

Artigo

DANÇA E ESCOLARIZAÇÃO: PROPOSIÇÕES NA IMPRENSA PERIÓDICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

Bruna Teixeira Carneiro¹ 

Erica Okamura² 

Omar Schneider¹ 

RESUMO

Este estudo examina como o tema da dança circulou na imprensa periódica de Educação Física no Brasil durante as décadas de 1930 e 1940. Está fundamentado na teoria da história cultural, com ênfase nos conceitos de tática, estratégia, circularidade cultural e cultura escolar. Metodologicamente, utiliza a crítica documental e o paradigma indiciário. Quatro revistas de Educação Física publicadas nesse período servem como fontes primárias, complementadas por materiais sobre dança folclórica educacional dos Estados Unidos do início do século XX, para ilustrar que a imprensa periódica brasileira disseminou ideias iniciais sobre a educação da dança no Brasil baseadas, principalmente, em um modelo norte-americano já estabelecido. No conjunto, o estudo revela um esforço amplo, no Brasil, para legitimar a dança como saber escolar, inserido em um projeto cultural mais amplo de modernização do ensino e construção da identidade nacional.

Palavras-chave: Dança, Educação Física, Imprensa periódica brasileira, USA.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES, Brasil.

² Queensland University of Technology. Brisbane City, Austrália.

DANCE AND SCHOOLING: PROPOSITIONS IN THE BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION PERIODICAL PRESS IN THE 1930s AND 1940s

ABSTRACT

This study examines how the theme of dance circulated in the Physical Education periodical press of Brazil during the 1930s and 1940s. It is grounded in cultural history theory, emphasizing the concepts of tactics, strategy, cultural circularity, and school culture. Methodologically, it uses documentary criticism and the evidentiary paradigm. Four Physical Education journals published during this period serve as primary sources, complemented by early 20th-century U.S. educational folk dance materials, to illustrate that the Brazilian periodical press disseminated early ideas about dance education in Brazil that were primarily based upon an already-established U.S. educational folk dance model. Altogether, this study reveals a widespread Brazilian effort to legitimize dance as school knowledge, situated within a wider cultural project of educational modernization and national identity building.

Keywords: Dance, Physical Education, Brazilian periodical press, USA.

DANZA Y ESCOLARIZACIÓN: PROPUESTAS EN LA PRENSA PERIÓDICA BRASILEÑA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS DÉCADAS DE 1930 Y 1940

RESUMEN

Este estudio examina cómo circuló el tema de la danza en la prensa periódica de Educación Física en Brasil durante las décadas de 1930 y 1940. Está fundamentado en la teoría de la historia cultural, con énfasis en los conceptos de táctica, estrategia, circularidad cultural y cultura escolar. Metodológicamente, utiliza la crítica documental y el paradigma indiciario. Cuatro revistas de Educación Física publicadas en ese período sirven como fuentes primarias, complementadas por materiales sobre danza folclórica educativa de Estados Unidos de principios del siglo XX, para ilustrar que la prensa periódica brasileña difundió ideas iniciales sobre la educación de la danza en Brasil basadas, principalmente, en un modelo estadounidense ya consolidado. En conjunto, el estudio revela un amplio esfuerzo brasileño por legitimar la danza como saber escolar, inserto en un proyecto cultural más amplio de modernización educativa y construcción de la identidad nacional.

Palabras clave: Danza, Educación Física, Prensa periódica brasileña, USA.

INTRODUÇÃO

A dança¹ frequentemente foi mal compreendida em contextos educacionais, sendo percebida apenas como uma atividade física ou uma performance teatral, desconectada de objetivos educacionais mais amplos. Conforme explica Soares (1998), a escolarização das práticas corporais esteve historicamente associada a projetos pedagógicos, morais e políticos, o que contribuiu para que tais práticas fossem frequentemente tratadas de maneira funcional e instrumental no contexto escolar.

Nesse sentido, há uma ênfase nos modos de ensinar a dança, em detrimento da problematização de seus critérios históricos e culturais de seleção, que pode ser compreendida como parte desse processo de escolarização do corpo. Este artigo² pretende contribuir para essa discussão ao evidenciar como a análise da dança, mesmo quando abordada por meio de discursos escritos e não em sua materialidade corporal, permite revelar tensões no interior das esferas educacional e cultural e lançar luz sobre processos de construção de identidades nacionais.

Em particular, este estudo examina como o tema da dança circulou na imprensa periódica de Educação Física (EF) no Brasil durante as décadas de 1930 e 1940, um período marcado por esforços significativos de modernização da nação. Embora a EF escolar fosse dominada por métodos de ginástica de estilo militar, nesse período, uma nova cultura de dança educacional estava se desenvolvendo, influenciada por ideias internacionais e servindo como um potencial veículo de reforma social (Carneiro, 2022).

Nas décadas de 1930 e 1940, com a criação das primeiras revistas brasileiras de EF surgiu uma imprensa especializada voltada para professores de EF e uma imprensa de variedades³ voltada para um público mais amplo, oferecendo uma plataforma literária para tratar de ideias e temas que poderiam ser utilizados no ensino da EF. Um dos temas que surgiu nessas publicações foi a dança. Autores e editores das revistas a tratavam não como algo separado do aprendizado em sala de aula, mas como parte do conhecimento escolar.

1 No estudo, o uso da palavra *dança* com inicial minúscula indica um uso comum, referindo-se a ela como fenômeno cultural. A mesma palavra com inicial maiúscula refere-se a ela como conteúdo de ensino, especificamente no campo da Educação Física. Em citações diretas, a grafia original da palavra foi preservada.

2 Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Os autores também agradecem ao Professor David Kirk pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões que contribuíram para o aprimoramento deste artigo.

3 Revistas especializadas ou de ensino são materiais impressos voltados para professores. Elas incluem propostas pedagógicas e discussões teóricas sobre o ensino de uma determinada área de conhecimento ou prática, buscando orientar e oferecer fundamentos para que os educadores desenvolvam seu trabalho. As revistas de variedades, por sua vez, têm como objetivo abordar temas relacionados ao panorama mais amplo das práticas esportivas e, portanto, contêm uma ampla gama de assuntos, como alimentação saudável, aprimoramento estético do corpo, saúde e qualidade de vida, lazer e recreação, entre outros. Essas revistas também oferecem reflexões sobre o contexto escolar e estabelecem um diálogo com os educadores, embora não considerem os professores como seu público principal.

A dança foi abordada como um fenômeno sociocultural que exigia uma cuidadosa conversão em conteúdo curricular⁴, que então poderia ser estrategicamente integrado aos ambientes escolares por meio de métodos pedagógicos e didáticos específicos. O objetivo geral desses esforços era incorporar a dança de forma significativa ao sistema educacional recém-criado pela Reforma Francisco Campos⁵, durante o governo de Getúlio Vargas, presidente do Brasil de 1930 a 1945.

Esse período foi marcado por mudanças significativas na EF brasileira, especialmente com a introdução do Método Francês por meio do Regulamento nº 7, o Regulamento Geral de Educação Física⁶ em 1931. Antes do Regulamento nº 7, não havia um método obrigatório para o ensino da EF no Brasil, embora muitos professores tivessem aprendido o Método Sueco (Ling) como parte de sua formação (Schneider; Alvarenga; Bruschi, 2011).

Com esses esforços para modernizar a EF, surgiu uma nova cultura de leitura na forma de uma imprensa periódica. Logo, discussões e debates sobre o uso da Dança na EF emergiram nessas revistas especializadas e de variedades. Pesquisas anteriores de Carneiro (2022) sobre a transformação da *dança* como prática sociocultural em *Dança* como conteúdo da EF no Brasil, por meio da imprensa periódica, sugerem que intelectuais brasileiros buscaram orientação em um modelo estadunidense de educação em dança. Carneiro destaca que, embora muitos autores e editores não citassem suas fontes, aqueles que o faziam frequentemente mencionavam homens norte-americanos que atribuíram diferentes funções sociais e escolares à dança, associando-a à saúde, estética, feminilidade e à incorporação de virtudes.

Carneiro (2022) apresenta uma visão abrangente sobre como a dança foi negociada na imprensa brasileira naquela época, mas não se aprofunda nas nuances de como os defensores da Dança descobriram e selecionaram conteúdos e métodos de ensino para consideração curricular. Essa lacuna aponta para a complexidade das negociações em torno da dança educacional no Brasil, especialmente em um sistema estatal de EF marcado pela ginástica militar e por uma abordagem técnica rígida.

Neste estudo, a dança é compreendida, a partir da análise dos discursos veiculados na imprensa periódica de Educação Física, como um veículo associado a projetos de reforma social, promovidos por intelectuais que, naquele momento histórico, tanto se viam quanto eram vistos por outros como responsáveis por abordar questões nacionais. Ao justificar a

⁴ Embora o termo “currículo” não tenha sido empregado nas fontes analisadas, para efeitos deste estudo, utilizamos essa palavra para designar o conjunto de conteúdos e práticas de Educação Física previstos e orientados para a escola, facilitando a análise das propostas pedagógicas apresentadas.

⁵ O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos, promoveu uma grande transformação na educação pública brasileira, desde o ensino médio até o superior. Isso teve implicações significativas para a escolarização da Educação Física (Castro, 1997). A Reforma Francisco Campos, nomeada em homenagem ao primeiro Ministro da Educação do país, buscou modernizar o sistema público de ensino brasileiro por meio da padronização dos níveis e ciclos escolares e da ampliação da duração do ensino médio para maior alinhamento com as nações ocidentais mais desenvolvidas (Dallabrida, 2009).

⁶ O Regulamento nº 7 refere-se ao *Règlement Général d'Éducation Physique*, o Método Francês, conforme apontado por Bruschi (2019). Esse regulamento foi oficialmente adotado para o ensino médio pela Reforma Francisco Campos de 1931 (HORTA, 1994).

inclusão da dança ou ao propor tipos específicos de conteúdos e métodos de dança como parte do currículo escolar, esses intelectuais brasileiros citaram com maior frequência três educadores americanos: Luther H. Gulick Jr., Elizabeth Burchenal e G. Stanley Hall. A influência desses indivíduos no desenvolvimento da Dança dentro da EF, tanto nos Estados Unidos (EUA) quanto no Brasil, será examinada neste artigo.

