

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: perspectivas antropológicas

Vitor Hugo Marani¹

Resumo:

O texto centra-se na apresentação de reflexões sobre o ensino da dança na escola com atenção à perspectiva antropológica como orientação para se pensar o corpo e o movimento delineados nesse processo. Para tanto, a pesquisa, de caráter bibliográfico, foi guiada por leituras de obras relacionadas à dança, à educação e à antropologia social, com vistas a discutir como o conceito de técnicas corporais, de Marcel Mauss, pode contribuir para se pensar a valorização do “outro”, reconhecido a partir de suas diferenças gestuais e corpóreas. Concluiu-se que uma educação do corpo, apoiada numa perspectiva antropológica, pode desconstruir o conceito de técnica engendrado ao ensino da dança, problematizando-a como fruto da expressão corporal e não como reprodução para o alcance de determinados modelos gestuais.

Palavras-chave:

Educação Física. Dança. Cultura.

REFLECTIONS ABOUT DANCE EDUCATION: anthropological perspectives

Abstract:

The text focuses on the presentation of reflections on the teaching of dance in the school with attention to the anthropological perspective as an orientation to think the body and the movement outlined in this process. For this, the bibliographic research was guided by readings of works related to dance, education and social anthropology, with a view to discussing how Marcel Mauss' concept of body techniques can contribute to the appreciation of the "other", recognized from his gestural and corporeal differences. It was concluded that an education through dance, supported by an anthropological perspective, can deconstruct the concept of technique engendered in the teaching of dance, problematizing it as the fruit of corporal expression and not as reproduction to reach certain gestural models.

Keywords:

Physical Education. Dance. Culture

¹ Mestre em Educação Física (UEM-UEL). Doutorado em andamento junto ao PEF-UEM-UEL. Docente do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia. (CUA) E-mail: vitorhmarani@gmail.com.

Introdução

A dança, compreendida em seu potencial poético de movimento, embora esteja presente desde os tempos primordiais, como aponta Garaudy (1980), Faro (2004) e Portinari (2000), emerge no contexto educacional brasileiro apenas no século XX. Associada, no primeiro momento, à graciosidade do corpo feminino – influenciada pelo balé clássico; à aquisição de habilidades técnicas – baseada nos pressupostos das abordagens tecnicistas; e, recentemente, refletida a partir de pressupostos críticos, como explicam Nanni (2003), Barreto (2004) e Marques (2003).

Emerge dessa constatação, a necessidade de propostas de ensino orientadas para o reconhecimento do “outro” numa perspectiva que transcenda a ótica instrumentalizada do ser humano, o que propõe a valorização da construção de intersubjetividades a partir da expressão do corpo que dança.

Dessa leitura, tem-se a necessidade de compreensão do gesto para além de seu caráter biológico, entendendo que a estruturação do movimento ocorre via registros políticos, sociais, econômicos e culturais, ou seja, não se restringem à dimensão fisiológica das ações. A visualização da dança, nessa perspectiva, projeta-se a partir do corpo e da gestualidade resultantes de normativas que orientam as ações dos indivíduos e que não estão desprovidas da forma como pensam, refletem e sentem (LARA, 2010).

Nos dizeres de Brasileiro (2003), por meio da dança, as ações corporais cotidianas acabam por serem (re)significadas, o que transcende a ótica da dança como mera reprodução de sequências de movimentos corporais, o que conduz a uma dimensão expressiva do corpo. Nessa perspectiva, apoiada por uma abordagem sociocultural do movimento, é possível desvendar os códigos simbólicos pelos quais a dança se estrutura, o que atribui novos sentidos para que seja uma experiência significativa como parte da educação e da educação física na escola (SBORQUIA; GALLARDO, 2006).

Embora haja avanços quanto aos aspectos epistemológicos da dança na produção de conhecimento e nas normativas que asseguram seu ensino na escola, ainda é necessário que as tensões do campo sejam visualizadas e problematizadas. Isso porque a legitimidade do ensino da dança enfrenta desafios, não só no espaço escolar, também, para além dela. É preciso que professores e estudantes percebam tais dilemas, reconhecendo a dança e sua importância como elemento sensível na formação de sujeitos voltados à apreciação estética e artística do campo gestual (MARANI; MONETEIRO DE MIRANDA, 2018; MARANI; SBORQUIA, 2019).

