

FERNANDA GUSSO ROSA MELLER

PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E ABORDAGEM PEDAGÓGICA EM DANÇA  
EDUCAÇÃO

CURITIBA - PR

2025

FERNANDA GUSSO ROSA MELLER

PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E ABORDAGEM PEDAGÓGICA EM DANÇA  
EDUCAÇÃO

Trabalho final apresentado à banca examinadora do curso de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Artes. Linha de Pesquisa: Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Arte, da Universidade Estadual do Paraná, para obtenção do título de Mestre em Artes.  
Orientadora: Profa. Dra. Marila Annibelli Vellozo.

CURITIBA - PR

2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gusso Rosa Meller, Fernanda  
Perspectivas conceituais e abordagem pedagógica  
em dança educação / Fernanda Gusso Rosa Meller. --  
Curitiba-PR, 2025.  
71 f.

Orientador: Marila Annibelli Vellozo.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Artes) -- Universidade Estadual do  
Paraná, 2025.

1. Dança. 2. Educação. 3. Autonomia. 4.  
Diversidade. 5. Ensino da dança. I - Annibelli  
Vellozo, Marila (orient). II - Título.

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PPGARTES)

### TERMO DE APROVAÇÃO



#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATA nº 07/2025 - PPGARTES  
BANCA DE DEFESA

No dia 24 de setembro de 2025, às 14 horas, na sala online via google Meet do Campus Curitiba III/ UNESPAR, realizou-se a Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico intitulado **PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E ABORDAGEM PEDAGÓGICA EM DANÇA EDUCAÇÃO** da mestranda **FERNANDA GUSSO ROSA MELLER**, que contou com a presença das professoras doutoras **Marila Annibelli Vellozo**, **Sandra Meyer** e **Rosemeri Rocha da Silva** como membros titulares da banca avaliadora. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela aprovação da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, o Exame de Defesa deu-se por encerrado e eu, professora orientadora e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.

Recomendações:

Documento assinado digitalmente  
 **MARILA ANNIBELLI VELLOZO**  
Data: 24/09/2025 17:08:49 B300  
Verifique em: <https://validar.dl.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marila Annibelli Vellozo (UNESPAR) – orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **SANDRA MEYER MIREIS**  
Data: 24/09/2025 17:40:30 B300  
Verifique em: <https://validar.dl.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Sandra Meyer (UNESPAR)

Documento assinado digitalmente  
 **ROSEMERI ROCHA DA SILVA**  
Data: 24/09/2025 17:41:18 B300  
Verifique em: <https://validar.dl.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosemeri Rocha da Silva (UNESPAR)

## AGRADECIMENTOS

Ao escrever essa dissertação me deparei com tantos encontros, desencontros e desafios durante essa árdua jornada em busca de conhecimento.

Inicio meus agradecimentos a Deus, que colocou as pessoas certas para as horas incertas, que me deram força, me auxiliaram e me incentivaram nos momentos em que pensei em desistir. Esse mesmo Deus, que me deu sabedoria para escrever a tão sonhada dissertação.

A professora Marila Vellozo, minha professora orientadora, que acreditou em mim, viu em uma professora de educação física e uma pedagoga maluca que se aventurou no mundo da dança, um potencial e determinação para buscar novos horizontes. E, quando as dificuldades pessoais surgiram e a vontade de desistir apareceu, mesmo em conversa pelo “Zap, Zap” mexia com o meu brio, dizendo: “[...] você que decide, continuar ou desistir! Boraaaaaaaaaaaaaaaaa!”. Professora Marila, obrigada por não desistir de mim!

Aos meus pais, Francisco e Maria Ines, e ao meu esposo Sérgio, que sempre estiveram ao meu lado, tendo paciência, resiliência e por acreditarem em minha capacidade e vontade de me tornar “Prof. MSc Fernanda”. Obrigada por me incentivarem, por não me deixarem desistir e, principalmente, por acompanharem e cuidarem do Leonardo em suas atividades para que eu pudesse escrever. Sem a ajuda de vocês não teria conseguido.

Ao meu filho amado Leonardo, presente de Deus, fonte de minha inspiração e que, muitas vezes, teve que dividir a minha atenção com os livros e textos. Gratidão!

Às minhas irmãs, Giovana e Juliana, amigas e companheiras de todas as horas, que estavam sempre na torcida, me apoiando. À minha sobrinha Isadora, sua ajuda com o inglês fez a diferença nesse processo. Aos meus amigos Ana, Andreia e Bruno, que sempre me incentivaram, estavam prontos para ouvir, rir, desabafar, trocar experiências. Amigos, quanta coisa compartilhamos e estamos firmes e juntos aqui!

À minha querida “fada-madrinha” Patrícia, amizade que surgiu durante meus estudos do mestrado, companheira que me deu a mão, pronta para passar algumas horas comigo, seja no auxílio dos estudos ou nas interpretações dos textos complexos. Amiga, obrigada por “mergulhar” comigo nessa aventura.

A todos os professores e colegas do mestrado por dividirem seus

conhecimentos, me dando a chance de compreender um pouquinho mais sobre a dança, essa linguagem apaixonante da arte.

Um agradecimento especial às professoras que compõem a banca, Prof. Dra. Rosemeri Rocha e Prof. Dra. Sandra Meyer, por gentilmente aceitarem o convite, dando valiosas sugestões de forma a enriquecer esta dissertação.

Enfim, minha gratidão a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para que esse sonho fosse possível.

Finalizando meus agradecimentos, gostaria que soubessem que essa com certeza não é a melhor dissertação desenvolvida, porém foi feita com muito empenho e dedicação, com erros e acertos, com altos e baixos. Foi difícil, mas em cada linha escrita procurei dar o meu melhor para não decepcionar aqueles que tanto me apoiaram e principalmente, para fazer jus a esse título.

## RESUMO

A pesquisa trata do entendimento de dança-educação e de relações entre estas duas áreas de conhecimento no período entre os anos 1980 e 2010, em que houve um aumento de publicações, e da reflexão sobre o ensino impulsionado pela inclusão da dança nos currículos de escolas. Por este viés, articula autoras da dança e autores da pedagogia para fundamentar parâmetros de produção de autonomia, expressividade, criatividade e processo de criação, e respeito à diversidade de corpos e a contextos socioculturais de estudantes, visando fortalecer e valorizar práticas pedagógicas em dança no ensino em escolas. Como hipótese, a pesquisa apresenta a dança-educação como pressuposto para integrar desafios do ensino como a diversidade e a produção de autonomia em salas de aula e para inspirar práticas e reflexões de licenciandos e licenciados de diferentes áreas, como pedagogia, educação física e mesmo dança, que atuem em escolas e que trabalhem com conteúdos de dança. Problematisa como o ensino em dança pode promover os parâmetros mencionados, se apoiando em revisão bibliográfica de autoras da dança como Osson, Nanni, Marques, Wells e Strazaccappa e de autores da pedagogia como Freire e Eisner. E, além de revisão bibliográfica, a metodologia integra a elaboração de um protótipo de guia reflexivo e prático, como abordagem pedagógica interativa fundamentado no conceito de desenho didático interativo (Santos; Silva, 2009) destinado a professores, visando oferecer acesso à pesquisa e às ideias e conceitos estudados e desenvolvidos nesta dissertação. Alguns dos desafios e das boas práticas percebidos e pesquisados ao longo desta pesquisa estão disponibilizados no guia, visando disseminar entendimentos e modos de se dar importância ao ensino em dança para promover uma educação mais sensível, criativa e produtora de autonomia e respeito à diversidade nas escolas.

**Palavras-chaves:** autonomia; dança; diversidade; educação; ensino da dança.

## ABSTRACT

This research deals with the understanding of dance-education and the relationships between these two fields of knowledge from the 1980s to 2010, a period which saw an increase in publications and reflection on teaching driven by the inclusion of dance in school curricula. From this perspective, it brings together female authors from dance and male authors from pedagogy to establish foundational parameters for producing autonomy, expressivity, creativity, the creative process, and respect for body diversity and the sociocultural contexts of students, aiming to strengthen and value pedagogical practices in dance within school education. As a hypothesis, the research presents dance-education as a premise for integrating teaching challenges such as diversity and the fostering of autonomy in classrooms, and to inspire practices and reflections among prospective and graduated teachers from different fields—such as pedagogy, physical education, and even dance—who work in schools and deal with dance content. It problematizes how dance teaching can promote the mentioned parameters, relying on a bibliographic review of female dance authors like Osson, Nanni, and Marques, and male pedagogy authors like Freire and Eisner. Furthermore, in addition to the bibliographic review, the methodology integrates the development of a prototype for a reflective and practical guide, conceived as an interactive pedagogical approach based on the concept of interactive instructional design (Santos; Silva, 2009). This guide is intended for teachers, aiming to provide access to the research and to the ideas and concepts studied and developed in this dissertation. Some of the challenges and best practices identified and researched throughout this study are made available in the guide, aiming to disseminate understandings and ways of giving importance to dance teaching to promote a more sensitive, creative education that fosters autonomy and respect for diversity in schools.

**Keywords:** autonomy; dance; diversity; education; dance teaching.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	10
2.	SOBRE O ENTENDIMENTO DE RELAÇÕES ENTRE DANÇA-EDUCAÇÃO E O ENSINO EM DANÇA.....	17
2.1.	<b>Publicações da década de 1980: Maria Fux e Paulina Ossona.....</b>	<b>24</b>
2.2.	<b>Década de 1990: Relações entre Dança e Educação em Dionísia Nanni .....</b>	<b>29</b>
2.2.1	<b>Organização e fundamentos para o ensino da dança e educação do movimento em Dionísia Nanni .....</b>	<b>35</b>
2.3.	<b>Dança e educação pela perspectiva de Isabel Marques e Marcia Strazzacappa.....</b>	<b>39</b>
2.4.	<b>A formação docente na perspectiva de Marcia Strazzacappa: a dança educativa.....</b>	<b>50</b>
2.5.	<b>Dança e educação: um diálogo entre as contribuições de Marques, Nanni, Fux, Ossona e Strazzacappa.....</b>	<b>55</b>
3.	DIÁLOGOS EM MOVIMENTO: PROTÓTIPO DE GUIA REFLEXIVO E PRÁTICO COMO PONTE PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SENSÍVEIS NA EDUCAÇÃO EM DANÇA .....	57
3.1.	<b>A dança como prática pedagógica: entre corpo, criação e crítica.....</b>	<b>62</b>
3.2.	<b>Motivações e estrutura: por que um Guia Prático? .....</b>	<b>62</b>
Objetivos do Guia .....		63
Público-Alvo .....		63
3.3.	<b>O guia como suporte para instigar o estudo em dança: empoderamento e transformação de professores.....</b>	<b>64</b>
3.4.	<b>O Guia como práxis viva .....</b>	<b>66</b>
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
	REFERÊNCIAS .....	69

## 1. INTRODUÇÃO

Para iniciarmos essa escrita, gostaria de contar, de maneira breve, sobre quem é a autora da dissertação e o que me levou a buscar a temática desta pesquisa. Eu sou a Fernanda, filha caçula de três irmãs. Contam que desejavam um menino, porém veio essa menina sempre apaixonada pela dança desde a infância.

Meus primeiros passos no mundo da arte iniciaram na primeira infância na escola. Na adolescência, o ensino foi complementado em outros espaços, com aulas específicas de ballet clássico e sapateado. Na escolha do curso acadêmico, optei pela Licenciatura em Educação Física, onde me formei, em 2001, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e posteriormente em Licenciatura em Pedagogia, em 2020, pelo Centro Universitário Internacional Uninter.

Na atuação profissional, comecei a atuar como estagiária com grupos de pessoas idosas, na Prefeitura Municipal de Curitiba, por meio de uma empresa terceirizada, FUNDEPAR, e na prática diária fui adquirindo/aprofundando os conhecimentos, além dos estágios obrigatórios da formação acadêmica. Após estar formada, atuei, por 15 anos no âmbito escolar, entre aulas de dança no âmbito curricular, uma vez por semana dentro da grade curricular e também de forma extracurricular, duas vezes por semana após o horário normal das aulas curriculares, com turmas do Ensino Fundamental I e II nos Colégio Senhora de Fátima, e Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração de Jesus, instituições particulares na cidade de Curitiba - Paraná. Segui esta ocupação no Ensino Superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física, como Professora Universitária no Centro Universitário Internacional Uninter, onde atuo até os dias atuais.

Nesse processo, como docente, percebi que a dança poderia ser um meio de expressiva relevância para o desenvolvimento integral do corpo e mente ali envolvidos. Considerando a observação da atuação de professores de dança e de Artes, e também de outras atividades corporais, eram nítidos os desafios frente às especificidades de cada grupo a ser trabalhado. Percebia dificuldades em relação às potencialidades e limitações de cada indivíduo, à falta de interação de grupos de estudantes com as aulas frente alguns desafios, à ausência de interação entre os componentes dos grupos ou ao desinteresse pelo conteúdo. Neste contexto, vislumbrei nas Artes um caminho a ser seguido frente aos benefícios cognitivos,

emocionais e sociais que poderiam surgir para além do aprendizado puro das linguagens artísticas, mas complementado pelo autoconhecimento de cada participante, além de possibilitar a relação com outras disciplinas escolares, destacando a educação física, que permitem uma abordagem interdisciplinar, enriquecendo o aprendizado artístico e proporcionando novas perspectivas de pesquisa para os discentes.

Com base na minha experiência e formação em Educação Física e Pedagogia, bem como nos desafios encontrados ao ministrar aulas de dança e interagir com colegas de profissão nesse segmento, surge o interesse pela busca de iniciar a pesquisa na área, visando a práxis, pois a prática profissional existente precisava da teoria como apoio para desenvolver ações como docente. Optei pelo mestrado em Artes pela UNESPAR, com a pesquisa fundamentada em autoras com publicações em Língua Portuguesa, inicialmente e mais especificamente entre os anos de 1983 e 2010, que fossem significativas e que pudessem contribuir com o entendimento de como ocorre a evolução da relação entre dança e educação, entre os anos mencionados, mais especificamente sobre o termo dança-educação, sendo que foi necessário ampliar as leituras e selecionar uma visão mais ampla sobre o ensino da dança.

Um dos objetivos desta dissertação é aproximar os estudos de autores relevantes, como Paulo Freire (1996) e Elliot Eisner (2000), para discutir uma educação que defende o desenvolvimento da autonomia e da expressão em suas diversas formas. Essa aproximação é necessária diante da necessidade de expandir a visão sobre o processo de ensino da dança na educação, articulando as bases teóricas da dança com o sistema educacional e com o desafio da diversidade encontrada nas salas de aula e no direcionamento da dança como linguagem para apresentar soluções para tal desafio. Ainda, pela razão de minha formação em pedagogia, articular pressupostos de autores desta área de conhecimento que se articulam ao que o ensino da dança promove, quando pensado e praticado por determinados parâmetros como a autonomia e o respeito à diversidade de corpos e de contextos sócio-culturais, por exemplo.

No meio deste processo que vivenciei nas salas de aula das escolas mencionadas, foram encontrados alguns desafios no ensino da dança que partiam também de outros profissionais que, ao se depararem com uma diversidade de corpos

em uma mesma turma, também encontravam a falta de interação de grupos de estudantes com as aulas, com os colegas e com os conteúdos.

Porém, ao perceber os benefícios cognitivos, emocionais e sociais do ensino em dança, surgiram inquietações e o olhar atento enquanto profissional para iniciar uma pesquisa na área. Eis, então, as questões que direcionam esta pesquisa: Como o ensino de danças na escola pode contribuir para o acolhimento da diversidade de corpos e para uma pedagogia da dança que compreenda seus benefícios e valores para a formação de pessoas com autonomia e capacidade de interagir socialmente? Como uma pesquisa na área da Dança pode inspirar a formação de licenciados para que atuem no ensino que articula conteúdos de danças de modo mais efetivo e consciente da sua importância na construção da autonomia e do respeito à diversidade de corpos e de contextos culturais? E, quais subsídios e respaldo a pesquisa sobre dança-educação pode prover para dar suporte a profissionais, muitas vezes sem formação específica em dança, para refletirem sobre a importância do estudo em dança e para elaborarem seus planos de ensino e suas aulas?

É nesse sentido, que esta dissertação apresenta um estudo sobre o ensino da dança pela perspectiva da evolução no entendimento do conceito de dança-educação e de relações estabelecidas entre dança e educação como pressuposto para integrar desafios do ensino como a diversidade e a produção de autonomia em salas de aula e para inspirar práticas e reflexões de licenciandos e licenciados de diferentes áreas como da pedagoga, educação física e mesmo da dança que atuem em escolas e que trabalhem com conteúdos de dança. Sobre a noção fundamental de evolução, na qual se pauta esta dissertação, o paleontólogo Stephen Jay Gould (1992) se refere à ideia de que seres vivos e suas ideias mudam com o tempo em virtude de pressões ambientais e por isso tendem a se tornar mais adaptáveis. Ao longo do tempo, há ajustes em ideias e conceitos, se considerarmos esta perspectiva de Gould (1992), do mesmo modo, a evolução do conceito de dança-educação passa por alterações ou ajustes no modo como é compreendida ou relacionada a outras situações e contextos. De Ossona (1988) a Marques (1999, 2003, 2010), se pode ver a amplitude que se ganha sobre o ensino em dança nas escolas, assim como outros referenciais e implicações que vão sendo agregados até por modificação em leis e demandas da própria educação básica. Mesmo que tantos detalhes não sejam esmiuçados nesta dissertação, cabe fazer essa ressalva quanto ao entendimento de evolução, que

muitas vezes fica articulado apenas à ideia de melhoria e de progresso, e este não é o viés que se toma nesta escrita.

Entende-se, ainda, que noções de autores da pedagogia como Paulo Freire e Elliot Eisner que abordam o acolhimento, a expressão e o protagonismo do estudante na educação por meio de sua autonomia devem ser relacionadas ao ensino de dança como modo de problematizá-lo, gerando outros parâmetros que inspirem e subsidiem a criação de ações e programas pedagógicos em dança.

Assim, essa dissertação se propõe a encontrar no estudo de aspectos sobre o ensino em dança por meio da dança-educação, reflexões que direcionam noções e abordagens para atender ao desafio de lidar com a diversidade de corpos em sala de aula e de integrar alunos a processos de autonomia que reflitam o entendimento desta pesquisadora sobre a dança como um modo potente para integrar alunos na interação entre si e outros componentes da aula. E para inspirar professores em formação, seja da pedagogia, da educação física ou da dança a valorizarem e, mesmo, validarem o ensino da dança e muito do que este pode abranger e transformar em sala de aula.

