

Percepções do professor de Educação Física relativamente ao ensino da Dança: Estudo de Caso

Luisa Alegre

Agrupamento de Escolas Santa Maria dos Olivais, Doutoranda FMH-UTL,
rociocobena@hotmail.com

Resumo

Este estudo piloto procura entender o que tem sido o ensino da Dança no sistema educativo português através das percepções da professora Raquel Oliveira: uma profissional do ensino da área curricular de Educação Física, aposentada do exercício docente, com 38 anos de experiência e pioneira na introdução, participação e disseminação das actividades rítmicas expressivas, consagradas no Programa Curricular de Educação Física do Ministério da Educação (1991) e no Programa do Desporto Escolar.

A metodologia utilizada consiste num estudo de caso e baseia-se numa análise de fundamentação fenomenológica a partir de uma entrevista aberta, que nos levou ao levantamento das principais questões com que se debatem os Professores de Educação Física relativamente à Dança.

Com este testemunho esperamos não apenas ajudar a compreender as perspectivas e as percepções dos professores de Educação Física, como adquirir maior conhecimento sobre a realidade com que Raquel Oliveira e os seus colegas, se têm confrontado ao longo dos anos relativamente ao ensino da Dança em contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Artística, Dança, Ensino Básico, Educação Física.

Abstract

This pilot study attempts to understand what teaching dance has been in the Portuguese education system through teacher perceptions of Raquel Oliveira: a professional educator in the area of Physical Education, recently retired, with 38 years of experience and who pioneered the introduction, participation and dissemination of expressive rhythmic activities as enshrined in the Curriculum of Physical Education of the Ministry of Education (1991) and the School Sports Curriculum.

The methodology is a case study and is based on a phenomenological analysis from an open interview, which took us to survey the main issues that confront Physical Education teachers with the Dance curriculum.

With this testimony we try not only to help to understand the perspectives and perceptions of physical education teachers, but also to acquire more knowledge about the reality of

what Raquel Oliveira and her colleagues have faced over the years regarding the teaching of dance in the school context.

Keywords: Arts Education, Dance, Basic Education, Physical Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Artística é introduzida na matriz curricular do ensino básico obrigatório na reorganização curricular através do Decreto-lei n.º 6/2001, abrindo as portas para o ensino da Dança (e outras áreas de expressão artística, conforme opção da escola) como oferta artística curricular e de cariz semestral.

A Área Curricular Disciplinar (ACD) de Educação Artística (EA) passa a enquadrar-se no perfil de saída das competências gerais do ensino básico. O teatro, a música, a dança, as artes plásticas e visuais e outras manifestações artísticas compõem o quadro das “formas” opcionais de fazer “arte na escola”. As competências essenciais da Dança como forma artística, estão definidas no respectivo Programa Curricular de Educação Artística sobre o seguinte pressuposto:

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive [...] (Ministério da Educação, 2001:149)

No entanto, se por um lado o Decreto-lei n.º 6/2001 propôs mudanças de impacto na matriz curricular do ensino básico, na prática os reflexos foram poucos no que diz respeito ao ensino da Dança como oferta artística, uma vez que nas orientações curriculares sublinha-se: “A escola poderá oferecer outra disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência”. O aspecto condicionante do Decreto-lei propicia uma prática ausente e por vezes incoerente, dado que a inexistência desta especialidade no quadro docente é um facto. Não havia, nem há, grupo de recrutamento para esta área curricular (apesar do número significativo de profissionais com licenciaturas em Dança), por conseguinte, a prática de Dança enquadrada no marco da educação artística está ausente, na maioria das escolas. E quando esta prática não está ausente, é porque foi assumida, na maioria dos casos, por um outro profissional de ensino que, fazendo parte do quadro da escola, aceite responsabilizar-se pelo ensino da Dança. Por outro lado, na grande maioria das escolas, os professores “artistas” são os professores de Educação Visual e Educação Musical, áreas com mais tradição de presença na matriz curricular.

Portanto, a Dança pouco parece ter beneficiado desta situação, perpetuando a sua condição de “parente pobre” das artes, apesar da vasta literatura que confirma a sua importância no curriculum escolar e na formação integral de crianças e jovens.

