

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DE ASSUNTOS ESTUDANTIS  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Giovanna Emídio Brustolin**

**A DANÇA NO CURRÍCULO DE ARTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO  
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SOROCABA / SP**

**2025**

**Giovanna Emídio Brustolin**

**A DANÇA NO CURRÍCULO DE ARTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO  
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado  
como requisito parcial para obtenção do  
Certificado de Especialista em Pedagogia,  
da Universidade de Sorocaba.

Orientador: Profa. Ma. Albertina Paes  
Sarmiento.

**SOROCABA / SP**

**2025**

**Giovanna Emídio Brustolin**

**A DANÇA NO CURRÍCULO DE ARTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO  
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado  
como requisito parcial para obtenção do  
Certificado de Graduação em Pedagogia,  
da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 29/05/2025

**BANCA EXAMINADORA**

Albertina Paes Sarmiento  
Orientadora Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Walter Cruz Swensson Junior  
Universidade de Sorocaba

Profa. Ma. Beatriz Elaine Picini Magagna  
Universidade de Sorocaba

## AGRADECIMENTOS

Uma caminhada, por mais que dependa que nossas próprias pernas andem, ao longo do trajeto, cheio de desafios, dúvidas, descobertas e superações, são as pessoas ao longo do caminhar que a fazem importante. Estar dentro de uma graduação não é apenas ler livros, assistir aulas e realizar provas, mas a troca de conhecimentos, experiências, afetos, tornando o saber significativo. Este trabalho não é fruto de um esforço solitário, mas sim do apoio coletivo de pessoas que estiveram comigo nos dias bons e, principalmente, nos difíceis.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela força, pela fé e pelas oportunidades que surgiram mesmo nos momentos em que tudo parecia desanimador. Sem essa fé que me sustentou, eu não teria conseguido seguir em frente.

À minha família, meu porto seguro, minha base, meu chão. Dedico este trabalho especialmente aos meus pais, que sobre muito sol, fizeram-me chegar até aqui, na sombra. Sem o suporte emocional e muitas vezes até financeiro, nada disso teria sido possível. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu mesma duvidei.

Ao meu namorado, minhas amigas e amigos que caminharam comigo, aqueles que estiveram por perto para rir nas horas boas, chorar nas difíceis e segurar minha mão nas provas e prazos apertados. Vocês foram parte essencial dessa construção. A amizade de vocês foi um respiro ( e muitas risadas) no meio do caos.

As professoras e professores que passaram pela minha formação, cada um deixando sua marca e colaborando para minha construção acadêmica e pessoal. Cada disciplina, cada conversa, cada orientação, que recebi ao longo dessa jornada.

Um agradecimento especial a minha orientadora, Albertina Paes Sarmiento, que com paciência, sabedoria e disposição me guiou nesse processo com profissionalismo e generosidade. Obrigada por acreditar na minha ideia e me ajudar a transformá-la em um trabalho concreto. Seu olhar crítico e acolhedor foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

À instituição de ensino, por ter sido o espaço onde pude crescer, aprender, errar, recomeçar e me reconhecer como futura profissional da educação.

A cada pessoa que cruzou meu caminho nesses anos, meu sincero muito obrigada. Este trabalho carrega um pedacinho de cada um de vocês.

## RESUMO

Uma das mais antigas formas de expressão humana, a dança possui uma vasta dimensão cultural, emocional e pedagógica, que contribui de forma significativa para o desenvolvimento social, cognitivo e motor dos indivíduos. A dança estimula a criatividade, expressão corporal e a autonomia, principalmente pelo contato com diferentes manifestações culturais. Essa pesquisa tem como intuito defender o currículo de arte, dentro do ambiente educacional do primeiro ciclo do ensino fundamental, com abordagem em dança. As crianças passam horas sentadas dentro de sala de aula, os momentos de distração, descontração muitas vezes são apenas esperados ansiosamente nas aulas de educação física e intervalo. A valorização cultural, ainda quando falamos apenas no Brasil, não tem a devida importância, mesmo que a gente observe e encontre múltiplos artistas a nossa volta, assim como as crianças, que por meio do brincar demonstram suas aptidões. Há uma resistência quando falamos de arte, muitas vezes ficando em segundo plano em relação a disciplinas tradicionalmente mais valorizadas, limitando seu potencial como prática educativa em desenhos, sem uma motivação. Tendo em vista o problema, foi realizado uma pesquisa bibliográfica com artigos, autores e trabalhos teóricos para maior aprofundamento da utilização da dança no ambiente educacional. É necessário identificar os desafios do currículo de arte, buscando alternativas que exemplifiquem o ensino da dança, não apenas como mais um conteúdo, mas como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e intelectual aos estudantes.

Palavras-chave: Currículo de Arte; Ensino fundamental; Dança; Perspectivas e Desafios.

## **ABSTRACT**

One of the oldest forms of human expression, dance encompasses a vast cultural, emotional, and pedagogical dimension that significantly contributes to individuals' social, cognitive, and motor development. Dance stimulates creativity, body expression, and autonomy, especially through contact with different cultural manifestations. This research aims to advocate for the inclusion of the arts curriculum, specifically focusing on dance, within the educational environment of the early years of elementary school. Children spend hours seated in classrooms, and moments of distraction or relaxation are often limited to eagerly awaited physical education classes and recess. Cultural appreciation, even when considering only Brazil, does not receive the importance it deserves, despite the presence of multiple artists around us and the natural expression of children's talents through play. There is a certain resistance when it comes to art, which is often relegated to the background in comparison to traditionally more valued subjects, limiting its educational potential to uninspired drawing activities. Considering this issue, bibliographic research was conducted using articles, authors, and theoretical works to deepen the understanding of dance in the educational context. It is essential to identify the challenges of the arts curriculum and seek alternatives that exemplify dance education not merely as another subject, but as a possibility for students' personal and intellectual development.

**Keywords:** Arts Curriculum; Elementary Education; Dance; Perspectives and Challenges.

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>O Ensino de Arte na Educação Brasileira .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2.</b>	<b>O desenvolvimento escolar e as múltiplas habilidades .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3.</b>	<b>Dança no processo educacional.....</b>	<b>20</b>
<b>2.4.</b>	<b>Os Desafios da Dança na escola.....</b>	<b>22</b>
<b>2.5.</b>	<b>A Dança como Prática Pedagógica.....</b>	<b>24</b>
<b>3.</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>28</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>31</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de arte faz parte do currículo em diversos níveis da educação básica. Quando abordado dentro do currículo do primeiro ciclo do ensino fundamental, a matéria de arte possui cinco linguagens, sendo arte visual, dança, música e teatro. A dança dentre todos, é pouco desenvolvida, ficando em segundo plano nas práticas educativas. A aplicação da dança possui um papel secundário, mesmo que diferentes abordagens teóricas defendam a sua importância no contexto educacional, social, terapêutico, contribuindo em âmbitos cognitivos e motores. A dança na prática pedagógica traz ainda diferentes métodos de dança, que desenvolvem não apenas os aspectos físicos, mas se apropriam das expressões corporais e culturais, enriquecendo a experiência educacional. Com o ensino da dança, as crianças além de explorarem os movimentos corporais, trabalham a sua autonomia e ampliam sua visão de mundo.