Este texto está organizado em cinco seções, começando pelas fontes e a metodologia, seguido por uma análise dividida em quatro partes. A primeira parte examina como tópicos ou temas específicos que circularam nas revistas brasileiras de EF nas décadas de 1930 e 1940 incentivaram que as discussões sobre Dança fossem enquadradas de maneiras específicas. A segunda parte analisa a dança como forma de aprendizagem baseada no brincar, evidenciando a circulação e apropriação das teorias modernas sobre o desenvolvimento infantil no discurso educacional presente na imprensa periódica brasileira de Educação Física. A terceira aborda o desenvolvimento de um movimento educacional de dança folclórica nos EUA, para contextualizar o cenário histórico e educacional relacionado a Gulick, Burchenal e Hall. Por fim, a quarta parte destaca pistas extraídas da imprensa periódica brasileira para mostrar como características e ideologias do movimento americano de dança folclórica educacional foram assimiladas no Brasil. Coletivamente, esses achados revelam como as ideias sobre dança circularam transnacionalmente e foram reinterpretadas localmente, antecipando a potencial inclusão da Dança na EF brasileira.

FONTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A base deste estudo, o primeiro conjunto de fontes, consiste em quatro publicações brasileiras de destaque sobre EF das décadas de 1930 e 1940, que constituem o acervo do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), localizado no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefed/Ufes).” Essas publicações, criadas por diferentes instituições, tinham o mesmo propósito: informar e educar os leitores sobre o que acontecia no universo da EF, esportes, cultura física e lazer. São elas: a Revista de Educação Física (do Exército) (REFE) (1932 – atual); Educação Physica (EPHy) (1932–1945); Revista Brasileira de Educação Física (RBEF) (1944–1952); e os Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (AENEFDs) (1945–1966).

No contexto das revistas de EF da época, publicações oficiais como a revista REFE, vinculada à Escola de Educação Física do Exército, e a revista AENEFDs, vinculada à Escola Nacional de Educação Física e Desportos, funcionavam como veículos estratégicos de instituições que buscavam consolidar a EF alinhada às diretrizes do Estado, com rigoroso controle sobre o conteúdo publicado. Enquanto isso, revistas comerciais como a RBEF e a EPHy, esta última vinculada à Associação Cristã de Moços (ACM), embora também operassem sob estratégias editoriais, ofereciam um espaço relativamente mais aberto para a circulação e experimentação de ideias.

O segundo conjunto de recursos utilizados neste estudo, publicados nos EUA, acrescenta mais profundidade à história da transmissão da Dança desse país para o Brasil. Especificamente, esses recursos são os *Proceedings of the Third Congress of the Playground Association of America* (1909), editados pela Playground Association of America (PAA); o *Official Handbook of the Girls' Branch of the Public Schools Athletic League of the City of New York*, 1910-11 (1910), editado por Jessie Bancroft; e *The Healthful Art of Dancing* (1910), de Luther Halsey Gulick Jr. Essas publicações servem para fundamentar por que o movimento educacional de dança folclórica do início do século XX nos EUA pôde influenciar fortemente, décadas depois, as propostas de EF para a cultura escolar no Brasil.

Para identificar material relevante sobre dança nas revistas brasileiras, foi realizada uma busca pelas palavras *dança* e *dansa* nos títulos dos artigos das revistas brasileiras de EF das décadas de 1930 e 1940. Em seguida, os textos localizados foram lidos na íntegra e considerados relevantes aqueles que abordavam a dança em sua relação com a Educação Física escolar, seja como conteúdo de ensino, prática educativa ou elemento formativo. Nesse movimento, foram selecionados 36 textos que mencionavam ou discutiam a dança, distribuídos em quatro edições da REFE, vinte da EPHy, onze da RBEF e quatro da AENEFDS⁷.

Em seguida, a crítica documental (Bloch, 2001; Chartier, 1990) foi empregada como metodologia na tentativa de compreender os materiais impressos em sua historicidade. Segundo Bloch (2001), o papel do historiador não é julgar fatos, discursos ou pensamentos, mas sim compreendê-los em seus próprios contextos, com suas motivações e significados específicos. Essa abordagem foi complementada pelo uso do paradigma indiciário (Ginzburg, 1999) para identificar *pistas* e *sinais* pequenos e até aparentemente insignificantes, a fim de interpretar os significados pretendidos pelos respectivos autores e editores dos artigos que abordaram a dança como disciplina escolar⁸.

Após esse momento, os conceitos de *tática* e *estratégia* (Certeau, 1994) foram utilizados para interpretar como a realidade é construída pelos atores envolvidos, em termos de suas práticas cotidianas. Certeau (1994) explica que os indivíduos fazem uso de táticas e não se submetem aos mecanismos de dominação, ou seja, às normas e discursos institucionalizados que buscam definir e direcionar práticas, como os princípios militares e médicos que moldaram a EF nesse período. Consequentemente, a imprensa periódica de EF não funcionava apenas como um veículo para disseminar discursos normativos, mas também oferecia um espaço de resistência, onde autores e editores, ao publicarem sobre dança, podiam desafiar as normas vigentes da época.

7 A busca inicial identificou trinta e sete artigos relacionados ao tema Dança, mas um artigo não pôde ser localizado. Doze artigos eram de autores anônimos, e oito deles descreviam danças regionais e folclóricas, principalmente de outras nações.

8 De acordo com Ginzburg (1999), para compreender a circularidade de um tema, é necessário interpretar pistas e sinais por meio da análise de fontes primárias (Bloch, 2001). Dessa forma, torna-se possível captar uma realidade que ocorreu em um determinado momento, com base em uma observação indiciária que considera as práticas e representações que circulavam em um período específico.

Nesse contexto, a cultura também aparece como uma questão importante a ser considerada pelo pesquisador na análise de qualquer narrativa, em função do processo que Ginzburg (1987) denomina de *circularidade cultural*. Para esse autor, existe uma constante relação circular entre as distintas culturas existentes, que se manifesta igualmente nas narrativas por meio dos usos, apropriações e ressignificações produzidos pelos sujeitos históricos. Dessa forma, nos apropriamos da noção de *circularidade cultural* para compreender como a dança foi deslocada, apropriada e reinterpretada na imprensa periódica brasileira de Educação Física, evidenciando tanto a incorporação de modelos externos quanto as disputas em torno da legitimação de determinados repertórios no espaço escolar.

Por fim, este estudo mobiliza as proposições de Chervel (1990) e Julia (2001) para discutir a constituição de uma cultura escolar em torno da dança nas décadas de 1930 e 1940. Essa perspectiva teórica permite compreender como os conhecimentos e práticas relacionados à dança, veiculados nos artigos das revistas de Educação Física, passaram a circular como saberes possíveis de serem apropriados no âmbito da formação de professores. Nessa direção, o conceito de cultura escolar contribui para posicionar o material impresso como uma “[...] estratégia de difusão de práticas, normatização de saberes e conteúdos de ensino” (Schneider, 2003, p. 147).

VALORES SOCIAIS E NACIONALISMO POR MEIO DA DANÇA

O exame dos temas que circularam nas quatro revistas brasileiras de EF (REFE, EPHy, RBEF e AENEFDs) revela muito sobre a natureza e o alcance das discussões e debates pedagógicos no Brasil durante as décadas de 1930 e 1940. O nacionalismo destaca-se como um tema predominante, como seria de se esperar em uma era politicamente tensa. A análise da dança, inserida no contexto dos currículos de EF e nos textos de formação de professores da área, sugere uma preferência do Estado por danças regionais e folclóricas⁹.

Essa percepção decorre da recorrência com que esse tipo de dança é mobilizado nos artigos analisados, nos quais a dança aparece associada ao ensino da cultura brasileira e à formação da cultura escolar (Pinheiro, 1933; Page, 1937; Murray, 1939; Guérios, 1947; Blanco, 1947; Stahl, 1948; Soares, 1948; Earp, 1947). Em consonância com os discursos nacionalistas da época, esses autores compartilhavam da ideia de que as danças regionais e folclóricas poderiam inspirar a unidade social e o reconhecimento positivo da singularidade cultural (nacional).

⁹ Nas fontes analisadas neste estudo, embora não haja uma definição explícita que equipare “dança regional” e “dança folclórica” como sinônimos técnicos, ambos os termos são frequentemente empregados com sentidos muito próximos e até sobrepostos no discurso educacional e cultural das décadas de 1930 e 1940. Essa proximidade semântica indica uma flexibilidade no uso dos conceitos, refletindo uma construção histórica e cultural em processo, em que a dança era compreendida como uma manifestação popular e tradicional relevante para a formação da identidade nacional. Ressaltamos que a noção de “folclore” naquele período ainda não apresentava o rigor antropológico atual e funcionava como um termo amplo para designar práticas culturais regionais valorizadas para fins pedagógicos e identitários.

João Ribeiro Pinheiro (1933), um militar brasileiro, foi o primeiro autor identificado a publicar sobre o tema da dança nas revistas selecionadas de EF. Ele enfatizou a importância de compreender a dança como uma “expressão muscular” original e natural das condições internas de uma pessoa, e afirmou que ela deveria ser sentida com alegria, e não imposta. O ambiente da EF escolar, defendia Pinheiro, poderia ser utilizado para “a) promover as dansas com fins educativos; b) de acordo com o agrupamento potencial de cada classe e o seu progresso pedagógico; c) procurando realizar com dansas nacionais estilizadas” (Pinheiro, 1933, s. p.)¹⁰. Em 1933, também, o uso já consolidado de danças nacionais para a EF na maioria dos países ocidentais dava respaldo à ideia de Pinheiro de que os grupos nacionais aperfeiçoavam suas próprias danças para fins de EF (Anderson, 1983).