Como metodologia, têm-se inicialmente, uma revisão bibliográfica de autoras e autores da dança e da pedagogia, respectivamente, e que serão apresentados a seguir, envolvendo mais fortemente algumas concepções destas áreas: pela dança – ênfase no conceito de dança-educação levantando parâmetros a partir da organização de publicações nacionais de autoras, e ressaltando aspectos cognitivos e sociais, a criatividade e processos de criação, a interatividade social e a produção de autonomia. E, pela pedagogia - ênfase na autonomia, no acolhimento dos corpos, na expressão pessoal e desenvolvimento cognitivo, emocional e social. E, visando um produto que dissemine ideias centrais pesquisadas sobre dança-educação e pedagogia, se desenvolveu um protótipo de guia reflexivo e prático destinado a professores, especialmente os que não têm formação específica em dança, se pautando no conceito de desenho didático interativo e fundamentalmente pautado na pesquisa conceitual sobre o entendimento de dança-educação desenvolvido entre as décadas de 1980 e 2010, no capítulo 2 desta dissertação.

Partindo dos aspectos que fundamentam a estruturação da dissertação, esta é organizada com este capítulo 1 da introdução sobre as razões para desenvolver a pesquisa e a escrita, o objeto de pesquisa, a construção do problema e da definição da hipótese, as metodologias e apresentação da organização da dissertação.

Em um âmbito macro, no horizonte do conhecimento e da evolução humana, se percebe uma constante busca pela compreensão mais profunda dos fenômenos que acontecem em nosso mundo e na sociedade. No âmbito acadêmico, esta jornada de descoberta não é diferente e, frequentemente, acontece por intermédio de estudos, pesquisas e das reflexões críticas sobre um determinado tema, como este que surgiu na jornada acadêmica e profissional desta mestranda.

Frente a essa busca pela compreensão de algumas temáticas e conceitos que embasam a hipótese, se tornou latente compreender a perspectiva e evolução conceitual da relação entre dança e educação, porém delimitada por um período entre as décadas de 1980 e 2010, conforme já mencionado, e por publicações em Língua Portuguesa. Este período se justifica em virtude do número de publicações que se concentram na especificidade da dança-educação ou da relação entre dança e educação, duas áreas autônomas mas que podem ser relacionadas, conforme as próprias autoras apresentam. E foi esta delimitação e busca que fortaleceu o projeto. Então, para que ele pudesse se desenvolver a contento, foi necessária esta delimitação do tema e do período temporal a partir da hipótese.

O capítulo 2, intitulado “Sobre o entendimento de relações entre dança e educação”, portanto, se aprofunda na revisão bibliográfica de obras de Fux (1983), Ossona (1985), Nanni (1995a; 1995b), Marques (1999; 2003; 2010). Porém, é importante ressaltar que a complexidade das relações entre dança e educação, que serão apresentadas neste capítulo 2, não serão discutidas em profundidade devido à escassez de textos e debates anteriores que conectam as duas áreas, assim como pela falta de material que aproxime as autoras envolvidas, explorando a relação entre a dança e a educação. Do mesmo modo, a dissertação não se propõe a abarcar estudos anteriores, em função de que autoras importantes para o tema da dança-educação já estão contempladas nesta escolha.

Porém, apesar desta lacuna para a realização de uma pesquisa mais complexa, dada a relevância do tema, a pesquisa destaca as significativas contribuições das autoras, fornecendo uma leitura sobre parâmetros teóricos e práticos para a compreensão das relações entre as duas áreas em questão.

A escolha pelas décadas de 1980 e 1990 como recorte temporal para esta pesquisa se justifica pela relevância das produções acadêmicas dessas autoras no contexto da consolidação da Dança como linguagem educativa no ensino formal. Importante salientar que os estudos sobre o ensino em Dança avançaram nas

décadas posteriores, incluindo outros conceitos para esta discussão. Pode-se citar como exemplo disso a autora Gladis Tridapalli, docente do Curso de Licenciatura em Dança da UNESPAR, que articulou em sua dissertação de mestrado a relação estreita entre o docente pesquisador e o caráter investigativo e de criação no ensino em dança.

O aprofundamento nas autoras selecionadas para discutir os parâmetros postos nesta dissertação se mostrou profícuo para atender às questões do acolhimento à diversidade, da articulação entre dança e autonomia, e da difusão de um período potente da escrita em dança e educação. Trata-se de um momento que apresenta escassez de reflexão e de publicações e que, conforme será visto, pode auxiliar profissionais com pouco conhecimento em dança a se aproximarem de um período fundamental para a validação da Dança no ensino formal.

Ainda que este recorte privilegie autoras atuantes nas décadas mencionadas, é relevante reconhecer que outras pesquisadoras vêm ampliando esse campo. Autoras como Maria Lúcia Pederneiras, que propõe uma abordagem sensível e crítica sobre o corpo em movimento, Beatriz Cerbino, que investiga práticas pedagógicas em dança com foco na escuta e na improvisação, e Helena Katz, que articula dança com filosofia e neurociência, também oferecem contribuições significativas para pensar o ensino da dança na contemporaneidade. Tais nomes reforçam que o campo está em constante expansão, e que este trabalho se insere como parte de um movimento maior de valorização da dança como linguagem educativa.

Sendo assim, é imprescindível iniciar o capítulo 2 apresentando as contribuições de María Fux e Paulina Ossona, autoras com publicações na década de 1980, cujos trabalhos contribuíram para a estruturação do pensamento sobre o ensino de dança no Brasil. Em seguida, dedicamos especial atenção às publicações de Dionísia Nanni, autora em destaque na década de 90. Esta análise é relevante visto que as abordagens que avançaram com relação aos parâmetros de corpo e movimento como elementos essenciais para o ensino de danças no Brasil estão alicerçadas nos debates promovidos pela autora, que conseqüentemente, acabaram por influenciar as décadas posteriores (Vellozo, no prelo). Ao mesmo tempo, dedica-se uma parte a Renée Wells, responsável também por organizar e sistematizar princípios para o ensino em dança. Sua atuação se destaca especialmente nas décadas de 1980 e 1990, com publicações como *O corpo se expressa e dança* (1983), nas quais propõe metodologias voltadas à iniciação da dança desde a infância, articulando movimento, musicalidade e expressão corporal. Wells contribuiu

significativamente para a construção de um pensamento pedagógico voltado à dança na escola, sendo referência para práticas que valorizam o corpo como meio de comunicação e criação.

Ainda, no capítulo 2, revisam-se três das principais obras de Isabel A. Marques, autora reconhecida por suas significativas contribuições à compreensão sobre o ensino de dança nas escolas e a estruturação de currículos. A autora, em suas obras, defende um ensino de dança que transcenda posturas racionalistas e dualistas que priorizam o conhecimento analítico, descritivo e linear, em prol de uma experiência educativa que valoriza o aspecto sintético, sistêmico, corporal e intuitivo.

Essa concepção, como propõe a autora, posiciona a dança como um campo de conhecimento crítico e transformador, capaz de estabelecer conexões entre corpo, escola, indivíduo, arte e sociedade contemporânea. A partir dessa perspectiva, a dança é compreendida não apenas como técnica, mas como uma prática que contribui para a construção da autonomia dos sujeitos e o desenvolvimento de uma consciência crítica — como também aponta Marcia Strazzacappa (2010) em suas reflexões sobre o papel da dança na formação docente.

Esse entendimento dialoga com as ideias de Paulo Freire, uma vez que o ensino da dança pode alinhar-se a uma educação dialógica e transformadora, comprometida com a emancipação social. Segundo Freire (1996), uma prática pedagógica crítica deve ir além da mera transmissão de conhecimentos fragmentados, engajando o sujeito em processos de reflexão e ação sobre sua realidade. Nesse sentido, ao integrar corpo, arte e sociedade, o ensino da dança reflete o ideal freireano de uma educação que valoriza as experiências dos indivíduos.

Como prática educativa, a dança oferece aos educandos a possibilidade de refletirem criticamente sobre suas vivências e sobre o contexto social em que estão inseridos, funcionando como um meio de intervenção social que promove o protagonismo e a consciência crítica. Essa abordagem também dialoga com as ideias de Eisner (2000), que defende a superação da linearidade e do dualismo, característicos das metodologias tradicionais. O autor também argumenta que a educação artística desenvolve formas singulares de pensamento, as quais não são acessíveis por vias exclusivamente racionais e analíticas. Já no contexto da dança, essa perspectiva permite que os alunos explorem dimensões estéticas e intuitivas do conhecimento, ampliando suas possibilidades de expressão e compreensão.

Por fim, o capítulo 3, intitulado “Diálogos em movimento: protótipo de guia

reflexivo e prático como ponte para a construção de práticas pedagógicas sensíveis na educação em dança”, consolida a pesquisa por meio da elaboração de um protótipo denominado *Guia reflexivo e prático sobre dança-educação*, um material didático-interativo destinado a professores que atuam com dança na educação básica. Este guia surge como uma ferramenta de apoio pedagógico, fundamentado nas concepções de dança-educação analisadas no capítulo 2, e tem como objetivo acessibilizar de outra forma os princípios conceituais sobre dança-educação como orientações mais amplas e aplicáveis ao cotidiano escolar.

Seu propósito é duplo: por um lado, socializar com os educadores parte das bases conceituais sobre dança-educação; por outro, oferecer estratégias e auxiliar no desenvolvimento de planos ou aulas de danças indicando pistas para que possam desenvolver ambientes inclusivos, criativos e críticos, capazes de acolher a diversidade corporal e cultural dos estudantes. A partir de uma estrutura não linear e interativa, elaborada na plataforma *Genially*, o guia estimula a autonomia docente e reforça o potencial da dança como linguagem transformadora na escola, pretendendo promover um ambiente educacional mais sensível, reflexivo e respeitoso.

Aa considerações finais sintetizam os parâmetros principais discorridos na dissertação e apontam para possíveis futuros, especialmente para teste e posterior desenvolvimento do protótipo junto aos meus alunos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, visando observar os limites e necessidades deste instrumento.

## **2. SOBRE O ENTENDIMENTO DE RELAÇÕES ENTRE DANÇA-EDUCAÇÃO E O ENSINO EM DANÇA**

Inicialmente esta pesquisa verificou a intrincada relação entre dança e educação, descrevendo a evolução conceitual do termo dança-educação delimitada por publicações entre os anos de 1983 e 2010, em língua portuguesa, que se mostraram significativas para a compreensão contemporânea dessa interseção. Partindo dessa delimitação, ampliou-se a visão do campo de estudo, observando-se contribuições de autores da área da pedagogia, como Paulo Freire (1996) e Elliot Eisner (2000), que abordam a autonomia e a educação crítica e sensível no desenvolvimento do ser.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) propõe que a educação deve ser um processo emancipatório e dialógico, no qual educador e educando constroem conhecimento de forma colaborativa e reflexiva. Ainda de acordo com o autor, o

processo educativo deve ir além da transmissão de conteúdos, proporcionando ao indivíduo a oportunidade de refletir criticamente sobre sua realidade e atuar na transformação social.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimentos. (Freire, 1996, p.47)

Nesse contexto, a dança, vista como uma prática educativa, pode ser uma linguagem potente na construção da autonomia ao possibilitar que os educandos experimentem o corpo para se autoconhecer e refletir sobre a própria experiência e auto expressão e reconheçam e se interconectem com o ambiente ao redor. Essa abordagem de Freire (1996) potencializa a valorização da dança que é exercitada com este fim, como uma prática pedagógica que não apenas transmite habilidades técnicas, mas estimula uma consciência crítica e um senso de responsabilidade social, fortalecendo o sujeito como agente transformador.

Já os estudos de Elliot Eisner (2000), por sua vez, contribuem para o entendimento de que a educação artística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de formas de conhecimento que ultrapassam o intelecto analítico. Eisner (2000) argumenta que a educação nas artes – e, neste caso, aproximando para a linguagem artística da dança – permite a exploração de processos estéticos, intuitivos e sensíveis que são cruciais para o desenvolvimento integral do ser humano. Sua visão defende a educação artística como um espaço onde o conhecimento não é limitado ao racional, mas é expandido para incluir dimensões intuitivas e emocionais, que facilitam a apreensão de experiências humanas em sua complexidade e profundidade. Essa concepção amplia a ideia de autonomia ao permitir que os indivíduos expressem suas percepções de mundo de forma original e criativa, promovendo uma forma de aprendizado que valoriza tanto a singularidade quanto a pluralidade das formas de expressão.

Uma experiência pedagógica marcante para a autora desta dissertação, que aproxima essa concepção de EISNER (2000) às práticas educativas do movimento e da dança, diz respeito a um aluno com deficiência física, paraplégico, que foi participante ativo, do Ensino Fundamental I no Colégio Senhora de Fátima, de uma dança em uma festa junina. Essa prática foi mediada pela docente, que, com

sensibilidade e planejamento, selecionou um repertório musical adequado e colaborou com as crianças na criação dos passos da coreografia. O aluno, inicialmente percebido como diferente e potencialmente dependente, assumiu um papel central na atividade. Sentado em sua cadeira de rodas, posicionou-se no centro do grupo, segurando as fitas que permitiam aos demais colegas entrelaçá-las e executar a coreografia de forma coordenada e cooperativa. Essa dinâmica não apenas incluiu o aluno no contexto coletivo, mas também o destacou como elemento fundamental para o sucesso da atividade, invertendo estereótipos e promovendo um ambiente de respeito e colaboração.

Conforme discutido pelos autores mencionados, essa experiência evidencia a importância de práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, considerando as singularidades e os desejos dos discentes. Tal abordagem exige dos educadores não apenas firmeza e planejamento, mas compreensão sobre as potencialidades das linguagens artísticas na construção de autonomia e integração das diferenças, afeto e respeito pelas individualidades de cada aluno. No caso relatado, as crianças foram desafiadas a equilibrar suas identidades individuais com a participação no coletivo, um processo que, por vezes, gerou atitudes confusas ou contraditórias, mas que, quando bem conduzido, resultaram em aprendizagens significativas.

Outra situação emblemática na trajetória profissional desta mestranda envolveu uma aluna que se recusava a dançar sem suas botas. À primeira vista, tal comportamento poderia ser interpretado como birra ou teimosia. No entanto, uma análise mais aprofundada revelou que a atitude da criança estava enraizada em sua cultura familiar. Filha de pais gaúchos residentes em Curitiba, a aluna trazia consigo o hábito de usar botas, um elemento típico da cultura gaúcha, inclusive em danças tradicionais. A compreensão desse contexto cultural e o respeito ao tempo de adaptação da criança permitiram que, gradualmente, ela aceitasse participar da atividade sem as botas, integrando-se ao figurino coletivo sem abrir mão de sua identidade cultural.

Essas experiências ilustram a complexidade do trabalho docente, que exige ao mesmo tempo conhecimento teórico e metodológico e sensibilidade para compreender e valorizar as diferenças, promovendo um ambiente educacional inclusivo e respeitoso. Tais práticas reforçam a ideia de que a educação deve ser um espaço de diálogo entre as individualidades e o coletivo, onde as singularidades são reconhecidas como elementos enriquecedores do processo de aprendizagem.

Assim, observa-se que as contribuições tanto de Freire (1996) quanto de Eisner (2000) convergem para uma visão que valoriza a autonomia dos sujeitos, ao integrar conhecimento crítico e sensível em um processo educativo. Nesse sentido, a articulação destas contribuições dos dois pedagogos ao ensino de danças que já são elaboradas e conduzidas por estes valores, configuram uma abordagem substanciada de prática formativa integral, na qual os corpos são o fundamento de reflexão de si, de seus contextos de existência e de possibilidade de transformação, alinhando-se a uma educação crítica e enriquecedora que dialoga com o contexto social e com a experiência subjetiva do educando.

Porém, antes de adentrar nas análises específicas a partir das publicações selecionadas da área da Dança, a saber Fux (1983), Ossona (1985), Nanni (1995a; 1995b) e Marques (1999; 2003; 2010), torna-se imperativo enfatizar a complexidade subjacente às relações entre dança e educação que serão aqui aproximadas, contudo não profundamente debatidas, até pela escassez de textos e discussões anteriores, que relacionam estas duas áreas e pela falta de textos que aproximam estas autoras. Figuras notáveis, cujas contribuições reverberam através das gerações, forneceram alicerces teóricos e práticos para a compreensão das relações entre as duas áreas em questão. Cabe ainda enfatizar que outras autoras e estudiosas e estudiosos, que não os selecionados nesta dissertação, contribuíram para o desenvolvimento destas áreas e do ensino da dança, propriamente dito, a exemplo de Renée Wells<sup>1</sup>, autora, professora e pedagoga da área da Dança que foi sendo inserida nesta pesquisa ao ser indicada como referência pela artista e professora Sandra Meyer<sup>2</sup>.

O exemplo de referenciar Renée Wells (2010) neste início, mesmo que brevemente, demonstra a amplitude e o impacto duradouro de sua carreira na dança, tanto como bailarina e coreógrafa, quanto como educadora e líder no desenvolvimento da dança no Brasil. E a importância das reflexões sobre o ensino da dança no Brasil que vem marcado pela construção de reflexões que datam de décadas anteriores. Compreender esta relação temporal de dedicação e elaboração de estruturas para se ensinar dança é substancial para quem estuda, ensina e se forma como licenciado nas áreas da Dança, das outras linguagens da Arte, da Pedagogia e, mesmo, da Educação Física.

A dança, enquanto linguagem artística e forma de expressão, vem conquistando progressivamente seu espaço no âmbito educacional brasileiro. As pesquisas e o desenvolvimento de metodologias de ensino da dança no país

remontam a décadas de investigação e prática. Nesse contexto, a trajetória de Renée Wells, pioneira na dança moderna e no ensino da dança no Brasil, assume particular relevância. A obra de Wells, marcada por uma profunda dedicação à formação de educadores e à estruturação do ensino da dança, evidencia a amplitude e o impacto duradouro de uma carreira que transcendeu a performance e a coreografia. Referenciar Wells, portanto, não se configura como mera menção introdutória, mas como um ponto de partida fundamental para a compreensão da história e das reflexões sobre o ensino da dança no Brasil. A análise da produção de Wells, em conjunto com a investigação do desenvolvimento histórico do ensino da dança no país, mostra-se fundamental para a formação de licenciados nas áreas da Dança, das Artes, da Pedagogia e da Educação Física, uma vez que possibilita a construção de uma perspectiva crítica e contextualizada sobre as práticas pedagógicas na área.