Pensadores como Gardner, salientam por meio de suas pesquisas as especificidades de cada indivíduo, os quais possuem habilidades e aptidões, desenvolvidas de forma única para cada pessoa. O estudo realizado pelo psicólogo exemplifica que as pessoas têm múltiplas inteligências e que as mesmas podem ser desenvolvidas ao longo da vida, essa abordagem é de extrema importância pois o ambiente educacional é abrangente e diversificado, ou seja, da mesma maneira que precisamos aprender conteúdos vistos como “tradicionais”, precisamos valorizar, incentivando o ensino e desenvolvimento das crianças que possuem aptidões artísticas, que muitas vezes são “podadas” e deixadas à margem. Em determinadas circunstâncias, o docente no ambiente educacional aplica de maneira mecânica o conteúdo, ou não se propõe a conhecer o seu discente, tentando ensinar da mesma maneira a todos, enquanto na verdade, com um olhar mais atento poderia observar a especificidade de cada estudante, aguçando por meio de suas aptidões outros campos educacionais. É possível perceber que os estudantes que possuem vocação artística, sobretudo para a dança, frequentemente enfrentem, tanto no aspecto escolar quanto posteriormente na vida adulta, uma falta de perspectiva. A falta de cuidado na aplicação do currículo de arte faz com que a criança seja “proibida” de explorar sua personalidade, tendo que se adaptar a outras realidades. O desenvolvimento de todas as inteligências é essencial para uma qualidade de vida, porém o ensino atual não é

flexível para abranger integralmente. Obrigatoriamente as aulas de arte precisam ser ministradas, por mais que o currículo seja mais flexível, ainda há uma dificuldade em aplicar o conteúdo. O material e a leitura, isolados da prática e da experimentação, não conferem significado ao aprendizado. Segundo a teoria de Piaget, o ambiente influencia na formação da criança, isso ocorre por meio de quatro funções biológicas, a adaptação, acomodação, assimilação e equilíbrio. Ensinar a dança somente por meio de informações não constrói uma problemática, não evolui o conhecimento, as crianças precisam experimentar, compreendendo de forma cognitiva e motora as diferenças de uma dança para outra, os diferentes movimentos, sensações que elas promovem. Se o ensino de dança faz parte da disciplina de arte e envolve o movimento, é essencial que o aprendizado ocorra por meio da prática do movimento.

O presente estudo busca compreender a importância do ensino da dança e seus benefícios no primeiro ciclo do ensino fundamental, serão exploradas diferentes abordagens teóricas sobre a aplicação da dança na educação, pretende-se investigar como a dança contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor dos estudantes, suas influências na autonomia, criatividade, corpórea e cultural. Diante disso, a construção da pesquisa é baseada em responder à seguinte questão: como propor a dança de forma contínua e significativa, nas aulas de arte do primeiro ciclo do ensino fundamental? Espera-se que a investigação traga os desafios na implementação da dança no currículo de arte, a resistência dentro do processo educacional e como desenvolver o conhecimento. Para alcançar esses objetivos, o estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, exploratória, analisando inicialmente o contexto histórico e, em seguida, investigando o desenvolvimento da aprendizagem e a cultura. As principais referências teóricas incluem Lev Vygotsky, Howard Gardner, Rudolf Laban, Paulo Freire e Maria Lúcia de Arruda, que oferecem embasamento sobre os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais da dança na educação. O estudo pretende contribuir para o debate sobre sua implementação efetiva do ensino da dança nas escolas, apontando desafios, possibilidades e caminhos.

## 2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O papel do ensino alterou-se de acordo com as necessidades das sociedades ao longo da história. Dentro das comunidades primitivas as crianças eram ensinadas a sobreviver, culturalmente ensinadas a caçar, pescar e cultivar. Esse ensino não possuía um local apropriado, mas era passado de geração para geração. Além das habilidades práticas, também se passavam valores, mitos e rituais que garantiam a continuidade cultural do grupo. Segundo Aranha (2006, p.35), “os mitos e ritos são transmitidos oralmente, e a tradição se impõe por meio da crença”. O aprendizado era empírico e coletivo, sem separação entre ensinar e viver, os ritos de passagem marcavam a transição da infância para a vida adulta, simbolizando o domínio das competências para a sobreviver.

A desvinculação da história do Brasil no século XVI, dos acontecimentos europeus não tem como serem mencionados de forma separada, já que a colonização brasileira veio da necessidade do povo europeu de expandir comercialmente. Mesmo que os indígenas já tivessem suas formas de ensino adjunto com a natureza, quando os portugueses vieram para o Brasil, levando muito tempo para encontrarem metais pesados, as primeiras ações foram a extração do pau-brasil e a monocultura da cana de açúcar.

A economia colonial expandiu-se em torno do engenho de açúcar, recorrendo ao trabalho escravo, inicialmente dos índios e, depois, dos negros africanos. *Latifúndio, escravatura, monocultura*, eis as características estrutura econômica colonial que explicam o caráter patriarcal da sociedade, centrada no poder do senhor do engenho (Aranha, 2006, p. 139).

No Brasil como maneira de controlar a dominação política, em março de 1549, chegaram ao Brasil com o primeiro governador geral, Tomé de Souza, os padres jesuítas, com a Companhia de Jesus. Após 15 dias de sua chegada, foi criada uma escola de “ler e escrever”, a primeira escola elementar brasileira em Salvador (Aranha, 2006). Com a criação das colônias, eram realizados seminários os quais tinham como pretensão a formação de novos padres, o ensino dos filhos dos colonos, que precisavam de formações gerais e assim continuar os seus estudos na Europa, um ensino que era apenas para meninos filhos dos nobres portugueses e a catequização dos povos originários. Os ensinamentos que faziam parte da cultura portuguesa eram a língua latina, a filosofia e a cultura cristã. É importante salientar que assim como os

povos nativos possuíam costumes e uma língua ainda desconhecida, os colonizadores portugueses e suas famílias mantinham hábitos que eram criticados religiosamente. Os indígenas eram vistos como “folhas em branco”, que poderiam ser moldados conforme os valores dos europeus e convertidos ao cristianismo.

Segundo Aranha (2006), “Lançaram-se com empenho na incorporação territorial e espiritual dessas etnias, na esperança de acentuar as semelhanças – todos eram humanos – e apagar as diferenças”. Com novos padrões de ensino, diferentes dos povos originários do Brasil, foi percebendo-se então que a maneira mais fácil de influência era pelos “curumins”, as crianças indígenas, que ainda não possuíam influência geral dos pajés das tribos.

Inicialmente os curumins aprendiam a ler e escrever ao lado dos filhos dos colonos. Anchieta usava diversos recursos para atrair a atenção das crianças: teatro, música, poesia, diálogos em verso. Pelo teatro os meninos, aos poucos, aprendiam a moral e a religião cristã (Aranha, 2006, p. 139).

Um processo cultural motivado por razões políticas, voltado para a catequização e pacificação dos indígenas, além da formação das elites coloniais. Suas escolas ensinavam disciplinas como gramática, latim, retórica e teologia, mas seu foco principal era a conversão religiosa. Quando os jesuítas foram acusados de traição pelo Marquês de Pombal, as escolas fecharam e houve uma reforma educacional, conhecidas como “Reformas Pombalinas”, que tornaram a educação um sistema de ensino laico e descentralizado. As chamadas “Aulas Régias” eram ministradas por professores pagos pelo governo e ofereciam conteúdos como matemática, filosofia e retórica.

Contudo, o ensino era elitista, sem estrutura adequada e com baixa qualidade e não havia um sistema unificado de ensino. Devido à falta de estrutura não obtiveram sucesso, entrando em uma crise educacional. O Brasil tinha um ensino precário oferecido a poucos e o analfabetismo, já que o ensino deixado pelos jesuítas atendeu apenas as classes dominantes, saber universal, o bacharelismo, burocracia e profissões liberais, era a formação da elite intelectual, em uma sociedade que não exigia especialização, exclusivamente agrária, em que o trabalho manual estava a cargo de escravos. Somente com a vinda da família real portuguesa em 1808 para o Brasil, surgiram instituições superiores técnicas, científicas e culturais, todas para suprir as necessidades da corte de D. João VI. Porém no período de primeiro e segundo império, podemos notar a dificuldade de sistematizar o ensino, já que a

monarquia não se importava com a população, que era em grande maioria agrária (Aranha, 2006).