A Figura 1, *Prescrições de Danças Nacionais*, apresenta duas danças nacionais que Pinheiro (1933) sugeriu para uso nas escolas brasileiras e ilustra os tipos de princípios culturais que podem ter influenciado sua perspectiva sobre a cultura educacional.

DANSA HOLLANDEZA	DANSA INGLESA
PRIMEIRO PASSO — Pares em coluna com ambas as mãos entrelaçadas. I — 1. Fundo obliquamente para esquerda. 2. Ponta pé, com pé direito em direção à esquerda, tocar o calcanhar no chão. 3. Saltar no pé esquerdo. 4. a 6. Idem para a direita. II — 1 a 6. Correr para a frente. III — 1 a 3. Igual I — 1 a 3. 4 a 6. > I — 4 a 6. IV — 1 a 3. a) Saltar com os pés juntos (Pausa). b) Saltar enfrentando-se, flexionando o tronco, separando as pernas, braços para trás. c) Sentido. SEGUNDO PASSO — Parceiros enfrentando-se. I — 1 a 3. Mesmo que no primeiro passo. 4 a 6. > > > > > II — 1 a 6. Correr em semi-circulo para direita, trocando de lugar com o parceiro. III — 1 a 3. Repetir I — 1 a 3. 4 a 6. > I — 4 a 6. IV — Repetir 1 a 3 do primeiro passo, exceto que no terceiro seguram ambas as mãos uns dos outros.	POSIÇÃO INICIAL — Em grupos de quatro, com os parceiros de frente um para o outro. PRIMEIRO PASSO: I — 1 a 4. Correr para a frente. 5 a 9. > > > > > trás. 9 a 16. Repetir. II — 1. Pé esquerdo para a esquerda. 2. Saltar para a esquerda no pé esquerdo levantando pé direito. 3 e 4. Opposto. 5 a 8. Dar uma volta pela esquerda com saltos. 9 a 16 — Repetir 1 a 8. III — De frente para fóra dar a mão ao companheiro do lado. 1 a 4. Correr para fóra. 5 a 8. Meia volta e voltar. 9 a 12. Repetir 5 a 8 do II. IV — De frente para os lados, dar a mão ao parceiro. 1 a 4. Correr para os lados. 5 a 8. Meia volta e voltar. 9 a 12. Repetir 5 a 8 do II. SEGUNDO PASSO: I — 1 a 8. Correr para frente, passar por trás do companheiro — voltar. 9 a 16. Repetir. II (III (Repetir II, III e IV do primeiro passo. IV (TERCEIRO PASSO: I — 1 a 8. Correr para frente, entrelaçar o braço com o companheiro, girar e voltar. 9 a 16. Repetir II (III (Repetir II, III e IV dos passos anteriores. IV (

Figura 1 – Prescrições de Danças Nacionais

Fonte: Revista de Educação Física (do Exército) (1933).

¹⁰ As citações em português nesta versão do artigo foram retomadas diretamente das fontes primárias brasileiras, preservando sua grafia e estilo original, em vez de serem retraduzidas do inglês.

Pinheiro (1933) descreveu a *Dansa Hollandeza* e *Dansa Inglesa* como coreograficamente acessíveis, sugerindo a aplicabilidade dessas danças nos contextos escolares da EF. A *Dansa Hollandeza*, por exemplo, incluía as instruções *Pares em colúna com ambas as mãos entrelaçadas*, *Saltar no pé esquerdo* e *Correr para a frente*. A *Dansa Inglesa* enfatizava a disposição dos dançarinos no espaço e seu ritmo coletivo, com instruções como *Correr para frente e para trás* e *Dar uma volta pela esquerda com saltos*. Ambas as danças careciam de instruções detalhadas sobre como segurar as mãos, correr, saltar e girar. Parece que essas danças não tratavam de destreza técnica; tratava-se de exercitar-se com sentimentos de alegria e unidade.

Pinheiro escreveu principalmente sobre danças estrangeiras em seu artigo de 1933, mas também defendeu a inclusão de conteúdos de danças locais na EF brasileira:

Daqui lançamos um apêlo aos cultores da educação física para que, seguindo êsse exêmplo tão necessário e tão brilhante, consigam estilisar e converter para a educação física as dansas no Brasil. O cateretê — o batuque — o samba (Pinheiro, 1933, s. p.).

Para Pinheiro (1933), a dança era uma parte necessária da EF brasileira tanto para meninas quanto para meninos. Ele defendia o uso de danças regionais e folclóricas tanto de fora quanto de dentro do Brasil, não apenas por seu valor recreativo, mas também por promoverem valores alinhados aos esforços de inculcar um senso moderno de nacionalismo brasileiro. Essa defesa aparece associada à ideia de que a dança poderia educar o corpo e o espírito, articulando movimento, moral e sentimento de pertencimento cultural, em diálogo com concepções também presentes em autores brasileiros do período, como Soares (1948).

De modo geral, as danças identificadas na imprensa periódica brasileira eram descritas em termos de disciplina, coordenação e ritmo coletivo. Pinheiro (1933) e outros colaboradores associavam esses elementos aos ideais de civilidade e modernidade vinculados aos projetos educacionais do Estado, voltados à construção de um senso de ordem e progresso nacional. Nessa perspectiva, mesmo quando essas danças assumiam formas próximas a jogos ou exercícios elementares, eram mobilizadas como meios para a difusão de valores culturais, crenças, símbolos e identidades compartilhadas em âmbitos local, regional e nacional.

Semelhante a Pinheiro (1933), Ruth Murray (1939), uma professora americana de EF cujo trabalho de 1937 foi traduzido para o EPHy¹¹, propôs que as danças regionais e folclóricas eram as mais apropriadas para o ambiente escolar. Murray explicou que a utilização dessas atividades proporcionaria aos alunos o conhecimento de sua própria cultura, oriunda de um passado profundamente distante ou antigo¹².

¹¹ Este periódico apresentou o maior número de textos traduzidos, a maioria dos quais foi escrita por educadores dos Estados Unidos (Carneiro, 2022).

¹² A importância de um passado compartilhado imaginado como esse está bem estabelecida nas pesquisas sobre a construção da identidade nacional (Anderson, 1983).

Enquanto Pinheiro (1933) defendia a adoção das danças folclóricas de outras nações, mas não explicava o motivo, Murray (1939) citava um modelo de EF inclusivo da dança dos EUA para validar o uso de conteúdos variados de dança. No entanto, ela também criticava a forma como, nos EUA, apenas danças estrangeiras, sobretudo europeias, eram consideradas legítimas para o ambiente escolar. A defesa dessas práticas também pode ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de circulação de modelos educacionais estrangeiros, no qual determinadas referências passaram a ocupar posições de maior legitimidade no espaço escolar, em detrimento de outras manifestações culturais. Sobre os EUA, Murray escreveu:

Como os sistemas de ginástica, as danças devem possuir um rótulo estrangeiro para serem aceitáveis. Consequência, nossos rapazes e moças sabem muito mais acerca da dança na Escandinávia do que aquelas que seus pais ou mães praticaram, ou ainda praticam nas comunidades distantes. [...] Assim, as danças populares européias se tornaram o começo e o fim do programa de dança (Murray, 1939, p. 45).

É interessante perceber que, embora a EPHy, enquanto revista comercial, reproduzisse o discurso oficial do Estado sobre a importância das danças regionais para a construção da identidade nacional, de forma tática, ela também vinculava críticas sutis, como essas apresentadas no artigo de Murray. Essa tensão revela que, mesmo dentro de um projeto nacionalista que promovia a valorização das danças regionais, entendida como o reconhecimento delas como parte importante da cultura e da identidade nacional, havia consciência das contradições, especialmente sobre a predominância da recomendação de danças europeias para a educação.

Os debates brasileiros sobre a dança para a EF persistiram até a década de 1940. Muitos dos mesmos temas permaneceram em circulação mais de uma década após o artigo de Pinheiro de 1933. Stella Ferreira Mansur Guérios (1947), uma professora brasileira de EF, por exemplo, ecoou a ideia de Pinheiro de que as danças regionais e folclóricas, por sua própria natureza, eram capazes de capturar um espírito único de alegria e diversão como parte de seu valor higiênico e educacional.

Ao mesmo tempo, outros intelectuais introduziram novas ideias sobre como a dança deveria ser abordada, trazendo assim novos temas à circulação. Maria Helena Pabst de Sá Earp (1947), uma brasileira também formada em EF, por exemplo, conceituou as danças regionais e folclóricas não como uma categoria autônoma, mas como formas dentro de um gênero mais amplo de *dança educacional*. Essa visão ampliava o entendimento sobre a função da dança, integrando as manifestações culturais regionais ao contexto pedagógico mais geral, e apontava para a necessidade de um olhar que unisse a preservação cultural com objetivos educacionais e formativos. Assim, a concepção de Earp desafiava classificações rígidas e incentivava uma abordagem integrada que valorizasse tanto as raízes culturais como os aspectos formativos da dança no ensino.

Segundo Earp (1947), as danças regionais e folclóricas deveriam ser agrupadas com a dança natural, dança moderna e formas similares de movimento expressivo que se desenvolveram na Europa e na América do Norte ao longo de várias décadas. Para Earp, danças educacionais eram aquelas que podiam e deveriam ser aplicadas em contextos escolares, como “[...] uma consequência do grande processo de experimentação e de evolução verificado na pedagogia educacional” (Earp, 1947, p. 48). Ela propôs que a dança, como forma de arte expressiva, fornecia aos humanos as informações e soluções necessárias para se conhecerem e evoluírem.

A análise dos artigos provenientes dos periódicos brasileiros de EF sugere que as danças regionais e folclóricas de diferentes nações eram os tipos de dança considerados mais adequados para uso escolar. Embora Pinheiro (1933) e outros autores tenham defendido o conteúdo de dança brasileiro, as discussões continuaram a girar em torno da adequação e adaptabilidade das danças de várias nações. Essas danças eram acessíveis para meninos e meninas de todas as idades, e suas características didáticas, como movimentos estruturados e regras claras, facilitavam sua aplicação prática por professores com formação diversa, especialmente em um contexto no qual: 1) a Educação Física era tornada obrigatória nas escolas secundárias; 2) o Método Sueco estava sendo substituído pelo Método Francês; e 3) a maioria dos professores ainda carecia de preparo formal para o novo sistema de EF.

