



TECENDO FIOS DE MOVIMENTO E SIGNIFICADO: perspectivas conceituais e pedagógicas na Educação em Dança no Brasil, sob lentes históricas e insurgentes

FERNANDA GUSSO ROSA MELLER

Professora do Centro Universitário UNINTER; Mestre em Artes pela UNESPAR; Licenciada em Educação Física pela PUC-Paraná e Licenciada em Pedagogia pela UNINTER.

MARILA ANNIBELLI VELLOZO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes (Mestrado profissional) da UNESPAR; Líder do Grupo de Pesquisa em Dança. É artista da Dança e está diretora do Escritório de Relações Internacionais.

RESUMO

Esta pesquisa investiga perspectivas conceituais e pedagógicas da Educação em Dança no Brasil, analisando parte do desenvolvimento histórico e do potencial transformador no contexto educacional das Artes Cênicas. Partindo da premissa de que a Dança transcende à dimensão técnica para se afirmar como um dos modos de desenvolvimento humano, de autonomia e de crítica social, o estudo se fundamenta nas contribuições de educadoras como María Fux, Paulina Ossona, Dionísia Nanny e Isabel Marques, que, entre os anos 1980 e 2000, estabeleceram princípios da dança-educação. Dialogando com as teorias de Paulo Freire sobre Pedagogia Crítica e as de Elliot Eisner acerca da Educação Estética, a pesquisa amplia a compreensão da Dança como linguagem emancipatória e área do conhecimento, orientando uma leitura crítica dos arquivos históricos e práticas pedagógicas propostos por essas autoras, no recorte temporal aqui estabelecido. Os objetivos centrais da investigação incluem mapear a evolução conceitual da dança-educação no Brasil, analisar como as abordagens pedagógicas estudadas promovem a autonomia, exaltam a diversidade corporal e o pensamento crítico, além de refletir sobre os desafios contemporâneos na formação de professores e na implementação de práticas inclusivas.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa com revisão crítica de fontes primárias (obras das autoras estudadas) e secundárias (pesquisas sobre Pedagogias da Dança), tratadas como “arquivos vivos” - conforme proposto pelas metodologias insurgentes. A análise se desenvolve em três dimensões complementares: a histórico-conceitual, que reconstrói o pensamento pedagógico a partir de publicações-chave; a crítico-reflexiva, que identifica tensões e contribuições dessas teorias para a Educação atual; e a propositiva, que articula princípios para uma prática docente contextualizada e transformadora. Conclui-se que a Educação em Dança no Brasil constitui campo fértil para o desenvolvimento de Pedagogias insurgentes, capazes de integrar técnica, expressividade e consciência social. Seu potencial transformador reside na capacidade de articular memória histórica com inovação, oferecendo respostas criativas aos desafios de uma Educação plural e inclusiva, em que a Dança se afirma como arte, em seu sentido mais potente, em prol da formação humana e da transformação social.

PALAVRAS-CHAVE:

Autonomia. Dança-educação. Diversidade corporal. Metodologias insurgentes. Pedagogia crítica.

WEAVING THREAD OF MOVEMENT AND MEANING: Investigating conceptual and pedagogical perspectives in Brazilian dance education through historical and insurgent lenses

ABSTRACT

This research investigates conceptual and pedagogical perspectives of dance education in Brazil, analyzing part of its historical development and transformative potential within the educational context of this field. Based on the premise that dance transcends technical dimensions to establish itself as a means of human development, autonomy, and social critique, the study is grounded in the contributions of educators such as María Fux, Paulina Ossoná, Dionísia Nanny, and Isabel Marques, who between the 1980s and 2000s established key principles of dance-education. Engaging with Paulo Freire's theories on critical pedagogy and Elliot Eisner's work on aesthetic education, the research expands the understanding of dance as an emancipatory language and form of knowledge, while the perspective on insurgent methodologies in Performing Arts guides a critical reading of historical archives and pedagogical practices proposed by these authors in this timeframe. The central objectives include mapping the conceptual evolution of dance-education in Brazil, analyzing how the studied pedagogical approaches promote autonomy, bodily diversity, and critical thinking, and reflecting on contemporary challenges in teacher

training and the implementation of inclusive practices. Methodologically, a qualitative approach is adopted, with a critical review of primary sources (works by the studied authors) and secondary sources (research on dance pedagogy), treated as "living archives" as proposed by insurgent methodologies. The analysis unfolds in three complementary dimensions: the historical-conceptual, which reconstructs pedagogical thought based on key publications; the critical-reflective, which identifies tensions and contributions of these theories to contemporary education; and the propositional, which articulates principles for a contextualized and transformative teaching practice. The study concludes that dance education in Brazil constitutes a fertile ground for insurgent pedagogies capable of integrating technique, expression, and social consciousness. Its transformative potential lies in its ability to articulate historical memory with innovation, offering creative responses to the challenges of a plural and inclusive education, in which dance asserts itself as art, in its most potent sense, for human formation and social transformation.