Houve muitos segmentos, contradições sociais e políticas, o Brasil estava começando a sair de um sistema agrário para a industrialização. Com debates entre ideais positivistas e liberais, o ensino superior era o mais valorizado, havia um desprezo com a educação feminina e promoção da elite econômica. Em 1824, foi instaurada a descentralização da educação básica no Brasil, transferindo para as províncias a responsabilidade pela legislação e organização da educação primária. Descentralizar gerou uma lacuna e diferenças no ensino que enfrentamos até hoje, as quais foram benéficas para a elite social e economicamente. No ano de 1827, uma lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além de escolas para meninas, nunca concretizadas anteriormente (Aranha, 2006).

Mais tarde, na década de 20, o Brasil começou a passar por mudanças, como a criação do “manifesto dos pioneiros” da Educação Nova. O movimento foi realizado por professores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior. O movimento propôs novas pesquisas pedagógicas, centradas em fundamentos filosóficos e científicos. Estimulava o processo social dos indivíduos tendo em foco a formação do cidadão para uma sociedade plural e democrática. Incentivava a promoção da autonomia, fazendo com que os estudantes aprendessem fazendo, não se acumulavam conhecimento, mas precisavam colocá-los em prática no cotidiano. Foi então publicado “manifesto dos pioneiros”, um documento que criticava o caráter autoritário de ensino, sendo a favor de um ensino igualitário, já que na mesma época a escola profissional era destinada as classes mais baixas, enquanto o ensino acadêmico as classes mais altas. A constituição de 1934 trouxe avanços, democratizando o ensino, determinando que o ensino primário fosse gratuito e obrigatório (Aranha, 2006).

Posteriormente, em 1937, a constituição do Estado Novo, criou um estado autoritário, com incentivo a privatização e ao ensino profissionalizante. Após o golpe militar de 1964, o sistema educacional brasileiro passou por reformas significativas, orientadas por uma ideologia tecnicista que visava alinhar a educação aos interesses do regime autoritário. Inspirado por acordos com instituições estrangeiras, como a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), o sistema educacional foi direcionado à formação de mão de obra especializada,

atendendo às exigências do mercado e da lógica produtivista do capitalismo. Como aponta Aranha (2006), esse modelo reduzia a educação a uma função instrumental, afastando-a de seu papel formativo crítico. Disciplinas como Educação Moral e Cívica foram inseridas com o objetivo de reforçar valores como disciplina, patriotismo e obediência, funcionando como mecanismos de controle ideológico dentro das escolas. A primeira LDB, foi aprovada em 1961, lei nº 4.024. No período de 1969 e 1971, respectivamente a Lei 5.540/68 e 5.692/71, com significativas mudanças na estrutura de ensino. A constituição de 1988, discorre sobre o fim do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Através da constituição de 1988, surgiu a atual LDB, em dezembro de 1996, com princípio de “educação para todos”, ela trouxe a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 9394/96 Art. 29).

O ensino ainda continua em desenvolvimento constante, inclusive o componente curricular de arte só foi visto e colocado como obrigatório após a LDB 9394/96, e deve abranger áreas de escrita, história, geografia, sociologia, filosofia, arte. A arte, por exemplo, continua sendo colocada à margem da aprendizagem, a qual não precisa apenas formar artistas, mas promover dentro do ensino, a exploração dos sentidos, deixando que a criatividade se expanda.

É evidente que, historicamente, o sistema educacional esteve amplamente estruturado de forma seletiva, marcado por relações de dominação onde as classes menos favorecidas eram subordinadas à influência e aos interesses das elites. Através de uma história de acesso intelectual seletivo, a educação ainda é marginalizada ao seu direito plural, no desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos. Isso reflete a falta de valorização, estrutura e investimento.

## **2.1 O Ensino de Arte na Educação Brasileira**

A história da arte no Brasil começou com a missão francesa (1816), quando diversos artistas foram trazidos por D. João VI, para estabelecer uma escola de arte no país. Assim, a Escola de Ciências Artes e Ofícios, era um instituto para o ensino

de atividades artísticas, que mais tarde em 1822, com a independência do Brasil, passou a ser chamada de Academia Imperial das Belas Artes. O ensino era baseado em estilos que enfatizavam princípios neoclássicos e acadêmicos, de acordo com o modelo eurocêntrico. Os artistas brasileiros reproduziam padrões estéticos europeus ignorando as criações locais. Na academia o ensino era apenas para a elite, excluindo a arte das classes menos favorecidas. Em 1826, com o nome de Escola Imperial das Belas-Artes, a partir de princípios de Le Breton:

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica (Barbosa; Coutinho, 2010, p. 7).

A arte mais sofisticada formava artistas, das classes mais altas, enquanto as classes mais baixas eram formadas como artesãos. Foi defendido o desenho na educação popular como método de trabalho. Hoje o que é conhecido como design, começou com o movimento liberal e a institucionalização do desenho industrial. Em um surto em 1870, houve críticas ao sistema imperial, nesse momento os liberais e abolicionistas defendiam a necessidade de uma educação acessível à população. Um educador Britânico Walter Smith, responsável por revolucionar o ensino dos desenhos nos Estados Unidos, propôs um método de ensino baseado na geometria e na utilidade industrial do desenho. O método enfatizava a progressão geométrica, iniciado com as linhas básicas e avançando para formas mais complexas, suas aplicações eram feitas diretamente no design para a produção industrial.

O Novo Mundo em geral destacava a importância dada por Smith aos exercícios geométricos progressivos no ensino do desenho, a sua ideia de que todo mundo tinha capacidade para desenhar e a sua crença no ensino do desenho como veículo de popularização da arte através da adaptação a fins industriais, colaborando para a qualidade e prosperidade da produção industrial (Barbosa; Coutinho, 2010, p. 13).

Com a Proclamação da República em 1889, a Escola Imperial das Belas-Artes, se torna a Escola Nacional de Belas-Artes. A reforma Epiácio Pessoa, em 1901 com a influência de Smith, sendo feita por Rui Barbosa, consolidando o modelo geométrico no Brasil. Mais tarde o educador, Abílio César Pereira Borges publicou a Geometria popular, propondo como os desenhos seriam realizados e como começariam suas

linhas. O objetivo do livro era propagar o ensino do desenho geométrico e deixar a nação pronta ao trabalho industrial.

Novamente em 1927, o ensino da arte volta a ser discutido. O modernismo foi então introduzido no Brasil na semana de 22. Através de contestações do movimento da “Escola Nova”, a arte então deveria ser oferecida para todos, diferindo da ideia dos liberais da parte técnica do desenho, e o seu uso para o mercado de trabalho, oferecendo a arte como instrumento de criação de imaginação e inteligência. John Dewey foi de grande influência para arte no Brasil, um dos grandes divulgadores do seu pensamento foi Nereo Sampaio:

O divulgador desta fase do pensamento estético de Dewey foi Nereo Sampaio, um professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro. Em 1929, Nereo Sampaio defendeu sua tese de cátedra, intitulada Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia, onde enunciava o chamado método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte, apontando como pressuposto teórico as ideias de Dewey expressas em *The school and society* (1974). Neste livro, Dewey recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão (Barbosa; Coutinho, 2010, p. 16).

