



DANÇA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIÁLOGOS ENTRE ARTE E ENSINO NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS

Paulo Henrique Alves de Souza

SECTEC – GO

Renato Ribeiro Rodrigues

SEE – GO

RESUMO

O presente estudo se constitui em uma revisão de literatura acerca do ensino da Dança no contexto escolar, tendo como eixo norteador os pressupostos da Educação Integral em Tempo Integral. Pretende-se abordá-la enquanto possibilidade educativo-formativa, evidenciando sua extrema relevância na construção de sujeitos em sua integralidade, identificando-a enquanto linguagem artística, conhecimento sócio-histórico-cultural e possibilidade de ensino no contexto da Educação Integral em Tempo Integral. Como linguagem estética e artística, comunicação não verbal, conhecimento sócio-histórico-cultural, a dança se tratada didático-pedagogicamente nesta perspectiva de ensino aprendizagem, passa a ser compreendida, vivenciada e produzida de forma contextualizada, crítica e significativa, contribuindo assim para a formação de sujeitos em sua totalidade.

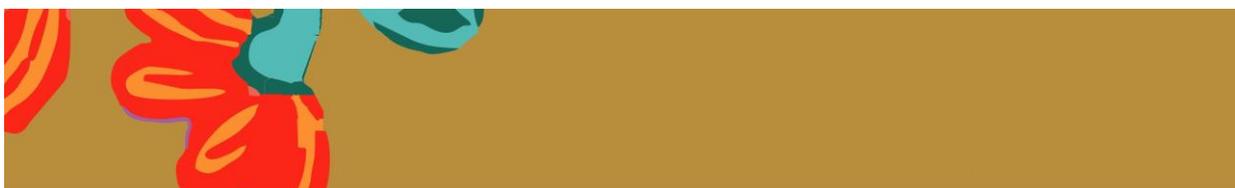
Palavras- chave: Dança. Educação Integral. Ensino.

ABSTRACT

The present study constitutes a review of literature on the teaching of dance in the school context, and are guided by the assumptions of Integral Education Full-Time. The aim is to approach it as a possibility educative and formative, indicating its extreme importance in the construction of subjects in its entirety, identifying it as language arts, knowledge socio-historical-cultural and educational opportunity in the context of Integral Education Full-Time. As artistic and aesthetic language, nonverbal communication, knowledge socio-historical-cultural dance is treated in this didactic-pedagogic perspective of teaching and learning, is understood, experienced and produced in a contextualized, critical and significant, thus contributing to formation of subjects in its entirety.

Keywords: Dance. Integral Education. Teaching.

Dança, Cultura e Sociedade





Precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população. (BARBOSA, 1994, p.06)

A elaboração, sistematização e apreensão racional dos conhecimentos foram possíveis nas relações do homem consigo, com os outros e o mundo. Ao longo dos séculos as sociedades puderam ser organizadas e desenvolvidas num contexto estruturante e dependente de condicionantes múltiplos de ordem natural, histórica, social, religiosa, política, econômica e/ou cultural.

Na condição de sujeito numa perspectiva ampliada, o homem é concebido a partir de processos interacionistas dinâmicos e constantes. Estes acontecem entre sua constituição bio-anátomo-fisiológica; o contexto, época ou momento social vivido e às tarefas e/ou ações que são executadas nesse ambiente. Isso se dá por aprendizagens, iniciadas ainda criança por meio da imitação e que prosseguem até o final da fase adulta quando novas técnicas codificadas, de sentidos e significados sócio-histórico-culturais são apreendidas¹.

A partir de uma necessidade natural e/ou condicionada, o sujeito por sua corporeidade age no mundo pelo uso de técnicas específicas. Sob o ponto de vista da arte, isso acontece a partir da subjetividade entendida como parte da formação humana.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (FISCHER, 1987, p.57).

Como forma de linguagem e manifestação artística-cultural humana, a dança se apresenta como uma possibilidade desse estado de *vir a ser no mundo*. Ou uma existência social transposta e materializada em movimento, que acontece pela corporeidade do sujeito culturalmente construído. O próprio corpo seria um instrumento de trabalho e sua forma de

¹ Respectivamente, processos de inculturação e de aculturação. MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.





ação comunicativa no mundo (SIQUEIRA, 2006).