Renée Wells desenvolveu seu método de ensino voltado para crianças com base em sua experiência e convicção de que o aprendizado da dança deveria iniciar pela descoberta do corpo e do movimento de forma mais lúdica e criativa. Sua abordagem pedagógica foi influenciada por diversos fatores, incluindo sua formação na Escola Nacional de Danças da República Argentina, sua especialização em dança clássica e moderna no exterior e seu contato com os princípios de movimento de Rudolf Laban (Janning; Meyer, 2005, p. 23).

Ao lançar o livro *O corpo se expressa e dança* (1983), voltado para a faixa etária pré-escolar, Renée Wells legitimou seu enfoque pedagógico e preencheu uma lacuna ao inaugurar um segmento de publicações no Brasil sobre ensino da dança direcionado a crianças. Wells (1983) reconheceu a importância de estimular os movimentos criativos e a expressão corporal desde a infância, buscando formas de ensinar a dança de maneira mais lúdica e motivadora, indo além da simples imitação de passos. Portanto, o método de ensino de Renée Wells para crianças foi moldado por sua visão de que o aprendizado da dança deveria ser uma experiência envolvente,

---

<sup>1</sup> Amália Renée de Tosowells (Buenos Aires, 1925 – Rio de Janeiro, 2007), bailarina, coreógrafa, escritora e professora.

<sup>2</sup> Sandra Meyer é artista da dança, pesquisadora e professora universitária. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, atua como professora associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É também presidente do Instituto Meyer Filho, voltado à preservação do legado artístico de seu pai, o artista plástico Meyer Filho.

criativa e centrada na descoberta do corpo e do movimento, refletindo sua paixão pela

arte e seu compromisso com a educação na dança.

A obra de Wells se insere em um contexto de renovação educacional no Brasil, marcado pela influência da Escola Nova<sup>3</sup> e de seus ideais de valorização da criança, de experimentação e de atividade espontânea. Nesse cenário, o método de Wells, ao romper com os modelos tradicionais de ensino baseados na imitação e na reprodução mecânica de passos, propõe uma abordagem que privilegia a expressão individual, a criatividade e a descoberta do corpo em movimento. A influência de Rudolf Laban (1990) é evidente na ênfase dada à experimentação consciente do movimento, à improvisação e à relação entre corpo, espaço e esforço.

Além disso, a educação do movimento em dança pelo viés da dança-educação é discutida neste capítulo sob diferentes perspectivas, como a Dança Educativa Moderna (Laban, 1990) e as contribuições de outras autoras, como Dionísia Nanni (1995) e Paulina Osson (1988), que também abordam a importância da expressão corporal e da criatividade no ensino da dança para crianças. A pesquisa em dança-educação na qual esta dissertação se fundamenta, aponta para a necessidade de considerar a diversidade de aspectos relacionados a cada indivíduo ou criança, suas necessidades e interesses, bem como refletir sobre as diferentes possibilidades de ensino em dança por meio de seus distintos estilos ou abordagens.

Nanni (1995) propõe uma abordagem inovadora e abrangente para a formação de educandos e educadores, enfatizando a importância de uma visão holística, que promove um desenvolvimento global, incluindo a consciência corporal, a expressão artística e a compreensão dos contextos culturais e históricos da dança. Em virtude disso, e pela presença dos estudos de Laban<sup>4</sup> em várias outras referências que discutem e organizam conteúdos de dança em escolas, o capítulo apresentará os quatro fatores básicos do movimento (peso, tempo, espaço e fluência), desenvolvidos pelo Sistema Laban<sup>5</sup>, também sob as perspectivas de Dionísia Nanni, que confirma que esses quatro sistemas são interdependentes e que o domínio deles proporciona uma maior consciência corporal e uma expressão artística mais rica. Os fatores de

---

<sup>3</sup> O termo *Escola Nova* refere-se a um movimento pedagógico internacional surgido no final do século XIX, com forte influência de pensadores como John Dewey, Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel. No Brasil, suas ideias começaram a circular em 1882 com Rui Barbosa, mas ganharam força na década de 1930.

movimento fazem parte do estudo das ações dinâmicas do movimento, a *Eukinéica*

(Laban, 1976, p.30), que trata da qualidade de movimento, e estes são encontrados como um conteúdo de referência para o ensino de dança em escolas e em diferentes materiais didáticos, a exemplo dos Cadernos Pedagógicos de Dança<sup>6</sup>, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

O olhar apurado para as publicações de Dionísia Nanni na década de 1990 constitui um ponto importante “[...] para compreender abordagens que avançaram nos parâmetros de corpo e de movimento como matéria de desenvolvimento para o ensino de danças” (Vellozo, no prelo) no Brasil, que delinearão discussões que influenciaram as décadas subsequentes. Sendo importante indagar: o que embasava as relações entre Dança e Educação para Dionísia Nanni, autora que emerge como uma figura central para a década de 1990 para as publicações no Brasil, apontando e introduzindo metodologias que influenciaram a correlação que se estabelece até hoje entre estas áreas?

As obras específicas de Nanni dos anos de 1995 serão analisadas, destacando parâmetros e contribuições para o estudo da noção de dança-educação. Por outro lado, se tornou preponderante iniciar este capítulo apresentando noções entre dança-educação pela compreensão de María Fux e de Paulina Ossona, autoras com publicações na década de 1980, “[...] que corroboram para se pensar em um percurso e evolução de como se estruturou um pensamento para o ensino de danças no Brasil” (Vellozo, no prelo).

O capítulo se desenvolve com a análise das publicações de Isabel Marques nas décadas de 1990 e 2000 e articula noções dos pedagogos Freire (1996) e Elliot Eisner (2000), avançando para compreender caminhos possíveis tomados no ensino de danças para desenvolver autonomia e expandir a capacidade de comunicação, via

---

<sup>4</sup> Rudolf von Laban (1879–1958) foi um coreógrafo, dançarino e teórico do movimento nascido na atual Bratislava. Considerado um dos principais pensadores da dança moderna, Laban desenvolveu, ao longo da primeira metade do século XX, um sistema de análise e notação do movimento conhecido como Sistema Laban.

<sup>5</sup> *Sistema Laban* ou *Laban Movement Analysis*. Esse sistema organiza o movimento humano em categorias como espaço, peso, tempo e fluência, sendo amplamente utilizado nas áreas da dança, educação, terapia e artes cênicas.

<sup>6</sup> Os *Cadernos Pedagógicos de Dança* foram elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba a partir de 2017 como parte das ações curriculares voltadas ao ensino da Arte na Rede Municipal de Ensino.

a expressividade do movimento. As publicações de Isabel Marques nesse período também trouxeram contribuições relevantes e, até mesmo, determinantes para a

compreensão contemporânea das relações entre Dança e Educação, sendo referência para pesquisadores e docentes de dança.

Nesse percurso, destaca-se também a atuação de Marcia Strazzacappa (2018), a qual, a partir de reflexões sobre formação docente, educação somática e práticas pedagógicas em arte, amplia significativamente os horizontes teóricos e metodológicos da dança na escola, consolidando sua importância na articulação entre corpo, conhecimento e sensibilidade. Ao delinear as diferentes décadas e as abordagens específicas de autoras, este capítulo visa oferecer uma compreensão ampliada acerca das relações entre Dança, Educação, Pedagogia e ensino em danças.

## **2.1. Publicações da década de 1980: Maria Fux e Paulina Ossona**

No Brasil, Paulina Ossona é uma autora que se dedicou ao estudo da dança como forma de educação, expressão e criatividade, principalmente na relação entre Dança e Educação. Em seu livro, publicado em 1988, *A educação pela dança*, ela analisa a importância da dança para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos, com um enfoque metodológico e orientações práticas para os professores. Segundo Ossona (1988, p.13), "a dança é uma linguagem que permite comunicar sentimentos, ideias, valores e experiências, através do movimento corporal".

A compreensão da dança como uma linguagem de expressão é uma ideia amplamente utilizada na literatura sobre dança e artes do movimento. Diversos teóricos e coreógrafos destacaram a natureza comunicativa, assim como Ossona justifica em seu livro, como uma das razões para o ensino de dança. Quanto a esta mesma propriedade que o ensino da dança possibilita, para María Fux, criadora da dançaterapia, em seu livro intitulado *Dança, experiência de vida* (1983, p.37) afirma: "a experiência do corpo é descobrir o ritmo interno através do qual se pode mobilizar a via da comunicação que há em seu interior. Para isso, o corpo deve ser motivado e, sobretudo, ter um sentido: por que me movo e para quê".

A autora María Fux (1983, p.51) reforça que quando relacionadas dança e música com o ritmo interno do corpo há uma mobilização pessoal, atrelados à questão da comunicação e expressão que o corpo faz de si mesmo: "[...] está intimamente ligada com a música e com todos os estímulos audíveis e não audíveis da vida que me cerca". É deste modo que o ritmo interno do corpo, tão importante para as propostas da autora, está relacionado a uma experiência de mobilização pessoal, que,

nesse sentido, pode ser despontado pelo ensino da dança, tendo como foco esta capacidade de manifestar e comunicar a si mesmo, como corpo.

Por essas referências, a dança se consolida como uma via de comunicação que permite ao corpo manifestar sua essência, transformando-se em uma prática poderosa para a educação, a terapia e a autodescoberta.

Sob este aspecto da comunicação ou de uma noção de expressão corporal e, retomando Paulina Osson, Vellozo reforça, por meio de uma citação da autora, que é necessário não tomar qualquer expressão como dança:

Partindo deste diferencial da Dança que viabiliza a comunicação em si mesma, pelo e no corpo, e, em virtude de expressar sentimentos entre outros aspectos do movimento e do ser humano, Paulina Osson (1988, p. 25) considera contudo, que nem toda expressão corporal é dança “Porque embora toda dança - mesmo que a isso não se proponha - seja expressão corporal, nem toda expressão corporal é dança, ainda que o coreógrafo possa transformá-la em tal, ajustando-a aos esquemas ineludíveis da arte coreográfica”. Esta afirmação de Osson é relevante para que a Dança não seja tratada como instrumento ou ferramenta de comunicação, como muitas vezes a Dança ou as danças são entendidas e referenciadas em estudos e pesquisas para o ensino na Área. A Dança, nesse sentido, não cabe ser entendida como ferramenta para se atingir algo ou para expressar algo, é da natureza de sua artisticidade comunicar pelo que é, enquanto se apresenta, seja numa obra ou peça de dança ou no ensino de uma das danças. (Vellozo, prelo, n.p.)

Ainda, para Osson (1988), a expressão corporal aparece como conteúdo relevante e embasado no Sistema Laban, no qual os gestos podem ser estudados com apoio em um quadro de classificação entre energia, velocidade e desenho espacial que resulta em “expressão”, na qual se incluem movimentos orgânicos, expressivos, instintivos, utilitários, involuntários (cair, escorregar, tossir etc), de imitação e gesto expressivo espontâneo, conteúdos que compõem todo um capítulo de seu livro voltado ao tema. Aqui se reforça a relação da autora com o conhecimento da coordenação de esforços ou do estudo das ações dinâmicas do movimento, provenientes do estudo da Eukinética que conforme (Vellozo, 1999, p.17) define:

As qualidade dinâmicas podem ser divididas em grupos como o foram as direções espaciais, devendo-se salientar que existem conexões entre direções do espaço e ações dinâmicas fundamentais. A este estudo das qualidades que faz parte da Corêutica, denominou-se Eukinética, na qual a estrutura destes movimentos pode ser exatamente determinada.

A expressividade do indivíduo e, portanto, do corpo e movimentos é fundamentada por Osson (1988) e por outras das autoras apresentadas neste capítulo, entre a Eukinética e a Corêutica (o estudo da expressividade das direções

espaciais), conforme desenvolvido pelo Sistema Laban, cabendo reforçar:

Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória. Essa excitação tem por resultado o esforço interno, voluntário ou involuntário, ou impulso para o movimento. (Laban, 1978, p.49)

Outro aspecto que chama atenção é o modo como organizou seu sumário, no qual Ossona (1988) reforçou a importância de estudos sobre aspectos históricos, apresentando danças a partir de momentos da humanidade, que incluíram desde a pré-história e a idade média, assim como outros estilos de danças, a exemplo das danças de salão e folclóricas, dança clássica e moderna europeia e norte-americana. Este modelo de estudar a dança se referenciando em conteúdos históricos apresentados cronologicamente se pautava num modo de contar histórias da dança que pode ser encontrado em livros como *História da Dança* (Bourcier, 1965), *Dança: uma história ilustrada* (Anderson, 1992) e *História social da dança* (Alves, 2004). Ao mesmo tempo, esta cronologia trazia consigo, em livros como o de Ossona (1988) e Nanni (1995), a apresentação de conteúdos a serem ensinados com algumas danças desenvolvidas nestes períodos históricos, fossem pelas relações espaciais (formação de rodas, linhas etc), fossem por exemplos que relacionam tempo e expressão, desenhos e expressão.

Partindo destes aspectos, Ossona (1988) trata a dança como um componente formativo e criativo para crianças, adolescentes e adultos. A autora destaca a importância de abordar a dança de maneira envolvente e divertida, incentivando a criatividade e a participação ativa dos alunos, a exemplo de quando a autora propõe que eles compusessem sequências e coreografias para desenvolvimento de uma organização espaço-temporal. Esta participação ativa, que demanda ação e transformação de comportamentos, será aqui relacionada a um incentivo para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Ao pensarmos na educação como espaço de desenvolvimento da autonomia e da expressão criativa, é inevitável relacionar as abordagens dessas autoras com os estudos de Paulo Freire (1996) e Elliot Eisner (2000), visto que esses autores, em suas áreas, compartilharam uma crença comum: a de que a educação não apenas ensina conteúdos, mas também fomenta liberdade, autoconhecimento e um senso de agência nos indivíduos.

Em cada uma das perspectivas estudadas, é possível observar como a arte, o movimento e o diálogo se entrelaçam para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para Freire (1996), a educação deve ser uma prática libertadora, na qual o educando assume o papel de sujeito ativo, em vez de mero receptor de informações. Em sua obra central, *Pedagogia do oprimido* (2019), o autor propõe uma educação que seja dialógica, em que o professor se coloca como facilitador e aprendiz junto ao aluno. Nesse sentido, nos lembra que a autonomia é conquistada em um ambiente de liberdade, onde o educando é incentivado a questionar e a refletir, não a seguir passivamente. Parece que nas noções de ensino de dança de Fux e Ossona, o educando, ao exercer sua autonomia, torna-se mais consciente de sua capacidade de transformação do mundo.

De outro modo, ao estudar Elliot Eisner (2000) percebe-se que o autor traz uma perspectiva da educação artística que complementa as ideias de outros autores, ao tratar da experiência estética como um pilar na formação integral dos estudantes. Para Eisner (2000), a educação nas artes desperta a sensibilidade estética e enriquece o julgamento crítico e a criatividade dos alunos. Através da prática artística, os educandos aprendem a valorizar a expressão pessoal e a refletir sobre suas escolhas, exercendo sua autonomia estética e pessoal. Para o autor, as artes abrem portas para que cada indivíduo compreenda e interprete o mundo de maneira única, valorizando sua própria visão e expressão.

Eisner (2000, p. 35) afirma que "a arte é uma forma de conhecer, uma forma de experimentar o mundo e, ao fazê-lo, de se conhecer a si mesmo. A arte é uma forma de pensar com os sentidos, com a mente, com o corpo e com o coração". Essa citação reforça a importância da arte na educação, destacando seu papel no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso crítico e da capacidade de expressão individual. A arte, como forma de conhecimento e autoconhecimento, permite que os alunos explorem o mundo e a si mesmos de maneira única.

A partir destes pontos de conexão entre proposições de ensino em dança de Fux e Ossona e os valores e propriedades da autonomia por Freire e Eisner, percebe-se como a educação se torna um espaço fértil para o desenvolvimento da autonomia e da expressão criativa, seja por meio da dança, do diálogo ou da experiência estética. Fux (1983) e Ossona (1988) nos mostram que o corpo em movimento é capaz de se libertar e de descobrir seu próprio ritmo, assim como Freire (2019) e Eisner (2000) nos convidam a criar um espaço onde o aprendizado e a expressão pessoal caminham

juntos. O encontro dessas ideias evidencia que a autonomia e a criatividade não se limitam a uma metodologia ou prática, mas representam um compromisso de valorização do sujeito como um todo, respeitando suas singularidades e promovendo seu desenvolvimento integral. Pautando-se nessas noções, pode-se afirmar que a dança-educação promove um modo de pensar e operar o ensino da dança que parte de valores prévios aos conteúdos ou ao planejamento de aulas e programas. Estes valores incluem uma preocupação importante com o direcionamento das aulas para desenvolver a autonomia por meio do conhecimento de si e dos modos que cada estudante pode experimentar e até interferir no ambiente e condições ao redor.

Quanto a formatos para se ensinar conteúdos de dança, Osson (1988) apresenta conteúdos para se ensinar dança por meio de guias de aulas, nos quais desenvolve exercícios de análise, a exemplo da análise de formas espacial e temporal; conteúdos como formas e cores; ou sentimentos como a ternura e a melancolia, tendo como objetivo desenvolver uma função crítica nos estudantes ou noções para a interpretação de si mesmo ou para a interpretação do dançarino.

Segundo Vellozo (no prelo) quanto ao termo Educação, na obra de Osson:

O termo Educação aparece poucas vezes na publicação e quando surge é diferenciado entre Educação pela Arte - que seria desenvolver um sentimento de amor por todas as formas artísticas, assim como um respeito às obras e aos autores; e Educação para a arte - que seria a formação do artista e do professor que incluirá "a formação estética, o ofício, a solução profissional, a docente, a criativa e a crítica" (1988, p.169). A organização do livro de Osson se pauta nestes itens mencionados, enfocando modos de atuar nas carreiras de intérprete, coreógrafo e docente. Há uma preocupação da autora com o acesso de todos a produtos culturais, ao mesmo tempo, com a condição de que as obras sejam apreciadas e os espaços, frequentados. Seria nesse sentido, que a Educação pela arte contribuiria para as carreiras artísticas na dança, mesmo para a docência.

A citação enfatiza a visão de Osson sobre a importância da arte na educação, tanto como ferramenta de formação humana (educação pela arte) quanto como campo de atuação profissional (educação para a Arte). A autora defende que essas duas abordagens são complementares e que a valorização da arte na sociedade é essencial para o desenvolvimento de carreiras artísticas e docentes mais sólidas e significativas. Sua obra reflete uma preocupação com a democratização cultural e com a formação de indivíduos que produzem arte e a compreendem e a valorizam em suas múltiplas dimensões.