Partindo desse pressuposto, o texto almeja apresentar reflexões sobre o ensino da dança com atenção à perspectiva antropológica como orientação para se pensar o corpo e o movimento estruturados nesse processo. Do delineamento da pesquisa, o artigo estrutura-se a partir de duas seções. A primeira trata de problematizações históricas sobre o ensino da dança em suas interfaces com a escola e a segunda atenta-se à construção cultural do corpo e como tal entendimento pode contribuir para a tematização da dança como elemento da cultura corporal, o que atribui novos olhares direcionados à construção de novas gestualidades.

1 Dança e educação: dimensões históricas

As relações entre dança, escola e educação física, embora experimentadas com intensidade na produção científica e na intervenção profissional na década de 1990, fazem-se presentes desde o final do século XIX e início do século XX, período em que as práticas corporais integravam o modelo de educação da época (STRAZZACAPPA, 2003). Voltada à preparação para trabalho e para a formação da identidade nacional, essa educação corporal, conforme explica Soares (1994), pressupunha a eugenia da raça no país e a higiene da população por meio do uso da ginástica e do exercício físico em diferentes tempos e espaços – primeiramente no tempo de não trabalho e, posteriormente, na escola.

Sob tal paradigma, a dança, comumente apreendida na forma de atividades rítmicas e ligada ao exercício físico, contribuía para a educação corporal atrelada aos métodos ginásticos europeus, notoriamente, ao método francês, quando se utilizava das danças para o cuidado, principalmente, do corpo feminino, como alerta Soares (1994). Na mesma direção, Morandi (2006) evidencia o papel exercido pela dança durante a adoção dos métodos ginásticos na escola, cujo enfoque estava na acentuação da graciosidade do movimento e no trato de dimensões biológicas do corpo para futura maternidade.

Nota-se, nesse momento, a partir das contribuições de Castellani Filho (1993), a apreensão da dança como mera atividade física, desvinculada de estudos que pudessem abarcar seus sentidos e significados no que toca o movimento humano em suas múltiplas expressões. Essa perspectiva fez-se presente até o momento da II Guerra Mundial, uma vez que, após seu findar, o modelo esportivo, pautado na seleção de atletas e no rendimento, passou a integrar o projeto de educação física escola brasileira, ressaltando, como afirma Daolio (1995), os aspectos biológicos do corpo, em detrimento dos aspectos socioculturais.

A construção de uma educação física voltada ao rendimento esportivo fez com que as outras manifestações corporais estivessem totalmente ausentes no ambiente escolar ou, no mínimo, marginalizadas, como descreve Sborquia e Gallardo (2006). Decorre dessa ideia que, a dança, assim como a ginástica, ganhava destaque na dinâmica educacional apenas quando adotava os mesmos princípios do esporte, a exemplo da competição, da técnica exacerbada e da repetição de movimentos. Tal perspectiva pode ser evidenciada, como sugerem Sborquia e Gallardo (2006), pela própria pedagogia adotada pelas escolas brasileiras da década de 1970, qual seja a pedagogia tecnicista, voltada ao reprodutivismo de técnicas e gerenciamento mecânico do corpo.

É no início da década de 1980, fruto de momento de redemocratização do país e liberdade de pensamento, que mudanças sociais tomam corpo e passam a introduzir na educação modelos críticos que visassem o rompimento com as pedagogias adotadas na escola até então (LARA; VIEIRA, 2010). Desse período, como descreve Daolio (1995), decorrem inquietações que passam a problematizar o ensino da educação física na escola, bem como os pressupostos que norteavam as ações pedagógicas dos professores.

Assim, contribuições teóricas demarcam o início de uma nova fase epistemológica da educação física, a exemplo de Medina (1983) e Oliveira (1983). No que diz respeito às novas formulações relacionadas à dança, Lara e Vieira (2010), lembram da obra de Claro (1988), quando estrutura o método dança-educação física e aborda questões relacionadas à formação profissional e a experimentação de novas possibilidades educacionais.

A partir dessa década, novas formulações teóricas passaram a compor o cenário da educação física e, junto desse movimento, o trato com a dança também acaba por ocupar seu espaço². Fruto desse momento, é importante lembrar as contribuições realizadas pelo grupo de intelectuais da educação física que propuseram a sistematização dos conteúdos da educação física escolar brasileira, conhecidos como Coletivo de Autores. Em 1992, a partir da publicação da obra “Metodologia do ensino de educação física”, como discutem Lara e Vieira (2010), a dança é visualizada como o mesmo grau de importância que as outras manifestações da cultura corporal. Posteriormente, outras propostas acenam para se pensar a dança junto à educação física, dentre elas: Betti (1991) e Kunz (1994).