A dança pode ser concebida a partir de uma dinamicidade que lhe é inerente. Por exemplo, Gehres (2005) entende-a partindo da ideia de tensões. Para a autora, a dança seria um estado físico de tensão que, em níveis bio-anátomo-fisiológicos se transformaria em outro estado de tensão sócio-histórico-político-cultural e/ou vice-versa.

Nesse sentido, a dança pode ser (re)pensada como uma prática social eminentemente humana, manifesta pelo corpo por movimentos dotados de representações, expressões e criações. Estes seriam construídos no conflito entre classes, etnias, gêneros, religiosidades, racionalidades e subjetividades.

Algo similar à concepção de Garaudy (1980), quando discute representações simbólicas expressas na intensidade das relações do sujeito que vivencia e se exprime através de suas danças, sob as mais diversas formas e finalidades. O que vem dialogar com Dantas (1999), ao compreender esse mesmo corpo que dança num estado processual constante:

O corpo que dança é um corpo construído, elaborado, trabalhado. Construído, na sua vida cotidiana, em processos de socialização, de educação, de repressão, de transgressão. Elaborado através de diferentes experiências e práticas de movimento. Trabalhado por técnicas específicas de dança, que imprimem no corpo tradições de movimento (DANTAS, 1999, p.100).

Baseado nesses pressupostos, a dança ganha significância no surgimento da necessidade expressiva e comunicativa do indivíduo com o mundo. Independente de quaisquer finalidades, sentidos e/ou possibilidades, o simples ato de dançar implica na manifestação do corpo em sua integralidade, embora seja notória a preponderância de uma fisicalidade cênica.

Talvez por isso, Portinari (1989) sugira que a dança seja a mais antiga das manifestações artísticas humanas. Pelo fato de existir a simples dependência do corpo, tido como instrumento de trabalho e ação.

De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso diz-na a mais antiga, aquela que o ser carrega dentro de si desde os tempos imemoriais. Antes de polir a pedra,





construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar. Assim, das cavernas à era do computador, a dança fez e continua fazendo história. (PORTINARI, 1989, p.11).

Nessa dinamicidade, observamos em Ossona (1988) um percurso histórico de passagem da dança pela magia, rito, cerimônia e celebração popular, atingindo mais tarde formas de simples divertimento. Da mesma vertente, Faro (1998) apresenta um processo similar nos mostrando esse mesmo caminho adentrando o templo, aldeia, igreja, praça e salão até chegar mais tarde aos palcos.

Numa releitura adequada à realidade nacional, Strazzacappa (2001) também nos coloca essa possível origem da dança a partir da magia, adquirindo posteriormente outras funções motivadas pela necessidade de expressão, espetáculo e lazer. Mais tarde, juntar-se-iam outras possibilidades relacionadas à étnica a terapêutica. Nesses autores, percebe-se o acompanhamento da dança em processos, relações e construções sociais que se contrapõem e coexistem, explicitando sua complexidade.

Portanto, a dança pode ser considerada uma forma de expressão humana que, assim como seus sujeitos, constitui-se num complexo sistema sócio-histórico-cultural em movimento. Tradicionalmente transmitida pela observação e reprodução do observado, materializada em técnicas específicas que, na medida em que vem acontecendo nos mais diversos espaços e situações, desenvolve outros sentidos e possibilidades.

A partir do que foi exposto, pretende-se construir um referencial teórico que dê subsídios para ressaltar a importância da dança enquanto linguagem artística, expressão humana e conhecimento sócio-histórico-cultural, e suas possibilidades de contribuição em relação à Educação Integral. A partir da elucidação de conceitos do que venha a ser uma Educação Integral, pretende-se articular o conhecimento dança e suas relações com os processos de ensino aprendizagem que colaborem com a formação dos sujeitos em sua totalidade.

Educação Integral em Tempo Integral no Brasil





A ampliação de tempos e espaços na escola pública é alvo de discussões que culminam com a proposta de Educação Integral em Tempo Integral. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 podemos perceber que a ampliação da jornada escolar já é citada. Em outro momento essa discussão é incorporada e ganha ênfase maior, no caso o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 2001, que após reformulações trata desta ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, coloca como meta para a Educação Nacional a oferta de educação em tempo integral em 25% das escolas públicas de educação básica.