Através desse processo, defendiam que a criança se expressava através da memória, observando apenas o objeto desenhado depois de pronto, realizando uma reflexão e construção do conhecimento visual. Outro marco importante, foi a reforma Francisco Campos (1927-1929), em Minas Gerais, que com as ideias de Dewey, em uma outra interpretação, a apreciação passou a ser entendida como um processo desenvolvido na experiência. A reforma contou com a participação de professores estrangeiros que trouxeram metodologias inovadoras baseadas no pensamento de Dewey. Artus Perrelet, por exemplo, defendia que era um processo do corpo e da mente a concepção do desenho, um processo integrado. Ela incentivava práticas de observação da movimentação com o próprio corpo ao pegar um objeto, realizando assim desenhos expressivos sem preocupação com o realismo. Porém, sua metodologia foi alterada no Brasil, chamado de “desenho pedagógico”, onde os estudantes passaram a copiar de forma esquemática da lousa, limitando assim sua capacidade criativa. Essa abordagem permaneceu por muito tempo, tirando a espontaneidade no ensino do desenho, ao contrário da proposta de Perrelet, que buscava desenvolver a sensibilidade artística. Outra influência de Dewey, amplamente

utilizada nos Estados Unidos e adotada no Brasil, foi a arte como “experiência consumatória”:

De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto. A ideia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta (Barbosa; Coutinho, 2010, p. 19 -20).

Um desses exemplos, principalmente prático foi a reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (Barbosa; Coutinho, 2010). A arte nesse contexto era utilizada para consolidar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas. Em conteúdos como geografia, biologia, utilizavam o desenho, colagem e a dramatização como etapas finais de aprendizagem. No ensino fundamental e infantil no Brasil, essa metodologia foi atribuída, principalmente por contribuir na mobilização da aprendizagem utilizando elementos afetivos da cognição. Porém essa experiência, acabou de afastando do contexto principal da proposta de Dewey, que via a proposta como um meio de desenvolvimento da autonomia e criatividade, mas que muitas vezes foi usada apenas como reforço didático.

No final da década de 1920 e início da década de 1930, o Brasil começou a tentar implementar a arte fora do currículo tradicional escolar. Nesse momento surgem as primeiras escolas especializadas em arte como conteúdo extracurricular. Foi uma iniciativa pioneira, idealizada por uma professora de rede pública. A escola de arte funcionava a parte ao grupo escolar João Kopke, atendendo crianças de escolas públicas que demonstrassem aptidão artística por meio de provas de desenho. A abordagem consistia em uma tentativa de construir uma identidade artística nacional, baseada no estudo da música, desenho e pintura, inspirada nos elementos culturais da flora e fauna brasileiras. Um ensino que defendia a observação direta da natureza, reforçando a originalidade. Um dos nomes desses processos foi Anita Malfatti, que aplicava cursos em seu ateliê, para uma consolidação artística livre. Outro nome importante foi de Mario de Andrade, que desenvolveu uma abordagem investigativa do desenho infantil, estudando a normatividade do ensino tradicional, a espontaneidade da criança e a arte primitiva. No entanto essa movimentação e

valorização da arte começou a perder força com a instauração do Estado Novo, em 1937. O autoritarismo do regime perseguia os educadores progressistas, impondo uma visão conservadora e utilitarista da escola dentro do contexto escolar. As práticas passaram a ser rígidas, utilizando o desenho geométrico, desenho pedagógico, a cópia de modelos. Assim a prática da arte deixa de ser como uma linguagem estética e passa a ser usada como ferramenta para outros fins, como desenvolvimento da visão, controle emocional e disciplina. Durante o período da ditadura militar, em 1964, a arte nas escolas públicas foi reduzida e estereotipada a datas comemorativas, como comemorações cívicas e religiosas, enquanto as escolas privadas mantinham propostas diversificadas. Com as mudanças, reforma educacional em 1971 e a Lei 5.692/71, estabeleceu a obrigatoriedade da educação artística no currículo escolar, mascarando o tecnicismo do ensino, tornando o ensino de arte como, de uma maneira “mascarada”, um processo de profissionalização precoce dos estudantes. Essa estrutura resultou na formação precoce de professores polivalentes de arte, por meio de cursos rápidos de dois anos, generalistas, habilitando o ensino de artes plásticas, música e teatro, comprometendo a qualidade do ensino e ignorando as especificidades de cada linguagem artística.

Se a pedagogia tradicional acreditava que a criança era uma tábula rasa, a concepção romântica impregnou as pedagogias progressista da ideia de que as crianças necessitavam apenas de motivação para se expressar e não de instrução (Barbosa; Coutinho, 2010, p. 44 - 45).

A semana da arte e ensino foi uma poderosa aliada nas questões políticas de arte e educação. Após o acontecimento foi criada a pós-graduação em Artes constando doutorado, mestrado e especialização. A pesquisa era realizada na USP – Universidade de São Paulo, com a orientação de Ana Mae Barbosa, e posteriormente de Maria Heloisa de Toledo e Regina Machado, que foram alunas de Ana Mae. Na década de 1970, Elliot Eisner, filósofo importante dos Estados Unidos, trouxe a ideia, que para ensinar arte precisamos estar inseridos no meio cultural, produzindo, apreciando e conversando sobre ela (Barbosa; Coutinho, 2010). Essa afirmação de Elliot trouxe uma reflexão acerca de como a arte era feita no ensino. A chamada “Proposta Triangular”, aconteceu nesse momento em que a arte passou a ter fundamento, tendo três passos para que o ensino fosse efetivo. Segundo Barbosa e Coutinho (2010), são três ações básicas mentais e sensoriais: a produção, a leitura

da obra e a contextualização. O conceito da proposta traz a fundamentação educacional de John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner.

É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente” (Barbosa 2005, p. 12).

Ana Mae, adaptou e sistematizou a proposta do projeto “Discipline Based Art Education” (DBAE), que após muitas mudanças se tornou a “Proposta Triangular”, transformando o que antes era uma abordagem em uma metodologia, formada por um tripé: Contextualizar, Fruir e Fazer. Em 1988 com a nova constituição, a LDB 9394/96, traz arte como componente curricular, influência também por Ana Mae e que vivenciamos até hoje. O ensino de arte ainda é muito conflituoso dentro do primeiro ciclo do ensino fundamental, mesmo que novas leis tenham sido formadas, junto com novos conceitos, muitos profissionais continuam a aplicar o ensino tradicional e “podando”, os conceitos construídos com as mudanças e reflexões.

## **2.2. O desenvolvimento escolar e as múltiplas habilidades**

Dentro do processo escolar podemos observar um aumento atenuante das dificuldades de aprendizagem e disparidades de aprendizagem. Inicialmente busca-se um culpado dentro a escola, métodos e aplicações, que são considerados dentro processos que ocorrem fora da escola, socialmente. Ao invés de uma busca por falhas, é importante a busca por alternativas que possam garantir o acesso dos estudantes de forma integral ao aprendizado. Para isso é preciso considerar a individualidade de cada estudante, suas necessidades específicas e o seu meio social. Dessa maneira podemos compreender a sua construção individual, as diferentes maneiras de se apropriar do saber.

A aprendizagem se dá no coletivo, todos dentro desse processo precisam estar interessados, como os estudantes, professores e a comunidade, essa aprendizagem construída no coletivo que dá espaço a singularidade. O processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio das interações e a troca de saberes. Segundo

Vygotsky (1991), para que o processo de aprendizagem possa ser pleno, é necessário que o professor desafie o discente de acordo com o nível que ele está, sem desprezar o seu conhecimento já adquirido. De acordo com Freire (1997), o homem só conseguiu ensinar quando foi capaz de aprender. Foi desenvolvendo a capacidade de aprender que ele se descobriu capaz de ensinar. É possível então a socialização das experiências acumuladas culturalmente e historicamente pela humanidade. Professores e estudantes possuem uma troca, possibilitando a socialização de conhecimentos, uma mediação mútua onde um aprende com o outro. Essa troca feita por seres inacabados que aprendem e ensinam.