## 2.2. Década de 1990: Relações entre Dança e Educação em Dionísia Nanni

Dionísia Nanni, uma educadora e pesquisadora na área do movimento corporal, da educação física e da dança, desenvolveu uma abordagem detalhada para compreender e ensinar dança que foi embasada no Sistema Universal de Dança (SUD), criado por Maria Helena Baptist de Sá Earp. Sá Earp, segundo Nanni (1995a), foi convidada em 1937 para implantar a dança no Curso de Licenciatura de Educação Física, na antiga Escola Nacional de Educação Física do Rio de Janeiro.

O SUD tem base na Ginástica<sup>7</sup> Natural (corpo livre, pés descalços) e, partindo daí, Sá Earp pesquisou “possibilidades mecânicas e motoras do corpo humano dentro dos padrões estéticos do movimento” (Nanni, 1995a, p. 221), sendo que na organização dos dois livros estudados para esta dissertação é perceptível como estes conteúdos fundamentam parte dos materiais a serem trabalhados na concepção de Nanni para um processo educativo em dança.

No livro *Dança Educação – princípios, métodos e técnicas* (1995a), a motivação para Nanni apresentar uma noção de dança-educação<sup>8</sup> parte da falta de estudos e pesquisas na área da Dança que considerassem esta linguagem como processo de ensino, no sentido de não haver, até então, proposições de ensino da dança integrados a um propósito educacional. Conforme a autora (1995, p.265): “percebemos que a Dança está diretamente ligada ao modo de sentir, pensar e agir da cultura e que, enquanto pela consciência corporal facilitadora e meio de comunicação e expressão, podemos interferir nos padrões das relações sociais”.

A necessidade que a autora apresenta de um propósito educacional para a dança, que tem a propriedade de ser facilitadora e meio de comunicação que afeta até mesmo as relações sociais, encontra ressonância com as vivências que a pesquisadora desta dissertação explicita na introdução e que presenciou ao observar determinados fatores em sala de aula, ao ministrar disciplinas extracurriculares de dança para a Ensino Fundamental I e II em escola privada. Os fatores observados

---

<sup>7</sup> Ginástica Natural é um método de exercícios físicos inspirado em movimentos da natureza, criado pelo professor e lutador brasileiro Alvaro Romano na década de 1990.

nessas vivências demonstraram o quanto a dança abriu canais de comunicação para que aquelas crianças, por vezes tímidas, expressassem sensações ou sentimentos, de modo que a aula permitia uma integração maior em relação aos conteúdos e também entre os alunos.

Ainda, percebeu-se que os alunos, quando de maneira orgânica, ao sentirem o processo dos movimentos envolvidos na dança eram acolhidos pelas demais crianças que estavam ali integradas nas atividades, ocorria uma sintonia em pares, tendo um envolvimento do coletivo nas relações interpessoais<sup>9</sup> e intrapessoais, bem como nos movimentos executados durante a dança. Frente a isso, era gerada uma certa medida de autonomia individual, o que resultava na comunicação e na expressão corporal de cada um, mesmo dentro de suas limitações. Percebe-se que a autonomia individualizada, que emergiu no contexto da dança, torna-se fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, pois permite que cada criança se sinta valorizada em sua singularidade. Ao serem acolhidos por seus colegas e incentivados a expressar-se livremente, os alunos exercitam suas capacidades motoras, bem como desenvolvem uma consciência crítica sobre suas próprias experiências e emoções.

Essa forma de expressão é essencial para a formação de um senso de identidade e para o fortalecimento da autoestima, uma vez que cada um tem a oportunidade de brilhar em seu próprio ritmo, respeitando suas limitações.

Nesse sentido, a concepção de autonomia proposta por Paulo Freire (1996) destaca a importância da educação como um processo de libertação e conscientização. Segundo o autor, a autonomia não é apenas a capacidade de agir de forma independente, mas envolve também a capacidade de refletir criticamente sobre as próprias ações e sobre o contexto social em que se vive. No ambiente da dança, essa reflexão pode ser promovida quando os alunos são encorajados a observar e dialogar sobre suas próprias escolhas de movimento, bem como sobre as decisões de seus colegas. Assim, a dança se torna um espaço não apenas de movimento físico, mas também de construção de saberes, onde a autonomia individual é alimentada por um processo colaborativo de aprendizado.

---

<sup>8</sup> Nas publicações de Dionísia Nanni, o termo é grafado como "dança-educação", com hífen e em letras minúsculas, conforme encontrado em suas obras como *A dança na educação: reflexões e práticas* (1995). Essa grafia reflete a visão da autora sobre a integração entre dança e educação como um campo unificado e interdisciplinar.

<sup>9</sup> Enquanto as relações interpessoais focam no relacionamento com os outros, as relações intrapessoais estão voltadas para a relação consigo mesmo.

Ao integrar conceitos como ritmo, história, danças populares e desenho espacial — este último amplamente explorado por Dionísia Nanni e Paulina Osson, a partir do Sistema Laban — a aula de dança pode acolher tanto as habilidades interpessoais, ao promover a interação e o respeito mútuo, quanto às intrapessoais, ao estimular a autoexpressão e o autoconhecimento.

Dessa forma, a dança transcende o movimento e se transforma em uma experiência holística, que conecta corpo, mente e cultura, enriquecendo o processo educativo e a formação humana.

Ao estabelecer uma relação dessa autonomia individual, considerando a visão de Eisner (2000), é possível perceber que as artes, incluindo a dança, desempenham um papel importante na educação, pois proporcionam experiências que vão além do simples aprendizado técnico, visto que a autonomia individualizada, neste contexto, é potencializada pela oportunidade de criar e interpretar, oferecendo aos alunos um espaço seguro para experimentar e se expressar.

É nesse sentido que há uma sintonia com a vivência da mestrand, conforme mencionado anteriormente, e a questão do desenvolvimento da criatividade com o que Nanni (1995b) entendia sobre a criatividade na relação com dança-educação, porque para a autora, a criatividade era motivo de atenção e razão para desenvolver um conceito como este. A criatividade aparece como propriedade que não se disciplina ou, ao menos, segundo a autora (1995b, p. 265) “difícil de se disciplinar” e que pode ser desestimulada por um ensino que não desenvolve reflexão crítica, que massifica as ideias sobre as coisas e, portanto, torna o ser manipulável: “o processo criativo é o ângulo mais conflitante da educação democratizada, qualitativa e quantitativa; conforme abordagem em capítulos anteriores, dança-educação permite veicular este processo criativo”. Assim, parece que, ao haver propostas e metodologias alternativas há uma ação multiplicadora do ensino “em direção a autenticidade, segurança e independência do ser, viabilizando sua autonomia pelo processo criativo” (Nanni, 1995b, p. 266).

Apenas reforçando como já mencionado anteriormente, esta perspectiva dialoga profundamente com as ideias de Paulo Freire que enfatiza a educação como prática da liberdade, na qual a autonomia do educando é construída por meio da conscientização e da crítica; e com Elliot Eisner que defende a educação artística como um espaço de desenvolvimento da imaginação, da expressão e da capacidade de pensar de forma divergente. Autoras como Fux, Osson, Nanni, Marques e

Strazzacappa (estas duas últimas serão apresentadas na continuidade deste capítulo 2) reforçam essa visão ao destacarem a dança como uma linguagem que integra corpo, mente e emoção, promovendo ao mesmo tempo o autoconhecimento e a conexão com o outro e com o mundo. Nesse contexto, a dança-educação, ao fomentar a criatividade e a reflexão crítica, torna-se um campo fértil para a construção de uma educação emancipatória, alinhada aos princípios de Freire e Eisner, em que o processo criativo é um caminho para a autonomia, a autenticidade e a transformação social.

Essa perspectiva de Nanni (1995b) é fundamental para a construção de um ambiente educativo que fomente a expressão individual e a criatividade, pilares essenciais, conforme reforçado por Freire (2000) para o desenvolvimento de uma autonomia crítica e reflexiva. Nesse sentido, as propostas educacionais que adotam práticas interativas e reflexivas, como as que são baseadas nos princípios de Paulo Freire, buscam transmitir conteúdos, assim como envolver os alunos em um processo de conscientização sobre suas realidades e contextos sociais. Isso porque Freire defende uma educação que estimule o diálogo, promovendo uma relação horizontal entre educador e educando, na qual ambos aprendem e crescem juntos. Ao se engajarem em atividades que favorecem a autonomia, os alunos desenvolvem a capacidade de questionar, criticar e transformar suas próprias realidades, ampliando, assim, sua visão de mundo.

Por outro lado, as ideias de Elliot Eisner, conforme vem sendo apresentado neste capítulo, ressaltam a importância das artes como uma via para a educação, permitindo que os alunos se expressem de maneiras diversificadas e criativas. As metodologias alternativas, ao incorporarem a dança, as artes visuais e outras formas de expressão artística, criam oportunidades para que os alunos explorem suas emoções, identidades e habilidades, promovendo uma aprendizagem significativa que vai além do conhecimento acadêmico tradicional. Assim, ao implementar propostas e metodologias alternativas, as instituições de ensino podem contribuir significativamente para a formação de indivíduos autônomos e criativos. A autonomia, nesse contexto, não se limita a uma simples capacidade de agir de forma independente, mas envolve um processo mais profundo de reflexão sobre o papel de cada um na sociedade e no mundo. As experiências criativas oferecidas pelas metodologias alternativas permitem que os alunos se reconheçam como agentes de

mudança, capazes de influenciar positivamente suas comunidades.

As metodologias alternativas são abordagens educacionais que buscam complementar ou substituir os métodos tradicionais de ensino, priorizando a criatividade, a expressão individual e a experiência prática como ferramentas centrais para a aprendizagem. Essas metodologias, como propõe Elliot Eisner (2000), valorizam a arte e a experiência estética como formas de conhecer e interpretar o mundo, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Como o autor afirma: “as formas de representação artística são modos legítimos de conhecimento, e a escola deve ser um lugar onde essas formas sejam cultivadas e respeitadas” (Eisner, 2000, p. 47). Ao incorporar práticas como a dança, o teatro, as artes visuais e a música, essas metodologias criam espaços para que os alunos explorem suas emoções, identidades e habilidades de maneira significativa, indo além do conhecimento acadêmico tradicional. Nesse sentido, é importante salientar que qualquer metodologia exige um conhecimento para ser disponibilizado junto com os modos de exercitá-la e a dança-educação, conforme esta dissertação discorre, é um conceito que disponibiliza estratégias e abordagens para serem adequadas ou organizadas em metodologias alternativas.

Reforçando quanto à criatividade, Nanni (1995, p. 8) enfatiza que para desenvolver a dança-educação é fundamental que o enfoque seja voltado ao processo criativo, pois é apenas por meio dele que a emancipação, independência, liberdade e autonomia do educando podem ocorrer.

O processo criativo, como outro parâmetro que se apresenta para o conceito de dança-educação, ao ser colocado no centro da prática educativa, permite que os alunos percebam suas emoções, experiências e identidades de maneira singular. Essa exploração não se restringe à técnica de movimentos, mas se estende ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o próprio corpo e suas capacidades expressivas, como já abordado algumas vezes nesta dissertação. Porém, a expressividade passa a ser vinculada a processos de criação como um modo a ser desenvolvida, a partir do entendimento de dança-educação. Quando os educandos são encorajados a criar e a interpretar, eles não apenas exercitam suas habilidades motoras, mas constroem uma narrativa pessoal e coletiva que fortalece sua autoestima e sua percepção de mundo. E é a partir desta compreensão que os contextos sociais e particulares de cada educando devem ser integrados e priorizados no ensino de dança que parte destas noções e do conceito de dança-educação.

Esse entendimento da criatividade que se desenvolve por processos de criação, ressoa profundamente com os princípios defendidos por Freire (1996), que vê a criatividade como um elemento central para a emancipação, pois permite que os educandos questionem suas realidades, rompendo com padrões opressivos e desenvolvendo uma postura crítica em relação à sociedade. Ao integrar a dança-educação com processos criativos, as práticas pedagógicas promovem o aprendizado de movimentos, da mesma forma que oportunizam a formação de sujeitos autônomos, capazes de refletir sobre suas condições de vida e de atuar como agentes de mudança, quando metodologicamente integrados ao processo e ao exercício de criar.

Além disso, as contribuições de Eisner (2000) sobre a importância das artes na educação reforçam a ideia de que a criatividade e a criação são essenciais para a formação integral do indivíduo. O autor defende que as experiências artísticas cultivam a sensibilidade estética e a capacidade de pensar de maneira crítica, ampliando o repertório expressivo dos educandos.

Ainda, para Nanni (1995a), a questão do processo criativo e da autonomia devem relacionar o aspecto cultural das comunidades com a questão que cada indivíduo está envolto por seu tecido social. Nesse sentido, se compreende por meio da autora que um programa de dança que reflita seu conceito de dança-educação deve conter um processo criativo que considere os aspectos culturais e sociais de seus educandos em seus contextos, que os direcionem para o futuro e aponte possibilidades de consciência crítica, visando processos de transformação das realidades sociais.

Partindo desta perspectiva de Nanni (1995a), o ensino da dança deve considerar o processo criativo na elaboração de currículos e programas diferenciados e voltados para a expressão e expansão dos educandos. Um currículo que integre a dança deve ir além da técnica, abrindo espaço para a experimentação, a reflexão crítica e a conexão com as histórias e culturas que permeiam os movimentos. Assim, um currículo em dança-educação deve ser flexível, inclusivo e capaz de transformar o espaço educativo em um lugar de descoberta, diálogo e construção coletiva de saberes.

Portanto, a integração da dança-educação como um processo criativo revela-se não apenas como uma prática pedagógica, mas como um catalisador para a transformação social e cultural. Ao enfatizar a importância da criatividade e do processo de criação como meio de desenvolvimento da autonomia, promove-se a

emancipação do educando, permitindo que ele se reconheça como um agente ativo em sua realidade. Essa abordagem, inspirada nos pensamentos de Freire e Eisner, ressalta a relevância de considerar os aspectos culturais e sociais que permeiam as comunidades onde a dança e outras formas de expressão artística se entrelaçam com o cotidiano dos alunos. A construção de uma consciência crítica, que emerge desse processo, é fundamental para que os educandos possam questionar e transformar suas realidades, contribuindo para um tecido social mais justo e inclusivo. Assim, a dança-educação se estabelece como um espaço privilegiado de diálogo e reflexão e como uma abordagem conceitual pela qual a diversidade cultural pode ser celebrada e a criatividade e a criação artística em processos de ensino em dança são prerrogativas para a construção de novos saberes e práticas que visam a melhoria da condição humana.

### **2.2.1 Organização e fundamentos para o ensino da dança e educação do movimento em Dionísia Nanni**

Mas o que se ensina em dança, a partir de Dionísia Nanni (1995a) ou da Dança Educativa Moderna? Quais ideias se desdobram em conteúdos? Partindo de uma observação dos modos de organizar a publicação de Nanni (1995a), têm-se o capítulo 7, denominado *Fundamentos técnicos da dança - parâmetros*, no qual estão corpo, movimento, forma, espaço, ritmo, dinâmica. Para Nanni (1995, p. 180), “os fundamentos são as bases e sedimentação sobre a qual se estrutura a técnica da dança” que, conforme a autora, são cruciais para a expressão artística e técnica dos educandos, proporcionando uma base sólida para a criação e interpretação de movimentos.

Nesse sentido, os fatores básicos do movimento, a saber peso, tempo, espaço e fluência conforme sistematizado por Rudolf Von Laban no Sistema Laban é um dos conteúdos relevantes tanto para Nanni quanto para Ossoona (1988), porém, sendo articulados e integrados a outros tópicos e parâmetros, mesmo que de modos distintos, em cada uma das autoras. Dionísia Nanni (1995a) acredita que esses quatro fatores básicos do movimento são interdependentes e que o domínio deles proporciona maior consciência corporal e expressão artística mais rica. Ela encoraja os educandos, em seu livro, a descobrir e combinar esses elementos de diversas maneiras, promovendo uma abordagem holística e criativa para a dança, bem como

estabelece o Sistema Laban.

Ao integrar peso, tempo, espaço e fluência, Nanni (1995a) oferece uma estrutura organizada que enriquece a técnica dos educandos, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades expressivas. Do mesmo modo, a literatura de Nanni traz as ações básicas do movimento, que segundo Laban (1978) são as oito ações básicas de esforço (socar, talhar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, deslizar e flutuar) que devem ser trabalhadas em pares opostos de modo a um movimento compensar o outro. A autora cita que as referidas ações “são ações experimentadas do uso do corpo como um todo ou partes do corpo tencionando-o com maior ou menor intensidade da energia sobre o solo ou corpo como um todo ou parte do corpo ou em ondulações e flutuações no ar” (Nanni, 1995, p.95).

Quanto a esta questão da expressividade e comunicação pelo movimento como uma linguagem não verbal, temos em todas as autoras deste capítulo 2 uma ênfase nestas duas habilidades, que a dança promove e produz nos indivíduos. As metodologias de Nanni (1995a, 1995b) estariam em função da dança como arte do movimento, ao mesmo tempo em que reconhece a importância do contexto cultural e histórico na formação de estilos e práticas de danças. Ao destacar a importância de compreender o contexto cultural e histórico da dança, a autora enfatiza que conhecer as origens e as evoluções dos diferentes estilos de dança enriquece a prática e a interpretação dos educandos. Isso envolve estudar a história da dança, as influências culturais e as tradições que moldaram os diversos gêneros. A apreciação e o respeito por essas tradições são fundamentais para uma formação completa, conforme a autora. Ao mesmo tempo, as dinâmicas do movimento salientadas pelos conteúdos do Sistema Laban, como já apresentado, seriam modos de ler estas influências e gêneros culturais diversos e de conhecê-las melhor, pela compreensão do que simbolizam por meio dos corpos, movimentos e pelas danças e seus desenhos espaciais e contextos específicos.

Percebe-se na literatura da autora que o conceito de dança-educação está intimamente correlacionado à comunicação e à expressividade do corpo como meio de interagir com as questões e desafios dos contextos de cada indivíduo, sendo que a autora apresenta várias formas de dança como temas e conteúdos importantes para o desenvolvimento destes aspectos, a exemplo do livro *Dança Educação: pré-escola à universidade* (1995b).