Antecedendo essas discussões vinculadas a dispositivos legais, cabe ressaltar que práticas de educação em tempo integral no Brasil já vinham acontecendo desde a década de 80, quando ocorre a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), projeto o qual foi concebido por Darcy Ribeiro à luz das concepções de Anísio Teixeira (COELHO e CAVALIERE, 2003).

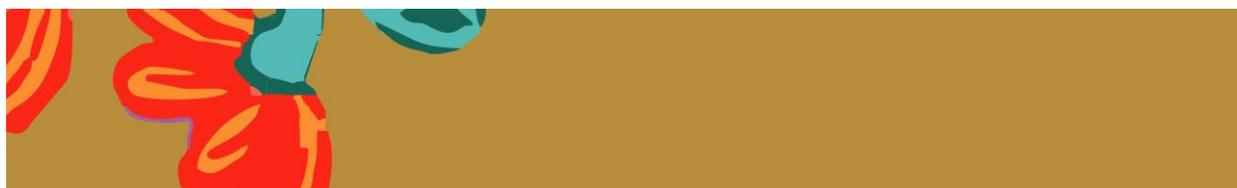
Além dos Cieps, outros projetos também foram concebidos entre a década de 80 e 90, tais como o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) e os Centros de Educação Integral da Criança (Caics).

Atualmente se constituindo como política pública, o Programa Mais Educação, uma iniciativa Inter-Ministerial que amplia a jornada escolar no intuito de ofertar atividades diversificadas no contra turno das escolas, se constitui em uma iniciativa de caráter nacional.

De acordo com Coelho e Portilho (2009), algo grave aconteceu nesta trajetória histórica, o fato de a escola focar problemas sociais além de seus limites, o que acabou por deixar para segundo plano aqueles que são de natureza pedagógica.

Ao longo desta trajetória histórica da Educação no Brasil em que podemos claramente perceber que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola vem se constituindo de ações pontuais a políticas públicas, cabe retomar algumas discussões que se referem a este tema e que abarcam o conceito de uma Educação Integral a partir de uma concepção holística e qualitativa.

Alguns autores apontam para o fato de que a ampliação do tempo escolar (fator quantitativo) deve prioritariamente estar ancorada nos princípios de uma Educação Integral





(fator qualitativo). Percebemos que Educação Integral não se refere à Educação em Tempo Integral, ou seja, ampliar tempos e espaços em que a educação acontece não significa uma mudança qualitativa no que já vem sendo feito em um Tempo Parcial.

Segundo Paro (2009), aumentar o período em que o aluno estará na escola implica em fazer diferente, pois dar mais tempo para que sejam repetidas práticas conteudistas pobres em valores sociais, estéticos e culturais, não é o caminho para se efetivar uma Educação Integral em Tempo Integral. De acordo com o autor:

O que fazer com essa escola ruim? Ela precisa de mais tempo? – Não, ela já possui todo o tempo do mundo, ela não precisa ser estendida, não precisa de tempo integral. Se é para fazer essa coisinha ruim que está fazendo, continue assim. Esta é uma concepção de educação que não nos interessa. Afinal, se for pra pensar uma educação de tempo integral, (mesmo sem colocar ainda a importância da educação integral) não há necessidade disso – multiplicar a ruindade que está aí não ajuda em nada. (Paro, 2009, p.15)

Fica evidente que no âmbito das discussões acerca do que seja uma Educação Integral em Tempo Integral, o pensamento e a reflexão em torno dos elementos que constituem e são fundamentais para que este tema seja pensado e sistematizado enquanto políticas públicas devem ser dilatados.

Ao aumentar o tempo e proporcionar novos espaços para que a educação seja pensada em uma perspectiva de integralidade, faz-se necessário que a concepção estanque e obsoleta presente no Sistema de Ensino no Brasil seja superada, avançando assim para o que de fato seria uma Educação Integral, a qual pensada numa perspectiva ampliada do ato de educar, necessariamente deverá acontecer em Tempo Integral.

Segundo Maurício (2009), esta integralidade que tanto se fala em Educação se constrói a partir de diferentes linguagens, situações e condições de aprendizagens. Levar em consideração a formação a partir dos aspectos estéticos, culturais, cognitivos, físicos, históricos e sociais se faz necessário, dialogando entre as diferentes e variadas atividades, circunstâncias e linguagens utilizadas no contexto educacional.