No processo de ensino-aprendizagem, além das interações, existem outros mecanismos que podem contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem. Uma delas é a teoria das inteligências múltiplas, criada pelo psicólogo Howard Gardner (1995), que expande os caminhos de compreensão do conhecimento pela mente. A teoria explica as diferentes aptidões das pessoas, a qual interfere diretamente na forma como ela constrói o seu aprendizado. Dentro dos sistemas de ensino muitas dessas especificidades não levadas em consideração, já que a escola possui um ambiente uniforme e meritocrata, onde os estudantes bons são apenas os que apresentam as melhores notas.

De acordo com Gardner (1995, p 14), a inteligência é “[...] a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambiente cultural ou comunitário”. Isso porque nossa inteligência pode ser utilizada de várias maneiras, indo muito além de testes e presente no cotidiano. Consiste nas características de cada inteligência, a capacidade de compreender, pensar, raciocinar e interpretar. O psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911), criou os primeiros testes de inteligência em 1905, tinha como propósito analisar quais estudantes possuíam dificuldades de aprendizagem, esse método foi chamado de “escola de inteligência). Posteriormente, criado por Willian Stern, psicólogo alemão, surgiu a expressão QI (quociente de inteligência). A teoria das inteligências múltiplas vai muito além, ela não é excludente, mas busca compreender diversas maneiras de inteligência. O funcionamento da mente humana possui extensões diversas, para Gardner (1995), a compreensão da inteligência é muito complexa, os testes de QI não conseguiriam medir a inteligência de um indivíduo, pois isso é vai muito além de testes.

A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso (Gardner, 1995, p. 21).

A teoria das inteligências múltiplas traz uma pluralidade dos desenvolvimentos dos indivíduos, os quais não se limitam em habilidades específicas. Gardner (1995), com seus estudos destacou oito tipos de inteligência: inteligências linguísticas, lógico-matemática, naturalista, interpessoal, intrapessoal, musical, corporal sinestésica e espacial. Todos possuímos inteligências amplas, mas algumas acabam sendo mais visíveis seja pela genética ou pelos estímulos que recebe.

Segundo Gardner (1999, p.74), “Os testes de inteligências foram padronizados e normalizados, de modo que qualquer sujeito testado podia ser comparado em idade mental com qualquer outra pessoa”. Um teste realizado dessa maneira não indicava a inteligência do indivíduo, mas buscava compreender o que ele sabia segundo saberes já padronizados e estipulados, a pessoa era considerada inteligente quando alcançava a maior nota nestes testes. O teste em si perde-se em sua função quando era usado como uma avaliação, para uma padronização de ensino, para Gardner (1999), esses testes mediam apenas as inteligências linguísticas e matemáticas.

Muitas dessas inteligências podem ficar invisíveis, sendo percebidas quando as crianças adentram a idade escolar, quando o ensino promove (quando bem executado) a consciência corporal e do mundo, com muitos estímulos, é então que conseguimos observar habilidades que já nasceram com os estudantes e ao longo da sua vida escolar, quais evoluíram ou foram construídas.

Nascemos com nossas inteligências que precisam ser “Acordadas” por estímulos significativos, mas não nascemos, entretanto, com qualquer competência. A escola e particularmente a ação do professor em sala de aula pode- e deve despertar e ampliar as inteligências, mas precisa construir competências (Antunes, 2001, p. 19).

A sala de aula abre oportunidades para que as crianças tragam suas especificidades, a mediação docente é importante para que o ensino seja abrangente e significativo. O ambiente escolar precisa propiciar que os estudantes possam se

sentir participantes da sua vida escolar, sendo motivados a estarem ali, enxergarem como um momento de conhecimento ao invés de uma obrigação que não tenha sentido para eles. Construir a motivação ajuda no interesse pelos conteúdos, assim Gardner diz: “Os indivíduos podem ser sumamente motivados para aprender quando se entregam a atividade para as quais possuem algum talento. (Gardner, 1999, p.89). Se o docente apenas expõe as tarefas que precisam ser feitas, isso pode não despertar o interesse, mas funcionar como tarefas e mais tarefas que precisam apenas serem executadas, não fazendo sentido, como se a escola em si fosse apenas um local onde eles precisam estar, fazerem os deveres correndo para terem momentos de diversão (conversarem, brincarem):

O papel da escola, entretanto, renova-se com estudos e descobertas sobre o comportamento cerebral e, nesse contexto a nova escola é a que assume um papel de ‘central estimuladora da inteligência’. Se a criança já não precisa ir para a escola para simplesmente aprender, ela necessita da escolaridade para ‘aprender a aprender’, desenvolver suas habilidades e estimular suas inteligências (Antunes, 1998, p. 13).

É importante que possamos enxergar os indivíduos, realizando propostas nas quais todas as inteligências possam participar, incluindo em ideias e questionamentos. Gardner em seu livro, “O belo e o bom”, traz exemplos de como propor tais tarefas, trabalhando um único conteúdo utilizando todas as inteligências, o autor faz o uso de três grandes temas, “A evolução”, “Mozart” e o “Holocausto”. Toda a dinâmica é iniciada pela teoria da evolução proposta por Darwin, o docente interliga a inteligência linguística, com textos narrativos e depois a criação de um teatro, utilizando a inteligência espacial, com matemática e a inteligência lógico matemática, pode-se sugerir a contagem de cada espécie, esse conteúdo seria compreendido apenas pelas crianças com uma inteligência naturalista as quais podem se interessar pela disciplina de ciências. A música de Mozart, nem sempre é um conteúdo que podemos observar sendo realizados na escola, porém a música é muito presente no dia a dia dos estudantes, é possível trabalhar a inteligência corporal sinestésica, montando grupos de dança e perguntado como eles se sentem sobre a música. Outra proposta onde a disciplina de história fica em evidência quando começamos a abordar o holocausto, mas pode ser trabalhado também a inteligência interpessoal com debates em sala de aula, para que possam se expressar.

O cérebro humano é descrito por Antunes (1998), como uma janela de oportunidades, o qual começa lentamente até os cinco anos de idade e se desenvolve mais rápido até os dezesseis anos. Possuem idades nas quais as crianças têm mais facilidade de desenvolver cada inteligência, chamadas “janelas de oportunidade”, conforme sua experiência Gardner salienta:

Se bem que todos nos possuímos a gama de inteligências, talvez não haja duas pessoas nem mesmo os gêmeos idênticos que exibam exatamente as mesmas inteligências, no mesmo grau e na 10 mesma combinação. Além disso, a configuração de inteligência e as relações entre elas também se alteram com o tempo, e à luz das experiências por que os indivíduos passam e do sentido que atribuem (ou deixam de atribuir) a tais experiências (Gardner, 1999, p.83).

Conhecer bem o seu estudante faz toda a diferença, pois a escola de certa forma já oferece muitas oportunidades de estímulos cerebrais, porém na forma que o conteúdo é apresentado, torna o ensino maçante e sem estímulos, fazendo que apenas as crianças com maior facilidade acompanhem aquele conteúdo. Por isso cabe ao professor alterar as estratégias e compreender a linguagem dos seus estudantes, facilitando o ensino e o tornando mais plural. A teoria das inteligências múltiplas quebra a padronização e marginalização do ensino, deixando que todos os estudantes possam ter oportunidade de serem valorizados, sem que se encaixem nos testes padrões de QI.

