO, J. F. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p.137-150, 2001.

SILVERMAN, D. **Interpretação de Dados Qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIMÕES, S.; PEREIRA, M. A. M. **A arte e a ciência de fazer perguntas**: aspectos cognitivos da metodologia de survey e a construção do questionário. In: AGUIAR, N. (coord.). **Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista De Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L.; MADUREIRA, J. R. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, [s. l.], v.11, n.2, p.75-88, 2005.

SOARES, C. E. S.; SILVA, J. R. Dança como conteúdo da educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, e55757, 2020.

SOTERO, M. A. **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, N. C. P.; CARAMASCHI, S. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.4, p.618-629, 2011.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.28, n.3, p.505-520, 2014.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.496-505, 2010.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n.2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, L. K. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n.1, p. 52-66, 2020.

SOUZA JUNIOR, O.; DARIDO, S. C. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.4, p. 33-54, 2010.

SOUZA, L. D. **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, B. C.; VALENTINI, N. C. Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 24, n. 3, p. 475-487, 2013.

STOKOE, P. **La danza através de las idades**. Buenos Aires, 1980.

STRAZZACAPPA, M. A dança e a formação do artista. In: STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e docência: a formação do artista da dança**. São Paulo: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, pp.69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, M. Dança na educação discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.6, p.73-86, 2002.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, [s. l.], v.15, n. 2, p. 187-210, 2009.

TAKAMORI, F. S. *et al.* Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.1, p.1-16, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. 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, 2000.

TEIXEIRA, S. S. F.; SOUZA, M. T. A dança circular na resolução de situações-problema em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p.1052-1059, 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, p.1-23, 2012.

TERRA, D. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente. **Movimento**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 157-179, 2004.

TONETTO, A. M. *et al.* Psicologia organizacional e do trabalho no Brasil: desenvolvimento científico contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v.20, n.2, p.155-164, 2008

TRESCA, R. P.; DE ROSE JR, D. 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, 2000.

TREVISAN, P. R. T. C.; SCHWARTZ, G. M. Produção do conhecimento científico sobre dança na perspectiva educacional. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 361-372, 2011.

UGAYA, A. S. **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, 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, T. M. **Educação física na escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura**. Disponível em: <https://sitealanrocha.files.wordpress.com/2009/05/educacaofisicanaescola_circular11.doc>. Acesso em: 10.out. 2017.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, [s. l.], v.3, n.5, p.4-16, 1996.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n.1, p.25-42, 2009.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J .M. **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1989.

VARGAS, L. A. M. **Escola em dança: movimento, expressão e arte.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

VERDERI, E. **Dança na Escola.** Rio de Janeiro: **Sprint**, 2000.

VERDERI, E. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica.** São Paulo: Phorte, 2009.

VOLP, C. M.; DEUTSCH, S., SCHWARTZ, G. M. Por que dançar? Um estudo comparativo. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p. 52-58, 1995.

VOLP, C. M. A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p.215-220, 2010.

VOLP, C. M. **Danças.** São Paulo: SESI, 2006.

VOLP, C. M. **Vivenciando a dança de salão na escola.** São Paulo, 1994. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1994.

VOLPATO, G. L. **Ciência: da filosofia à publicação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 377 p.

WALTER, O. M. F. C. Análise de ferramentas gratuitas para condução de survey online. **Produto & Produção**, Florianópolis, v.14, n.2, p. 44-58, 2013.

ZOLTOWSKI, A. P. C. *et al.* Qualidade Metodológica das Revisões Sistemáticas em Periódicos de Psicologia Brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília**, v.30, n.1, p.97-104, 2014.

Publicações dos autores que perpassam a temática desse livro:

Vagner Miranda da Conceição

CONCEIÇÃO, V. M. Considerações sobre a Dança na Educação da Infância: encontros e diálogos com a e na ciência brasileira. **Ensino & Pesquisa, União da Vitória**, v. 21, n.1, p.66-80, 2023.