Pesquisas anteriores (Bruschi, 2015; Carneiro, 2022) sobre o Regulamento Geral de Educação Física, com 338 páginas, mostram que o Método Francês exigia um profundo conhecimento de anatomia e fisiologia e serviu de base para um manual de ensino destinado a professores especializados em EF, para todas as idades. No entanto, o Regulamento Geral não incluía teorias ou exemplos relacionados à dança como conteúdo de ensino. Isso apresenta uma curiosa anomalia, dado que importantes periódicos brasileiros de Educação Física abordavam a dança como tema ao longo desse período formativo.

A análise dos artigos relacionados à dança nas revistas brasileiras de Educação Física, sob a perspectiva da cultura escolar enquanto sistema de conhecimento, permite compreender as propostas didáticas em torno da educação em dança. Em diferentes textos publicados nas décadas de 1930 e 1940, observa-se a recorrência da ideia de dançar com espírito alegre, inicialmente apresentada por Pinheiro (1933) e retomada por outros autores da imprensa periódica, ainda que com variações de ênfase e interpretação. Essa circulação sugere que as concepções brasileiras sobre a dança na Educação Física foram atravessadas por ideologias de aprendizagem baseadas no brincar, incorporadas ao projeto educacional moderno.

A DANÇA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM BASEADA NO BRINCAR

O exame das pistas e sinais em torno da dança como tema nos quatro periódicos brasileiros de EF selecionados sugere que as danças, especialmente as regionais e folclóricas, estavam associadas aos jogos ou ao brincar. As teorias modernas sobre o desenvolvimento infantil, particularmente as promulgadas pelos teóricos europeus Jean-Jacques Rousseau, Friedrich

Froebel e Maria Montessori, bem como pelo filósofo americano John Dewey¹³, representaram uma ruptura com o ensino mecânico e uma transição para abordagens mais centradas na criança e baseadas no brincar. Essas teorias parecem ter sido reconhecidas por autoridades brasileiras que idealizavam um sistema público de ensino moderno, alinhado aos modelos ocidentais.

Os autores e editores brasileiros que contribuíram para os discursos sobre dança nos primeiros periódicos de EF, às vezes, citavam teóricos populares em apoio às suas ideias, e com razão, já que o conceito de educação pela dança ainda era controverso (Carneiro; Bruschi; Schneider, 2024). Em 1947, por exemplo, a RBEF republicou um artigo em espanhol do professor uruguaio Raul Blanco, que escreveu sobre métodos pedagógicos e conteúdos de ensino baseados nas teorias de Froebel sobre o brincar e a infância¹⁴. Em seu texto, Blanco forneceu exemplos de jogos e canções que poderiam ser usados para a educação de crianças pequenas. Ele incentivava os professores a recorrerem ao *Los cantos en la madre* (Canções maternas)¹⁵ de Froebel, de 1843, uma série de canções com movimentos corporais destinadas a estimular os sentidos das crianças desde os primeiros meses de vida. Blanco classificou as canções de Froebel como *Rounds*¹⁶ e *Danzas Gimnásticas*, e sugeriu que esse tipo de atividade lúdica, por exemplo, “[...] jogos ginásticos acompanhados de canções” (Blanco, 1947, p. 30, tradução dos autores) deveriam ser ensinados na infância.

Segundo Blanco (1947), tais jogos permitiam que os professores realizassem importantes intervenções pedagógicas ao monitorar, avaliar e corrigir os alunos enquanto praticavam ações da vida real, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho industrial ou agrícola (por exemplo, plantio e colheita). Tal conceito de brincadeira organizada, em que um adulto facilitava atividades lúdicas consideradas parte natural do desenvolvimento infantil, não apenas fazia parte da cultura escolar moderna, mas também foi fundamental para um *playground movement* que começou simultaneamente no Reino Unido e nos EUA no final do século XIX. Esse movimento foi apoiado pela abertura de parques infantis fora do horário escolar para oferecer às crianças um local supervisionado para se exercitarem e brincarem, em vez de estarem nas ruas sujas e em edifícios insalubres (Tomko, 1999; Nielsen, 2011).

¹³ Entre as principais obras que fundamentam essas concepções destacam-se: *Emílio, ou Da Educação*, de Rousseau; *A educação do homem*, de Froebel, *Mente Absorvente* e *A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica*, de Montessori, *Como pensamos e Democracia e Educação*, de Dewey, amplamente difundidas no debate pedagógico do início do século XX.

¹⁴ Friedrich Froebel, aluno do teórico da educação Johann Heinrich Pestalozzi, desenvolveu suas ideias sobre a educação infantil na Alemanha no final da década de 1830, e cunhou o termo *jardim de infância* em 1840. O principal objetivo do jardim de infância de Froebel era “[...] guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres [...]” (Arce, 2004, p. 16). Segundo Arce (2004), Froebel promoveu brinquedos específicos chamados “dons” que apoiavam o curso natural do brincar das crianças. Os jogos e atividades de Froebel que incluíam os “dons” normalmente começavam com as crianças “[...] formando círculos, dançando, movendo-se e cantando. Dessa forma elas atingiriam a perfeita unidade” (Arce, 2004, p. 15).

¹⁵ Os autores não conseguiram encontrar a obra completa.

¹⁶ Jogos infantis ou jogos em grupo, nos quais os participantes formam um círculo e giram de mãos dadas, cantando músicas ou recitando rimas.

Em 1948, a RBEF também publicou um artigo de Steffy Stahl, bailarina e professora de ginástica rítmica e danças escolares na Venezuela, que reforçou a ideia de que a dança era um componente intrínseco da cultura escolar moderna, especialmente sob a ótica dos jogos e cantigas com movimento. Nesse texto, Stahl (1948) apresentou brevemente o que chamou de “método moderno” de ensino da ginástica rítmica e da dança para crianças, afirmando que, durante a realização desses “jogos rítmicos”, as crianças “[...] executam seus movimentos sem perceber que estes constituem uma parte interessante de sua educação física” (Stahl, 1948, p. 51).

Segundo Stahl (1948), esses jogos eram uma forma agradável de exercício que estimulava a imaginação, despertando o desejo natural das crianças de imitar aquilo que mais admiravam, desde o comportamento dos animais até o humano, como a leveza e delicadeza das borboletas que esvoaçam, ou a força e a emoção marcial dos soldados.

A Figura 2, de Stahl (1948), apresenta a Dança como conteúdo de ensino, com a legenda *Invitación al Vals* (Convite para a Valsa). A presença de uma denominação específica para a atividade, associada à organização dos corpos em uma disposição coreografada e orientada, indica que a dança era tratada como um saber estruturado e passível de ensino. Além disso, o contexto da própria publicação, voltado à Educação Física escolar, reforça a compreensão da dança como parte integrante do repertório pedagógico destinado às crianças.



Figura 2 – Convite para a Valsa, executado por alunos das escolas municipais de Caracas, Cajebal, Gertrudes Carreño e Urdaneta/Venezuela

Fonte: Revista Brasileira de Educação Física (1948).

A análise visual da imagem sugere que a coreografia tinha formato circular, semelhante a um jogo, uma vez que as crianças se dispõem em roda, mantendo uma organização espacial que privilegia a interação entre os participantes, característica recorrente em jogos e brincadeiras coletivas. A ausência de hierarquia visível entre os corpos e a centralidade do grupo reforçam a aproximação da dança com uma lógica lúdica, mais próxima do brincar do que de uma coreografia formal e rigidamente estruturada.

Segundo a autora, esse evento específico contou com mais de mil crianças das escolas municipais da região, e foram elas que confeccionaram suas próprias fantasias para se parecerem com trajes tradicionais regionais. A dimensão do evento e o envolvimento ativo das crianças na produção dos trajes indicam que a atividade ultrapassou o caráter meramente festivo, assumindo contornos de uma prática educativa que parecia estar articulada à valorização cultural e à formação corporal no contexto escolar.

Em relação à Figura 3, que apresenta quatro imagens do mesmo evento, Stahl (1948) explica que a música que acompanhou a apresentação infantil de *Invitation to the Waltz* foi *Invitación al Vals* escrita em 1819 por Carl Maria von Weber (1786–1826), compositor alemão da era romântica. Ela escolheu esse arranjo clássico porque suas dinâmicas expressivas e ritmos estimulavam a imaginação das crianças e ressoavam com seus instintos naturais de brincadeira.