No entanto, há razões importantes para considerar a teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação. Em primeiro lugar, está claro que muitos talentos, se não inteligências, são ignorados hoje em dia; os indivíduos com esses talentos são as principais vítimas de uma abordagem da mente de visão única, limitado (Gardner, 1995, p. 36).

Uma visão mais equitativa e plural, proporciona um olhar atento para cada especificidade, onde se percebe, esclarecendo que todos os estudantes aprendem o conteúdo proposto, porém de maneiras diferentes. Além dos estímulos as inteligências singulares, é importante esclarecer a importância de o professor oportunizar, oferecendo estímulos para que os seus estudantes possam conhecer e aprender sobre todas as inteligências.

### 2.3. Dança no processo educacional

Dentro do currículo de arte do primeiro ensino fundamental, a dança é componente necessário dentro da sala de aula, porém pouco desenvolvido de forma precisa, sendo marginalizado nas aulas de arte, que em alguns âmbitos são trabalhadas apenas de forma oral, expositiva, sem que os movimentos artísticos possam ser vivenciados pelo discente. O movimento é um ato que estamos tão acostumados no dia a dia que não percebemos sua importância. Dentro das salas de aula, o movimento não é tão comum, já que o ensino em grande parte é entendido quando o estudante está sentado prestando atenção no docente. Podemos compreender o movimento:

Então, a dobra da “execução reiterada de movimentos similares” se constituiria também como um padrão. Estamos falando, portanto, de como a repetição de movimentos (estruturados num discurso) produz repetição de atitudes interiores, padrões de modos de estar no mundo, de se situar no mundo – discutimos, aqui, portanto, a repetição de movimentos como produção de subjetividade (Falkembach, Icle, 2016, p. 628-650).

A dança dentro do contexto escolar não participa apenas como uma matéria estabelecida, mas sendo precisa em diversos momentos devido aos benefícios que ela traz, não sendo apenas uma forma de arte, mas uma ferramenta no processo pedagógico na formação da criança.

Segundo Albuquerque, Salles E Carvalho (2021, p. 93-117): “A dicotomia criada entre a base e o extra no currículo parece invisibilizar os rastros da arte na escola, homogeneizando conhecimentos e experiências, tornando-os impessoais [...]”, ou seja, não possui um real significado, apenas um acúmulo de saberes. A prática não apenas desenvolve habilidades motoras como contribui para o fortalecimento da autoestima, autoconfiança e do trabalho em equipe, de acordo com Souza e Carvalho (2020, p. 1-15) “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico [...]”. Durante a dança as crianças aprendem a respeitar o espaço do outro, organizando propriamente o seu próprio espaço, criando uma consciência sobre si e sobre o que está ao seu redor.

As habilidades desenvolvidas por meio da dança, como a memória, a criatividade e a concentração, são habilidades benéficas para todos os âmbitos,

Falsarella e Amorim (2008, p. 306-317) acrescenta que, “é através do ritmo dos movimentos registrados no seu corpo que a criança tem acesso a organização temporal”. A percepção temporal permite, além da consciência e da interiorização dos ritmos motores corporais, a percepção dos ritmos exteriores. O indivíduo por meio da dança consegue se compreender naquele ambiente, naquela cultura, através da sua participação no movimento, entender-se como parte da comunicação com si e com o outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que definem as atividades rítmicas como manifestações da cultura corporal com características de expressão e comunicação de gestos e a presença de música, também colocam estes como conteúdos apropriados para a aquisição de capacidades motoras, cognitivas e socio afetivas. (Falsarella, Amorim, 2008, p. 306-317).

Quando falamos sobre singularidade, precisamos compreender o contexto cultural que a criança está inserida, pois cada estudante irá aprender de uma maneira. A dança como componente curricular além de trazer benefícios precisos para todos os estudantes, potencializa as habilidades artísticas de outros, que muitas vezes ficam a parte da significação de aprendizado, devido as escolas não fornecerem uma formação completa e sim com foco conteudista.

As inteligências são aperfeiçoadas conforme os estímulos que recebem do meio que os cercam, Silva e Piccolo (2010, p. 191-211), enfatizam que “a interação social fornece os meios para o desenvolvimento, pois em todo o percurso de vida o indivíduo é, profundamente, influenciado por significações do mundo social”. O que muitas vezes é compreendido como dificuldade de aprendizagem é a falta de diferentes estímulos de aprendizagem:

Corroborando Fernández (1991) declara que não se pode entender o processo somente a partir do aprendiz, tornando-se necessário recorrer ao professor e à instituição escolar para diagnosticar um problema de aprendizagem. As ações pedagógicas devem ser refletidas e associadas a uma prática educativa coerente com o contexto educacional, as quais visam igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento, mesmo para alunos "menos favorecidos e considerados limitados por uma fraqueza que não lhes pertence. (Silva, Piccolo, 2010, p. 191-211).

O ensino precisa ser diverso, por isso a importância do componente curricular de artes, as crianças estão inseridas em um ambiente que não provoca e desenvolve todas as suas habilidades, defendem Silva e Piccolo (2010, p.191-211) “[...] na

perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas, todas as pessoas possuem várias inteligências, sendo que a diferença é o estímulo que é dado a cada indivíduo para que seja favorecido o desenvolvimento dessas inteligências (Gardner, 1999) [...]”. Sendo assim a dança não apenas favorece aspectos sociais e emocionais de interação, mas participa de forma ativa na construção singular do indivíduo, compreendendo os estudantes com aptidões específicas.

#### **2.4. Os Desafios da Dança na escola**

A dança no Brasil, a má interpretação da prática, trouxe um pensamento que sempre priorizou o conhecimento analítico, em detrimento do corporal (MARQUES, 2003). A inclusão da dança no currículo representa um desenvolvimento integral do mesmo, abrangendo aspectos cognitivos e físicos, porém praticamente inutilizados, em vista dos demais conteúdos escolares. Segundo Marques (2003), em 1978, Ana Mae Barbosa, já destacava a disparidade entre trabalho Manual e intelectual no início da educação no Brasil. Sendo o corpo “escondido” dentro do currículo escolar:

A arte, frequentemente associada ao trabalho manual, foi também associada à condição de “escrava”. Não é de se admirar, portanto, que uma arte como a da dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante séculos “presa nos porões e nas senzalas”: foi banida do convívio de outras disciplinas na escola, ou, então atrelada ao tronco e chicoteada, até que alguma alma boa pudesse convencer “o feitor” de sua inocência. (Marques, 2003, pag. 18).

A dança, portanto, não tinha seu espaço, sendo marginalizada. Apesar dos avanços em estudos e pesquisas ao longo dos anos, a educação formal ainda resistia à inclusão dessa linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Marques (2003), “Propostas com dança que trabalhem aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional”. A recusa mostra a rigidez por parte do ensino tradicional, que prioriza a memorização, o ensino que no qual esclarece Freire (2005), é como uma “educação bancária”, quando o professor apenas “deposita” o conhecimento, sendo detentor de todo o saber, enquanto os estudantes, apenas ouvem, sem que tenham liberdade de criação e expressividade. O ensino de dança é frequentemente excluído, tratado de forma superficial, possuindo ausência de

percepção pedagógica. Há também, de maneira velada o medo de desestabilizar a didática conservadora, “podando” experiências subjetivas, afetivas e sensoriais que desafiam a lógica de uma sala de aula convencional. A dança enfrenta grande recusa mesmo quando inserida dentro da sala de aula, sua prática muitas vezes ganha outros nomes, escondendo a real intenção e ao mesmo tempo incluindo todos os estudantes no processo (Marques, 2003). Isso porque a falta de esclarecimento e conhecimento cria uma grande laguna entre o saber e a ignorância. Pais, responsáveis compreendem o estudo como um campo feminino, possuindo receios aos movimentos corpóreos, segundo Marques (2003, p. 21), “[...] um entendimento estritamente intelectual em relação a essa disciplina, sem que haja um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização [...]”.