CONCEIÇÃO, V. M.; MAGALHAES, P. A. M.; CAMPOS, M. A. A. Cultura popular e o potencial educativo das danças tradicionais. *Revista Cocar (UEPA)*, [s. l.], v. 19, n.37, p. 1-20, 2023.

ALMEIDA, P. H. P. S.; CONCEIÇÃO, V. M. Perspectivas e Desafios da Inclusão do Autista na Educação Física Escolar. In: Vagner Miranda da Conceição. (Org.). **Educação Física: ciência e perspectiva** - volume 3. 1 ed. Londrina: Editora Científica, 2023.

SOUTO, L. S.; SANTOS, R. B. C.; CONCEIÇÃO, V. M. A Influência da Dança no Desenvolvimento Motor da Criança Autista. In: Vagner Miranda da Conceição. (Org.). **Educação Física: ciência e perspectiva** - volume 3. 1 ed. Londrina: Editora Científica, 2023.

CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

MISSIAS-MOREIRA, R. *et al.* (Orgs.) **Educação física e ciências do esporte em seus diversos olhares**. 1. ed., 2022.

CONCEIÇÃO, V. M.; MARRA, R.; GONÇALVES, Y. H. F. O (não) lazer do professor universitário durante a pandemia de COVID-19. In: MISSIAS-MOREIRA, R. *et al.* (Orgs.) **Educação física e ciências do esporte em seus diversos olhares**. 1. ed., Curitiba: CRV Editora, 2022.

CONCEIÇÃO, V. M. Educação para o lazer na infância e a melhora da qualidade de vida do idoso. In: SOUZA, P. M.; BENIAICH, A. (Org.). **Ensino, pesquisa e extensão nos cursos de ciência e tecnologia do Brasil**. 1 ed., 2022.

MATEUS, R. G.; BRASIL, M.; CONCEIÇÃO, V. M. Dança, idoso e qualidade de vida. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

ALMEIDA, M. A. C.; SANTOS, M. V. A.; CONCEIÇÃO, V. M. Dança, idoso e inclusão social. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

RESENDE, P. H. M.; BARBOSA, E. S. F.; CONCEIÇÃO, V. M. Efeitos da dança na qualidade de vida de idosos. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

LEIJOTO, A. F.; MISAEL, R. A.; CONCEIÇÃO, V. M. Benefícios da dança para o idoso. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

SILVA, J. R. B. R.; SANTOS, P. V. G.; CONCEIÇÃO, V. M. Dança como recurso terapêutico para idosos. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

SILVA, G. A.; CONCEIÇÃO, V. M. Dança e sua função terapêutica na depressão. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

SILVA JUNIOR, H. F.; CONCEIÇÃO, V. M. Contribuições da dança para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

TEODOLINO, L. F. F.; MONTEIRO, J. C.; CONCEIÇÃO, V. M. Efeitos da dança em indivíduos com doença de Parkinson. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

SOUZA, R. A.; PEREIRA, L. S.; CONCEIÇÃO, V. M. Dança e inclusão social. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

RAMOS, G. J.; CONCEIÇÃO, V. M. Lesões musculoesqueléticas no balé. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

VILAÇA, M. L. L.; CONCEIÇÃO, V. M. Benefícios da dança esportiva para saúde. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

SILVA, F. S. M.; CONCEIÇÃO, V. M. Dança em projetos sociais de lazer. In: CONCEIÇÃO, V. M. **Dança e Educação Física: ciência e perspectiva**. 1. ed. Editora Científica, 2022.

CONCEIÇÃO, V. M. Impactos da Pandemia de Covid-19 no Lazer e no Trabalho do Professor Universitário em Home Office. **Licere**, Belo Horizonte, v. 3, p. 490, 2021.

MARRA, R.; GONÇALVES, Y. H. F.; CONCEIÇÃO, V. M. Lazer e bem-estar mental e social do professor universitário durante a pandemia de COVID-19. **Pista: Periódico Interdisciplinar: Sociedade, Tecnologia e Ambiente**, Belo Horizonte, v. 3, n.2, p.109-123, 2021.