Neste sentido, é necessário que além de tempos e espaços, também seja ampliada a função da escola, pois o compromisso com a Educação Integral pressupõe, de acordo com





Arroyo (2012), uma radicalidade, na medida em que repensar e reorganizar toda uma lógica em que vem sendo planejado o tempo-espaço, inclusive a própria estruturação e sequenciação de conteúdos, aprendizagens e avaliações. O autor chama a atenção para:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos pra dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais. (Arroyo, 2012, p. 44-45).

Diante do que foi exposto, nota-se que uma perspectiva ampliada e significativa em Educação Integral, deve primar pela articulação entre os saberes, práticas e linguagens que são/estão inseridas no ambiente escolar. Ao se pensar no ensino da Dança neste contexto, a recíproca é verdadeira, pois chamamos a atenção para uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos, relação a qual é expandida aos outros conhecimentos, dentro de uma perspectiva integral de educação.

Dança, Escola e Educação

Toda dança promove transformação, logo, toda dança é educação. A dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então simplesmente não é dança. (STRAZZACAPPA, 2001, p.44)

Como forma de transmissão da cultura, a educação existe enquanto possibilidade interventora no mundo. No sentido de (re)produção de práticas, sejam elas de contestação e/ou desvelamento, propicia a formação de tipos de sujeitos segundo necessidades e exigências sociais num momento da história e do próprio desenvolvimento humano.

A educação não-intencional, acontece quando refere-se à possíveis influências e/ou interferências do meio natural e social sobre o homem como nas leis, religiões e práticas familiares. Intencionalmente e num caráter formal, é institucionalizada, direcionada,





estruturada, organizada e sistematizada com objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino e procedimentos didáticos próprios.

Aqui a escola teria seu lugar privilegiado, conforme Saviani (2005). Como um espaço estruturado para que aconteçam processos de ensino-aprendizagem significativos, no qual a transmissão de saberes e conhecimentos historicamente adquiridos, acumulados e sistematizados são pensados e (re)significados, possibilitando a formação de sujeitos capazes de uma ação transformadora.

Nas obras de Laban (1981; 1990) percebemos que a dança numa perspectiva educativa contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas, pois, o movimento concebido de forma expressiva e comunicativa, permite ao sujeito compreender o mundo de maneira diferenciada. Na harmonia entre movimento e dança, partindo da compreensão das qualidades desse movimento nas diversas formas de expressão e subjetividade, proporcionar-se-ia a integração entre conhecimentos cognitivos, habilidades criativas e a percepção de sensações.

Ao falamos do ambiente escolar formal, a dança pode propiciar a construção de experiências estéticas que passam pelo envolvimento do sensível, de sentimentos e opiniões. Na escola coexistiriam possibilidades de ensino, transmissão e produção artística em níveis científicos e intelectuais e por isso, a dança ganha espaço, importância e pode contribuir para uma educação transformadora. (BRASIL, 2012).

Em Fanzoni e Gariba (2007), percebe-se um olhar semelhante. O ensino da dança na escola iria para além do desenvolvimento de aspectos motores, sociais, cognitivos, afetivos, culturais e artísticos. Passaria pelo seu entendimento como atividade pedagógica, superando uma cultura corporal voltada estritamente para a execução de movimentos preestabelecidos e/ou pré-determinados.

Da mesma forma, observamos esse pensamento em Marques (2010) no qual percebemos a dança como forma de conhecimento, experiência estética e expressão humana fundamental na educação social dos sujeitos. No entendimento de que diferentes danças carregariam em si significados próprios de corpo, indivíduo e sociedade e que sua discussão no contexto escolar é perfeitamente possível desde que ocorra de forma crítica, fundamentada e significativa.





Para a autora, a partir da concepção de um ensino crítico-reflexivo, numa abordagem metodológica que entende as relações existentes entre arte, ensino e sociedade, seria possível o desenvolvimento das capacidades de leitura, interpretação, percepção e análise em dança enquanto conhecimento e linguagem, na condição de praticantes e/ou expectadores. Assim, conforme Marques (2010, p.145):

A proposta metodológica de Dança no Contexto permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade).