O preconceito em volta da dança, dentro da sociedade brasileira começa com a diferenciação dos gêneros a prática, sendo vista e entendida como feminina. Conforme Marques (2003), novos estudos apontam que o afastamento do saber começa no imaginário da sociedade, que mesmo não compreendendo uma peça de ballet, associa características contrárias ao que se espera dos meninos. Etnicamente a reclusão da dança aparece em estereotipar os corpos e as danças como pertencentes a apenas uma cultura e povo.

Este tipo de relação entre corpo, dança e etnia acaba criando preconceitos como “branco não sabe sambar”, “negro não sabe dançar balé clássico”, ou ainda, os “negros/mestiços são aptos para as danças populares brasileiras”, os “asiáticos para as danças folclóricas do oriente” e os “brancos são bons para as danças clássica, moderna e contemporânea”, consideradas arte. (Marques, 2003, p. 41)

O ensino não pode validar-se pelos critérios do senso comum, pois os seus padrões são excludentes. O processo de ensino – aprendizagem não pode desconsiderar a ampliação de novos saberes e a “bagagem” dos estudantes. Quando a escola propaga apenas um único modelo de saber, reforçando a marginalização dos indivíduos que não se encaixam dentro do padrão esperado. A idade e as deficiências físicas ainda são tratadas como obstáculos, como se os corpos precisassem ser “adequados”. Esse pensamento desumaniza, desconsiderando as experiências singulares de cada sujeito. Cada corpo diferente, cria movimentos diferentes, a dança não possui um padrão, mas o potencial para desenvolver consciência corporal individualmente (Marques, 2003).

O acesso a dança e as demais linguagens da arte é extremamente desigual. Com a discriminação, crianças de classes sociais mais baixas, com menos acesso as atividades de arte e a cultura, são subestimadas enquanto suas habilidades. São privados de ampliarem suas visões de mundo, sem que suas aptidões possam ser descobertas. Em contraponto, as crianças de classes mais altas tem o acesso à cultura privilegiado, porém mesmo nesse contexto, a vivência se limita a padrões eurocêntricos como ballet clássico, afastando as crianças da compreensão dos contextos sociais e diversidades de corpos.

Para que o processo seja equitativo, é necessário que os docentes, estejam envolvidos com a dança, não apenas como prática pedagógica, mas como um pensamento político sensível. A formação continuada dos docentes precisa ser ativa, podendo formar intérpretes e dançarinos do cotidiano escolar. Pensar em arte na escola é ir além da meritocracia, é disponibilizar, trazer vivências e oportunidades escondidas, funções além do desenvolvimento técnico. Oferecer oportunidades, histórias, oferecer ao sujeito a chance de ser criador, independentemente de sua classe, cor, idade e gênero.

## **2.5. A Dança como Prática Pedagógica**

Apesar dos preconceitos que ainda cercam a dança, ela ainda é um estudo profundamente benéfico e um aprendizado essencial - mesmo que marginalizado - para que o educando possa compreender-se como um ser social, intelectual e corporal. A dança não tem apenas um fundamento artístico, é uma forma legítima de conhecimento e autoconhecimento, integrando a mente, corpo e emoção. Trabalhar o movimento portanto, exige intencionalidade, consciência e estrutura. O ensino não se trata apenas da repetição de passos mecanicamente, mas criar espaços em que os discentes e docentes aprendam juntos, trocando experiências, nesse encontro nasce o saber coletivo, construídos na prática e escuta mútua, uma “educação problematizadora” (Freire, 2005). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), possuem – mesmo que não com o destaque necessário – a presença da dança foi introduzida e publicada no ano de 1997, contemplada dentro da linguagem de arte, é o “manual”, para que os professores possam, mesmo que não sejam especialistas, compreender a dança e sua aplicação.

Os PCNs são, portanto, uma alternativa para que professores que por ventura desconheçam as especificidades da dança como área de conhecimento possam atuar de modo a ter alguns indicativos para não comprometer em demasia a qualidade do trabalho artístico-educativo em sala de aula. Não se trata, obviamente, de querer instrumentalizar, capacitar e até mesmo formar professores de dança a partir desses documentos, mas como o próprio nome diz, indicar parâmetros. (Marques, 2003, p.36).

Baseando nos pensamentos de Vygotsky (1991), o aprendizado não começa como uma folha em “branco”, mas se constrói partir das habilidades que os estudantes já possuem. Ele diferencia dois níveis no processo de aprendizagem: a zona de desenvolvimento real, a qual consegue fazer sozinho e a zona de desenvolvimento potencial, que ele só consegue realizar com o auxílio docente ou de colegas experientes. Essas duas zonas forma a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que por meio da socialização, mediando o “real” e o “potencial”, a aprendizagem é construída. O ensino precisa sair de traços expositivos dentro da realidade escolar e apropriar-se das experiências, conforme Laban (1990, p.102):

(...) um professor diante dos alunos sentados em suas carteiras pode, através da compreensão, fazer tanto para ajudar toda a classe e cada criança individualmente como o professor de dança ou de ginástica, cujo interesse pelo movimento é mais imediato. O docente que ensina matérias do tipo acadêmico deve apreciar os esforços expressados por meio do movimento, assim como o professor de dança que tem que se dar conta de que há um esforço mental implícito em toda atividade.

Esse olhar rompe com a lógica do ensino conteudista, onde o corpo é um “aprendiz passivo” para a mente. O docente amplia as ferramentas pedagógicas quando reconhece os movimentos, gestos e expressões, como um processo de ensino-aprendizagem, que todo ato de aprender envolve o corpo, tornando o ambiente mais significativo. A profissionalização em dança não é necessária, mas o professor precisa compreender que há aprendizagem no movimento, na experiência vivida. Escutar o corpo ativamente, é tão importante quanto as falas. Um estudante inquieto pode expressar mais “desatenção”, do que comunicando algo que o ensino tradicional não percebe. Para Laban (Laban, 1990), os saberes da movimentação não são inferiores aos acadêmicos, são na verdade complementos um do outro. A prática pedagógica precisa ser sensível, valorizando o corpo como parte do sujeito, uma educação realmente transformadora.

Ainda segundo Marques (2003, p. 29):

No que diz respeito ao movimento em si, essencial para que a dança se realize, Laban nos ensinou que é por meio da percepção, da experimentação e da análise em nossos corpos do quê, onde, e de como e com quem / o quê o movimento acontece que podemos também criar, transformar e compreender a dança.

A integração entre corpo e aprendizagem não possui apenas um campo específico de aprendizado, mas “entrelaça”, diversos saberes em sua construção. Os movimentos corporais, nesse contexto, exigem atenção, presença e consciência de quem os realiza, tornando-se expressão e construção de pensamento. Reconhecer os limites do corpo é fundamental, não como impedimentos, mas como descobertas de novas possibilidades de movimento e interação. Cada corpo carrega sua história, seu tempo, sua potência e restrições, o sujeito então aprende a respeitar-se no espaço educativo. De acordo com Marques (2003, p. 29), “O uso dessas estruturas de movimento, entretanto, necessita de que conheçamos também nossas possibilidades corporais cardiovasculares, respiratórias, a coordenação muscular, a dinâmica do equilíbrio postural”. Os limites não são problemas, e sim oportunidades de criar. O intuito não é repetir um padrão técnico, mas pesquisar possibilidades dentro do seu próprio corpo. Portanto, a escola precisa “abrir espaço”, para que todos se expressem, cada um a sua maneira.