OLIVEIRA, F. R. *et al.* Dança em Cadeira de Rodas: Relato de Experiência. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, [s. l.], v. 9, n.10, p. 47-50, 2018.

CONCEIÇÃO, V. M.; SOUZA, Luciana Karine. Lazer, Educação Física Escolar e Adolescência. **Licere**, Belo Horizonte, v. 18, p. 193-220, 2015.

Luciana Karine de Souza

DOLL, J. *et al.* Inventário de Lazer Sério: Adaptação transcultural e evidências de validade do Serious Leisure Inventory and Measure (SLIM). **Revista Movimento**, [s. l.], v. 24, n.4, p. 1139-1154, 2019.

MOURA, A. O. D.; SOUZA, L. K. Atividades e motivação para a adesão em grupos de convivência para idosos. **Estudos Interdisciplinares do Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 20, p. 755, 2015.

CONCEICAO, V. M.; SOUZA, L. K. Lazer, Educação Física Escolar e Adolescência. **Licere**, Belo Horizonte, v. 18, n.2, p.193-220, 2015.

DIAS, A. O.; SOUZA, L. K. Grupos de convivência para idosos: participantes, egressos e desinteressados. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n.3, p. 1045-1060, 2015.

ROCHA, M. A.; SOUZA, Luciana Karine de. A criança e o tempo liberado da escola. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n.78, p. 67-78, 2014.

ROCHA, M. A.; SOUZA, Luciana Karine de. As crianças e o lazer em família. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, v. 9, n.1, p. 64-72, 2014.

MOURA, G. A.; SOUZA, L. K. Práticas de Lazer na ILPI. **Licere**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 24-43, 2014.

MOURA, G. A.; SOUZA, L. K. Práticas de lazer de idosos institucionalizados. **Revista Movimento**, [s. l.], v. 19, p. 69, 2013.

MOURA, G. A.; SOUZA, L. K. Lazer e Idoso Institucionalizado. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n.2, p. 1-21, 2013.

SOUZA, L. K.; SILVEIRA, D. C.; ROCHA, M. A. Lazer e amizade na infância: implicações para saúde, educação e desenvolvimento infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 36, p. 83-92, 2013.

MOURA, G. A.; SOUZA, L. K. Autoimagem, socialização, tempo livre e lazer: quatro desafios à velhice. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 172-183, 2012.

ROCHA, M. A.; SOUZA, L. K. A visão das Crianças sobre o Lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n.4, p. 1-22, 2012.

DIAS, A. O.; SOUZA, L. K. Entre Textos e Contextos. **Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n.4, p. 1-42, 2011.

ROCHA, M. A.; SOUZA, L. K. Um diálogo entre a psicologia positiva e os estudos do lazer. In: ISAYAMA, H. F.; SILVA, S. R. (Org.). **Estudos do lazer: Um panorama**. 1 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

QUEIROZ, M. N. G.; SOUZA, L. K. Atividades de lazer em jovens e adultos: Um estudo descritivo. **Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n.3, p. 1-21, 2009.

APÊNDICE A

Questionário Sociodemográfico e de Trabalho Docente

(Conceição; Souza, 2023)

Sexo: () M () F

Idade:

Data de nascimento: ___/___/___

Nacionalidade: () Brasileira () Outra. Qual?

Estado do Brasil em que você mora:

() [Apresentar 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? Marque quantos precisar: () 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? Marque quantos precisar:

() Educação infantil () Ensino fundamental () Educação de jovens e adultos

() Ensino técnico () Ensino superior

Qual a sua carga horária total, em horas/aula de Educação Física escolar, por semana? _____ 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 B

Caro leitor, é importante ressaltar que a ordem numérica das questões apresentadas na pesquisa é apenas uma referência utilizada no estudo em questão. Ao utilizar esse questionário, você tem a liberdade de definir a ordem dos redirecionamentos, se necessário.