Cabe enfatizar que Dionísia Nanni (1995b) propõe uma abordagem abrangente

para a formação de educandos e educadores, ao considerar o período de suas publicações. Sua visão enfatiza a importância de uma educação integrada, que desenvolve a técnica e promove a consciência corporal, a expressão artística e a compreensão dos contextos culturais e históricos da dança. Portanto, além da questão da expressividade e dos contextos específicos, a autora menciona a consciência corporal para discutir a necessidade de cuidados com as práticas da dança para não desenvolver lesões, por exemplo.

Segundo Nanni (1995a), a base de uma educação eficaz do movimento e que levaria a uma expressividade é o desenvolvimento da consciência corporal. Isso envolve a compreensão profunda do próprio corpo. Nanni (1995a) acredita que, ao cultivar essa consciência, os educandos podem melhorar sua técnica e prevenir lesões. Pontua que a técnica é apenas uma parte do todo; a verdadeira educação do movimento também deve focar na expressão artística e emocional. Ela incentiva os educandos a se conectarem com suas emoções e a utilizarem o movimento como um meio de comunicação, permitindo aos alunos desenvolverem sua criatividade e também um estilo pessoal. Novamente, reforça-se o aspecto da comunicação pelo movimento e pela dança como um dos aspectos mais considerados em Nanni e nas outras autoras que fundamentam este capítulo que abrange um foco sobre dança-educação.

Ainda, a diversidade de corpos e expressões é vista como uma riqueza a ser celebrada: “a exploração e a experientiação do Corpo, é uma tentativa de levar o educando às descobertas, vivências e oportunidades mais criativas através da relação consigo mesmo, com os outros, objetos e o mundo” (Nanni, 1995, p. 102). Vê-se a importância de contemplar a diversidade dos corpos em sala de aula e de atuar pelo desenvolvimento de estilos próprios de movimento e de criação para cada aluno, por meio do aprendizado e ensino da dança, nos conteúdos e metodologias desenhados por Nanni.

A partir do que foi abordado sobre Dionísia Nanni, percebe-se que seus estudos representam uma contribuição significativa e transformadora para o campo da Dança e da Educação. Isso porque a autora, ao abordar a dança, não a vê apenas como uma disciplina artística, mas como um elemento central no processo educacional. Essa visão inovadora e integradora oportuniza uma redefinição na forma como a dança é percebida e, principalmente, aplicada na educação, promovendo uma perspectiva que valoriza o corpo, o movimento e a expressão artística como ferramentas essenciais

para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Além disso, Nanni (1988) propõe uma abordagem interdisciplinar, especialmente relevante em um contexto educacional que valorizava abordagens holísticas e integradas, que considerava a dança como um meio eficaz para a construção de conhecimentos e que ultrapassam as fronteiras das disciplinas tradicionais utilizadas nas salas de aula, com o intuito de atender às demandas do mundo contemporâneo. Ao defender a integração da dança com outras áreas como a música, as artes visuais e as ciências humanas, Nanni amplia as possibilidades da dança, destacando como ela pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, por meio de seu ensino.

A abordagem de Nanni também destaca a relevância da dança na educação multicultural, permitindo que os educadores utilizem o movimento corporal para descobrir e valorizar as diferentes culturas presentes na sala de aula. Ao explorar ritmos, movimentos e histórias de diferentes culturas, os alunos não apenas expandem seu repertório artístico, mas também desenvolvem empatia e respeito pelas diferenças culturais, habilidades essenciais para a convivência em uma sociedade plural.

Para os educadores e suas práticas pedagógicas, Nanni (1988) os convida a repensarem e a adotarem uma postura de constante reflexão sobre sua prática, buscando novas formas de engajar os alunos e de integrar a dança com outros componentes curriculares de forma coesa, significativa, crítica e reflexiva. Para isso, ela sugere que a dança seja utilizada não apenas como uma forma de expressão artística, mas como um meio de desenvolver competências como a criatividade, a comunicação, a colaboração e o pensamento crítico.

Outro aspecto importante dos estudos de Nanni refere-se à compreensão do corpo como um meio de aprendizagem e expressão, ou seja, ao valorizar o movimento como uma forma de comunicação, espera-se romper com a tradição educativa que prioriza o desenvolvimento do intelecto em detrimento do corpo, propondo uma educação que considere o ser humano em sua totalidade (Nanni,1995b) e (Ossona, 1988). Nesse sentido, devemos considerar essa abordagem extremamente relevante, visto que, atualmente, os estímulos digitais muitas vezes reduzem as oportunidades para a expressão corporal. Ao promover a dança como uma prática que envolve corpo e mente, Nanni propõe uma educação mais equilibrada e completa, que contribui para o bem-estar físico e mental dos alunos.

Por fim, com relação a formação de professores de dança, Nanni (1988) enfatiza a importância de utilização de estratégias que sejam ao mesmo tempo rigorosas e flexíveis, capazes de atender às necessidades de alunos diversos e de adaptar-se às diferentes realidades escolares. A autora ainda defende que os educadores tenham o domínio técnico da dança somado a uma profunda compreensão das dinâmicas que envolvem os aspectos culturais e sociais que influenciam diretamente a prática educativa. Para isso, ela enfatiza as necessidades de os educadores estarem preparados para atuar de forma criativa e crítica, sempre buscando formas de inovar e de responder aos desafios do ensino contemporâneo.

Os estudos de Dionísia Nanni em dança-educação oferecem uma contribuição importante no que se refere ao ensino em dança, propondo uma abordagem interdisciplinar e reflexiva que valoriza a expressão corporal, a criatividade e a inclusão, reforçando o lugar da dança como poderosa linguagem artística para o desenvolvimento integral de alunos, que promove uma educação, ao mesmo tempo, estética, ética e inclusiva.

### **2.3. Dança e educação pela perspectiva de Isabel Marques e Marcia Strazzacappa**

Isabel A. Marques é uma figura proeminente no campo da Dança e Educação Física no Brasil, reconhecida por suas contribuições à compreensão e ensino da dança nas escolas, colaborando na elaboração de documentos que subsidiaram a introdução da dança no currículo escolar.

Autora de obras influentes como *Ensino de dança hoje: textos e contextos* (1999), *Dançando na escola* (2003) e *Linguagem da Dança: arte e ensino* (2010), Marques defende um ensino de dança que transcenda posturas racionalistas e dualistas, as quais privilegiam o conhecimento analítico, descritivo e linear. Em contraposição, ela propõe um conhecimento sintético, sistêmico, corporal e intuitivo, que seja crítico e transformador, estabelecendo conexões entre o corpo, a escola, o indivíduo, a arte e a sociedade contemporânea (Marques, 2003).

Isabel Marques (1999, p. 38) menciona que “a necessidade de valorização da arte como forma de conhecimento indispensável ao ser humano é, para mim, inegável e inquestionável”. E a exemplo de Ossona (1988) e Nanni (1995), Marques enfatiza a importância de considerar a dança como uma forma de expressão artística e um meio de comunicação não-verbal, que pode ser integrada de maneira eficaz no currículo

escolar com conteúdos amplos e complexos.

Em suas obras ela também procura desmistificar a ideia de que dançar é apenas uma atividade física ou que se aprende a dançar simplesmente dançando, reduzida a coreografias carnavalescas ou à mera reprodução de danças populares. Segundo a autora (2003), a dança deve ser vista como uma experiência educacional, que vai além de visões simplistas e conceitos sociais perpetuados ao longo da história, os quais frequentemente geram resistência à sua inclusão nos currículos escolares. Ao considerar estes aspectos e a dança como experiência educacional, a autora avança na perspectiva de que para dançar é preciso estudar dança e vivenciá-la por meio de ambientes de ensino.

A reflexão proposta pela autora sobre a dança como uma experiência educacional reforça a importância de se pensar criticamente sobre o ensino dessa arte, indo além de visões reducionistas que a limitam a uma atividade física ou a meras reproduções de movimentos. Ao desmistificar a ideia de que dançar se resume a coreografias ou expressões populares, ela evidencia que a dança é um campo de conhecimento complexo e multifacetado, que exige estudo, reflexão e vivência. Essa perspectiva ressalta a necessidade de ambientes educacionais que valorizem a dança como uma prática pedagógica significativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Portanto, incluir a dança nos currículos escolares não é apenas uma questão de diversificação de atividades, mas uma forma de reconhecer seu potencial transformador e educativo, desafiando os estereótipos e resistências que ainda persistem em relação a essa arte.

Ao mesmo tempo, aponta barreiras para esta compreensão do ensino-aprendizagem de dança nas escolas e para a inserção nos currículos escolares, que conforme Marques (2003) seriam:

- preconceitos relacionados à dança, tanto de pais quanto de alunos do gênero masculino, que a veem como uma expressão corporal feminina;
- a ideia, muitas vezes promovida por instituições religiosas, de que trabalhar com o corpo é algo pecaminoso;
- a visão da sociedade de que artistas, que não se dedicam a danças como balé ou flamenco, são excêntricos ou irracionais, e geralmente estão associados à libertinagem e irracionalidade;
- a formação inadequada de professores, que frequentemente desconhecem o que é, como e por que ensinar dança na escola.

- a dificuldade em encontrar bibliografia que aborde a dança e seu ensino de forma crítica, enfatizando aspectos artísticos e estéticos, e não de forma romantizada.

Diante do desafio de superar essas visões equivocadas sobre essa arte, Marques (1999, 2003, 2010) convida educadores e estudantes a enxergarem a dança como uma fonte de inspiração. Ela incentiva a descoberta e estímulo do potencial dessa expressão corporal como uma prática pedagógica poderosa e um recurso valioso para o desenvolvimento humano integral. Importante reforçar este aspecto da dança como prática pedagógica potente para a transformação dos indivíduos e para a visão e tratamento do outro como um ser sistêmico.

Quando a autora menciona "prática pedagógica", ela se refere ao processo de ensino e aprendizagem que vai além da transmissão de técnicas ou conteúdos, envolvendo a construção de conhecimentos, a reflexão crítica e a transformação dos indivíduos por meio de experiências significativas. Essa concepção é reforçada por Isabel Marques (2003, p. 56), que destaca:

A prática pedagógica em dança deve ser um espaço de investigação, onde corpo, movimento e pensamento se articulam em uma relação dialógica entre professor e aluno, promovendo não apenas a aquisição de habilidades, mas a formação de sujeitos críticos e criativos.

Essa visão dialoga diretamente com as ideias de Elliot Eisner, que enfatiza a arte como uma forma de conhecer e interpretar o mundo, e de Paulo Freire, que defende uma educação libertadora, centrada na reflexão crítica e na autonomia do educando. Ambas as perspectivas reforçam que a prática pedagógica deve ser um espaço de construção de significados e de transformação pessoal e social.

No capítulo 3 retomaremos essa discussão, ao analisar propostas metodológicas em dança utilizando o guia de Marques (2003) como referência para apontar práticas pedagógicas que integram corpo, criatividade e criticidade – alinhando-se, assim, aos princípios defendidos por Wells, Laban e Freire.

Como pedagoga, é importante destacar que a prática pedagógica na dança não se limita à repetição de movimentos ou à execução de coreografias, mas engloba a compreensão da dança como uma linguagem artística e educativa que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Isso significa que o ensino da dança deve ser planejado de forma intencional, considerando os contextos culturais, históricos e sociais, além de estimular a criatividade, a expressão individual e a

interação coletiva. Essas ideias já foram debatidas anteriormente a partir do que a pesquisa sobre as autoras reforçou no âmbito da dança-educação, reforçando que o ensino da dança como prática pedagógica é substancial para o desenvolvimento integral do indivíduo, alinhando-se a visões de educação que priorizam a experiência significativa e a formação crítica.

Essa abordagem alinha-se ao conceito de experiência significativa, discutido por autores como Paulo Freire (1996), que diferenciam uma experiência meramente repetitiva de uma transformadora. Freire (1996, p. 48) reforça que "a verdadeira educação surge da relação crítica entre professor, aluno e mundo, onde o conhecimento é construído a partir de problemas reais".

Como exemplos na dança-educação, temos: Não Significativo: repetir passos isolados sem contextualização (ex.: decorar uma sequência sem entender sua origem ou expressividade) e o Significativo: criar uma composição coletiva a partir de temas do cotidiano dos alunos (ex.: explorar movimentos inspirados em histórias pessoais ou questões sociais).

As autoras citadas nesta pesquisa (como Isabel Marques e Renée Wells) reforçam que a dança-educação, como prática pedagógica, deve priorizar experiências significativas — aquelas que integram corpo, emoção e pensamento, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo e sua formação crítica.

No contexto do ensino da dança, a prática pedagógica assume um papel fundamental porque permite que os alunos vivenciem a dança como uma experiência educativa integral, conectando corpo, mente e emoções. Isso significa que, ao dançar, os estudantes aprendem técnicas, bem como desenvolvem habilidades como autoconhecimento, empatia, colaboração e pensamento crítico - aspectos que, como já discutido anteriormente, são fundamentais nas abordagens de Renée Wells, Isabel Marques e outras autoras citadas nesta pesquisa, que defendem a dança como ferramenta para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Marques (2003) também ressalta a importância da dança para a criação de vínculos entre os alunos, proporcionando um espaço de interação e convivência em que as relações são construídas de maneira colaborativa, favorecendo o trabalho em grupo, o respeito ao espaço e ao tempo do outro, além de desenvolver uma percepção mais aguçada de si mesmos e do ambiente em que estão inseridos.

Além disso, Isabel Marques (2010) ressalta que ao aprenderem coreografias, ritmos e sequências de movimento, os estudantes estão exercitando habilidades como

memória, atenção, coordenação e raciocínio espacial. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento motor, assim como para o desenvolvimento de competências cognitivas que podem ser transferidas para outras áreas do conhecimento, como matemática e linguagem.

Portanto, a dança como prática pedagógica é importante porque transcende o ensino de habilidades motoras, transformando-se em uma linguagem para a educação integral. Ela permite que os alunos se reconheçam como seres sistêmicos, capazes de interagir e transformar o mundo ao seu redor. Ao alinhar as ideias de Marques com as contribuições de Freire e Eisner, fica evidente que a dança, quando abordada como prática pedagógica, além de enriquece o currículo escolar, contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis, críticos e engajados com a sociedade.

Reforçando este pensamento, a autora (1999, 2003, 2010) oferece uma perspectiva inovadora e transformadora sobre o ensino da dança, defendendo sua inclusão e valorização nos currículos escolares como uma forma de promover uma educação mais holística e integrada, que reconhece e celebra a importância do corpo e do movimento na formação do indivíduo.

O pensamento de Nanni e Ossona (1988), ao destacar a dança como uma linguagem de comunicação e reflexão, dialoga diretamente com a perspectiva defendida por Marques (1999, 2003, 2010). Enquanto Nanni e Ossona enfatizam a dança como um meio de expressão que transcende a técnica, Marques amplia essa visão ao defender sua inclusão nos currículos escolares como uma prática transformadora e essencial para uma educação holística. As três autoras convergem ao reconhecer que a dança não se limita à execução de movimentos, mas é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral do indivíduo, reunindo corpo, mente e emoções.

Marques, no entanto, vai além ao problematizar a descontextualização do ensino da dança, propondo que ela seja ensinada de maneira crítica e reflexiva, conectada às realidades culturais e sociais dos alunos. Dessa forma, enquanto Nanni e Ossona fundamentam a dança como uma linguagem artística, Marques a situa como um eixo central para a construção de uma educação mais inclusiva, sensível e transformadora, que valoriza o movimento e a expressão corporal como elementos fundamentais na formação de cidadãos conscientes e criativos.

Marques diferencia-se das abordagens de Nanni e Ossona ao, não apenas articular melhor o ensino da dança na escola, mas propor uma reestruturação

epistemológica do seu papel educativo. Enquanto as demais autoras enfatizavam a expressão corporal como linguagem artística, Marques avança ao:

- politizar a dança-educação, vinculando-a explicitamente a projetos de transformação social (Marques, 2003, p. 71);
- sistematizar metodologias críticas que convertem o movimento corporal em ferramenta de leitura de mundo (ex.: propostas de improvisação sobre temas sociais);
- reinterpretar a expressividade não como fim em si mesma, mas como meio para desenvolver o que chama de "corpo político-pedagógico" - capaz de questionar padrões estéticos e culturais hegemônicos.

Como ela mesma afirma, "a dança na escola não deve formar apenas corpos que dançam, mas sujeitos que pensam criticamente através do movimento" (Marques, 2007, p. 34). Essa inovação marca sua contribuição singular no campo, reposicionando a dança-educação como práxis libertadora no sentido freiriano.

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de "soltar" ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (Marques, 2003, p. 23 – 24)

A citação de Marques (2003) reforça a ideia de que a escola tem um papel fundamental na sistematização e na apropriação crítica dos conteúdos da dança, transformando-a em uma ferramenta de conhecimento e de intervenção social. Para compreender melhor essa proposta, é vital retomar a discussão de Nanni e Osson (1988) sobre os conteúdos da educação artística moderna, que defendem a dança como uma linguagem que integra técnica, expressão e reflexão, indo além da mera reprodução de movimentos.

Ao mencionar isso, Marques (2003) amplia a conversa sobre o ensino em dança, propondo que ele seja organizado em torno de conteúdos que englobem além dos aspectos técnicos e coreográficos, as dimensões históricas, culturais, sociais e políticas da dança. Ela sugere que os currículos escolares incluam programas que explorem, por exemplo, as danças populares brasileiras, as relações de gênero presentes nas coreografias, a história da dança e suas conexões com outras artes, além de práticas que estimulem a criatividade e a autonomia dos alunos. Dessa forma, Marques propõe um ensino de dança que seja contextualizado, crítico e

transformador, capaz de formar indivíduos que dominem técnicas e que compreendam e questionem o papel de si mesmos e da dança na sociedade, contribuindo para uma educação mais integral e significativa

Dentro desse processo de ressignificar o papel da dança no ambiente escolar, precisa-se considerar que não basta, nas palavras da autora, apenas “ter” aulas de dança com ensaios de danças populares, para cumprir as exigências curriculares, é preciso que ela seja vista como “algo a mais”, ou melhor, “algo muito a mais” que amplie a visão e as vivências corporais que possibilite que o aluno se torne um ser criador-pensante que utiliza uma linguagem artística para transformar a sociedade (Marques, 2003, p. 101).

Marques (1999) defende a ideia de que é preciso romper as amarras criadas para o ensino da arte, que, por consequência, tornou esse processo exclusivamente técnico e minimizado em atividades curriculares descontextualizadas que não possibilitam o desenvolvimento do processo criador.