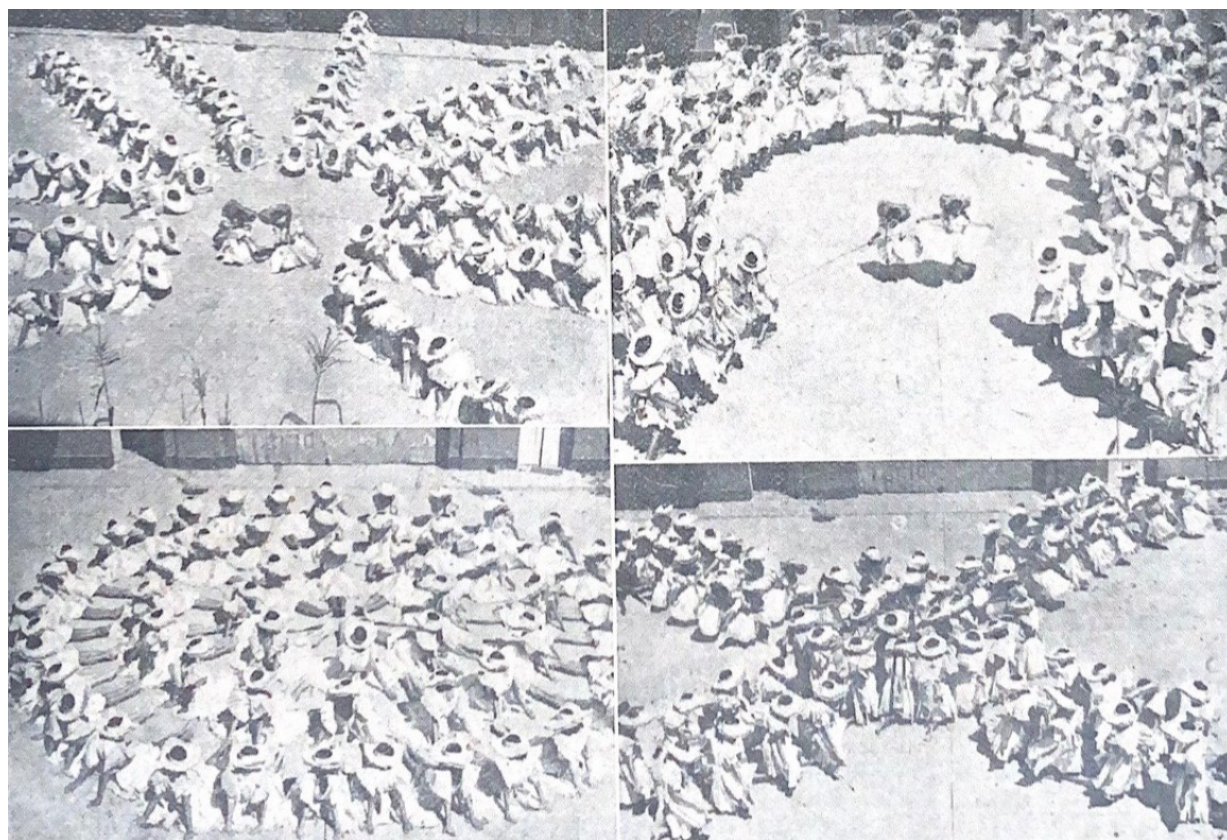


Figura 3 – Danças, ginástica e jogos

Fonte: Revista Brasileira de Educação Física (1948).

A seleção de fotografias, ao apresentar as crianças organizadas em quatro arranjos espaciais distintos, permite observar a diversidade de formas pelas quais a dança era incorporada às práticas escolares. Tais arranjos evidenciam diferentes possibilidades de organização corporal e interação entre os participantes, sugerindo que a dança não se limitava a uma única configuração pedagógica. A recorrência de formações abertas, circulares e em pequenos grupos aponta para uma aproximação com jogos e atividades lúdicas, nas quais o movimento corporal era articulado à socialização e à criatividade. Nesse sentido, essas imagens funcionam como indícios (Ginzburg, 1999) de que a dança ocupava um lugar flexível e adaptável na cultura escolar, sendo apropriada como recurso pedagógico para a realização de experiências corporais.

De forma semelhante a Blanco (1947) e Stahl (1948), o professor brasileiro de EF Manoel Monteiro Soares, em um artigo (1948) publicado na RBEF, destacou a importância das danças regionais e folclóricas, bem como de jogos e rodas, como atividades recreativas para crianças. Soares explicou que, quando as crianças eram bem orientadas na realização dessas atividades, podiam se beneficiar física e intelectualmente, além de desenvolver valores “[...] morais e sociais que a tornaria eficiente, dotada de capacidade de enfrentar as situações e se dedicar ao trabalho, não como a uma tarefa árdua e fastidiosa, mas com interesse e satisfação” (Soares, 1948, p. 36). Essa perspectiva reforça a compreensão da dança e das práticas lúdicas como instrumentos pedagógicos centrais na formação integral da criança, em consonância com o projeto educativo discutido neste estudo.

A análise textual das letras cantadas das atividades propostas relacionadas à dança indica que essas práticas tinham a intenção de introduzir as crianças em tarefas adultas e em normas de comportamento social. Elementos como a repetição, a musicalidade simples e o uso de vocabulário cotidiano aproximam o conteúdo do universo infantil, ao mesmo tempo em que naturalizam determinadas funções sociais e papéis de trabalho. Desse modo, as canções não apenas acompanhavam o movimento corporal, mas também atuavam como instrumentos pedagógicos de socialização.

O seguinte trecho de Blanco (1947), por exemplo, utiliza ritmo e repetição característicos de uma canção infantil, oferecendo representações positivas de uma tarefa que, em outro contexto, poderia ser percebida como pouco atrativa:

O balde sobe e desce
Oh! a água é tão boa
Glu! Glu! Glu! Glu! Glu! Glu!
Para os pobres que têm sede.
O balde desce vazio,
sobe cheio de clareza
Glu! Glu! Glu! Glu! Glu! Glu!
O bom canto da água vai.
(Blanco, 1947, p. 31, tradução dos autores).

Enquanto algumas canções tratavam da realização idealizada de tarefas de trabalho, outras abordavam diretamente a construção dos papéis de gênero desde a infância. Nessas composições, observa-se a associação entre o universo feminino e funções de apoio, cuidado e incentivo ao trabalho masculino, reforçando expectativas sociais específicas para meninas.

Ao serem incorporadas às atividades de dança e canto, tais canções pareciam ter o objetivo de contribuir para a naturalização dessas representações no contexto escolar. Outra canção apresentada por Blanco (1947), por exemplo, incentivava as meninas a apoiar seus futuros maridos trabalhadores:

As meninas formam um círculo de mãos dadas e marchando para o lado esquerdo, cantam a seguinte estrofe:

‘É o trabalho a lei da honra
Que orienta e guia o lutador
Vamos lá! acorde, lutador!
[...] ‘Alegria, bom camponês,
Que para trabalhar o destino te chama.
Alegria, bom agricultor,
Que o suor da testa te dará o pão’.
(Blanco, 1947, p. 31, tradução dos autores).

Uma terceira atividade em Blanco (1947), intitulada *iQuerida pátria mía!* (Minha querida pátria!), destaca o nacionalismo como mais um tema vinculado às proposições de dança na imprensa periódica brasileira.

Minha pátria querida
Do céu sempre azul
República Argentina
Não há outra como você.
[...] Aquela com o escudo corajoso
margeado pelo louro,
que espreme o irmão,
a mão fiel franca.
(Blanco, 1947, p. 32, tradução dos autores).

A análise desses três exemplos de Blanco (1947) sugere que as canções associadas às danças regionais e folclóricas não eram selecionadas de forma neutra, mas integravam um projeto pedagógico voltado à formação moral, social e cívica das crianças. Ao tematizar o trabalho cotidiano, os papéis de gênero e o sentimento nacional, essas letras funcionavam como dispositivos de socialização, por meio dos quais se buscava orientar comportamentos, valores e expectativas desde a infância.

Nesse contexto, a dança e o canto não se limitavam a práticas corporais ou recreativas, mas operavam como instrumentos de educação do corpo e do caráter, contribuindo para a construção de um ideal de criança disciplinada e produtiva, moldada conforme os valores da nação. Dessa forma, a análise dessas propostas evidencia como a dança, ao circular na imprensa periódica de Educação Física, era apresentada e legitimada como parte de um projeto pedagógico mais amplo de formação social e cívica.

Os periódicos brasileiros de EF ofereceram orientações prospectivas sobre o uso da dança em um momento crítico da história do Brasil, quando as ideias sobre modernização e nacionalismo estavam em fluxo, e os professores tinham pouco conhecimento e domínio da dança como conteúdo de ensino. Essa falta de conhecimento pode explicar por que as instruções de dança às vezes apresentavam descrições detalhadas. No geral, essas descrições não foram escritas de forma a sugerir que houvesse algum tipo de progressão planejada que as crianças deveriam seguir para se tornarem tecnicamente proficientes na dança.

Para ilustrar, o seguinte trecho de um artigo intitulado *Dansa para as festas escolares: bailado dos índios*, de fonte anônima, publicado pela EPHy em 1940, contém uma breve descrição de uma dança indígena, acompanhada de uma partitura musical, que muito provavelmente foi destinada a professores inexperientes:

[...] A música, pianíssima, inicia o batuque e, após os oito primeiros compassos, entram no recinto, vindos de todos os cantos, os alunos participantes. Êstes conservam o uniforme colegial e como o único ornamento para o bailado colocam sôbre a cabeça um cocar de penas de variadas côres. A sua entrada é solene, teem êles os braços cruzados e a cabeça erguida; com passos lentos e majestosos formam, em cada canto, um circulo. Ao nono compasso, saltitam ao redor (um passo à frente e pulo sôbre o mesmo pé, alternadamente) [...] (Dansa... 1940, p. 38).

Essa dança supostamente indígena é uma das oito publicadas no artigo. Notavelmente, todas as danças deveriam ser executadas em círculo, com os dançarinos fantasiados realizando os mesmos movimentos. A publicação dessas danças sustenta a teoria de que os colaboradores brasileiros dos textos sobre dança valorizavam danças que incorporassem atributos e temas específicos alinhados aos ideais da educação moderna, independentemente da origem real ou suposta das danças.

A organização da dança em formação circular também pode ser compreendida como um dispositivo pedagógico que favorecia a vigilância, a orientação e a correção dos corpos em grupos numerosos. Essa disposição espacial possivelmente não apenas facilitava o controle pedagógico, como também contribuía para a produção de corpos ordenados, sincronizados e ajustados às normas propostas pelas atividades. Assim, a formação circular ultrapassava uma função meramente prática, inserindo-se na lógica de ordenamento e regulação corporal própria das práticas escolares modernas (Foucault, 1987; Soares, 1998; Vigarello, 1995). Os professores poderiam até fazer isso a partir de um ponto focal no centro do círculo, como sugerido no seguinte trecho de um artigo anônimo publicado em 1942 na EPHy:

FORMAÇÃO: Círculos simples com um monitor ao centro.

A — 1 — 8 — Com as mãos unidas, todos saltitam á esquerda (um passo por compasso).