Para além da área curricular de Educação Artística, existem outros espaços na escola para “fazer Dança”, não necessariamente no contexto do ensino artístico (Alegre & Macara, 2006). Este paradoxo remete-nos a questões epistemológicas da Dança e a questionar a forma como é abordada por outras áreas do conhecimento, interrogando-nos sobre a caracterização da prática e/ou experiência artística na formação de crianças e jovens. Um outro espaço para “fazer Dança” é o ensino das Actividades Rítmicas - Expressivas, contemplado nos programas curriculares de Educação Física como uma matéria/conteúdo entre outros, que fica a cargo do professor de Educação Física, o qual terá a responsabilidade de introduzir e de sensibilizar os alunos para a prática da “Dança” na escola. Estará o profissional de Educação Física preparado para este desafio? Quais são as percepções dos professores de Educação Física relativamente ao ensino da Dança? Este é o ponto de partida para este estudo, tendo como objectivo compreender melhor as percepções do Professor de Educação Física relativamente ao ensino da dança e adquirir maior conhecimento sobre a realidade com que estes profissionais se têm confrontado ao longo dos anos no contexto escolar.

METODOLOGIA

Neste estudo piloto optámos pelo estudo de caso, de carácter qualitativo (Lessard, Goyette, & Boutin, 1994), como metodologia a seguir, através de uma análise de fundamentação fenomenológica a partir de entrevista aberta, (Demo, 1987), a uma professora com uma experiência assinalável e que sempre se demonstrou particular interesse pelas actividades rítmicas e expressivas.

Como fonte do estudo tivemos o testemunho de uma professora de Educação Física, aposentada do exercício, com 38 anos de docência e pioneira na introdução, participação e disseminação das actividades rítmicas expressivas consagradas no Programa Curricular de Educação Física e no Programa do Desporto Escolar através das Actividades Rítmicas Expressivas. Esta profissional foi escolhida por possuir um percurso peculiar em Dança como docente de Educação Física, por ter grande envolvimento, participação, conhecimento teórico-prático específico e vasta experiência em contexto escolar, ao longo de quase 40 anos de actividade docente, permitindo-lhe debruçar-se sobre a realidade em estudo.

O PERCURSO PROFISSIONAL

Raquel Oliveira nasce em 1947, em Lisboa, tendo partido para Ponta Delgada, S. Miguel, Açores com quatro anos de idade, e voltado para o Continente aos catorze. Praticou dança em São Miguel desde muito cedo, no Grupo Folclórico Infantil de S. Miguel e, num círculo social restrito, no Ateneu Micaelense, aprende o “swing”, (o charleston, a valsa) e outras danças de salão. Aos 14 anos regressa a Lisboa e inicia a prática de Dança como forma de arte com Ana Mascolo fazendo, também, barra de chão e dança moderna. Fez cursos de Verão com Maurice Bejart, Mónica Beckman, Karine Weahner e com Roland Petit em Lisboa, Paris, Estrasburgo e Marselha. Decide não ser bailarina: “*gostava da Dança, mas não era para ser bailarina*”; Já na altura sentia-se fortemente atraída pela área do ensino através da Educação Física.

Para Raquel, a Dança é um meio educativo e não é um fim em si própria. O sentido de aprender Dança passava por: “*aprender as dificuldades da Dança, aprender Dança, aprender o máximo possível da Dança para depois poder ensinar o máximo possível*”.

Também fez teatro, música e canto: “*Também faço música, gosto muito de música, tocava piano quando era miúda, mais tarde cantei no coro da Juventude Musical Portuguesa, Instituição muito importante que promovia o ensino e fruição da música em Portugal, e fiz teatro no Primeiro Acto e no Grupo de Teatro de Campolide, a música também é uma coisa que me enche e preenche e tem a ver com a Dança e o teatro*”.

A questão pedagógica desta docente prende-se com a necessidade de “**ajudar os alunos/alunas a construir-se como pessoas através da Dança enquadrada como conteúdo da Educação Física**”. Estamos perante uma profissional apaixonada por aquilo que faz: Ensinar/dar/construir/fazer, aprender/apreender a vida com e através do movimento humano.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Raquel Oliveira recorda: *Tenho o curso do antigo INEF (1964-1968), que depois passou para ISEF e posteriormente para Faculdade de Motricidade Humana. No curso antigo do INEF havia uma disciplina de dança, havia uma disciplina de rítmica, e outra de canto coral, mas não havia uma licenciatura em dança, havia uma licenciatura geral de Educação Física. Mas o ensino da dança não era fácil: Os nossos colegas de Educação Física tinham muita vergonha de fazer Dança, de certa maneira, havia a noção de quem fazia Dança era «maricas». Eu costumava dizer aos meus alunos: «não vos cai nada ao chão por estarem a dançar», e muitos alunos acabaram por encontrar na Dança uma forma de resolver problemas de auto estima.*