Nesse sentido, a flexibilidade para adaptar o questionário às suas necessidades específicas é fundamental. Você pode optar por rearranjar as perguntas de acordo com a lógica do seu estudo ou a sequência de assuntos que deseja abordar. O importante é garantir que as questões sejam claras e coerentes, de modo a obter as informações desejadas dos participantes da pesquisa.

Lembre-se de que a adaptação de um questionário é uma prática comum em pesquisas, desde que seja feita com cuidado e considerando os objetivos e a estrutura geral do estudo. Essa flexibilidade permite a personalização do questionário de acordo com o contexto e as necessidades específicas do seu trabalho. Portanto, fique à vontade para ajustar a ordem das questões conforme achar mais apropriado para o seu estudo, garantindo sempre a qualidade e a validade dos resultados obtidos.

Por favor, ao utilizar ou adaptar este questionário, lembre-se de incluir a seguinte referência do trabalho original: CONCEIÇÃO, Vagner Miranda; SOUZA, Luciana Karine de. **Educação Física, Lazer e Dança: Estudos, Ideias e Provocações para o Contexto Escolar**. 1 ed.: Editora Científica, 2023. 412p.

Incluir a referência adequada é importante para dar crédito aos autores originais e reconhecer o trabalho de pesquisa que embasou a criação do questionário. Além disso, ao referenciar corretamente o trabalho, você contribui para a transparência e a integridade acadêmica.

**Questionário de Lazer e Dança na Educação Física Escolar
para Docentes do Ensino Médio (LaDEFÉ-Docentes)**

(Conceição; Souza, 2023)

[Prezado leitor, a ordem numérica das questões é apenas uma referência do que foi realizado na pesquisa em questão. Para a utilização desse questionário, você decide a ordem os redirecionamentos, caso necessário.]

Por favor, leia com cuidado antes de responder. Não existem respostas certas ou erradas. Gostaríamos que expressasse sua opinião sincera. Em média, as pessoas levam 15 minutos para preencher esse questionário. Assim, procure um local confortável e silencioso para respondê-lo. Obrigado.

PARTE 1: Questões sobre LAZER

1. Para você, o que é Lazer?

2. Na sua graduação, quantas disciplinas relacionadas ao Lazer você cursou?

Nenhuma Uma Duas Três Quatro ou mais

3. Durante alguma disciplina não específica sobre o lazer, que você cursou na graduação, você teve contato com conteúdos sobre lazer?

Nenhuma Uma Duas Três Quatro ou mais

4. Você sentiu falta de conteúdos sobre o lazer na sua graduação em Educação Física? Sim Não **Por quê?**

5. Você considera o lazer como um conteúdo a ser tratado na aula de Educação Física? Sim Não **Por quê?**

6. Você desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas na escola onde você trabalha? Sim Não [direcionar o respondente para a questão 9]

7. Com que frequência, ao ano, você desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas? Uma vez Duas vezes Três vezes Quatro vezes ou mais

8. Como esse conteúdo é desenvolvido? (aceita múltiplas respostas)

Através de aulas teóricas. Através de aulas práticas.

Através de evento dentro da escola (gincana, festa, oficina com convidado, apresentação artística de gente fora da escola etc.).

Através de evento fora da escola (excursão, passeio em clubes esportivos, visita à parques e museus etc.).

Através de trabalhos escolares, pesquisas e “para-casa”.

Outro. Qual:

9. Por qual motivo você não desenvolve o conteúdo lazer nas suas aulas? (aceita

múltiplas respostas)

- Falta de ação e atuação do governo (municipal, estadual ou federal).
- Falta de ação e atuação da direção/administração escolar.
- Falta de ação/atuação própria.
- Os estudantes encaram de forma negativa o conteúdo lazer.
- Crenças e valores culturais difundidos socialmente.
- Organização curricular acerca do lazer na graduação.
- Não me ocorreu inserir esse conteúdo.
- Não houve tempo para inserir esse conteúdo.
- Outro motivo. Qual:

10. Você já participou de algum curso/palestra/oficina/evento de formação em lazer? Sim. Não. [redirecionar para a questão 12]

11. Quando você participou de curso/palestra/oficina/evento de formação em lazer? Escolha somente uma alternativa de resposta.