² Mesmo que a dança não estivesse consolidada na escola, é importante acenar sua posição na formação inicial em educação física, desde os anos de 1940, junto à Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, por meio da figura da professora Maria Helena Pabst de Sá Earp (LARA; VIEIRA, 2010).

Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a dança é apresentada tanto como conteúdo pertencente à educação física quanto à arte, convergindo em muitos pontos, principalmente no que toca à dança como produção artístico-cultural, como trata Strazzacappa (2003). No documento que trata dos conteúdos relacionados à educação física, a dança está presente no bloco intitulado “atividades rítmicas e expressivas”. As atividades rítmicas e expressivas incluem as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal, como trata o documento.

A partir do registro elaborado em esfera nacional, documentos estaduais e regionais começaram a ser confeccionados, como explica Strazzacappa (2003) e, com isso, a dança passou a fazer parte das normativas e resoluções em diferentes estados e cidades do país. Para além dos documentos, houve, no referido período, o aumento da produção de conhecimento relacionada à dança, principalmente no que diz respeito a formulações teórico-práticas para o tratamento desse conteúdo no ambiente escolar. Dentre as principais produções, destacam-se as contribuições de Marques (1999; 2003), Barreto (2004), Sborquia e Gallardo (2006), Strazzacappa (2008; 2009), Nanni (2003), e Ossona (1998).

São notórios os avanços identificados no campo normativo da dança em interface com o campo escolar por meio da visualização de documentos e obras que orientem não apenas sua presença na escola, mas indiquem possibilidades didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do referido conteúdo. Todavia, a marginalização da dança no *modus operandi* da escola e, principalmente, na educação física, ainda precisa ser debatida. É comum esbarrar-se com apropriações do conteúdo da dança como mera atividade de reprodução de movimentos, ou atividade demasiadamente livre, ou performance ligada a apresentações que visem demarcar dado evento comemorativo, como lembram Souza (2011) e Strazzacappa (2003).

Apesar de reconhecida por meio de leis e normativas que orientam a sistematização desse saber na escola, a dança emerge nesse contexto, com características que remetem a sua manifestação como produto e não enquanto processo de ensino e aprendizagem. Daí ser possível observar as danças relacionadas à festa junina e à quadrilha, bem como outros momentos que visam, em sua maioria, fazer com que os estudantes se movam, sem mesmo saber os sentidos e significados da gestualidade que seus corpos expressam, o que faz com que a técnica e a criatividade sejam marginalizadas, contribuindo para a mecanização do humano na escola.

Embora tais constatações sejam evidenciadas, é preciso que novas proposições sejam estabelecidas, construídas com base na materialização da dança na escola – dilemas, desafios e perspectivas – rumo a formas que se deflagram na perspectiva de um ensino de qualidade, cujo foco esteja na sensibilização, na experimentação e na criação dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da dança na escola (ZOTOVICI, 1999). Ao contribuir com a referida discussão, Nanni (2003) aponta para o processo criativo, enquanto livre expressão, autonomia e liberdade do ser, que não se encontra destituído do campo técnico ou formal.

A partir das proposições, aponta-se para a consolidação de experiências necessárias para a formação do indivíduo para além do caráter instrumental das práticas corporais, comumente observado na escola. Nessa perspectiva, é necessário pensar a respeito de um projeto de escola que, de fato, esteja contribuindo para a formação de experiências éticas e estéticas de seus alunos, para a valorização do corpo construído culturalmente, repleto de registros materiais e simbólicos que se transformam de tempos em tempos. Daí a reflexão antropológica emergir no contexto do ensino da dança na escola, para que tais categorias sejam apreendidas no bojo cultural das relações humanas.

2 Da cultura do corpo: perspectivas antropológicas no ensino da dança

A ampliação do processo de escolarização da dança, que pode ser observado não só por uma crescente valorização do conteúdo no âmbito da educação física e da arte, como também pelo crescimento do número de cursos de graduação em dança, torna, nos dizeres de Souza (2011), urgente a reflexão sobre os princípios que envolvem o uso dessa linguagem corporal no processo educacional. Quando presente no espaço escolar, sua manifestação decorre de processos que tendem a compreender o corpo e suas práticas como fenômenos naturalizados, anulando processos simbólicos e registros históricos que emanam durante as estratégias de ensino.