I B — 9 — 16 — Um salto em altura, repetindo-se o saltitar á direita.

C — 17 — As são saltos e colocadas nos quadris, e o joelho direito é elevado em angulo recto.

18 — O pé volta ao chão, ficando firme.

II 1 — 16 — Repetição do bailado.

17 — 18 — Identico ao passo anterior.

17 — 18 — A elevação agora é do joelho esquerdo.

III 1 — 16 — Repetição do bailado.

17 — 18

17 — 18 — Ajoelhar no joelho direito e conservar a posição até a primeira nota do 1.º compasso [...].

(Dansa... 1942, p. 33).

A formação em círculo não era apenas estratégica do ponto de vista pedagógico, mas também inspirava um senso de unidade entre as crianças participantes. Em diálogo com as proposições de Friedrich Froebel (2001) acerca dos jogos infantis, nas quais o brincar coletivo é concebido como elemento central para o desenvolvimento físico, social e expressivo da criança, a disposição circular reforçava a dimensão relacional e formativa dessas práticas corporais.

A ideia de usar a dança na EF, em geral, ainda era bastante debatida na imprensa periódica brasileira durante as décadas de 1930 e 1940 (Carneiro; Bruschi; Schneider, 2024), mas as danças regionais e folclóricas como conteúdo educativo enfrentavam pouca contestação ou resistência, uma vez que eram associadas a práticas acessíveis, coletivas e compatíveis com as propostas de jogos e atividades lúdicas organizadas que compunham a cultura escolar moderna em consolidação no Brasil. Além disso, essas danças eram percebidas como adequadas ao universo infantil, por favorecerem a participação, a socialização e a adaptação pedagógica dos movimentos, conforme discutido por Saviani (2008). No entanto, isso também se deve ao fato de que educadores estrangeiros, especialmente nos EUA, já haviam reconhecido e publicado sobre os efeitos positivos da dança para a educação física infantil, como será discutido a seguir.

DESENVOLVIMENTO DA DANÇA FOLCLÓRICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS EUA

Esta seção descreve o desenvolvimento do movimento educacional de dança folclórica nos EUA sob a liderança de Gulick e Burchenal no início do século XX, com base em três fontes principais: a Playground Association of America (1909), Gulick (1910) e Bancroft (1910). Além disso, examina as teorias então populares que apoiaram a adoção da dança folclórica nas escolas públicas da cidade de Nova York e além delas, conforme os historiadores Nielsen (2011), Friedland (2004) e Tomko (1999).

Os esforços para descobrir pistas e sinais da dança nos quatro periódicos brasileiros de EF chamaram a atenção para a importância de três líderes de pensamento na formação de uma cultura educativa da dança no Brasil: Luther H. Gulick Jr., Elizabeth Burchenal e G. Stanley Hall. Esses autores, frequentemente citados ou referenciados, ajudaram a moldar o discurso sobre a dança como prática educativa, destacando seu valor para o desenvolvimento físico, social e expressivo das crianças.

Em 1903, Luther H. Gulick Jr., como chefe do treinamento físico das escolas públicas da cidade de Nova York, fundou a Public Schools Athletic League (PSAL) para meninos. Em 1905, foi criada a Girls' Branch da PSAL, para a qual Gulick recrutou a professora Elizabeth Burchenal para desenvolver uma iniciativa de dança folclórica para os clubes extracurriculares da liga (Gulick, 1910). Em 1906, Gulick também cofundou a Playground Association of America (PAA), que logo criou um comitê de dança folclórica, presidido por Burchenal, encarregado de analisar os resultados dos esforços de dança folclórica nos clubes extracurriculares voltados para a prática esportiva (PAA, 1909).

Para determinar quais danças folclóricas eram mais adequadas para a educação física infantil, o comitê considerou o tipo de superfície para a dança, a idade e o sexo dos dançarinos, bem como as características das danças (PAA, 1909). Os critérios de seleção estipulavam que as danças deveriam ser simples e vigorosas, e incorporar um “espírito saudável, natural e ao ar livre” (PAA, 1909, p. 297-98, tradução dos autores). Como resultado desses esforços, a Secretaria de Educação da cidade de Nova York adotou a dança folclórica nas escolas públicas no inverno de 1907-1908 (Gulick, 1910).

Em 1909, Gulick falou sobre esses esforços de dança educacional no terceiro congresso anual da Playground Association of America (PAA, 1909). Um relatório do Comitê de Dança Folclórica foi publicado nos anais do congresso (PAA, 1909) e também na obra de Gulick *The Healthful Art of Dancing* (1910). A partir desse relatório, a Seção Feminina da PSAL publicou uma lista revisada de danças folclóricas para uso nas escolas públicas no *The Official Handbook of the Girls' Branch of the Public Schools Athletic League of the City of New York*, 1910-1911, editado em 1910 por Jessie Bancroft, cofundadora da Seção Feminina da PSAL e Assistente de Direção de Educação Física das Escolas da Grande Nova York.

Bancroft (1910) esclareceu que todas as danças a serem usadas nas escolas públicas da cidade de Nova York para fins de EF precisavam primeiro ser aprovadas pelos dirigentes da Seção Feminina da Public Schools Athletic League. Bancroft (1910) também explicou por que as danças folclóricas se encaixavam no contexto esportivo:

A Liga favorece, para fins atléticos, danças nacionais e folclóricas distintas de origem tradicional, selecionadas por seu vigor e características nacionais. Ela desaprova danças inventadas feitas juntando fragmentos de danças originais, principalmente porque a tendência dessas invenções é enfraquecer os valores da dança. Também desaprova fortemente para uso escolar o tipo de dança imitativa ou espetacular associada a apresentações teatrais, como imitações das características de uma nação em algumas chamadas danças japonesas ou espanholas, ou imitações de outras atividades. Até o momento, a Liga considera as danças clássicas, estéticas e sociais como relacionadas a procedimentos de treinamento físico, e não ao atletismo. (Bancroft, 1910, p. 52, tradução dos autores).

As danças folclóricas aprovadas pela Liga foram atribuídas à Boêmia, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Hungria, Irlanda, Itália, Noruega, Rússia, Escócia e Suécia (Bancroft, 1910). Essa ênfase multinacional reforça a ideia de que o modelo educacional de dança folclórica dos EUA influenciou as primeiras ideias brasileiras sobre o uso da dança na EF.

Nielsen (2011) resume diferentes tendências do final do século XIX ao início do século XX que facilitaram o movimento educacional de dança folclórica nos EUA: um movimento de treinamento físico focado na saúde e moralidade; um movimento de Artes e Ofícios; a expansão de clubes voltados para a juventude, como as ACMs; o aumento do interesse pela coleta de folclore, esforços para documentar danças folclóricas e a disseminação de sociedades de folclore e dança folclórica com suas próprias publicações; o estabelecimento de outros tipos de instituições, como casas de acolhimento, que adotaram a dança folclórica; e um movimento de jogo organizado. Além dessas influências, Gulick também foi um defensor da filosofia do século XIX conhecida como *cristianismo muscular*, que vinculava bons valores morais a corpos fortes e movimentos graciosos (Nielsen, 2011).

A ideia de classificar uma dança como *dança folclórica*, um termo frequentemente associado à *dança nacional*, surgiu na década de 1890 como parte de uma onda europeia de Nacionalismo Romântico. Na época, o folclore era percebido como uma representação pura de grupos de camponeses, pessoas consideradas em sintonia com a natureza, intocadas pelas pressões negativas da modernização e da industrialização. Em outras palavras, o folclore representava os “vestígios de um passado mais grandioso” (Friedland, 2004, p. 30, tradução dos autores).

Friedland (2004) destaca que a teoria da evolução cultural do século XIX, particularmente dos teóricos ingleses Herbert Spencer e Edward Burnett Tyler, geralmente posicionava a dança como uma forma residual de expressão dos tempos primitivos. A teoria da evolução cultural unilinear dessa época, que postulava que todos os humanos evoluíram ao longo do mesmo caminho da selvageria à civilização, estabeleceu um precedente para a teoria da recapitulação de G. Stanley Hall sobre o desenvolvimento humano.

Segundo Hall, todas as pessoas repetiam ou “recapitulavam” as etapas da evolução unilinear dentro de si mesmas, desde a infância até a idade adulta. A teoria da recapitulação, conseqüentemente, equiparava os estudantes americanos aos camponeses (pessoas associadas às danças folclóricas), fornecendo assim uma base teórica pela qual Gulick, Burchenal e outros educadores puderam justificar a integração da dança folclórica nas escolas. Hall não esteve diretamente envolvido no desenvolvimento do movimento educacional de dança folclórica, mas havia endossado a dança como “uma das melhores expressões do puro jogo” (Hall, 1908, p. 88, tradução dos autores). Em resposta ao sucesso da dança folclórica nas escolas de Nova York, Hall “elogiou fortemente as danças folclóricas e nacionais” (Tomko, 1999, p. 190, tradução dos autores).

Os periódicos brasileiros de EF das décadas de 1930 e 1940 não apenas mencionaram Gulick e Burchenal, como principais expoentes do movimento educacional de dança folclórica nos EUA, mas também reconheceram Hall. Por exemplo, Pinheiro (1933) relatou:

A dança deve constituir para o moderno educador não somente uma forma social de disciplina na decoração intelectual. A psicologia moderna verifica que são as excitações os órgãos motores da vida e de sua euforia. As danças deveriam abrir a escola — diz o Dr. Hall — seria iniciar a vida diária com destreza, graça e movimento e alegria (Pinheiro, 1933, s. p.).

Mais de duas décadas haviam se passado quando o primeiro texto conhecido sobre dança na EF brasileira (Pinheiro, 1933) citou Hall, mas havia uma forte continuidade nos EUA, pois Burchenal havia mantido influência sobre o movimento e chegou a escrever vários manuais de dança folclórica que se tornaram amplamente utilizados no país. Quando os intelectuais brasileiros começaram a considerar a dança como conteúdo possível da EF, já existia uma abundância de manuais e gravações de danças folclóricas produzidos por Burchenal e outros, alinhados ao modelo educacional de dança folclórica com base em Nova York.