KEYWORDS:

Autonomy. Dance-education. Bodily diversity. Insurgent methodologies. Critical pedagogy.



INTRODUÇÃO

O percurso da Dança no cenário educacional é uma narrativa rica em filosofias evolutivas de praticantes dedicados - em uma contínua busca por relevância e profundidade. Este artigo busca explorar multifacetadas perspectivas conceituais e pedagógicas que envolvem a Educação em Dança, com foco particular no contexto brasileiro. O trabalho traça o desenvolvimento da dança-educação, termo que encapsula a integração da Dança como processo educacional, transcendendo a mera instrução técnica para abraçar o desenvolvimento sistêmico, o pensamento crítico e o engajamento social.

O imperativo de compreender e articular o valor da Dança na Educação é impulsionado por observações de seu potencial para fomentar a autonomia, cultivar a expressividade e abraçar a diversidade. No entanto, educadores frequentemente enfrentam desafios, incluindo preconceitos sociais arraigados contra certas formas de expressão corporal, a falta de formação específica e a necessidade de abordagens pedagógicas que ressoem em populações estudantis diversas nas salas de aula contemporâneas. Este artigo visa sintetizar uma parte do percurso histórico da teoria da Educação em Dança no Brasil, ao mesmo tempo em que entrelaça as perspectivas críticas de Renée Wells (2010) sobre ensino, prática e formação, e dialoga com *Pesquisa em Artes Cênicas: perspectivas metodológicas insurgentes que contemplem memória, arquivos e fontes historiográficas*. Essa lente metodológica nos encoraja a ver as obras coletivas das autoras discutidas, não apenas como literatura, mas como “arquivos vivos” que informam e podem potencialmente perturbar e reenergizar as práticas pedagógicas atuais.

As questões centrais de pesquisa que guiam este artigo giram em torno de como a Educação em Dança pode fomentar um ambiente acolhedor para corpos diversos e promover uma pedagogia que reconheça seu valor intrínseco na formação de indivíduos autônomos e socialmente interativos. Além disso, investiga como a pesquisa em Dança pode inspirar educadores a articular o conteúdo da Dança de forma mais eficaz, em relação ao seu papel na construção da autonomia e no respeito à diversidade. Ao examinar as contribuições de figuras pioneiras dos anos 1980 como María Fux e Paulina Ossona, vozes influentes dos anos 1990, como Dionísia Nanny e Isabel Marques, juntamente com as ideias pedagógicas transformadoras de Paulo Freire e Elliot Eisner, este artigo se esforça para construir uma imbricada tapeçaria de compreensão. Postula



que uma abordagem historicamente informada, criticamente reflexiva e metodologicamente insurgente à Educação em Dança pode ativar mais fortemente seu profundo potencial para a transformação pessoal e social.

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 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 pesquisa 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 Neurociências, oferecem contribuições significativas para pensar o ensino da Dança na contemporaneidade, entre outras/os. 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.



FUNDAMENTOS DA DANÇA-EDUCAÇÃO – VOZES DOS ANOS 1980 E AS SEMENTES DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Os anos 1980 no Brasil testemunharam o florescimento do pensamento crítico sobre o papel e a metodologia da Dança em contextos educacionais. Publicações dessa época começaram a articular sistematicamente uma visão da Dança que transcendia o mero entretenimento ou disciplina física, posicionando-a como uma arte vital para o desenvolvimento e a formação humana. Entre as vozes significativas estavam María Fux¹ (1983) e Paulina Ossona² (1988), cujas obras lançaram pedras fundamentais para o que se tornaria um campo mais robusto da dança-educação. Suas contribuições, quando vistas sob a lente da pedagogia crítica, como posteriormente defendida por Paulo Freire, e da Educação Estética, preconizada por Elliot Eisner, revelam um alinhamento precoce com princípios de autonomia, aprendizagem experiencial e o poder comunicativo das artes.