- Antes da graduação. Durante a graduação.
- Após a graduação. Antes e durante a graduação.
- Antes e após a graduação Durante e após a graduação
- Antes, durante e após a graduação

[direcionar para a questão 13]

12. Na sua opinião, qual o motivo de não ter participado de algum curso/palestra/oficina/evento de formação em lazer?

- Nunca fiquei sabendo.
- Já soube de evento(s) sobre lazer, mas não me interessa.
- Me interessa pelos eventos, mas geralmente são caros.
- Me interessa pelos eventos, mas geralmente é longe de onde moro.
- Me interessa pelos eventos, mas geralmente não tenho tempo.
- Outro motivo. Qual:

13. Considerando o período letivo de trabalho, você dispõe de tempo em sua própria vida para usufruir de lazer?

- Sim.
- Não [redirecionar para a questão 15]

14. Cite até 3 exemplos de o que você faz no seu tempo livre como lazer.

- 1)
- 2)
- 3)

[ir para a Questão 16]

15. O que você pensa sobre essa ausência de tempo de lazer em sua vida?
(aceita múltiplas respostas)

- Já me acostumei, pois não tenho tempo.
- Já me acostumei, pois as opções que tenho ficam longe da minha casa.
- É difícil, pois envolve gastos financeiros.
- Não me importo em não ter tempo de lazer.
- Sempre foi difícil para mim.
- Não tenho como ter lazer.
- Estou tentando mudar isso.
- Meu trabalho é meu lazer.

- () Não sinto falta. Não me interessa.
() Outra resposta. Qual:
[ir para a Questão 18]

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:

[O *Survey Monkey*, ou outra plataforma, deve recuperar as 3 respostas da questão 14 e apresentá-las como opções para a escolha de uma delas]

- () Não foi através de meu trabalho como professor de educação física. Escrever aqui como surgiu essa experiência:

17. Qual(is) da(s) prática(s) que você listou como lazer em sua vida você acredita que influencia(m) sua atuação na escola?

[O *Survey Monkey*, ou outra plataforma, deve recuperar as 3 respostas da questão 14 e apresentá-las como opções de escolha]

PARTE 2: Questões sobre DANÇA

18. Para você, o que é dança?

19. Na sua graduação, quantas disciplinas relacionadas à dança você cursou?

- () Nenhuma () Uma () Duas () Três () Quatro ou mais

20. Durante alguma disciplina não específica sobre a dança, que você cursou na graduação, você teve contato com conteúdos sobre dança?

- () Nenhuma () Uma () Duas () Três () Quatro ou mais

21. Você sentiu falta de conteúdos sobre a dança na sua graduação em Educação Física? () Sim () Não Por quê?

22. Você considera a Dança como um conteúdo a ser tratado na aula de Educação Física? () Sim () Não Por quê?

23. Você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas na escola onde você trabalha? () Sim. () Não [direcionar o respondente para a questão 26]

24. Com que frequência, ao ano, você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas?

- () Uma vez () Duas vezes () Três vezes () Quatro vezes ou mais

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?

[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:

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:

Fator	Negativa mente	Não Influencia	Positiva mente
a. A atuação do governo municipal estadual e/ou federal interfere no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.			
b. A administração escolar influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.			
c. A minha atuação como professor influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.			
d. A forma como os estudantes encaram a dança influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.			
e. Alguns valores e hábitos socioculturais influenciam no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.			
f. A organização curricular da dança na minha graduação influencia no desenvolvimento da dança nas minhas aulas de Educação Física.			