Isso possibilitaria uma discussão ampliada para longe da massificação de valores, conceitos e/ou ideais pré-estabelecidos. Além dos aspectos pessoais, emocionais e subjetivos ao problematizar a realidade social, tornar-se-ia o processo pedagógico significativo ao articular conhecimentos artísticos, desde que pautados num fazer, apreciar e contextualizar a realidade.

Ao se compreender que o sujeito possui vivências e experiências corporais diversas e que a escola precisa estar sensível ao ensino de conteúdos de forma significativa, a dança ganha importância na formação humana ao possibilitar experiências que proporcionem novos olhares para o mundo, envolvendo a sensibilização e conscientização de valores, atitudes e ações transformadoras na sociedade.

Porém, conforme Strazzacappa (2001), esse caminho não tem sido fácil. Existem problemas ainda não superados em relação à dança na escola. Dizem respeito aos objetivos e finalidades de seu ensino, quando voltados à ocupação do tempo ocioso ou seu caráter utilitarista, acessório e decorativo; sua sub-valorização, se comparada aos demais saberes escolares; ao tipo de dança ministrada, quando predomina-se apenas o ensino de uma técnica específica como balé; as metodologias de ensino, bem como as formas de abordagem dos conteúdos; o tipo de profissional responsável pelo ensino e sua formação técnica e/ou acadêmica; e por último, em relação ao trato com questões polêmicas que permeiam o





universo da dança².

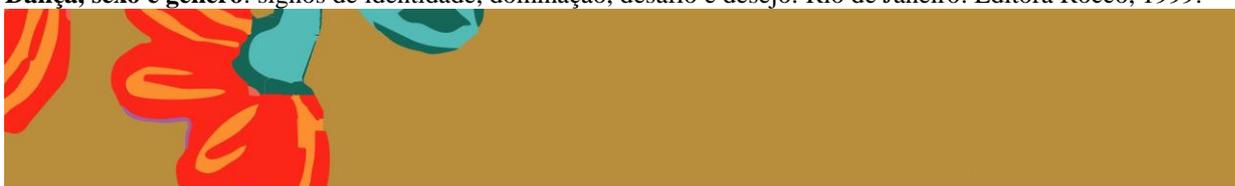
Marques (1999) aponta que a aprendizagem em dança acontece pela ação prática de experimentação do movimento em treinamentos, atividades, laboratórios de criação, aulas e/ou ensaios. Mas também ao se discutir história, estilos, escolas, manifestações populares, tradições, rupturas, memórias, inovações e interfaces da dança com outras áreas do conhecimento. As qualidades em dança de se entender, interpretar, criar, dirigir e produzir artisticamente passam por esses saberes.

É importante conhecer danças para se entender relações e ampliar o universo artístico, não restringindo-se ao mundo de espetáculo. Por isso, o professor de dança assumiria outras funções para além da reprodutibilidade de passos sistematizados. Exige o exercício da capacidade de criação, devidamente adaptada à diferentes situações, conteúdos, ambientes, alunos, públicos e/ou expectativas. Uma possibilidade articulada entre papéis de artista e docente.

O artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais. [...] passa a ser a fonte do conhecimento em/atraves da arte e não somente uma ponte entre o aluno e o mundo da arte. Em cena, ele tem a possibilidade de criar e recriar e, principalmente, de *propor desta vez* não somente um trabalho artístico eventualmente com fundo educacional, mas um *trabalho artístico-educativo*. (MARQUES, 1999, p. 112-113).

Se atentarmos para a legitimidade da dança na escola, percebemos que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) a dança aparece como disciplina a ser tratada nas áreas da Arte e como conteúdo em Educação Física. Seja em uma ou outra, ainda é comum observarmos um caráter reprodutivo, funcional e/ou meramente recreativo, no cumprimento de demandas referente às datas, comemorações e/ou eventos escolares (STRAZZACAPPA E

² Como as que envolvem gênero e dança. Ainda a dança é vista culturalmente como atividade não-masculina, indicada para mulheres por estarem relacionadas a características tidas como femininas, como delicadeza e sensibilidade. Principalmente numa associação entre dança, balé e mulher. HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.





MORANDI, 2006).