MARÍA FUX: DANÇA COMO EXPERIÊNCIA DE VIDA E COMUNICAÇÃO INTERNA

María Fux (1983), com seu conceito de dançaterapia, enfatizou a Dança como uma profunda “experiência de vida”. Para Fux (1983), o corpo não é meramente um instrumento mecânico, mas um condutor para a comunicação interna. Ela postulou que “a experiência do corpo é descobrir o ritmo interno através do qual se pode mobilizar

1 MARÍA FUX (1922–2024)
– Dançarina, coreógrafa e professora argentina, pioneira da dançaterapia. Desenvolveu um método terapêutico que integra movimento, expressão corporal e inclusão. Entre suas obras, destacam-se *Dançaterapia* (1981) e *Ser dançaterapeuta hoje* (2005). Faleceu em Buenos Aires, aos 101 anos.

2 PAULINA OSSONA (1933–2019)
– Educadora e pesquisadora argentina especializada em Dança e Educação. É autora de obras como *La danza en la escuela* (1994), abordando o ensino da Dança no contexto pedagógico. Faleceu em Buenos Aires, aos 86 anos.



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” (Fux, 1983, p. 37). Esse foco no ritmo interno e no movimento motivado sublinha uma pedagogia centrada na autodescoberta e na expressão autêntica. A abordagem de Fux ressoa com a ênfase de Paulo Freire (1996) na Educação como um processo de “conscientização”, no qual os indivíduos se tornam conscientes de si mesmos e de seu mundo, capacitando-os assim a agir sobre ele. A motivação interna de que Fux fala pode ser articulada à noção freireana do estudante como sujeito ativo em sua aprendizagem, não um receptor passivo de conhecimento. Ao buscar significado (para quê) no movimento, os estudantes se engajam em uma prática reflexiva que fomenta a autonomia.

PAULINA OSSONA: DANÇA COMO LINGUAGEM E ESTRUTURA EDUCACIONAL

Paulina Ossona, em *A educação pela dança* (1988), solidificou ainda mais a compreensão da Dança como uma linguagem capaz de comunicar “sentimentos, ideias, valores e experiências, através do movimento corporal” (Ossona, 1988, p. 13). Ossona forneceu uma estrutura metodológica, oferecendo orientação prática para o ensino de crianças, adolescentes e adultos. Embora reconhecesse o potencial expressivo de todo movimento corporal, Ossona também fez uma distinção importante: “Porque embora toda dança - mesmo que a isso não se proponha - seja expressão corporal, nem toda expressão corporal é dança” (Ossona, 1988, p. 25). Essa distinção é fundamental, como aponta Vellozo (no prelo), para evitar que a Dança seja reduzida a um mero instrumento ou ferramenta de comunicação, preservando sua integridade artística.

O trabalho de Ossona (1988) também destacou a importância do contexto histórico da Educação em Dança, apresentando estilos de dança de vários períodos históricos e culturas. Essa abordagem, embora aparentemente tradicional - em sua apresentação cronológica, preparou o terreno para a compreensão da Dança como uma prática culturalmente situada. Sua ênfase na participação ativa dos alunos, como compor sequências e coreografias para desenvolver a organização



espaço-temporal, promovia inerentemente a agência e a resolução criativa de problemas. Tais práticas se alinham com a visão de Elliot Eisner (2000) de que a educação artística cultiva formas únicas de pensamento e julgamento crítico. Eisner argumenta que “a arte é uma forma de conhecer, uma forma de experimentar o mundo e, ao fazê-lo, de se conhecer a si mesmo” (Eisner, 2000, p. 35). As sugestões pedagógicas de Ossoona, como analisar formas espaciais e temporais ou experimentar emoções por meio do movimento, visavam desenvolver uma função crítica nos estudantes, ecoando o chamado de Eisner para *pensar com os sentidos*.

Ossoona (1988) também diferenciou a Educação pela Arte (desenvolver apreço por todas as formas artísticas) da Educação para a Arte (formar artistas e professores). Essa estrutura reconhece tanto o amplo valor humanístico da Dança, quanto as necessidades específicas do desenvolvimento profissional, uma preocupação que Renée Wells (2010) também aborda em suas reflexões sobre a formação de educadores em Dança no Brasil. Wells (2010) consistentemente argumentou pela necessidade de desenvolver habilidades técnicas, além de uma profunda compreensão pedagógica naqueles que ensinam Dança, garantindo que as dimensões artísticas e educacionais sejam integradas.

As contribuições de Fux e Ossoona, portanto, representam mais do que apenas antecedentes históricos; são textos fundamentais para o arquivo da Pedagogia da Dança brasileira. Sua ênfase na motivação intrínseca, na dança como linguagem comunicativa, na participação ativa dos estudantes e no desenvolvimento de sensibilidades críticas e estéticas forneceram um terreno fértil para desenvolvimentos subsequentes na dança-educação. Esses esforços iniciais para sistematizar as Pedagogias da Dança também desafiaram implicitamente abordagens puramente mecanicistas ou excessivamente formais do ensino da Dança, prefigurando as metodologias mais explicitamente insurgentes, que mais tarde defenderiam a descolonização de currículos e o abraço de diversas epistemologias corporais. Ao priorizar o “porquê” e o “para que propósito” do movimento, elas iniciaram uma mudança significativa em direção a uma Educação em Dança mais empoderadora e centrada no significado.