EVIDÊNCIAS DO MODELO DE DANÇA FOLCLÓRICA DOS EUA NO BRASIL

A seção anterior descreveu a importância de Luther H. Gulick Jr., Elizabeth Burchenal e G. Stanley Hall no desenvolvimento de um movimento educacional de dança folclórica nos EUA. Agora, com base em exemplos específicos dos textos brasileiros de EF, esta seção explora como o movimento de dança folclórica liderado por Burchenal estava em consonância com os planos e aspirações brasileiros em torno da educação moderna nas décadas de 1930 e 1940.

As pistas que indicam uma conexão entre os Estados Unidos e o Brasil emergem das referências feitas por autores e editores brasileiros a autoridades norte-americanas no campo da educação por meio da dança, cujas ideias foram adaptadas aos objetivos culturais. Por exemplo, Pinheiro (1933, s. p.) relatou que Gulick “realizou uma pesquisa nos Estados Unidos com base nos seguintes pontos: 1º — se as danças populares deixavam as crianças felizes; 2º — se as danças populares eram saudáveis. E as respostas foram afirmativas”. Esse indício é fundamental para evidenciar como as ideias de Gulick sobre os benefícios físicos e emocionais das danças folclóricas foram incorporadas e valorizadas na imprensa brasileira de Educação Física, demonstrando a circulação cultural e adaptação de conceitos estrangeiros no contexto nacional.

Interessante notar que Pinheiro escolheu traduzir a terminologia original de Gulick, *dança folclórica*, como *dança popular*. Essa tradução cultural, em vez de uma tradução puramente linguística, provavelmente teve a intenção de posicionar a dança folclórica como uma atividade alinhada com as concepções modernas de saúde, moralidade e educação no Brasil. Isso porque a tradução cultural envolve a ressignificação de conceitos para que dialoguem com os valores e contextos socioculturais locais, indo além da simples tradução literal (Bassnett, 2018).

A fonte precisa citada por Pinheiro foi a seguinte:

Caro amigo:

Em conexão com uma publicação que espero lançar em breve, desejo reunir uma breve série de declarações sobre os resultados reais que foram alcançados por meio da dança folclórica. Não me refiro a uma discussão sobre a importância da recreação ou qualquer aspecto teórico. O que preciso é de uma declaração sobre qual foi o efeito nas meninas que praticaram as danças:

1. Isso as tornou mais saudáveis?
2. Elas se tornaram mais felizes?
3. Quais danças elas realizaram?
4. Quantas meninas participaram delas?
5. De que forma o efeito social dessas danças se manifestou?

(Gulick, 1910, p. 56, tradução dos autores).

Vale destacar que Pinheiro não mencionou as três últimas perguntas do questionário de Gulick, o que aponta para uma seleção das informações como uma tática para fortalecer o argumento sobre a credibilidade da dança como conteúdo de Educação Física no Brasil. Essa omissão pode refletir a intenção de concentrar o discurso na aceitação social e pedagógica da dança, evitando aspectos que poderiam suscitar controvérsias ou dificultar sua legitimação no campo da EF, especialmente num contexto em que a construção do conhecimento científico buscava consolidar práticas alinhadas às prioridades nacionais de saúde, moralidade e modernização educacional. Assim, a seleção dos dados não foi neutra, mas parte de um processo discursivo que buscava moldar percepções e políticas educacionais.

O fato de Pinheiro plausivelmente ter tido acesso à obra *The Healthful Art of Dancing* (1910), de Gulick, oferece suporte adicional às semelhanças entre a base de conteúdo das danças folclóricas para a EF na cidade de Nova York (e nos EUA) e a base de conteúdo proposta para a Dança na EF brasileira. Essas semelhanças incluíam danças que: 1) exigiam movimento corporal constante, com ênfase no desenvolvimento aeróbico e cardiovascular; 2) podiam ser realizadas por um grande número de pessoas em uníssono, mesmo em espaços pequenos e em diferentes tipos de superfície; 3) incentivavam movimentos graciosos e posturas eretas; 4) eram simples para as crianças aprenderem e para os professores ensinarem; 5) e transmitiam ideias, emoções, valores morais e maneiras consideradas socialmente apropriadas e benéficas para as crianças.

Além disso, tanto o modelo americano de dança folclórica quanto as propostas brasileiras para a dança na EF tinham como objetivo a reforma social. O modelo dos EUA desenvolveu-se em meio a uma forte migração da Europa para os EUA. Danças folclóricas de várias nações foram usadas em escolas, assim como em clubes juvenis e casas de acolhimento, centros sociais geridos por voluntários, como forma de ensinar às pessoas, especialmente aos novos imigrantes europeus, os valores e o modo de vida americanos (Tomko, 1999; Herzogenrath, 2009). Nos EUA, a dança folclórica foi reconhecida como uma força democratizadora, com a capacidade inerente de quebrar barreiras (Gulick, 1910). No Brasil, de maneira similar, a dança folclórica foi proposta como parte de um projeto cultural mais amplo para modernizar e unificar a nação durante uma era de conflitos políticos.

O reconhecimento da dança como meio de promover a unidade social no Brasil é ainda mais ilustrado em um artigo de 1947 de Barbara Page, professora assistente de EF, publicado na Educação Physica. Neste texto, Page cita Hall e Burchenal ao defender o uso de danças *típicas* em contextos educacionais:

As danças chamadas ‘típicas’, são a herança do povo, e, segundo Stanley Hall, são ‘expressões da alma de um povo’. Burchenal [sic] as chama, ‘as flores silvestres das danças’. São simples, energicas, e summamente populares entre as classes trabalhadoras. Expressam os interesses e ideaes de um povo, e adaptam-se a todos os modos de viver, ás condições políticas e ao clima (Page, 1937, p. 74).

Assim como Gulick citou as teorias de Hall sobre o desenvolvimento infantil para conferir à dança folclórica educacional, em seus primeiros anos, “o selo adicional da ciência” (Tomko, 1999, p. 190, tradução dos autores), Page (1937), de forma tática, citou autoridades conhecidas para dar credibilidade ao seu argumento. Indício disso é que ela as inseriu em seu artigo sem introdução, sugerindo que esperava que os leitores as reconhecessem. Outros colaboradores do periódico que se referiram a Burchenal, Hall e Gulick também forneceram pouca ou nenhuma informação sobre essas pessoas. Como aponta Chartier (1990), todo texto está cheio das intenções de seu autor; é necessário considerar tanto o que é mostrado quanto o que não é.

Outra conexão na história da transmissão da dança entre os EUA e o Brasil está na forma como o conteúdo foi repassado aos educadores. Enquanto alguns manuais iniciais de dança folclórica separavam as instruções coreográficas e as partituras musicais em livros distintos, o formato de livro único rapidamente se tornou o padrão nos EUA. Nielsen (2011, p. 51, tradução dos autores) explica: “Os primeiros manuais de dança folclórica geralmente descreviam as danças, passo a passo, em uma página, com a melodia correspondente arranjada para piano na página seguinte”. As notações de danças regionais e folclóricas publicadas nos periódicos de EF brasileiros empregavam um formato semelhante ao descrito por Nielsen, como exemplificado na Figura 4.

A figura contém a partitura para piano e a representação coreográfica na mesma esfera visual. Abaixo da notação musical está a formação dos alunos, seguida pela enumeração da dança em cinco partes. A semelhança entre as notações de dança folclórica dos EUA e a preferência brasileira por publicar notações de dança ilustra a premissa de Ginzburg (1999) de que pistas e sinais podem parecer insignificantes até serem interpretados dentro de um contexto mais amplo¹⁷.

A análise da imprensa de EF brasileira das décadas de 1930 e 1940 revelou que os intelectuais brasileiros compartilhavam diversas ideias sobre conteúdo e métodos de dança que eram característicos do modelo norte-americano de dança folclórica, pioneiro de Gulick e Burchenal. Essa transmissão é demonstrada por meio da citação, pelos colaboradores dos

¹⁷ Embora formatos notacionais semelhantes tenham sido utilizados no Reino Unido e em outras partes da Europa, não há evidências que sugiram que manuais europeus de dança folclórica tenham sido usados de forma significativa como material fonte primário para propostas de dança na Educação Física brasileira.

« BAILADO DAS NEVES »

(BAILADO RUSSO. — REPRESENTA UM TEMPORAL DE NEVE)



FORMAÇÃO: Dois círculos concêntricos, formados por rapazes e meninas. Os rapazes ficam do lado de fora fazendo face ao centro; as meninas do lado de dentro, com as costas voltadas ao centro.

- 1.º Passo. Correr 8 passos na pontinha dos pés à frente, começando com o pé direito, braços verticais sobre a cabeça e dedos em movimentos. Depois fazem meia volta e voltam aos parceiros com 8 passos.
- 2.º Passo. Os parceiros dão a mão direita e correm 8 passos ao redor, depois unem a mão esquerda e correm novamente 8 passos.
- 3.º Passo. Os rapazes (os de fora) correm 4 passos para fora do círculo e as meninas 4 passos para dentro; fazem depois meia volta e tornam aos lugares, em 4 passos (abrem e fecham o círculo).
- 4.º Passo. Unem a mão direita e giram à direita, ao redor, em 8 passos.
- 5.º Passo. Repetição de todo o bailado.

N.º 51 — FEVEREIRO, 1941

27

Figura 4 – “Bailado das Neves”.