A autora problematiza as amarras históricas que limitam o ensino da arte na educação formal, destacando três principais obstáculos: (1) a hierarquização de linguagens artísticas que marginalizou a dança em relação a outras artes; (2) a pedagogia do produto que valoriza apresentações finais em detrimento dos processos criativos; e (3) a reprodução acrítica de modelos, como a cópia de coreografias prêt-à-porter sem contextualização cultural (Marques, 1999, p. 45-48). Ela exemplifica com casos de escolas que reduzem a dança a “festivais de final de ano” ou exercícios mecânicos dissociados da realidade dos alunos.

Para superar essas limitações, Marques propõe um modelo tripartite de desenvolvimento criativo:

1. Improvisação temática: partindo de estímulos como poemas ou questões sociais, por exemplo, propor que alunos criem movimentos a partir do tema “fronteiras urbanas”, registrado em seu estudo com jovens da periferia de São Paulo (Marques, 2003, p. 89);
2. Composição coletiva: processos em espiral nos quais o grupo experimenta, discute e refina criações, inspirados no trabalho do Grupo Primeiro Ato (Marques, 1999, p. 112);
3. Documentação reflexiva: uso de diários corporais nos quais alunos registram não apenas movimentos, mas as decisões criativas por trás deles.

Como ela detalha: “o processo criador na dança educativa se alimenta de três

fontes: o repertório cultural do aluno, a experimentação guiada e a reflexão sobre as escolhas artísticas" (Marques, 2007, p. 56). Suas propostas concretizam-se em exercícios como:

- Cartografias corporais – mapear histórias pessoais através do movimento;
- Traduções intersemióticas – transformar textos visuais em sequências de dança;
- Laboratórios de investigação motora – experimentação com qualidades de movimento.

Para Marques, é essencial que os educadores e gestores reconheçam a dança como um campo de conhecimento rico e multifacetado, que vai além da técnica e pode contribuir para a formação integral dos estudantes, desde que seja ensinada de maneira significativa e conectada às suas realidades e contextos culturais.

Marques (2003) relata que conseguiu entender esse processo de que a dança comunica ideias, sentimentos e experiências, pois, durante algum tempo ela mesma viveu um conflito pessoal entre “falar sobre o corpo e a dança” ou “viver o corpo/dança”, porém, esse conflito foi resolvido quando descobriu, por intermédio de suas pesquisas, que é possível pensar dançando e dançar pensando.

Nesse sentido, ainda segundo a autora, se é possível pensar dançando e dançar pensando, a dança pode ser considerada um excelente recurso para auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio e agilidade. Porém, Marques se afasta da concepção da dança como “meio” e do corpo como “instrumento”, o que seria um modo dissociado de tratar corpo físico e corpo social, uma visão de corpo a “ser controlado, adestrado e aperfeiçoado, segundos padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental” (Marques, 2003, p. 110).

Ao contrário disto, a consciência corporal se torna um aspecto fundamental para o desenvolvimento físico e psicológico do indivíduo. Aspectos que reforçam que a dança, se trabalhada corretamente, pode ser uma prática pedagógica que facilita a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

Desde então, comecei a investigar com mais assiduidade e interesse as relações entre conceitos de corpo, danças e educação. Por meio da análise da história da dança e da educação, tive indicativos de que esses conceitos estavam intimamente ligados. (Marques, 2003, p. 109)

Mas um aspecto preponderante neste percurso analítico - e que constitui o principal diferencial da proposta de Marques (1999) em relação às outras autoras estudadas - é sua insistência radical em três eixos interligados que devem fundamentar o trabalho com dança na educação:

1. Contexto dos alunos como ponto de partida: Marques não apenas sugere, mas exige que o processo criativo em dança parta do "chão cultural" dos educandos. Ela documenta casos como o projeto *Dança na Quebrada* (Marques, 2007, p. 112), em que os movimentos nasceram de entrevistas com os alunos sobre seus trajetos urbanos, transformando em material coreográfico desde o modo de carregar mochilas até gestos característicos da periferia.
2. Tempo presente como eixo condutor: a autora critica abordagens que tratam a dança como "artefato histórico descolado do agora". Seu método propõe o que chama de "escavação do contemporâneo" - como quando alunos relacionaram os giros do frevo com as rotações dos patinetes elétricos (Marques, 2010, p. 67), criando uma ponte entre tradição e tecnologia corporal atual.
3. Pluralidade dos corpos como premissa: aqui Marques (1999, p. 89-93) faz sua ruptura mais evidente: rejeita qualquer ideal de "corpo dançante universal", defendendo uma pedagogia que celebre as diferenças - citando exemplos de turmas que integraram movimentos de alunos com deficiência física não como adaptação, mas como expansão da linguagem da dança.

Como ela sintetiza: "não há dança-educação que não seja, em essência, um ato político de reconhecimento das corporalidades presentes" (Marques, 1999, p. 145). Esta tríade conceitual - contexto, presente e pluralidade - constitui sua contribuição singular ao campo, oferecendo respostas concretas para o desafio de tornar a dança verdadeiramente significativa nas escolas do século XXI.

Outro aspecto que diferencia a abordagem do ensino da dança de Marques das estudiosas da dança que a antecederam temporalmente e na escrita desta dissertação, é que a autora (2003) também sugere a integração da dança com outras disciplinas, uma abordagem interdisciplinar, visando enriquecer a experiência educativa dos alunos. A partir de uma análise que discute o ensino de danças populares para além apenas das coreografias ou passos, Marques enfatiza que:

Raramente paramos para analisar, discutir, refletir e contextualizar as danças populares, tanto em suas estruturas coreológicas, coreográficas ou temáticas. Que relações de gênero estão presentes nas *quadrilhas* quando homens são

separados em filas das mulheres? Que posturas éticas estão sendo ensinadas no jogo da capoeira? Malícia? Malandragem? Que papel de mulher está implícito no rebolar do faceiro do *carimbó*? Que visão de religiosidade está presente no *maracatu*? Que papéis sociais estão sendo trabalhados no *lundu colonial*? Mas além: o que tudo isto tem a ver com o Brasil/juventude de hoje? (Marques, 2003, p. 161)

A citação acima nos convida a refletir sobre como as danças populares brasileiras, muitas vezes ensinadas de forma técnica e descontextualizada, carregam em si relações de gênero, ética, religiosidade e papéis sociais que raramente são problematizados no ambiente escolar. Enquanto Nanni e Ossona (1988) enfatizam a importância das técnicas como ferramentas para a expressão e comunicação, Marques nos alerta para o risco de reduzir essas práticas a meros exercícios formais, desvinculados de seus significados culturais e históricos. A abordagem técnica, embora necessária, não pode ignorar as camadas simbólicas e políticas presentes nessas manifestações, como a divisão de gênero nas quadrilhas ou a representação da mulher no *carimbó*. Como formadora de professores, vejo essas questões como um desafio central na educação contemporânea, especialmente ao trabalhar com futuros pedagogos e professores de artes que estudam pedagogia ou educação física na universidade onde atuo como docente. É fundamental que estes aspirantes a professores de artes que terão de ensinar também conteúdos de dança compreendam que ensinar dança não se resume a transmitir passos ou coreografias, mas a discutir criticamente as estruturas sociais e culturais que essas práticas reproduzem ou questionam. Gênero, por exemplo, é um tema urgente e delicado que exige dos educadores sensibilidade e preparo para lidar com estereótipos e preconceitos que podem surgir em sala de aula. Além disso, a citação levanta questões sobre como conectar essas danças tradicionais à realidade da juventude atual, promovendo um diálogo entre passado e presente que seja significativo e transformador.

Esta reflexão sobre a conexão entre danças tradicionais e a juventude contemporânea dialoga diretamente com a proposta de Marques (2003) sobre a "atualização dos corpos em contexto", desenvolvida anteriormente. A autora argumenta que a revitalização das danças tradicionais exige mais do que preservação, demanda um processo ativo de ressignificação, no qual: (1) os gestos ancestrais sejam confrontados com as corporalidades urbanas atuais; (2) os significados originais entrem em diálogo com questões contemporâneas; e (3) as técnicas tradicionais se recombinaem com outras linguagens (Marques, 2003, p. 102- 105).

Exemplos concretos desta abordagem:

- O projeto *Batuque Remix* (Marques, 2007, p. 78), em que jovens reinterpretaram o jongo através de elementos do hip-hop, mantendo a estrutura rítmica tradicional mas incorporando movimentos de breaking;
- A experiência registrada no capítulo 5 de sua obra, na qual estudantes recriaram a ciranda como performance crítica sobre migração, usando o formato circular tradicional para representar deslocamentos contemporâneos. Como Marques enfatiza: "o tradicional só sobrevive quando se faz perguntas ao presente" (2003, p. 108). Essa perspectiva transformadora vai além da mestiçagem superficial, propondo um método em três etapas:
  1. Arqueologia do gesto – pesquisa das origens;
  2. Tradução geracional – adaptação às linguagens juvenis;
  3. Recontextualização crítica – aplicação a temas atuais.

Como professora, vejo a necessidade de formar educadores que não apenas dominem técnicas, mas que, também, sejam capazes de refletir sobre o impacto social e político de suas práticas pedagógicas, criando espaços de aprendizagem que valorizem a diversidade e a crítica consciente.

Quanto à diversidade e inclusão, Marques (2003) destaca que a dança acolhe a diversidade e promove a participação de todos, independentemente de suas habilidades físicas ou condições sociais. Isso ocorre porque, segundo a autora, os conceitos e normas relacionados a gênero, etnia e classe social são incorporados ao processo de ensino-aprendizagem da dança. Muitas vezes essa integração acontece de forma inconsciente, sem que os indivíduos se deem conta do que estão construindo ou produzindo. E por meio disso, a autora adentra a dimensão social da dança, argumentando que essa prática pode ser um meio eficaz de articular questões sociais e culturais dentro da escola.

Não diferente das outras autoras, apenas de outro modo, Marques (2003) aprofunda a dança como uma arte que pode integrar questões de identidade, diversidade e cidadania, promovendo uma educação mais inclusiva e consciente, sugerindo que professores utilizem a dança para trabalhar estes desafios e temas. E ao trabalhar estes temas, o ensino e as práticas pedagógicas em dança geram um espaço para discussões críticas e reflexivas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um proponente, e, principalmente, um interlocutor entre esses contextos e o conhecimento da dança a ser desenvolvida na escola. Ou seja, conectando ao universo sócio-político-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança de rua ou ainda suas escolhas pessoais de movimento), a dança dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo) e o conhecimento em sala de aula. (Marques, 2003, p. 32 - 33)

Novamente, o contexto sócio-político-cultural aparece como ponto fundamental a ser desenvolvido por meio do ensino de danças que aponta para inúmeros aspectos positivos no processo educacional, o que justifica sua consideração como uma disciplina de igual importância às demais, merecendo a mesma atenção e dedicação.

Outro ponto central que Marques defende é uma prática pedagógica inclusiva e democrática da dança. Para a autora, todos os corpos devem ser valorizados e respeitados, independentemente de suas características físicas ou habilidades. Nesse sentido, ela propõe que a dança no contexto escolar seja acessível a todos, promovendo a inclusão de alunos com diferentes habilidades físicas, culturais e sociais.

Marques (2003) também ressalta a importância da dança para a criação de vínculos entre os alunos, proporcionando um espaço de interação e convivência em que as relações são construídas de maneira colaborativa, favorecendo o trabalho em grupo, o respeito ao espaço e o tempo do outro, além de desenvolver uma percepção mais aguçada de si mesmos e do ambiente em que estão inseridos.

Além disso, Isabel Marques (2010) ressalta que ao aprenderem coreografias, ritmos e sequências de movimento, os estudantes estão exercitando habilidades como memória, atenção, coordenação e raciocínio espacial. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento motor e para o desenvolvimento de competências cognitivas que podem ser transferidas para outras áreas do conhecimento, como matemática e linguagem.

#### **2.4. A formação docente na perspectiva de Marcia Strazzacappa: a dança educativa**

Em sua obra *Corpo, dança e formação docente: experiências em contextos educativos* (2018), Marcia Strazzacappa apresenta um conjunto de estratégias que podem ser adotadas na formação docente, ressaltando a importância da reflexão

crítica sobre as práticas pedagógicas e da pesquisa-ação como metodologias fundamentais para o desenvolvimento contínuo e para a melhoria das experiências educativas.

A formação de professores deve ser compreendida não como um processo linear, mas como uma jornada dinâmica de aprendizado e descoberta, em que cada experiência contribui para a formação integral do educador. Strazzacappa (2018) propõe que os educadores adotem uma postura reflexiva e autocrítica, avaliando constantemente suas práticas pedagógicas e buscando o aprimoramento profissional.

Essa abordagem ao mesmo tempo em que fomenta a construção de um ambiente educacional mais adaptável e responsivo às demandas dos alunos, promove um ensino que se torna mais significativo e impactante, favorecendo a formação de cidadãos críticos e criativos. Para que os objetivos propostos por Strazzacappa sejam plenamente alcançados, é essencial que se considere a formação de professores como um elemento central no processo educativo. A autora argumenta que os educadores devem estar adequadamente preparados para desenvolver metodologias que integrem o movimento e a arte de maneira eficaz, sensível às diversas necessidades e contextos de aprendizagem de seus alunos.

Ao estimular a reflexão e a pesquisa-ação, Strazzacappa (2018) propõe que os educadores se tornem agentes ativos de transformação em suas práticas, propiciando um espaço onde a arte e o movimento possam se entrelaçar, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e possibilitando que cada aluno desenvolva suas potencialidades de maneira plena e integrada.

Nesse sentido, é imprescindível observar a visão da pesquisadora Marcia Strazzacappa, que em obras como *A dança educativa: um fenômeno histórico* (2001) e *Por que dançar na escola?* (2001) oferece contribuições fundamentais para a compreensão da dança na educação e na formação de professores. Por meio desses estudos, Strazzacappa defende que a arte e o movimento não apenas enriquecem o processo educativo, mas são essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo. A autora argumenta, particularmente em *Por que dançar na escola?*, que a incorporação de práticas artísticas no ambiente escolar – especialmente a dança educativa – potencializa o aprendizado acadêmico e favorece a expressão pessoal, a criatividade e a construção de um repertório corporal significativo.

No entanto, para que esse aprendizado ocorra de forma satisfatória e significativa, Strazzacappa (2018) ressalta a importância da formação contínua e

reflexiva dos educadores, até porque a autora propõe que a dança e as artes não sejam vistas apenas como atividades complementares, mas, sim, como componentes fundamentais das práticas pedagógicas, por isso exige um aperfeiçoamento e preparo dos professores educadores para assumir tais matérias. Isso enriquece o currículo escolar, tornando-o mais dinâmico e abrangente, além de promover uma cultura de reflexão crítica e auto descoberta entre os professores.

Uma formação contínua capacita os professores a aperfeiçoarem suas competências técnicas, os auxilia a cultivar uma postura de abertura e flexibilidade para tratar os conteúdos e para repensar metodologias. Essas qualidades são essenciais para que possam responder adequadamente às demandas de um ambiente educacional em constante transformação, promovendo um ensino que valoriza a diversidade e a singularidade de cada um.

Nesse processo, a dança vem sendo reconhecida como uma forma de expressão criativa que transcende o mero entretenimento. Strazzacappa (2001), em suas pesquisas, provoca uma reavaliação dessa percepção ao reposicionar o ensino da dança como componente fundamental do processo educativo. A autora argumenta especificamente que o ensino da dança deve ser compreendido em sua multidimensionalidade, integrando os aspectos sociais (como construção coletiva), dimensões culturais (como manifestação de identidades) e processos emocionais (como forma de autoconhecimento).

Sendo assim, essa visão ampliada contrasta com visões reducionistas que limitam a dança escolar a atividades recreativas descontextualizadas, preparação para apresentações pontuais e reprodução mecânica de coreografias. Como demonstra em *Por que dançar na escola?* (p. 45), essa reorientação conceitual exige "uma ruptura com paradigmas que segregam o movimento dançado das demais experiências formativas".

Essa abordagem de Strazzacappa (2018) é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de se relacionar com o mundo de maneira empática e sensível. Ao reconhecer a dança como um meio de comunicação e reflexão, conforme destacado por Nanni e Ossona (1988), os educadores podem promover um ambiente onde os alunos desenvolvam habilidades essenciais, como a criatividade, a colaboração e a capacidade de expressar suas emoções. Nesse sentido, a dança além de facilitar a expressão individual, estimula o diálogo e a reflexão coletiva, elementos fundamentais para a construção de um pensamento

crítico e autônomo, conforme proposto por Freire (1996).

Além disso, a colaboração, um dos pilares da abordagem de Eisner (2000), é fortalecida por meio da dança, que exige trabalho em grupo, respeito às diferenças e a construção conjunta de significados. Essa prática colaborativa enriquece o processo criativo e prepara os alunos para atuarem em sociedade de forma cooperativa e solidária. Assim, a dança proporciona a formação de indivíduos mais integrados, que apreciam a arte e se engajam ativamente na construção de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa, alinhando-se aos princípios de autonomia e emancipação defendidos por Freire (1996).

Em sua obra *Formação de professores de dança: entre o técnico e o crítico* (2015), Strazzacappa discute de maneira aprofundada a importância de incorporar diversas formas artísticas ao currículo escolar.

Dessa maneira, o ensino da dança se torna um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências essenciais como a empatia, a inovação e a capacidade de análise crítica, fundamentais para formar indivíduos que consomem cultura e se tornam agentes de transformação social.

A autora (2015) destaca que a vivência artística, proposta como formação continuada para educadores, é uma ferramenta essencial para repensar práticas pedagógicas. Ao vivenciarem atividades que integram corpo, movimento e expressão, os docentes ampliam sua sensibilidade artística, o que os capacita a promover experiências mais significativas com seus alunos. Essa abordagem coloca o corpo como elemento central no processo de aprendizagem, já que atividades que envolvem movimento desenvolvem habilidades motoras e fortalecem a autoestima, a cooperação e a cognição. Ao engajar os estudantes em vivências artísticas, os educadores criam espaços de diálogo e respeito mútuo, fundamentais para a formação de indivíduos críticos e socialmente competentes.

Além disso, a proposta da autora ressalta que a arte na educação vai além da técnica: é um convite à conexão emocional e à valorização da diversidade. Ao estimular a expressão criativa, os educadores ajudam os alunos a desenvolver uma visão mais apreciativa do mundo, preparando-os para interagir de forma sensível em uma sociedade plural. Dessa forma, a vivência artística – tanto para docentes quanto para discentes – torna-se um eixo transformador, promovendo comunidades escolares mais coesas e inclusivas.