28. Sobre a atuação do(s) governo(s), quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo DANÇA nas suas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA: (aceita múltiplas respostas)

- Falta de espaço físico adequado (sala com espelhos, arejada, proteção contra ruído etc.).
- Falta de material pedagógico (aparelhagem de som, televisão, DVDs, CDs, *pen-drives*, livros, figurinos, uniformes etc.).
- A falta de concurso público para professores que possam lecionar conteúdos sobre dança.
- Outro. Qual:

29. Sobre a atuação da administração escolar, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo DANÇA nas suas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA: (aceita múltiplas respostas)

- Falta de espaço físico adequado (sala com espelhos, arejada, proteção contra ruído etc.).
- Falta de material pedagógico (aparelhagem de som, televisão, DVDs, CDs, *pen-drives*, livros, figurinos, uniformes etc.).
- Prevalência da dimensão técnica sobre a artística.
- Falta de apoio de outros professores.
- A escola aloca verbas e recursos para outros conteúdos.
- Orientação religiosa da escola.
- Ausência da dança no projeto político pedagógico da escola.
- Pouco tempo para desenvolver a dança nas aulas de EF.
- Privilégio da teoria à prática.
- Pouca atenção aos conteúdos artísticos e culturais na escola.
- Outro fator. Qual:

30. Sobre a sua atuação como professor, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo DANÇA nas suas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA: (aceita múltiplas respostas)

- Falta de experiência com o conteúdo.
- Pouca vivência na vida pessoal (escolar e acadêmica).
- É preciso ser um profissional da dança ou um excelente dançarino(a), e não sou qualquer destes.
- Pouco empenho e compromisso com a formação profissional durante a graduação.
- Formação docente na graduação insatisfatória.
- Formação continuada insuficiente e/ou inexistente.
- Não me sinto capaz de inserir o conteúdo da dança nas aulas de Educação Física.
- Não me preparo o suficiente para desenvolver a dança nas aulas.
- Nunca estudei dança, nem na teoria, nem na prática
- Não domino o conteúdo dança para ensiná-lo nas aulas.
- Medo.
- Dança não é um conteúdo sério para inserir no currículo escolar.
- Constrangimento durante a graduação.
- A dança não é de interesse especial em minha vida.
- Não acredito que o conteúdo da dança seja importante para a educação física no ensino médio.
- Orientação religiosa da escola.
- Possuo uma restrição física que me impede de lecionar conteúdos de dança em minhas aulas.
- As salas de aula não possuem proteção contra ruído.
- As turmas possuem muitos alunos.
- As turmas são mistas (moças e rapazes juntos).
- Outro fator. Qual:

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: (aceita múltiplas respostas)

- Preconceito sexista.
- 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 .
- Falta de apoio dos pais para a confecção de figurinos.
- Outro. Qual:

32. Quem você acredita que possui maior resistência à entrada da dança nas aulas de EF?

- pais alunos professor gestores escolares Outro. Quem?

33. Acerca da universidade, faculdade etc. onde você estudou, quais dos seguintes fatores influenciam no desenvolvimento do conteúdo DANÇA nas suas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA: (aceita múltiplas respostas)

- Pouco tempo (carga horária) para o conteúdo dança no currículo da graduação.
- Ausência de discussões e reflexões acerca da prática vivida na realidade, como, por exemplo, em estúdios.
- Enfoque limitado à dança em comparação a outros conteúdos da área.
- Os 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 graduação não possuem a qualificação necessária.
- Os professores focam em técnicas de movimento ao invés de pensar a dança de forma educacional.
- Os professores do ensino superior não associam a teoria estudada na graduação com a realidade escolar.
- Falta de didática dos professores das IES que lecionam Dança na graduação.
- Outro. Qual:

34. Você já participou de curso/palestra/oficina/evento de formação em dança?

- Sim Não [redirecionar para a questão 36]

35. Quando você participou de curso/palestra/oficina/evento de formação em dança? Escolha somente uma alternativa de resposta.

- Antes da graduação. Durante a graduação.
 - Após a graduação. Antes e durante a graduação.
 - Antes e após a graduação Durante e após a graduação
 - Antes, durante e após a graduação
- [direcionar para a questão 37]

36. Na sua opinião, qual o motivo de não ter participado de curso/palestra/oficina/evento de formação em dança?

- Nunca fiquei sabendo.
- Já soube de evento(s) sobre lazer, mas não me interessou.
- Me interessou pelos eventos, mas geralmente são caros.
- Me interessou pelos eventos, mas geralmente é longe de onde moro.
- Me interessou pelos eventos, mas geralmente não tenho tempo.