Fonte: Educação Physica (1941).

periódicos, de autoridades americanas em educação pela dança e da adaptação de suas ideias às circunstâncias brasileiras, além de pelas semelhanças coreológicas das bases de conteúdo da dança, por uma ideia comum do uso da dança para a reforma/progressão social, bem como por semelhanças na notação. Considerando a noção de circularidade cultural, observa-se que tais proposições não foram simplesmente transferidas para o contexto brasileiro, mas apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas na imprensa periódica, o que evidencia os movimentos de circulação e adaptação desses referenciais no processo de escolarização da dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi examinar como o tema da dança circulou na imprensa periódica de Educação Física no Brasil durante as décadas de 1930 e 1940. A análise textual de artigos de periódicos dessa época identificou uma forte conexão transnacional entre os EUA e o Brasil, revelando que as ideias relacionadas à dança ultrapassaram fronteiras geográficas, temporais e culturais, tornando-se parte dos debates ideológicos ligados à modernização, identidade nacional e reforma social no Brasil.

Nesse contexto, a atuação dos colaboradores das revistas revela como suas escolhas, incluindo a decisão de escrever sobre dança, a seleção de determinadas obras e a inserção das ideias sobre dança em um campo dominado por discursos militares e médicos, estavam interligadas e os posicionavam em caminhos distintos de negociação, apropriação ou resistência sutil aos marcos normativos ou, nas palavras de Certeau (1994, p. 15), ao longo das “trajetórias variáveis dos praticantes”.

Os autores e editores que citaram Gulick, Burchenal e Hall na imprensa periódica os reconheceram como líderes de pensamento na área da educação e basearam-se em sua autoridade para defender a adoção da Dança na EF brasileira. Sua apropriação seletiva de conteúdos (especialmente danças regionais e folclóricas) e métodos indica um esforço estratégico para legitimar discursos específicos como conhecimento fundamental para a formação de professores de EF.

O exame dos indícios e sinais presentes na imprensa periódica brasileira de EF foi justaposto a um panorama histórico do movimento educacional de danças folclóricas liderado por Burchenal, a fim de demonstrar que este último ressoava com as abordagens de reforma educacional moderna no Brasil. Tanto nos EUA quanto no Brasil, as danças folclóricas eram reconhecidas por sua simplicidade alegre, semelhante aos jogos rítmicos já utilizados nas escolas. As ideologias froebeliana e halliana sustentavam, em ambas as geografias, a crença de que esse tipo de atividade, enraizada em um passado distante, ajudaria as crianças a se reconhecerem como cidadãos da nação.

Os discursos e temas presentes nos periódicos brasileiros de EF podem ser percebidos ora como estratégias, quando implementados por editores ou autores alinhados ao poder institucional e às agendas nacionais, ora como táticas, quando empregados por colaboradores que, atuando dentro das limitações do espaço do periódico, buscavam promover perspectivas alternativas. Assim, os atores envolvidos com as publicações deixaram indícios de seus interesses e negociações na forma como articularam os discursos sobre a dança a projetos mais amplos de modernização e promoção do nacionalismo.

A seleção de textos estrangeiros que prescreviam danças nacionais à luz de objetivos nacionalistas representou uma dessas estratégias. Por outro lado, alguns autores podem ter utilizado taticamente os espaços concedidos pelos periódicos de EF para negociar e valorizar a dança, ao mesmo tempo em que abordavam interesses nacionais, objetivos culturais e os discursos predominantes da EF, especialmente os relacionados ao Método Francês.

Nesse sentido, estabelecer a dança como parte da cultura escolar destacou a relevância sociocultural atribuída às danças regionais e folclóricas como conteúdos escolares que precisavam ser legitimados, selecionados e pedagogizados antes de sua adoção formal. A inserção da dança na EF brasileira não se resumia ao exercício físico; tratava-se de um projeto cultural mais amplo voltado à formação de uma consciência nacional moderna.

Um viés cultural ocidental de longa data, segundo o qual a dança é algo trivial para a educação ou o principal objetivo da educação em dança é o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas para a proficiência coreográfica, tem desviado a atenção do desenvolvimento de conhecimentos sobre a dança nas escolas como uma prática cultural e historicamente informada. Este estudo ilustra como a análise sociocultural da dança, mesmo enquanto discurso ideológico e não como prática, oferece uma abordagem historiográfica única e valiosa para a exploração da história da educação. A prática efetiva da educação em dança nas escolas brasileiras, no entanto, esteve além do escopo deste estudo e permanece como tema para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism**. London: Verso, 1983.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich. **Cadernos Cedes**, Unicamp, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.
- BAILADO das neves: (bailado russo – representa um temporal de neve). **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 51, p. 27, fev. 1941.
- BANCROFT, Jessie. **Official handbook for the Girls' branch of the Public schools athletic league of the city of New York, 1910-1911**. New York: American Sports Publishing Company, 1910.
- BASSNETT, Susan. **Translation and World Literature**. London/New York: Routledge, 2018.
- BLANCO, Raul V. Contos, musica, rondas, danzas gimnasticas. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 42, p. 30-32, set. 1947.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRUSCHI, Marcela. **As mulheres na escolarização da educação física no Espírito Santo: professoras e autoras (1931-1936)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória, 2015.
- BRUSCHI, Marcela. **Entre a França e o Brasil: criação, circulação e apropriações do Método Francês de educação física (1931-1960)**. 2019. 328 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória, 2019.
- CARNEIRO, Bruna Teixeira. **A dança como projeto educativo nas décadas de 1930 e 1940: circulação, discursos e propostas em torno de um objeto de ensino**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória, 2022.



- CARNEIRO, Bruna Teixeira; BRUSCHI, Marcela; SCHNEIDER, Omar. História da dança em revista: circulação de padrões culturais na imprensa periódica da Educação Física (1930-1950). **Cadernos de História da Educação**, UFU, Uberlândia, v. 23, n. Contínua, p. 1–38, out. 2024.
- CASTRO, Celso. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, FGV, Niterói, v. 1, n. 2, p. 61-78, jan./jun. 1997.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, UFMS, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- DANSA: para as festas escolares – bailado dos índios. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 38-39, jun. 1940.
- DANSA dos 7 pulos. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 69, p. 33, out. 1942.
- EARP, Maria Helena Pabst de Sá. Atividades rítmicas educacionais. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p. 44-54, jun. 1947.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRIEDLAND, LeeEllen. Folk Dance History. In: COHEN, Selma Jeanne (org.). **The International Encyclopedia of Dance**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- FROEBEL, Friedrich. **A Educação do Homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GUÉRIOS, Stella Ferreira Mansur. Dansas regionais ou folklóricas: divulgação do Departamento Feminino da A.P.E.F. de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 40, p. 28-31, jul. 1947.
- GULICK, Luther Halsey. **The Healthful Art of Dancing**. New York: Doubleday, Page & Company, 1910.
- HALL, G. Stanley. **Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene**. New York: D. Appleton and Company, 1904.
- HERZOGENRATH, Jessica Ray. **Dancing American-Ness Settlement Houses and Transformation of the Immigrant Body**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Dança Americana) – Faculdade de Artes, Florida State University/FSU, Tallahassee, 2009.
- HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Unifesp, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-44, jan./jul. 2001.
- MURRAY, Ruth. A dança e a educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 28/29, p. 42-46 e 70-71, mar./abr. 1939.

- NIELSEN, Erica. **Folk dancing**. Santa Barbara: Bloomsbury Publishing, 2011.
- PAGE, Barbara. A phylosophia da dança. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 71-74, fev. 1937.
- PINHEIRO, João Ribeiro. A dansa e a educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933.
- PLAYGROUND ASSOCIATION OF AMERICA. **Proceedings of the Third Annual Playground Congress, Pittsburg, PAa., May 11-14, 1909, and Year Book 1909 (Classic Reprint)**. [S.l.]: The Association, 1909. Obra original da Universidade de Harvard; digitalizado em 13 mar. 2007. Disponível em: <https://archive.org/details/proceedingsannuo4amergoog>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2a ed., 2008.
- SCHNEIDER, Omar. **A Revista de Educação Physica (1932-1945): estratégias editoriais e prescrições educacionais**. 2003. 345 f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo, 2003.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SOARES, Manoel Monteiro. Jogos, rondas e danças regionais. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 57, p. 36, dez. 1948.
- STAHL, Steffy. La gimnasia ritmica y la danza como factores importantes en la educacion moderna del nino. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 47, p. 51-52, fev. 1948.
- TOMKO, Linda J. **Dancing Class: Gender, Ethnicity, and Social Divides in American Dance, 1890-1920**. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1999.
- VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras. In: **Políticas do corpo**. SANT'ANNA, Denise Bernuzzi (Org.). São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 21-38.

Bruna Teixeira Carneiro é Doutoranda e mestra (2022) em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) na linha de pesquisa “Estudos Históricos e Socioculturais da Educação Física, Esporte, Lazer e Saúde”. Graduada em História pela UFES, especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (2022) pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e especialista em Docência do Ensino Básico e Superior (2022) pela Faculdade Estratego (GRUPO ESTRATEGO).

E-mail: bruna.es.br@gmail.com

Erica Okamura é Mestre em Belas Artes em Dança pela Arizona State University (Tempe, Arizona) e bacharel em Estudos Internacionais com Antropologia Cultural pelo Macalester College (St. Paul, Minnesota). Atualmente, está cursando um doutorado na área de Indústrias Criativas na Queensland University of Technology, em Brisbane. É diretora do projeto Grace McMillan Project, autora australiana do livro “Swedish Recreative Exercises for School & Playground” (1905), um dos primeiros manuais relacionados à dança utilizados na educação física em escolas de língua inglesa.

E-mail: koalabearica@gmail.com

Omar Schneider possui Licenciatura Plena em Educação Física (2000) pela Universidade Federal do Espírito Santo, realizou o Mestrado (2003) e o Doutorado (2007) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. É professor do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É coordenador do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemefec), sediado no Centro de Educação Física e Desportos da Ufes.

E-mail: omarvix@gmail.com

Declaração de Disponibilidade de Dados. Não se aplica

Recebido em: 28/06/2025

Aprovado em: 20/01/2026

Editora Responsável: Patrícia Weiduschadt

Financiamento

Essa pesquisa foi elaborada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001. Os autores também gostariam de agradecer ao professor David Kirk pelas leituras cuidadosas e pelas sugestões valiosas que contribuíram para a melhoria desse artigo.