Para que os objetivos propostos por Strazzacappa sejam plenamente

alcançados, é essencial que se considere a formação de professores como um elemento central no processo educativo. A autora argumenta que os educadores devem estar adequadamente preparados para desenvolver metodologias que integrem o movimento e a arte de maneira eficaz, sensível às diversas necessidades e contextos de aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, podemos concluir que os estudos de Marcia Strazzacappa (2018) são fundamentais para uma educação que valoriza a arte, integrando os elementos de forma inovadora nas práticas pedagógicas e na formação de professores. Ao incluir a abordagem de Strazzacappa nesta pesquisa, busca-se desenvolver uma educação mais humanizada e inclusiva, que reconhece a interdependência dos aspectos físicos, emocionais e intelectuais no desenvolvimento infantil e na relação de constante aperfeiçoamento e vivências que se fazem necessários para os educadores ensinarem artes e dança. Como afirma a autora, "a formação docente deve ser um processo contínuo de reflexão e ação, onde o educador se torna um agente transformador de sua própria prática" (Strazzacappa, 2018, p. 32).

Além disso, a visão de Strazzacappa (2018) inspira educadores a adotarem práticas que promovam o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para uma educação mais significativa e transformadora, visto que através da dança e da arte, é possível criar um ambiente de aprendizado dinâmico e enriquecedor, que estimula a criatividade, a empatia e a autoconfiança dos alunos. Essa abordagem prepara os estudantes para se tornarem cidadãos críticos e conscientes, enquanto os capacita a se expressarem de forma autêntica em uma sociedade em constante transformação.

Também deve-se considerar que, ao incorporar a expressão corporal e as artes na educação, Strazzacappa (2015) propõe uma reconfiguração do espaço escolar, onde o movimento e a criatividade são reconhecidos como componentes essenciais para o aprendizado. Essa perspectiva desafia as práticas tradicionais e promove uma cultura educacional que valoriza a diversidade e a singularidade de cada aluno, criando oportunidades para que todos se sintam acolhidos e valorizados em seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, a obra de Strazzacappa (2015) além de contribuir para uma pedagogia mais inclusiva, estabelece um paradigma que prioriza a formação de um ser humano integral, capaz de se relacionar de maneira saudável consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

## **2.5. Dança e educação: um diálogo entre as contribuições de Marques, Nanni, Fux, Osson e Strazzacappa**

Após a análise das contribuições de autores como Isabel Marques, Dionísia Nanni, Maria Fux, Paulina Osson e Marcia Strazzacappa, evidencia-se que a interseção entre dança e educação revela um potencial transformador significativo. As perspectivas apresentadas por essas autoras, ao serem integradas, destacam a dança como uma prática pedagógica rica, capaz de promover o desenvolvimento técnico e motor, a expressão emocional, a construção da identidade e o fortalecimento de laços sociais. Para essas autoras, a dança é mais do que uma forma de arte, é um poderoso instrumento de inclusão e reflexão crítica, que permite aos alunos explorar suas vivências e questionar normas sociais.

Esse campo dinâmico e multifacetado configura um diálogo enriquecedor e crítico, em que as vozes das autoras enriquecem a prática pedagógica e propõem uma reflexão profunda sobre o papel transformador da dança na formação do indivíduo. Isabel Marques, por exemplo, defende a dança como uma prática pedagógica que transcende a mera técnica, posicionando-a como um espaço inclusivo que valoriza a expressão de todos os corpos. Essa concepção está conectada à perspectiva de Paulina Osson, que reconhece a dança como uma linguagem poderosa capaz de expressar vivências, emoções e identidades. Ambas enfatizam a importância da dança como um espaço de reflexão crítica, onde os alunos são encorajados a questionar normas sociais e explorar suas próprias identidades, desenvolvendo, assim, uma consciência crítica em relação ao mundo que os cerca.

Em contraponto, Dionísia Nanni destaca a importância da técnica, argumentando que o domínio das habilidades motoras é essencial para o desenvolvimento da consciência corporal e da precisão nos movimentos. Essa ênfase no rigor técnico não se opõe às propostas de Marques e Osson, mas as complementa, uma vez que o domínio técnico serve como uma base fundamental para a expressão criativa. Nesse contexto, os alunos não apenas aprendem a dançar, mas também se sentem seguros para explorar e manifestar suas emoções por meio do movimento. A visão de Maria Fux contribui com essa perspectiva, ao propor um equilíbrio entre técnica e sensibilidade, no qual a dança é percebida como uma experiência lúdica e prazerosa, facilitando a descoberta pessoal e a exploração das potencialidades de cada aluno.

Marcia Strazzacappa enriquece ainda mais essa discussão uma vez que seus estudos defendem que a dança deve ser integrada ao currículo escolar como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da mera técnica. Como forma de comunicação não verbal, a dança conecta os alunos a suas emoções, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor. Essa perspectiva está alinhada com as propostas de Marques e Osson, que também valorizam a dança como um meio de construção de identidade e pertencimento, destacando seu potencial para criar um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo.

Strazzacappa (2015) argumenta que a arte, incluindo a dança, não deve ser reduzida a uma atividade recreativa, mas compreendida como um meio poderoso para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética nas crianças. Em sua obra *Formação de professores de dança: entre o técnico e o crítico* (2015), ela defende que a incorporação das artes ao currículo escolar promove uma educação holística, que reconhece e valoriza a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento. No entanto, essa visão diverge em alguns aspectos das ideias de Isabel Marques, que, embora também valorize a dança como uma prática educativa, enfatiza mais fortemente a estética da criança e a dança como uma forma de expressão autêntica, sem necessariamente vinculá-la a um processo de desenvolvimento crítico ou interdisciplinar.

Enquanto Strazzacappa vê a dança como uma ferramenta para a construção de conhecimentos e habilidades amplas, Marques tende a focar na experiência estética e criativa da criança, muitas vezes associando a dança a uma atividade lúdica e espontânea. Já em relação à educação holística, Strazzacappa e Nanni apresentam divergências sutis. Ambas defendem uma abordagem integrada, mas Strazzacappa enfatiza a interdisciplinaridade e a reflexão crítica como pilares para uma educação que conecta corpo, mente e emoções, enquanto Nanni propõe uma visão mais sistêmica, que integra a dança a contextos culturais e sociais de forma mais ampla, sem necessariamente priorizar a crítica ou a interdisciplinaridade como eixos centrais. Essas diferenças destacam as nuances entre as autoras, mas reforçam o consenso de que a dança e as artes são essenciais para uma educação que valoriza a integralidade do ser humano.

O diálogo entre essas autoras sugere que o ensino da dança deve articular técnica e expressão, inclusão e reflexão crítica. Abordagens que promovem a

construção da identidade e o fortalecimento de laços sociais enriquecem a experiência educativa e criam um espaço em que a diversidade é celebrada e respeitada. Assim, a dança se afirma como uma prática educativa essencial, contribuindo para a formação de indivíduos mais integrados, reflexivos e sensíveis às complexidades do mundo contemporâneo.

Essa interrelação de ideias, proposta por essas autoras, enriquece a discussão sobre a dança na educação e estabelece um arcabouço teórico que reforça a importância dessa arte como uma ferramenta de transformação social e formação estética. Ao integrar as propostas de Marques, Nanni, Fux, Osson e Strazzacappa, delinea-se um panorama educacional que prioriza a criatividade, a inclusão e a reflexão crítica, preparando cidadãos mais conscientes e engajados nas questões sociais e culturais que os cercam. Portanto, a dança na educação revela-se não apenas como uma prática artística, mas como um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa, plural e empática.

### **3. DIÁLOGOS EM MOVIMENTO: PROTÓTIPO DE GUIA REFLEXIVO E PRÁTICO COMO PONTE PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SENSÍVEIS NA EDUCAÇÃO EM DANÇA**

O presente capítulo tem como objetivo central fundamentar a escolha por uma abordagem pedagógica criada em formato de guia reflexivo e prático para socializar, junto aos profissionais da educação, as reflexões teórico-práticas construídas no capítulo 2 sobre o conceito de dança-educação a partir das autoras pesquisadas. A criação deste guia parte da necessidade de dar visibilidade às ideias centrais sobre dança-educação delimitadas pelo escopo desta dissertação e de oferecer, especialmente a professores que ministram aulas de dança em escolas, uma fundamentação básica sobre um conceito que no Brasil fundamenta práticas educativas na área da Dança.

O guia se fundamenta, inicialmente, no conceito de desenho didático interativo, buscando incorporar uma metodologia mais acessível sob a perspectiva das práticas comunicacionais, como apresentam Santos e Silva (2009), que explicam que

[...] o desenho didático interativo deverá oferecer aos docentes e discentes um *plus* comunicacional de modo expressamente complexo, presente na mensagem que se abre ao aprendiz como possibilidade de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele. (Santos; Silva, 2009, p. 272)

Nesta proposta de guia, pretende-se apresentar um suporte para práticas pedagógicas que integram a dança como linguagem artística nas escolas, especialmente a profissionais que não tenham formação específica em dança. Ao ser articulado ao entendimento de desenho didático interativo, o guia se configura como uma proposta voltada à formação docente, priorizando a interação, a colaboração e até mesmo a coautoria, por meio de estudos de caso e abordagens que valorizam a autoria pedagógica.

Ao considerar que vivemos num mundo pós-pandêmico cada vez mais digital, este guia se apresenta como um protótipo - compreendido como um esboço concretizado, que serve para pensar, comunicar e avaliar alternativas e não apenas para validar soluções finais (Buxton, 2007). Este material precisará ser continuamente desenvolvido, partindo de um formato pensando para o ensino híbrido, online ou presencial e que também tenha a interatividade como foco.

Conforme Santos e Silva (2009, p.273-274):

O desenho didático precisará se dar conta de que pode potencializar a comunicação e a aprendizagem e não subutilizar as interfaces online que reúnem um conjunto de elementos de hardware e de software destinados a possibilitar agregações, associações e significações como autoria e co-autoria aos estudantes. Pode integrar várias linguagens (sons, textos, imagens) na tela do computador online. A partir de ícones e botões acionados por cliques no mouse, toques na tela ou combinação de teclas, janelas de comunicação se abrem possibilitando interatividade no chat, fórum, lista, blog e portfolio reunidos no ambiente online de aprendizagem. Em síntese, o desenho didático pode lançar mão de proposições e de interfaces para a co-criação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula online.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do *Guia Reflexivo e Prático sobre dança-educação*, optou-se pela utilização da ferramenta digital *Genially* como plataforma de autoria principal, devido a sua capacidade de convergir elementos multimodais em uma interface interativa e esteticamente organizada.

O *Genially* é uma plataforma digital de autoria interativa criada em 2015, voltada à produção de conteúdos multimodais e gamificados. Utilizada por educadores em mais de 190 países, permite a criação de materiais didáticos dinâmicos com recursos como animações, vídeos, áudios, quizzes, mapas interativos e navegação não linear. Reconhecida por sua aplicação em metodologias ativas, como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos, a ferramenta tem sido amplamente adotada em contextos escolares, universitários e corporativos.

O *Genially* se destaca por permitir a criação de recursos didáticos que

ultrapassam a linearidade do documento impresso, incorporando camadas de interatividade como botões, overlays, navegação não sequencial e integração de mídias (vídeos, áudios, infográficos animados etc.), o que o configura como um instrumento potente para a realização de um desenho didático interativo.

Essa escolha metodológica não foi meramente instrumental, mas estratégica, alinhando-se à proposta epistemológica do guia de ser um artefato vivo, aberto à exploração e à cocriação, convidando o usuário-professor a uma navegação intuitiva e personalizada, que reflete a própria noção de corporeidade e multiplicidade de caminhos proposta pela dança-educação. Essa escolha reforça a importância de se pensar a formação e a prática docente de forma integrada, crítica e sensível aos desafios contemporâneos.

Nessa perspectiva, o *Genially* mostrou-se mais do que um suporte de disponibilização de conteúdo; funcionou como um ambiente de potencialização didática. Sua estrutura hipertextual e não linear favorece a concepção freiriana de que o educador é um sujeito autor de sua prática, permitindo que ele escolha os percursos de leitura e aprofundamento de acordo com seus interesses e necessidades imediatas. Academicamente, a ferramenta é reconhecida por fomentar o envolvimento do usuário, aumentando a retenção de informação e a motivação para a exploração autônoma. Dessa forma, a opção pelo *Genially* materializou o intento do guia de ser uma ferramenta em que a interatividade técnica serve a um propósito pedagógico maior: o de inspirar uma prática reflexiva, criativa e sensível, na qual o professor não consome passivamente informações, mas interage com elas, apropriando-se criticamente das sugestões para ressignificá-las em seu próprio contexto de atuação.

Compreende-se que será a partir do uso deste guia que sugestões e ajustes necessários poderão ser adequados, visando aprimoramento da articulação entre os conteúdos e a ferramenta digital e sua posterior divulgação. Este é um material que será inicialmente experimentado junto a esta banca e junto aos alunos desta mestranda.

Deve-se salientar que a escolha por criar um guia se pauta na pesquisa realizada para a escrita do capítulo 2, no que concerne a organização de Ossoona (1988) que criava guias de aula para organizar seus materiais e conteúdos.

De outro modo, o *Guia Reflexivo e Prático sobre dança-educação* se pauta em outros formatos próximos a um guia, a exemplo, no contexto desta pesquisa, ao material *Planejamento e abordagem pedagógica para a dança – FCC* (Vellozo, 2019),

que é um documento orientador relevante para a prática docente, especialmente em contextos de formação não formal e para ações de contrapartida social. O documento foi elaborado pela professora e pesquisadora Marila Annibelli Vellozo a partir de discussões colaborativas e sob a supervisão da artista Carmen Jorge, então consultora de dança da Fundação Cultural de Curitiba. O material se estrutura como um guia flexível e reflexivo, alinhado aos princípios de um sistema aberto de ensino, que valoriza a adaptabilidade, a co-criação e a sensibilidade aos contextos diversos dos participantes.

A abordagem pedagógica de Vellozo (2019) enfatiza a dança como experiência singular e potencializadora de autonomia, propondo parâmetros e modelos de planejamento que dialogam diretamente com as premissas da dança-educação discutidas ao longo desta dissertação. Além disso, o caráter prático e organizacional do material complementa e exemplifica de maneira concreta as reflexões teóricas aqui desenvolvidas, oferecendo subsídios para a atuação de educadores em diferentes realidades, em sintonia com as perspectivas de autores como Freire, Eisner e as teóricas da dança aqui estudadas. Inclusive, o documento foi dirigido a artistas que necessitam oferecer contrapartida social a projetos contemplados por meio de chamadas públicas lançadas pela Fundação Cultural de Curitiba (FCC), sendo que, muitas vezes, estes artistas não têm experiência com o ensino da dança ou em adaptar os conhecimentos e temáticas artísticas dos projetos artísticos para públicos, contextos sociais e faixas etárias diferentes. É nesse sentido que este documento serviu como referência para estruturar o *Guia reflexivo e prático sobre dança-educação*, porque dialoga com alguns princípios e parâmetros pedagógicos apresentados nesta dissertação e porque serviu como um suporte teórico-metodológico que pode ser utilizado por artistas, professores e mediadores que atuam em projetos de contrapartida social, oficinas e cursos de dança nas Regionais de Curitiba.

Outro documento que referenciou a formatação do guia foi o desenho didático elaborado para o curso online intitulado *Planejar a avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia*, produzido pela professora doutora Dirce Aparecida Foletto de Moraes (2021), da Universidade Estadual de Londrina, que foi organizado pela ferramenta de publicação digital denominada *Camaléo*, a qual permite a organização de conteúdos em formato interativo e visualmente atrativo. A estrutura do curso —

assim como o guia aqui apresentado — compartilha fundamentos pedagógicos, preocupações com a formação docente e estratégias metodológicas orientadas para a prática reflexiva, colaborativa e inclusiva. Essa convergência reforça o compromisso com uma abordagem educacional que valoriza a autoria, a mediação crítica e a construção coletiva do conhecimento.

O *Guia Reflexivo e Prático sobre dança-educação* é direcionado a professoras de artes, dança, educação física e áreas afins e é compreendido como uma resposta ética e didática aos desafios enfrentados por docentes que atuam no ensino da dança na educação básica, sem formação específica na área e que necessitam de subsídios para conhecer conceitos mais específicos sobre dança e para desenvolver suas aulas. Ainda, cabe reforçar que este guia foi estruturado a partir das reflexões teóricas desenvolvidas no capítulo 2 e inspirado em demandas e na experiência docente da mestrandia no Ensino Superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física, como Professora Universitária no Centro Universitário Internacional Uninter, onde atua até os dias atuais.

Por se embasar num determinado percurso histórico sobre o conceito de dança-educação, conforme apresentado no capítulo 2 dessa dissertação, esse guia fortalece a compreensão do ensino sobre dança como modo de gerar sensibilidade à diversidade corporal e cultural, do mesmo modo que apresenta comprometimento com uma pedagogia crítica e inclusiva, porque se pauta nas autoras Fux (1983), Ossona (1988), Nanni (1995a; 1995b), Marques (1999; 2003; 2010).

No contexto educacional onde a dança frequentemente se insere (nos componentes curriculares de Arte e Educação Física), a ausência de orientações didáticas estruturadas pode representar um entrave à atuação docente, limitando o potencial formativo dessa manifestação artística. Nesse sentido, a construção de um guia reflexivo e prático se configura como um recurso estratégico, oferecendo subsídios metodológicos para educadores que enfrentam os desafios do ensino da dança em suas realidades escolares.

A dança, enquanto linguagem expressiva, estética e política, carrega consigo potências formativas que extrapolam a dimensão motora. Ela constitui um território fértil para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da criticidade, elementos centrais na formação de sujeitos autônomos e socialmente engajados. No entanto, a ausência de formação específica em dança por parte de muitos professores

de Arte e Educação Física, bem como a escassez de materiais didáticos adequados e interativos, revela uma lacuna entre o que a dança pode ser na escola. O guia propõe tensionar esse hiato como o protótipo de uma proposta pedagógica possível, fundamentada e aberta à reinvenção e que pode estar em constante processo de reorganização e construção.

### **3.1. A dança como prática pedagógica: entre corpo, criação e crítica**

Neste guia propõe-se compreender a dança enquanto fenômeno que transcende a mera reprodução de movimentos ou sequências coreográficas preestabelecidas. Aborda-se a dança como uma prática pedagógica crítica, capaz de fomentar nos discentes processos de expressão, autorreflexão e inserção no mundo de modo consciente e emancipado.