Decorre, desse pensamento sobre o corpo, a falta de compreensão, por parte dos professores, dos desafios que tocam às questões pedagógicas do ensino da dança. Lara e Vieira (2010), embora tematizem tais dilemas presentes no ensino da dança no ensino superior, abrem possibilidades para se pensar suas concretizações em outros espaços. Dentre os que podem ser encontrados no tempo-espaço escolar, contam: as questões de gênero, que rumam ao sexismo, a ausência de relação teoria e prática na dança, o apelo às danças

mediáticas, os problemas decorrentes do trabalho coletivo e, a dificuldade de compreender o corpo em sua construção cultural.

Embora a discussão dos dilemas seja relevante, as incursões no presente tópico atentam à problematização do corpo em sua construção cultural, com o intuito de visualizá-lo como possibilidade de tematização da dança na escola. Para tanto, utiliza, num primeiro momento, das discussões de Daolio (1995) para problematizar o corpo a partir de uma perspectiva cultural e, num segundo momento, da compreensão da noção de técnicas corporais, presente na obra de Mauss (2003), para lançar olhares sobre a técnica numa perspectiva antropológica, buscando o rompimento com a naturalização das condutas biográficas do corpo e da gestualidade.

Com a criação do termo *Cultura Corporal*, em 1992, a educação física e os conhecimentos inerentes a ela, como explica Daolio (1995) passam por uma tentativa de reformulação, atribuindo, naquele momento, a dimensão cultural do corpo e do movimento – pensamento marginalizado e, comumente, ausente no bojo das discussões de cunho epistemológico da área.

Nessa perspectiva, houve o entendimento de que as manifestações corporais – dentre elas, o esporte, o jogo, a luta, a ginástica e a dança – são concebidas no interior da cultura e acenam para o entendimento das formas de movimento humano que, na escola, encontram-se sistematizadas com viés crítico, o que possibilita refleti-las em suas contradições sociais e, compreendê-las científica, filosófica e artisticamente, enfatizando sua relevância na prática social dos estudantes (SOARES et al., 1992).

É mister lembrar que tal entendimento cultural corrobora com um conceito que visa destituir o pensamento evolucionista da cultura e das manifestações culturais presente no período iluminista, vigente até o século XIX (ALVES, 2010). Nesse período, a cultura assumia o estudo da caracterização do humano a partir de estratificações que classificavam os povos em “mais” ou “menos” desenvolvidos, trazendo à tona o conceito de cultura como sinônimo de civilização, como esclarece Alves (2010). É somente a partir do século XX, como afirma Daolio (1995), com o aprimoramento das técnicas da antropologia social e a experiência de antropólogos em pesquisas de diferentes grupos, que a cultura passa a ser assumida como produção simbólica e material, apreendida em suas diferenças de acordo com tempos-espacos sociais em que é situada.

Na educação física, Daolio (1995) explica que a apreensão da cultura, como conceito que poderia auxiliar a compreensão do corpo e das práticas corporais, somente passaram a

integrar a área a partir da década de 1980, quando o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na educação física. Para o autor, o professor de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si – não trabalha com a dança em si. Daolio (1995) tece a ideia de que há o trato do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, e considera que a eleição de determinadas manifestações é permeada pela análise dessas expressões em dinâmicas culturais específicas.

Para Sborquia e Gallardo (2006), o entendimento da dança sob a esteira da cultura, em seu sentido antropológico, auxilia no entendimento das diferentes manifestações ligadas ao campo gestual, aos movimentos ritmados, à formação de grupos, à rigidez ou à liberdade de movimentos, à postura e aos valores e princípios presentes na vida social de diferentes grupos. Nessa perspectiva, os autores destacam a diversidade cultural como marca do corpo e do movimento como elemento para se compreender a dança numa perspectiva que abarque o diferente, os sentidos e significados atribuídos por quem dança e por quem aprecia tal fenômeno.

Tem-se, dessa forma, uma perspectiva histórica do corpo e do movimento, entendendo-os como elementos que não se esgotam em sua dimensão biológica. Tal compreensão apoia-se, como descrevem Sborquia e Gallardo (2006) no reconhecimento dos valores, das normas e dos costumes, além do conjunto de símbolos e significados que constituem a cultura e emergem quando os diferentes indivíduos se expressam em diferentes períodos históricos e grupos sociais.