() Outro. Qual:

37. Você dispõe de tempo em sua própria vida para usufruir da dança?

() Sim () Não [redirecionar para a questão 39]

38. Cite até 3 exemplos de o que você faz no seu tempo livre que envolve a dança: 1) 2) 3) [direcionar para a questão 40]

39. O que você pensa sobre essa ausência da dança na sua vida? (aceita múltiplas respostas)

() Já me acostumei, pois não tenho tempo.

() Já me acostumei, pois, as opções que tenho ficam longe da minha casa.

() É difícil, pois envolve gastos financeiros.

() Não me importo em não ter dança na vida.

() Sempre foi difícil para mim.

() Não tenho como ter dança.

() Estou tentando mudar isso.

() Meu trabalho já é com dança.

() Não sinto falta, pois não me interessa muito.

() Outra resposta. Qual:

40. Dentre as práticas e/ou vivências em dança descritas na questão 38, marque aquela(s) que você conheceu pela sua atuação como professor de educação física:

[O *Survey Monkey*, ou outra plataforma, deve recuperar as 3 respostas da questão 38 e apresentá-las como opções de escolha]

() Não foi através de meu trabalho como professor de educação física. Escrever aqui como surgiu essa experiência e depois ir para a Questão 42:

41. Qual(is) da(s) prática(s) em dança que você listou como presentes em sua vida você acredita que influencia(m) sua atuação na escola?

[O *Survey Monkey*, ou outra plataforma, deve recuperar as 3 respostas da questão 38 e apresentá-las como opções de escolha]

Parte 3: Questões sobre Lazer e Dança

42. Na sua opinião, é possível unir os conteúdos lazer e dança na Educação Física escolar? () Sim () Não

43. Você aproxima os conteúdos Dança e Lazer nas suas aulas?

() Sim () Não [direciona para a Questão 45]

44. Como é feita essa relação lazer-dança?

45. Se não é possível fazer essa relação lazer-dança nas suas aulas, qual seria o motivo, na sua opinião?

Obrigado pela sua participação em nossa pesquisa.

Sobre os autores

Vagner Miranda da Conceição

Doutor e Mestre em Estudos do Lazer e licenciado em Educação Física (UFMG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Lazer e Educação Física (GEPILEF - Educação Física/Anhanguera). Membro dos grupos de pesquisa: *Et Alia*: Laboratório de Desenvolvimento Humano e Relações Interpessoais – UFRGS. Dançarino profissional - Dança Folclórica Brasileira (SATED/MG). Professor do curso de Educação Física da PUC-MG e da Faculdade Anhanguera - Contagem/MG. Professor de Educação Física lotado na Prefeitura Municipal de Betim/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5616268578003414>.

Luciana Karine de Souza

Doutora e Mestre em Psicologia (UFRGS). Docente Adjunta e Pesquisadora no Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Docente Permanente no PPG-Psicologia da UFRGS. Editora Associada em Psicologia do Desenvolvimento no periódico científico internacional *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Springer). Membro da Diretoria da Association for Moral Education, Membro do International Committee on Undergraduate Psychology Outcomes (ICUPO) e Membro da Society for the Teaching of Psychology (APA Division 02). Leciona disciplinas e cursos em psicologia do desenvolvimento para estudantes de graduação e de pós-graduação desde 2005. Cientista curiosa com muitos interesses de pesquisa, utilizando métodos qualitativos e quantitativos. Principais interesses seguem temas relevantes à psicologia do desenvolvimento, à psicologia e educação moral/ética, às relações interpessoais, relações interespecíficas, à psicologia da música, à adaptação acadêmica e à educação em psicologia. Orientadora/supervisora ativa (graduação e pós-graduação), sempre buscando aproximar ensino e pesquisa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1970384784033681>