A linguagem do corpo na educação, incluímos como já exposto não apenas o corpo ou o conteúdo, mas aspectos históricos, sociais, culturais, musicais, anatômicos e cinestésicos (Marques, 2003).

O corpo, assim como o movimento, não é neutro, carregando a trajetória de cada educando, ocupar o espaço material é reconhecer-se como parte de um tempo, sociedade e de uma cultura.

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes da anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica. (Marques, 2003, p. 31)

Permitir dentro do ambiente educacional que o corpo se movimente, seja escutado, valorizando a diversidade, subjetividade. É reconhecer que não há um único corpo ideal para aprender, dançar, se comunicando, descobrindo as múltiplas formas de estar no mundo. Cada gesto carrega vivências, sendo uma linguagem que revela o que não cabe nas palavras.

### 3. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo refletir e argumentar sobre a relevância do corpo e da dança no processo educativo escolar, propondo uma ruptura com as estruturas tradicionais e conteudistas que ainda predominam o sistema educacional brasileiro. Como analisado, a dança foi historicamente marginalizada, vista como supérflua, decorativa, ou confinada a datas comemorativas. Esse cenário ainda ecoa nas práticas docentes atuais, que muitas vezes reproduzem uma lógica expositiva, fragmentada e sem significado das experiências sensíveis dos estudantes.

Contudo, essa visão empobrecedora do processo educativo veio sendo cada vez mais questionada por correntes pedagógicas críticas, pelas propostas contemporâneas de currículo e por autores que defendem uma escola mais humana, inclusiva e integrada. Nesta pesquisa, partimos do princípio de que o corpo não é um apêndice da aprendizagem, mas seu ponto de partida e de chegada. Todo conhecimento passa pelo corpo, pelas sensações, pelos gestos, pela escuta, pela percepção do outro e do mundo. A dança, nesse sentido, aparece como uma linguagem potente, capaz de articular razão e emoção, teoria e prática, sujeito e coletivo. Ao integrar a dança ao cotidiano escolar, abre-se espaço para o reconhecimento das diversas corporeidades presentes na escola. Cada estudante carrega em seu corpo marcas de sua história, de sua cultura, de suas possibilidades e limitações. Reconhecer o corpo como território de experiências e saberes significa validar diversas existências, combatendo padrões estéticos e excludentes, afirmando que todos os corpos têm direito ao movimento, à expressão e à criação. Compreender isso, é de extrema importância para que a prática seja singular e plural, que possa ser experimentada a todos, mas de modo único. Não se trata de adaptar corpos à dança, mas de adaptar a dança à pluralidade dos corpos.

A dança, é uma linguagem coletiva, ao dançar juntos, os estudantes constroem significados, superam limites, estabelecem vínculos e ampliam suas capacidades cognitivas e emocionais. O movimento, então, passa a ser uma mediação fundamental do processo pedagógico. A linguagem corporal convoca o estudante a ocupar o espaço, a escutar a si e ao outro, a vivenciar o tempo com presença e consciência. É uma prática que integra razão e emoção, que trabalha o coletivo sem apagar o indivíduo, que permite que cada corpo seja escutado em sua singularidade. E é

justamente por isso que ela é tão potente: porque se opõe à homogeneização, à padronização e ao silenciamento. A escola precisa ser um ambiente que acolhe as diferenças — de ritmos, de histórias, de corpos, de formas de aprender. É necessário romper com a prática que valoriza apenas determinadas habilidades, como se todos devessem se encaixar nos mesmos moldes. Como discutido ao longo deste trabalho, é urgente repensar as formas de avaliação, reconhecendo as potencialidades singulares de cada sujeito. Muitos estudantes só têm a chance de “crescer” dentro de padrões considerados “úteis” ou “necessários” para o mercado de trabalho. Enquanto o crescimento escolar estiver condicionado a padrões estreitos e produtivistas, disciplinas como a arte e a dança são deixadas de lado, empobrecendo o processo educativo e silenciando as múltiplas formas de expressão e aprendizagem que habitam cada corpo

A formação docente, nesse contexto, revela-se como um dos pilares para a efetivação de práticas pedagógicas que valorizem o corpo e a dança na escola. Não basta apenas incluir a dança no currículo: é necessário que os professores estejam sensibilizados e preparados para conduzir esse trabalho com intencionalidade pedagógica, consciência política e sensibilidade cultural. A formação inicial e continuada dos docentes precisa contemplar conteúdos teóricos e práticos sobre o corpo, o movimento, a diversidade e as linguagens artísticas, superando a dicotomia entre razão e emoção, entre teoria e prática, entre conteúdo e experiência. O professor precisa ser também um pesquisador de si, do outro e do mundo, aberto ao aprendizado constante e ao diálogo com outras áreas do saber, como a antropologia, a música, a filosofia, a anatomia, a psicologia, entre outras que dialogam com o corpo e a arte. A dança, nesse sentido, é uma linguagem transdisciplinar, que não se limita ao campo da arte, mas atravessa diversos campos do conhecimento e da vida. Ela pode ser abordada de forma crítica, conectando-se com debates sociais, históricos e políticos — como as questões de gênero, raça, classe, acessibilidade, identidade e memória cultural. Inserir a dança na escola não é, portanto, apenas ensinar passos ou coreografias, mas criar condições para que os estudantes compreendam o mundo em que vivem e intervenham nele com sensibilidade, criatividade e consciência.

Conclui-se, portanto, que a presença da dança na escola é uma urgência pedagógica e ética. Ela representa uma possibilidade de ruptura com modelos autoritários e conteudistas de ensino, afirmando a escola como espaço de criação,

escuta, afeto e transformação. O corpo que dança é um corpo que se inscreve no mundo, que reivindica sua existência, que se comunica mesmo quando palavras faltam. Em uma sociedade marcada por tantas violências simbólicas e materiais, permitir que os corpos se expressem, se reconheçam e se movimentem é um ato político de resistência e de esperança. Para que essa transformação se efetive, é necessário repensar o currículo escolar, valorizar a arte como componente essencial da formação humana, e reconhecer que a aprendizagem não se dá apenas pelo acúmulo de informações, mas pelo envolvimento sensível, pelo movimento compartilhado, pela escuta do corpo e da experiência. Que a escola possa, enfim, ser um espaço onde todos os corpos dançam, no sentido mais amplo, profundo e libertador que essa palavra pode ter. Educar com o corpo, pelo corpo e para o corpo é abrir caminhos para uma escola mais viva, mais justa e mais potente. E que, nesse movimento, nenhum corpo fique para trás.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos; SALLES Conceição Gislâne Nóbrega Lima de; CARVALHO, Nádia Priscila de Lima. **Arte(sania) na escola: (desa)fios da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 93-117, jan./abr. 2021.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Formação docente: ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. **Três Tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 628-650, jul. 2016.
- FALSARELLA, Andrea Pedroni; AMORIM, Danielle Bernardes. **A importância da dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes**. Conexões, v. 6, p. 306-317, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da; PICCOLO, Vilma Leni Nista. **Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras.** Revista Portuguesa de Educação, 23(2), pp. 191-211, 2010.

SOUZA, Mériti de; CARVALHO, Diana Carvalho de. **A Linguagem e a construção do real pela criança: contrapontos entre Lev S. Vygotsky e Jean Piaget.** Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, 2020.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.