“*Na altura não havia programas curriculares, só guias programáticos. Não se dava «nota» a Educação Física nas escolas*”. Esta fase da história da Educação Física, representa os seus primórdios, caracterizados por uma marginalização curricular, que foi superada pela

capacidade de afirmação, forte associativismo, reflexão e unidade da classe profissional, presente até aos dias de hoje. Por outro lado, salientamos que de acordo com Cunha (2007:52), a construção do currículo de Educação Física sofreu mutações, desde um início com fortes influências militares e médicas de base, à afirmação do Desporto e uma certa abertura segundo à Actividade Rítmica Expressiva ou Dança (Brás, 1988:3). Esta abertura deveu-se, de início, ao aparecimento das ginásticas e dos movimentos livres e naturais que se iniciaram com Isadora Duncan, se consolidaram com o trabalho sistematizado de Dalcroze, e do expressionismo de Mary Wigman, como indicam Batalha e Macara (2007:1), e sobretudo pela teoria desenvolvida por Rudolf Laban (1995), coreólogo e pedagogo, que influenciado pela corrente pedagógica dominante de John Dewey, forjou meios para a introdução da dança em muitas escolas inglesas. Em França, as conceptualizações dos precursores da psicomotricidade nos anos setenta resgataram uma das componentes da Dança: a “expressão corporal”, defendendo a sua importância no desenvolvimento holístico da criança e do jovem.

Das memórias de Raquel resgatamos: *“Abrimos algumas portas para a Dança no ensino oficial a partir da Escola Paula Vicente em Lisboa, na reforma de Veiga Simão”*. O seu propósito a partir da escola foi o “fazer Dança”, apesar dos tempos “raros” que se viviam, por exemplo, nas apoteóticas apresentações de actividades físicas “no dia da raça” organizado pela Mocidade Portuguesa, em que a ginástica rítmica com muita gente era aproveitada para **infiltrar** a Dança: *“tentando transformar aquela coisa da ginástica”*. Curiosamente, através deste relato, deparamo-nos numa época da história portuguesa em que o uso da expressão *“infiltrar a Dança”* nas actividades apoteóticas das grandes evoluções gímnicas em meio escolar, constata uma prática algo “subversiva”, provavelmente por tratar-se de uma prática diferente à preconizada na altura, menos fisiológica e analítica, mais expressiva ou com tendência artística, livre e natural. É provável que esta “nova” tendência apenas fosse aceite pela classe profissional (muitos ex-combatentes de ultramar com formação militar) devido ao facto de as aulas não serem mistas e se destinarem, assim, apenas ao género feminino.

No entanto, não é difícil imaginar a dificuldade e limitação da professora Raquel em introduzir uma prática inovadora para a época. Raquel sabia do valor pedagógico da Dança, conhecia os seus benefícios dirigidos na formação integral de crianças e jovens e possuía o conhecimento prático e didáctico, reflexo da experiência e envolvimento em projectos dirigidos a crianças com os coreógrafos franceses Bejart e Petit, permitindo-lhe incorporar a Dança com naturalidade e espontaneidade na sua prática docente, nomeadamente no exercício profissional de Educação Física. A dança é introduzida nos anos 70 no currículo, por iniciativa dos ideais da Reforma de Veiga Simão, porém, só em 1986 se legitima como matéria nuclear no programa curricular extensivo de Educação

Física sobre a denominação de “Actividades Rítmicas Expressivas”. Segundo Valente e Lourenço (1999:1), a reforma de Veiga Simão “traz consigo novas perspectivas de uma renovação pedagógica, influenciando o desenvolvimento das artes na educação”.

Para a nossa testemunha, as pioneiras da “*transformação de aquela coisa*” (referindo-se à ginástica de evolução massiva e infiltração da Dança) foram a Fernanda Neto, a Maria José (falecida) e a Raquel Oliveira, a mais nova. Estas professoras abriram caminho para a prática da Dança no seio da escola, ou seja, de dentro para fora, na lógica do risco do “fazer, fazendo” movidas pela convicção da importância do ensino da dança em contexto escolar.