Mesmo assim, ainda há uma grande necessidade de aprofundamento, principalmente nas relações da dança com outras áreas do conhecimento. A criatividade, sensibilidade, noções rítmicas, expressão corporal e a educação estética acontecem na dança como nas demais linguagens artísticas, por exemplo. Da mesma forma, o trato com o corpo e o movimento humano também acontece na Educação Física, embora haja singularidades e competências de cada área.

A dança pode ser ensinada, aprendida e vivenciada na escola. Favorece o desenvolvimento cognitivo, ético e estético humano. Contribui qualitativamente na socialização, expressividade, comunicação e autonomia dos sujeitos. Possibilita um primeiro contato artístico, num incentivo para que a criança se torne futuramente um artista, caso seja sua vontade.

Considerações Finais

Como explicitado ao longo do texto, buscou-se compreender a dança de maneira ampliada como forma de conhecimento sócio-histórico-cultural, comunicação não-verbal, linguagem estética e artística passível de ser compreendida, vivenciada e produzida de forma contextualizada, crítica e significativa pelos sujeitos.

Num primeiro momento foram apresentados conceitos e interpretações existentes acerca dela, procurando correlacionar diversos pensamentos e autores, explicitando e evidenciando correlações existentes entre dança e sociedade. Em seguida a discussão apresentada foi voltada especificamente para as relações entre dança, escola e educação integral.

Numa tentativa de se articular todo esse contexto a uma concepção de sujeito que dança e que por ela tem possibilidades de ação concreta e transformação social, procuramos traçar caminhos e possibilidades de seu ensino no espaço formal institucionalizado, levando em consideração os pressupostos da Educação Integral, apontando no espaço escolar para algumas questões que ainda são emergentes e precisam ser aprofundadas em outras





discussões.

Cabe ao sujeito fazer suas escolhas, mas a escola tem seu papel fundamental na transmissão e mediação de saberes e conhecimentos. Na promoção das capacidades de leitura de mundo, mudança de realidades e potencialização de uma atitude reflexiva, consciente e ativa de seus alunos. Portanto, isso não pode ser negado e/ou omitido, devendo ser articulado entre os diferentes saberes, práticas e linguagens presentes no ambiente escolar, colaborando assim para a formação dos sujeitos, onde a dança se constitui como possibilidade a ser trabalhada na Educação Integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

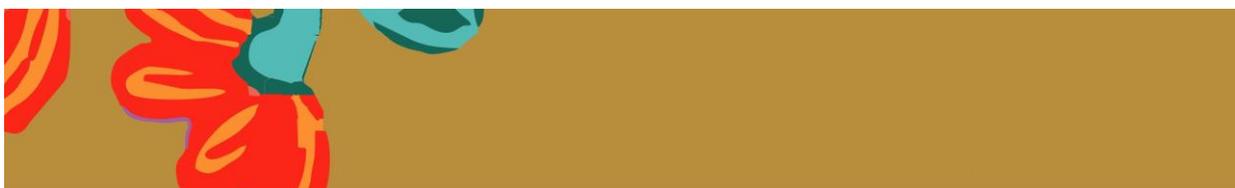
ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. IN Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. MOLL, Jaqueline... [et al.]. – Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRASIL. **Dança na escola**: arte e ensino. Boletim salto para o futuro da TV escola. Brasília: Ministério da Educação. Ano XXII. Boletim 2. Abr. 2012.. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18093102-Dancanaescola.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Para onde caminham os Cieps?** Uma análise, após 15 anos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 119, p.147-174, jul./2003.





COELHO, Lígia Martha Coimbra; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. IN **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. COELHO, Lígia Martha Coimbra (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DANTAS, Mônica. **Dança**: o enigma do movimento. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FANZONI, Ana; GARIBA, Chames Maria Stalliviere. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. In: **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.155-171, mai./ago. 2007.

Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewFile/3553/1952>>.

Acesso em: 28 abr. 2012.

FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GEHRES, Adriana de Faria. Dança. In: GONZALES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1981.

_____. **Dança educativa moderna**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

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

_____. Metodologia para ensino da dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, R. e

SOTER, S. (orgs.) **Lições de dança 4**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

MAURÍCIO. Lúcia Velloso. Políticas Públicas, tempo, escola. IN **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. COELHO, Lígia Martha Coimbra (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.





- _____. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. 1ª Edição. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.
- PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. IN **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. COELHO, Lígia Martha Coimbra (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 39-78.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papyrus, 2006.