Alguns princípios fundamentais orientam essa perspectiva:

1. Dança como construção de sentido: supera-se a execução mecânica de gestos para privilegiar a dimensão significativa do movimento, incentivando a dança como meio de sentir, refletir, comunicar e criar.
2. O corpo como locus de memória e invenção: reconhece-se a corporalidade como portadora de histórias, experiências e potencialidades singulares. Valorizam-se, portanto, as expressões corporais individuais, rejeitando padrões homogenizantes. Assume-se que não há um corpo ideal para dançar, mas corpos que dançam em sua pluralidade.
3. Interdisciplinaridade: a dança é entendida como campo de diálogo com outras áreas do saber — como história, cultura, sociologia e demais linguagens artísticas, ampliando o repertório discente e conferindo maior profundidade à aprendizagem.

Defende-se que, a partir dessa abordagem, é possível implementar práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e transformadoras, contribuindo para uma educação estética e corporal significativa e contextualizada.

### **3.2. Motivações e estrutura: por que um Guia Prático?**

A elaboração do guia responde a uma demanda real e recorrente no campo da

educação: muitos professores que atuam com dança nas escolas não possuem formação específica, tampouco acesso a materiais didáticos que articulem teoria e prática de forma acessível, respeitosa e criativa. Ossoona (1988) já advertia, décadas atrás, sobre os desafios enfrentados por educadores diante da ausência de referencial pedagógico. Mais recentemente, Nanni (1995) reforçou a importância de materiais que não apenas indiquem "como fazer", mas que convoquem os docentes a refletir "por que fazer" e "com quais sentidos".

Este protótipo de guia foi elaborado com o propósito de oferecer suporte teórico-metodológico para docentes no planejamento e condução de aulas de dança que se mostrem sensíveis, inclusivas e contextualizadas à realidade discente. Sua concepção se fundamenta na necessidade de superar abordagens fragmentadas e técnicas, propondo, em seu lugar, um aporte conceitual sobre dança-educação porque indica, além de citar, os referenciais que podem ser buscados para aqueles que quiserem se aprofundar, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva e culturalmente significativa.

### **Objetivos do Guia**

Os principais objetivos que orientam esta proposta são:

- Fornecer sugestões práticas e flexíveis, passíveis de adaptação a distintas faixas etárias e contextos educacionais, respeitando as especificidades de cada grupo e comunidade escolar;
- Contribuir para a formação continuada de professores, em especial daqueles sem formação específica em dança, mediante a apresentação de fundamentos teóricos.
- Valorizar a cultura local e os saberes territoriais, rompendo com paradigmas estéticos eurocêntricos e reconhecendo a pluralidade de expressões corporais;
- Promover a inclusão e o senso de pertencimento, acolhendo a diversidade de corpos, habilidades, identidades e trajetórias presentes no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, este material se configura como um instrumento de apoio contínuo à construção de práticas pedagógicas em dança significativas para docentes e discentes.

### **Público-Alvo**

Este guia se destina a profissionais e estudantes que reconhecem a dança como

linguagem educativa e transformadora. Seu escopo abrange especialmente:

- Professores de Arte e Educação Física da educação básica que integram ou pretendem integrar a dança em suas práticas docentes;
- Estudantes de licenciatura nas diferentes linguagens da Arte ou Educação Física, em processo de formação inicial, que buscam fundamentação para uma atuação pedagógica sensível e crítica em dança;
- Educadores de áreas correlatas, como arte-educadores, pedagogos e coordenadores pedagógicos, interessados em incorporar a dança de modo reflexivo e inclusivo em contextos escolares.

O guia é, ao mesmo tempo, um convite e uma provocação: que lugar a escola reserva ao corpo que dança? Que narrativas o currículo silencia ou valoriza quando escolhe determinadas danças em detrimento de outras? Como criar práticas corporais significativas que não apenas preencham horários, mas provoquem encontros, afetos e aprendizagens?

Independentemente da experiência prévia com dança, espera-se que este guia inspire a adoção de uma postura aberta à experimentação, à escuta corporal e à transformação do espaço educativo em um ambiente potente de criação e aprendizagem. E, mais que isso, que inspire profissionais a buscarem por conhecimento em dança estudando a área e a valorizando.

### **3.3. O guia como suporte para instigar o estudo em dança: empoderamento e transformação de professores**

Para Freire (1996), o professor é sujeito em constante formação e seu saber se constrói na interação entre teoria e prática. Nesse sentido, o guia não pretende oferecer respostas prontas, mas provocar interação com parte do conteúdo teórico do capítulo 2, estimulando professores ao interesse pelo conhecimento em. Ele não substitui o professor, ao contrário, potencializa sua autonomia, reconhece seus saberes e oferece suporte para conhecer mais sobre uma das importantes bases do ensino em dança que é a dança-educação.

A dança, enquanto prática pedagógica crítica, demanda um educador sensível aos atravessamentos sociais, culturais e políticos presentes na sala de aula. Ao promover a valorização dos repertórios dos estudantes, também estimula o professor a reconhecer e ampliar o seu próprio repertório.

O ensino de dança no contexto escolar se configura como um convite ao autoconhecimento e à reflexão contínua para discentes e para docentes. Este guia reconhece e valoriza o papel do educador como agente ativo no processo de construção do conhecimento — aquele que observa, questiona, cria e aprende em colaboração com os alunos. Desta forma, mais do que reproduzir modelos ou sequências coreográficas preestabelecidas, enfatiza-se a importância de cultivar uma postura investigativa e autoral perante a prática pedagógica.

Com o intuito de fortalecer essa abordagem, propõem-se as seguintes orientações:

- Formulação de perguntas provocadoras e expansionistas: No ato do planejamento pedagógico, recomenda-se a adoção de um repertório questionador que problematize e amplie as reflexões sobre a dança no ambiente educacional. Sugere-se, por exemplo, indagar:
  1. Que espaço a escola concede ao corpo que dança?
  2. De que maneira a dança pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero?
  3. O que os alunos expressam por meio do movimento?
  4. Quais narrativas corporais são construídas para além da linguagem verbal?

Tais questionamentos permitem transcender a dimensão técnica da dança, favorecendo a construção de aulas mais significativas, ancoradas na consciência corporal e na escuta sensível.

- Valorização do processo em detrimento do produto: a avaliação em dança não deve se restringir a apresentações finais ou resultados tangíveis. Alternativas como registros fotográficos, produções visuais, relatos orais ou escritos, gravações em vídeo e rodas de conversa constituem instrumentos valiosos para documentar a trajetória discente. Esses mecanismos permitem acompanhar desenvolvimentos, identificar desafios e reconhecer a singularidade do percurso criativo de cada participante.

Assumir a autoria da própria prática pedagógica implica, portanto, dançar enquanto educador: com coragem, presença e reflexão crítica. Esse movimento, por sua vez, possui potência transformadora, reverberando ao mesmo tempo no âmbito individual e no entorno educacional e social.

### 3.4. O Guia como práxis viva

O *Guia Reflexivo e Prático sobre dança-educação* materializa um desejo: o de compartilhar saberes construídos na intersecção entre teoria, experiência e sensibilidade. Ele nasce da escuta de crianças, da convivência com professores e da leitura atenta de autoras que, como Wells, Fux, Nanni, Osson e Marques, acreditaram na dança como prática libertadora. Reforça-se que este protótipo não se configura como um manual prescritivo ou um repertório de respostas definitivas, em vez disso, posiciona-se como um ponto de partida, um convite explícito à experimentação, à escuta sensível e à contínua reinvenção da prática pedagógica em dança no contexto escolar.

Sua proposta transcende o ensino de técnicas ou sequências motoras específicas. Objetiva, sobretudo, inspirar docentes a constituir espaços educativos nos quais os corpos possam se expressar com autonomia, onde cada gesto seja reconhecido como portador de saber e onde o movimento corporal se articule com processos de reflexão, afeto e transformação pessoal e coletiva.

Fundamenta-se na premissa de que todo corpo é válido, potente e criativo, e que a dança pode operar como uma ferramenta pedagógica estratégica para a construção de uma escola mais sensível, inclusiva e significativa. Nesse sentido, retoma-se a assertiva freireana de que “educar é um ato político” (Freire, 1996). Dançar no ambiente escolar também o é: constitui-se como ato de resistência, de escuta atenta e de cuidado com o outro e consigo mesmo.

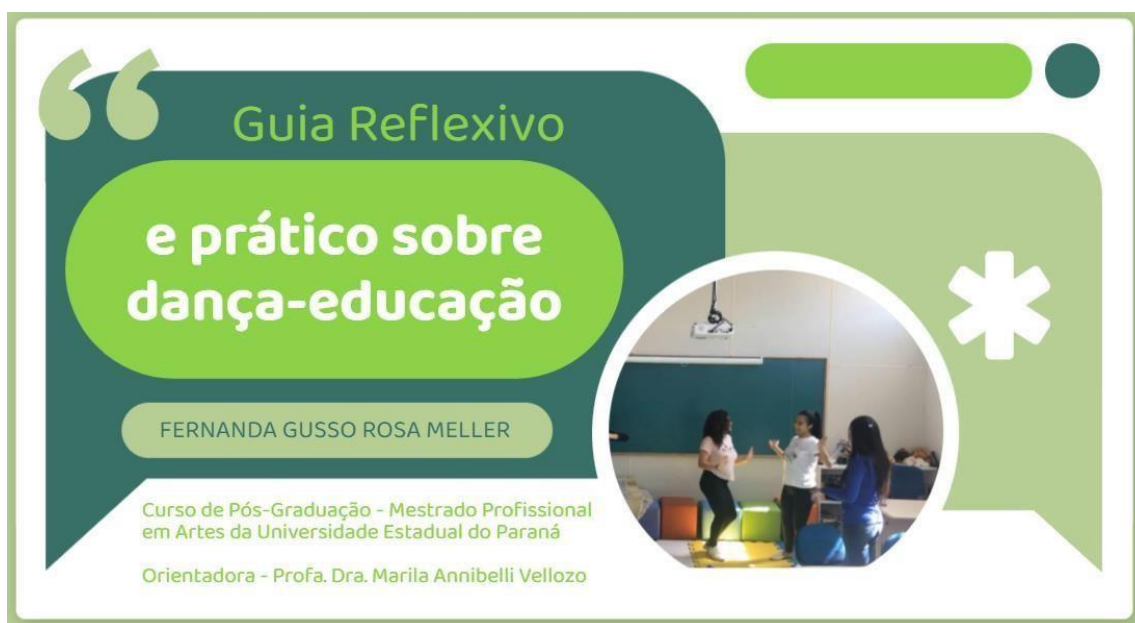
Dançar na escola significa, portanto, reconhecer que todo corpo pensa, sente e transforma e que cada aula representa uma oportunidade de reencantar o cotidiano educacional por meio da leveza, da arte e de uma renovada aposta na humanidade compartilhada.

A fim de experienciar e operacionalizar os conceitos discutidos, o *Guia reflexivo e prático sobre dança-educação*, é proposto como um recurso complementar para a compreensão de alguns tópicos e abordagens, está disponível digitalmente e pode

ser acessado através do link:

<https://view.genially.com/689a4de422577cf23437ab4e>.

Figura 1 – Guia reflexivo e prático sobre dança-educação



Fonte: acervo de autoria própria.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou investigar as perspectivas conceituais e as abordagens pedagógicas que fundamentam o ensino da dança-educação, com ênfase no período entre as décadas de 1980 e 2010, marcado por significativa produção teórica e pela inserção da dança nos currículos escolares brasileiros. A partir de revisão bibliográfica crítica de autoras como María Fux, Paulina Ossona, Dionísia Nanni, Isabel Marques e Marcia Strazzacappa, articulada com contribuições de teóricos da educação como Paulo Freire e Elliot Eisner, foi possível mapear a evolução do conceito de dança-educação e suas implicações para uma prática pedagógica sensível, crítica e inclusiva.

Ao retomar os objetivos desta pesquisa, é possível afirmar que o recorte realizado — ainda que delimitado — permitiu uma análise aprofundada de autoras que contribuíram de forma decisiva para a consolidação da dança como linguagem educativa nas décadas de 1980 e 2010. A escolha por esse período não exclui a relevância de estudos posteriores, como os de Gladis Tridapalli, que propõe uma educação em dança pautada na investigação compartilhada e na criação como prática pedagógica. Sua dissertação, intitulada *Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada* (UFBA, 2008), reforça a importância do docente como pesquisador e criador, ampliando os horizontes da formação em dança.

Também é possível destacar a contribuição de Helena Katz, que ao longo dos

anos vem propondo reflexões sobre o pensamento em dança e sua articulação com outras áreas do conhecimento. Katz amplia o campo teórico e metodológico da dança, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais integradas e contemporâneas.

Assim, este trabalho se soma a um conjunto de produções que buscam dar visibilidade à dança como campo de conhecimento, reconhecendo sua potência formativa e sua capacidade de acolher a diversidade, promover autonomia e fomentar a criação.

A pesquisa confirmou a hipótese de que o ensino da dança, quando fundamentado em princípios da dança-educação, que valorizam a expressividade, a autonomia, a diversidade corporal e cultural e a reflexão crítica, pode transformar o ambiente educacional em um espaço de acolhimento, criação e emancipação. As autoras estudadas, cada uma em seu contexto histórico e teórico, convergem na defesa da dança como linguagem artística e educativa capaz de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, integrando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e corporais.

A análise demonstrou que a dança-educação não se restringe à transmissão de técnicas ou à reprodução de coreografias, mas se constitui como uma práxis pedagógica que incentiva a criatividade, a comunicação não verbal, a consciência corporal e o diálogo com as culturas e identidades presentes na escola. Neste sentido, a dança revela-se uma linguagem artística potente para enfrentar desafios contemporâneos, como a homogeneização dos corpos, a exclusão cultural e a fragmentação do conhecimento.

Além da revisão teórica, a proposta metodológica desta pesquisa – que incluiu a elaboração de um protótipo – denominado *Guia reflexivo e prático sobre a dança-educação* – reforçou a importância de materiais didáticos acessíveis e interativos que auxiliem professores(as) na implementação de práticas significativas em dança, especialmente aqueles sem formação específica na área. O guia, desenvolvido na plataforma digital interativa *Genially*, representa uma tentativa de traduzir conceitos complexos em orientações práticas, flexíveis e contextualizadas, alinhadas a uma educação democrática e transformadora. E, mesmo sendo tratado como um protótipo, é um formato de desenho didático potente para que seja desenvolvido e compartilhado.

Por se tratar de um protótipo, pretende-se realizar testes junto aos alunos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, com o intuito de observar os limites, as

potencialidades e as necessidades de aprimoramento deste instrumento. Essa etapa será fundamental para verificar, entre os licenciandos, o interesse e a receptividade em relação aos conhecimentos sobre dança-educação, bem como para compreender quais aspectos demandam maior aprofundamento ou reformulação na proposta didática apresentada.

Diante dos caminhos percorridos nesta pesquisa, reconhece-se a potência da dança como linguagem expressiva e educativa, bem como os desafios metodológicos que envolvem sua abordagem em contextos escolares. Embora nem todos os aspectos tenham sido explorados em profundidade, permanece o desejo de desenvolver, em trabalhos futuros, propostas que fomentem a criatividade discente por meio de jogos, improvisações e composições corporais, tomando o corpo como eixo de conhecimento, experimentação e autoria.

Por fim, esta dissertação reafirma a urgência de se repensar o lugar da dança na educação básica e na formação de professores, não como atividade complementar ou recreativa, mas como componente curricular essencial para a construção de uma escola mais humana, sensível e inclusiva. Que este trabalho possa inspirar educadores(as), pesquisadores(as) e gestores(as) a investirem em práticas pedagógicas que honrem a diversidade dos corpos, ampliem os repertórios expressivos e fortaleçam o papel da arte na formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

A dança, em sua potência educativa, segue como um convite permanente ao movimento, ao encontro e à transformação – um lembrete de que educar é também dançar com a vida.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, C. **História social da dança**. São Paulo: Editora SENAC, 2004. ANDERSON, J. **Dança: uma história ilustrada**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1992. BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. Tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BUXTON, Bill. **Sketching user experiences: design right and the right design**. São Francisco: Morgan Kaufmann, 2007
- CERBINO, Beatriz. **Dança e educação: escuta, improvisação e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.
- EISNER, Elliot. **O papel transformador da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

GOULD, Stephen Jay. **A galinha e seus dentes e outras reflexões sobre história natural**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JANNING, Holger; MEYER, Susanne. **Dança: um manual para o conhecimento da linguagem corporal**. São Paulo: Phorte, 2005. LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. **O domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

\_\_\_\_\_. **The language of movement a guide book to choreutics**. Boston: Plays, INC., 1976.

KATZ, Helena. **O pensamento da dança**. São Paulo: Hucitec, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010. MEYER, Sandra.; JANNING Phelipe. **Uma pedagoga incansável. O que quer e o que pode ser [ess]a técnica? - Seminários de Dança**. Editora Letradágua, 2009.

MORAES, Dirce. **Planejar a avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2021. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/005897076927273ac9c3d>. Acesso em 11 set. 2025.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação: Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Dança Educação: Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995b.

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

PEDERNEIRAS, Maria Lúcia. **Corpo e movimento: uma abordagem sensível na educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49, 2009. *In: Revista Iberoamericana De Educación*. N.º 49 (2009), pp. 267-287. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Cadernos Pedagógicos de Dança**. Curitiba: SME, 2017. Disponível em:

<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos-de-danca/8290>.

STRAZZACAPPA, Marcia. **A educação pelos movimentos dançantes:**

**um fenômeno histórico.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Corpo e Movimento na Educação Infantil.** São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Corpo, dança e formação docente: experiências em contextos educativos.**

Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2018.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores de dança: entre o técnico e o crítico.** Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2015.

\_\_\_\_\_. **Por que dançar na escola?** Revista do Instituto de Artes da Unicamp, Campinas, n. 9, p. 29-37, 2001.

TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos. **Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada.** 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VELLOZO, Marila Annibelli. **Direcionando o corpo no espaço: da corêutica à expressividade.** Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Consciência Corporal - Dança da Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. Planejamento e Abordagem Pedagógica para a Dança

– FCC. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2019.

\_\_\_\_\_. **Ensino em dança.** No prelo.

WELLS, Renée. **O corpo se expressa e dança.** Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. **A dança no Brasil:** reflexões sobre ensino, prática e formação. São Paulo: Editora Dança Brasil, 2010.