Deste testemunho surge-nos o reflexo do que foi em algum momento a Dança e que se reflecte nas atitudes de hoje nas nossas escolas: *Mulheres e dança em tempos de homens e em tempos de outrora, Mulheres emergentes e homens da cultura física em processo de afirmação profissional*. Que possibilidades podia ter havido para a Dança? Verificamos que eram mínimas. Para quê preocupar-se com a Dança como meio educativo, se o Desporto e as actividades físico motoras colmatavam o desenvolvimento global dos/das alunos e alunas? A Dança passou a ser a outra face da moeda que não interessou para as causas da Educação Física!

A classe profissional de Educação Física afirmou-se marcadamente arrastando consigo a questão da relação de género feminino associado à Dança, como preconceito e estereótipo de desigualdade entre a função do feminino e masculino. Aliada a esta observação, compreende-se a dimensão fragmentada do corpo que os professores possuíam, reproduziram e reproduzem (em muitos casos), segundo Raquel: “*Os nossos colegas de Educação Física tinham muita vergonha de fazer Dança, de certa maneira, havia a noção de quem fazia Dança era «maricas»*. Eu costumava dizer aos meus alunos: “*não vos cai nada ao chão por estarem a dançar*”, e muitos alunos acabaram por encontrar na Dança uma forma de resolver algo”.

Embora a Raquel tenha feito parte da feitura dos programas na Reforma de Veiga Simão e posteriormente em 1986, com estes ainda em vigor, ainda se ouve o grito silencioso e cauteloso da tentativa de penetrar no currículo real. Como podemos avaliar as consequências de uma inclusão curricular limitada pela resistência, estereótipo de género e falta de interesse em investir na prática da Dança como Actividade Rítmica Expressiva? Como resposta a esta questão Raquel constata um currículo nulo, a inexistência desta matéria nuclear nas práticas do professor de Educação Física em geral, traduzidas num acto educativo de “invisibilidade” até 2001.

A OBRIGAÇÃO VS A PAIXÃO...

Em 2001, ano da reorganização curricular, as danças sociais e tradicionais foram integradas no programa curricular de Educação Física. Alguns cursos de formação de professores de Educação Física deram resposta a esta matéria alternativa, através do desenvolvimento de competências para o ensino das danças sociais e da dança tradicional dos seus discentes e futuros professores, colmatando a necessidade de ensinar as Actividades Rítmicas Expressivas (Dança) como matéria nuclear. Começam assim a ser introduzidas “Danças na escola”, promovendo-se danças sociais, tais como o merengue, o chá-chá-chá, o foxtrot, a valsa, e danças tradicionais, tais como o Regadinho e outras. No entanto, a matéria nuclear (Actividades Rítmicas Expressivas) centrada na “exploração” do movimento e das diversas estruturações do espaço e do tempo, permitindo trabalhar o corpo e movimento “não estereotipado” continua a ser ignorada. A referência da Dança na escola passa a ser Danças na Escola!

Com o regime da avaliação do desempenho docente implantado pela ex-ministra de educação Dra. Maria de Lurdes Rodrigues, levantaram-se, segundo a Raquel três pontos fulcrais na motivação dos professores pelo ensino das “Danças” na escola: a) Os colegas iniciam a organização do ensino “das Danças”, por sentirem ser obrigatório cumprir com todos os conteúdos do programa curricular; b) Os colegas procuram formação centrada na aquisição de competências para o ensino das Danças memorizadas. Ensinam Danças sem conhecer a Dança; c) Os colegas por desconhecerem o que é a Dança, não podem gostar dela e muito menos apaixonar-se pela sua prática.

As pessoas sentem paixão quando começam a conhecer. Não se pode gostar de uma coisa que não se conhece e as pessoas não podem apaixonar-se por um desconhecido a não ser alguns “maluquinhos” que se apaixonam por um desconhecido, realmente, são capazes de casarem pela internet.

Neste cenário educativo fazer “Danças” já é um ponto positivo, apesar da sua obrigatoriedade implícita na necessidade de cumprir todas as matérias nucleares de Educação Física. A motivação é neste caso extrínseca (avaliação docente), no entanto o fazer “Dança” deveria passar por uma motivação intrínseca que deve ser cultivada. Para a professora Raquel Oliveira a Dança é a melhor forma de gerir as atitudes e as competências “suaves” que são complementares na formação dos alunos, no processo de autoconhecimento e alicia as potencialidades dos jovens, constituindo-se num meio educativo por excelência. Assim, a Dança na sua forma integral não é aplicada nas aulas de Educação Física, simplesmente porque não se conhece: *“As pessoas sentem paixão quando começam a conhecer. Não se pode gostar de uma coisa que não se conhece e as pessoas não podem apaixonar-se por um desconhecido”*.