Daí a compreensão das diferentes maneiras de se conceber a dança em seus sentidos ético, estéticos, políticos, econômicos e sociais, presente nas obras de cunho histórico de Bourcier (2001), Garaudy (1980), entre outros. Deflagra-se, via condição antropológica, a ideia de que não há ser humano sem cultura (DAOLIO, 1995) e, nessa perspectiva, os gestos corporais traduzem, como afirma Lara (2011), os julgamentos de diferentes épocas a partir do que é concretizado como “virtuoso, belo e necessário para a comunicação” (p. 78). Por isso, a necessidade em atentar-se para a dança, materializada junto aos gestos construídos historicamente e produzidos em meio a sentidos e significados.

A reflexão proposta no texto sobre a cultura presente no corpo, no movimento e na dança, busca auxílio nas contribuições do antropólogo francês Marcel Mauss (1872 – 1950), realizadas na metade do início do século XX, ao abordar a noção de *técnicas corporais*. Em seus estudos, Mauss (2003) reconhece as técnicas do corpo como manifestações culturais,

promovendo a discussão em torno do corpo e do gesto, a partir de experiências empíricas que visualizaram a diversidade de gestos expressos em diferentes sociedades. Notoriamente, o antropólogo foi responsável por investigar o fato de que os movimentos humanos estavam diretamente relacionados às sociedades em que estavam inseridos.

A compreensão das *técnicas corporais* reside na “maneira pelas quais os homens, de sociedade à sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se do seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401). Ainda, o autor entende a técnica como um ato eficaz e, por isso, tradicional, o que confere a sua transmissão, não de modo naturalizado, mas de maneira cultural, diferenciando-se conforme necessidades oriundas de cada sociedade. Dentre as técnicas corporais discutidas por Mauss (2003), estão as formas de correr, dormir, nadar, praticar sexo e, também, dançar, entre outras, relacionadas ao nascimento, à infância, à alimentação, ao sono, aos cuidados corporais; todas entendidas no seio da sua representatividade social.

Ao destacar as técnicas corporais, o antropólogo atenta-se às influências que ocorrem na aquisição do movimento, percebendo que sua aprendizagem decorre do constante aprendizado presente no interior de diferentes culturas na forma como significam o corpo e os gestos nela produzidos. Passa-se, portanto, a partir das contribuições de Mauss (2003), a desnaturalização das formas de expressão do humano na sociedade, o que impulsiona o desvelar de diferentes movimentos a serem analisados na sociedade.

Conforme discute Daolio (1995), as contribuições de Marcel Mauss são caras à educação física quando pensada a noção de técnica, comumente atrelada à área como aquilo que visa o rendimento a partir de mera cópia e reprodução do movimento sem reflexão ou questionamentos. Diferente da compreensão proposta por Mauss (2003), a educação física em seus modelos essencialmente biológicos tomou a técnica como maneira estática e mecânica, apenas como domínio de habilidades para o autoconhecimento corporal dos sujeitos, ferindo, na visão de Souza (2011) a criatividade dos alunos, principalmente nas manifestações que exigem a percepção estética como princípio do processo pedagógico.

Ao recorrer ao princípio de Mauss (2003), Souza (2011) propõe processos pedagógicos relacionados à dança atrelados à técnica, numa perspectiva antropológica, com vistas a identificar um ponto de encontro entre a visão mecanicista da dança e a espontaneidade demasiada presentes em muitas aulas. Por isso, a autora aponta a figura do professor como necessária ao ensino da dança de maneira crítica e efetiva a partir do emprego dos aspectos didático-pedagógicos e técnico-instrumentais relacionadas a essa manifestação cultural. Desse pensamento, emerge a discussão acerca da compreensão do corpo, como meio

de linguagem e comunicação, como primeira ferramenta técnica do ser humano, uma vez que, a partir do conhecimento e do domínio das ações corporais, é possível perceber comunicação por meio de signos socioculturais.

Daí observar, como sugere Souza (2011), o gesto dançante como parte das técnicas corporais que são reconhecidas por diferentes grupos sociais em bailes, em palcos e, também, em escolas, o que os torna passíveis de ensino e problematizações, uma vez que integram o contexto cultural de diferentes *ethos*. Para servir-se de seu corpo com o objetivo de dançar e de se comunicar é necessário então compreender certas técnicas que possam orientar esses exercícios: a finalidade de alcançar o seu domínio é potencializar a expressão, a comunicação e o prazer.