E quem é o desconhecido? O desconhecido é a Dança como forma de comunicação, livre e criativa, como património artístico fundamental. É a linguagem que não se incorporou na prática escolar, é a comunicação interrompida, pautada, desconectada é a Dança dos outros, é a Dança de fora (Companhias de bailado, etc.). Nesta prática escolar ficou um corpo ignorado... é o corpo e movimento dos alunos e alunas não integrado na sua plenitude nas aulas de Dança de Educação Física, é o corpo das supostas aulas de Dança como forma de arte, que dificilmente farão as delícias dos corpos das crianças e jovens porque a Dança como opção da Educação Artística representa menos de 10% da sua inserção nas escolas em todo o país, por outro lado, observamos que a área de Educação Física dificilmente dá resposta a esta lacuna.

Qual será o caminho? Como promover a introdução da Dança versus as “Danças” reduzidas e fragmentadas na escola para “todos”? Existem diferenças paradigmáticas entre a dança como forma de expressão artística e a prática de danças sociais ou tradicionais (Macara & Vanfraechem, 1997). Será possível apelar a uma convergência de prática corporal?

Na lógica das práticas colaborativas entre as diversas áreas de intervenção pedagógica no Departamento Curricular de Expressões (Educação Visual, Artística, Música, Educação Física, entre outros) é possível que se vislumbre uma pequena luz no fundo do túnel, um provável “encontro” de saberes articulados que foquem de diferentes perspectivas a unidade do corpo, do movimento, da cognição, da razão e da emoção. Trata-se de uma questão de procura da UNIDADE CORPORAL PERDIDA! Provavelmente este será o desafio do Departamento de Expressões nas escolas.

CONCLUSÃO

Os primeiros anos da década dos setenta foram fortemente influenciados pelo espírito reformista de Veiga Simão. O projecto desta Reforma teve, entre outras prioridades, o desenvolvimento profissional e pedagógico das artes em Portugal. Paralelamente, os ideais de liberdade faziam-se sentir no mundo, através das diversas manifestações humanas, sejam estas no mundo cultural e artístico, como no modo de abordar as diferentes áreas da produção de conhecimento dirigidas ao desenvolvimento do homem integral. Estas concepções subjaziam nos modelos pedagógicos que combateram o modelo da escola tradicional, em que o saber atomizado por unidades isoladas de estudo limitava o próprio conteúdo programático.

Por influência da escola naturalista que preconizavam movimentos mais livres e naturais nas actividades da Educação Física, alguns aspectos da Dança passam a ser “importados” (inicia-se o processo de fragmentação da Dança na escola) como Actividades Rítmicas Expressivas da Educação Física, seguramente, na melhor das

intenções sob a óptica do desenvolvimento curricular, em detrimento dos factores culturais e estereótipos da classe profissional dos professores de Educação Física que resistiram à incorporação das Actividades Rítmicas Expressivas nas suas práticas educativas de forma espontânea e natural. Compreendemos que não era possível solicitar uma prática natural, criativa e espontânea a profissionais virados para uma cultura fascista e masculinizada pelo que constatamos na primeira parte do testemunho um paradoxo, resultante das inovações que foram realizadas, sem se terem tomado em conta a criação das respectivas condições a nível da preparação e formação de professores para dar resposta eficaz à inovação ou ao projecto de mudança.

As Actividades Rítmicas Expressivas foram um conteúdo quase nulo nas práticas dos professores de Educação Física até à organização curricular em 2001, em que são introduzidas novas “formas” de abordar este conteúdo, através de movimentos mais codificados que permitam a este profissional accionar o seu ensino nas escolas, como são: as danças sociais (latino-americanas e modernas), as danças tradicionais e as danças urbanas (esta última por interesse dos alunos). Estes estilos ou matérias alternativas do conteúdo nulo foram concebidos como estratégias para a obtenção de sucesso no ensino das “Danças” na escola.