Assim, reside a importância da dança no contexto educacional sem perder com isso seu sentido artístico, estabelecendo, conforme explica Souza (2011), relações com a arte que extrapolam o espaço da sala de aula, assumindo o papel de ser um canal de ampliação da sensibilidade e da percepção do mundo, integrada ao desenvolvimento das habilidades corporais. Tais habilidades, no processo educacional, não estão destituídas do reconhecimento das regras e valores estabelecidos socialmente, e que acabam levando à criação de estéticas corporais, assumindo formas de agir, pensar e se expressar em diferentes contextos sociais, dentre eles, na escola.

Considerações finais

Do delineamento da pesquisa, o artigo estruturou-se a partir da apresentação de reflexões sobre o ensino da dança na escola com atenção à perspectiva antropológica como orientação para se pensar o corpo e o movimento delineados nesse processo. Para tanto, a pesquisa, de caráter bibliográfico, foi guiada por leituras de obras relacionadas à dança, à educação e à antropologia social, com vistas a discutir como o conceito de técnicas corporais, de Marcel Mauss, pode contribuir para se pensara valorização do “outro”, reconhecido a partir de suas diferenças gestuais e corpóreas.

A primeira refletiu sobre o ensino da dança e suas interfaces com a escola, entendendo que tais relações não são recentes. Ganhou notoriedade a partir de publicações de autores da área e de documentos norteadores que revelaram seu potencial junto a outras manifestações corporais que poderiam ser eleitas como conteúdos da cultura corporal, o que favoreceu, de modo ou outro, o ingresso da dança no contexto escolar. Entretanto, embora

tenha sido legalizada, a legitimação da dança na escola ainda passa por dilemas, dentre eles a dificuldade de se entender o corpo e o movimento a partir da perspectiva cultural.

A abordagem cultural, nessa linha de pensamento, levou a estruturação do segundo tópico do texto. Sob a ótica da cultura, foi possível atentar-se a noção de técnicas corporais, proposta por Mauss (2003) como maneira de visualizar o corpo a partir das normas sociais que contribuem para a estruturação da gestualidade, devendo ser levadas em consideração durante o ensino da dança na escola. Emerge desse contexto, o olhar que lança novos entendimentos sobre a técnica, transcendendo o reprodutivismo de movimento cujo foco esteja na perfeição de um movimento, rumo à expressividade e aos significados em torno da gestualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. C. **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru, SP: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010.

BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo dança em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 45-58, jul.-jun. 2002; 2003.

BOURCIER, P. **A história da dança no ocidente**. 2 ed. São Paulo: Martins Pontes, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-25, maio 1993.

CLARO, E. **Método dança-educação física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional**. São Paulo: Robe Editorial, 1988.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

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. Online), v. 26, p. 353-365, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/25385>>. Acesso em fev/2017.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

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

LARA, L. M. Educação e diálogo na cultura do corpo. In: GOERGEN, P. (Org.) **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.

_____. **Corpo, sentido ético-estético e cultura popular**. Maringá: Eduem, 2011.

LARA, L. M.; VIEIRA, A. P. Em foco... o corpo que dança: experiências docentes e intersubjetividades desafiadas. In: LARA, L. M. (Org.) **Abordagens socioculturais em educação física**. 1 ed. Maringá: Eduem, 2010.

MARANI, V.; MONTEIRO DE MIRANDA, A. Dança e educação: dimensões ético-estéticas do corpo. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, 27 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/50211>>. Acesso em dez/2018.

MARANI, V. H.; SBORQUIA, S. P. A dança na formação e desenvolvimento profissional em educação física: dimensões ético-estéticas em foco. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S.l.], abr. 2019. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21604>>. Acesso em: maio/2019.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e mente**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1983.

MORANDI, C. O ensino de dança nas escolas. In: STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista em dança**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

NANNI, D. **Dança educação: pré-escola à universidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PORTINARI, M. **História da dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. P. **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: Uijuí, 2006.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, M. I. G. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade? **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, p. 32-42, 2011.

STRAZZACAPPA, M. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, n. 6, p. 73-85, Jul./Jun. 2003.

ZOTOVICI, S. A. Dança-educação: uma experiência vivida. **Conexões: Educação, Esporte, Lazer**, Campinas, n. 3, p. 119-28, dez. 1999.