Como resultado desta nova introdução identificamos dois pontos: um ponto positivo que radicou na receptividade (factores intrínsecos) destas práticas por parte de muitos professores e alunos, o qual foi um factor preponderante no desenvolvimento das Actividades Rítmicas Expressivas que podem ser constatadas nos relatórios de participação desta modalidade no Desporto Escolar. Um ponto negativo que radica na redução das Actividades Rítmicas Expressivas (o mais próximo da Dança, ao nosso ver) pelas práticas das “Danças” caracterizadas pela homogeneização da exploração do corpo no espaço e no tempo (skills, evoluções e coreografias iguais ou coreografias “fotocópias”). Para a nossa testemunha, em muitos casos a partir da imposição da avaliação docente do desempenho: a) Os colegas iniciam a organização do ensino “das Danças”, por sentirem ser obrigatório cumprir com todos os conteúdos do programa curricular; b) Os colegas procuram formação centrada na aquisição de competências para o ensino das Danças memorizadas.

Consequentemente, em muito casos, ensinam-se as Danças sem se conhecer a Dança. Há pouco conhecimento de conteúdo, como de conhecimento didáctico sobre o que é a Dança e como ensiná-la (métodos e estratégias diversificadas), motivo pelo qual, não podem gostar dela e muito menos usá-la como meio educativo. As práticas alternativas das Danças na sua forma codificada e homogeneizada continuam a ignorar o potencial da Dança educativa e os motivos da sua inclusão no currículo centrados na formação multifacetada e integral do aluno.

O novo desafio radica na interiorização de que a Dança provém de uma área artística importada para a área da Educação Física, preocupada por convergir com os princípios da formação do homem integral através de uma intervenção pedagógica, que contribua, segundo (Scarpato, 2001:2), ao analisar as propostas educativas de Laban e Freinet, para o desenvolvimento da aprendizagem, do compromisso, da cidadania, da responsabilidade, do interesse, do senso crítico, da criatividade, do envolvimento, da socialização, da comunicação, da livre expressão, do respeito, da autonomia e da cooperação.

Se a prática da Dança como arte é ausente na escola, a aproximação do professor de Educação Física à proveniência artística desta, poderá tornar-se um novo desafio no Departamento de Expressões nas escolas. Acreditamos que a cultura das práticas colaborativas, a partilha de conhecimento e o cruzamento de saberes traduzidos em práticas de intervenção mais integradas poderá ser uma via de recuperar a visão holística da Dança na escola.

Referências bibliográficas

- Alegre, L & Macara, A. (2006), “Que Dança (s) na Educação Física e no Sistema Educativo Português”, In Dança e Movimento Expressivo. Lisboa, Portugal: Edição FMH. (93-98).
- Batalha, A.P. & Macara, A. (2007). A Dança como forma de literacia artística-expressiva, **Actas da Conferência Nacional de Educação Artística**. Ministério da Educação / Ministério da Cultura. Disponível em:
<http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Ana%20Paula%20Batalha%20e%20Ana%20Macara.pdf> . (Data de consulta 9/12/2008)
- Brás, J. (1988). Metamorfoses na formação de professores de Educação Física. Lisboa: Universidade Lusófona. Disponível em:
<http://www.grupolusofona.pt/.../3C8E9A4C071824ECE040A8C01E0835AA>.
- Cunha, C. (2007). **A Educação Física em Portugal**. Vila Nova de Gaia, Portugal: Jardim Tabaco.
- Demo, P. (1987). **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Laban, R. (1995). **Dança Educativa Moderna**. São Paulo, Brasil: Ícone.
- Lessard, M., Goyette, H. & Boutin, G. (1994). **Investigação qualitativa**. Lisboa, Portugal: Edição Instituto Piaget.
- Macara, A. & Vanfraechem (1997), Técnica e Expressão em Diferentes Géneros de Dança: Estudo Comparado das Preocupações do Bailarino de Dança Moderna e Dança Popular, **Revista Estudos de Dança**, Cruz Quebrada: Edição FMH, Nº 5/6, 63.
- Ministério de Educação. (1991). **Programa Curricular do Terceiro Ciclo de Reajustamento de Educação Física**. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério de Educação. (2001/2002). **Programa Curricular de Educação Artística. Competências Gerais e Essências de Educação Artística**. Lisboa: Ministério da Educação.
- Scarpato, M.(2001), Dança Educativa: Um Facto nas Escolas de São Paulo. **Cadernos Cedex**, Vol.21, nº 53, Campinas. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100004
(consulta em 5/4/2006).
- Valente e Lourenço (1999:1), É a Educação pela arte experiência datada? In **Noesis** nº 52 - Out/Dez 1999 – Dossier / Ministério da Educação. Disponível em:
<http://www.arteducacao.org/pageview.aspx?pageid=66&langid=1> (consulta em 18/4/2008)