EXPANDINDO O DISCURSO - ANOS 1990, INTEGRAÇÃO CURRICULAR E CRITICIDADE APROFUNDADA

Os anos 1990 marcaram um período significativo para a Educação em Dança no Brasil, caracterizado por um esforço concentrado em integrar a Dança mais formalmente nos currículos escolares e por um aprofundamento do discurso teórico em torno de seus princípios pedagógicos. Autoras como Dionísia Nanny³ (1995a; 1995b) e Isabel Marques⁴ (1999; 2003; 2010) tornaram-se figuras centrais, construindo sobre fundamentos anteriores e introduzindo novas estruturas que enfatizavam a criatividade, a relevância cultural e uma compreensão crítica da Dança na sociedade. Esse era também um diálogo crescente com teorias educacionais mais amplas, particularmente aquelas que promoviam a aprendizagem centrada no aluno e na pedagogia crítica.

DIONÍSIA NANNY: DANÇA-EDUCAÇÃO, CRIATIVIDADE E CONSCIÊNCIA SOCIOCULTURAL

Dionísia Nanny emergiu como uma voz pivotal nos anos 1990, notadamente com suas obras *Dança Educação - Princípios, Métodos e Técnicas* (1995a) e *Dança Educação: Pré-escola à Universidade* (1995b). Sua motivação originou-se de uma

3 DIONÍSIA NANNY (1940–2015) – Bailarina e educadora brasileira, dedicada ao ensino da Dança para crianças e à formação de professores. Publicou *Dança na escola: uma arte a ser explorada* (2000), entre outros trabalhos sobre Pedagogia da Dança. Faleceu no Rio de Janeiro, aos 75 anos.

4 ISABEL MARQUES (1966–) – Coreógrafa, educadora e autora brasileira, referência em dança-educação. Fundadora do Caleidos Cia. de Dança e autora de *Dançando na escola* (2003) e *Linguagem da dança: arte e ensino* (2010). Atua como professora e pesquisadora em São Paulo.



percebida falta de estudos que tratassem a Dança como um processo educacional com clara intenção pedagógica. A abordagem de Nanny foi influenciada pelo Sistema Universal de Dança (SUD), criado por Olga Brandão na década de 1960, que, por sua vez, baseou-se na Ginástica Natural desenvolvida por Georges Hébert no início do século XX, enfatizando as possibilidades mecânicas e motoras naturais do corpo dentro de padrões estéticos de movimento.

Um pilar do conceito de dança-educação de Nanny (1995a) era seu potencial de interferir nos padrões sociais através de uma consciência corporal aguçada e, ainda, seu papel como meio de comunicação e expressão. A autora argumenta: “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” (Nanny, 1995a, p. 265). Essa perspectiva se alinha fortemente com as próprias observações e vivências profissionais, em sala de aula, das autoras deste artigo, a saber: a Dança mobiliza corpos para estabelecerem interações e modos diversos de comunicação, mesmo considerando estudantes mais tímidos, os reposicionando por meio de dinâmicas de integração entre os outros participantes de uma aula e entre possibilidades relacionais com o espaço, objetos, sensações e sentimentos próprios e de outros.

Nanny (1995b) deu ênfase significativa à criatividade, vendo-a como um elemento importante que é “difícil de se disciplinar” e frequentemente sufocado por métodos de ensino que desencorajam a reflexão crítica e massificam ideias. A autora sustentou que “o processo criativo é o ângulo mais conflitante da educação democratizada [...] dança-educação permite veicular este processo criativo” (Nanny, 1995b, p. 265). Para Nanny, metodologias alternativas eram essenciais para fomentar “autenticidade, segurança e independência do ser, viabilizando sua autonomia pelo processo criativo” (Nanny, 1995b, p. 266). Isso ressoa com a visão de Paulo Freire (1996), da Educação como prática da liberdade, segundo a qual a autonomia é construída por meio da conscientização e da crítica, e com a defesa de Elliot Eisner (2000), da educação artística como um espaço para desenvolver a imaginação e o pensamento divergente. Nanny (1995b) argumentou que um programa em Dança, que reflita a dança-educação, deve incorporar o processo criativo dentro dos contextos culturais e sociais dos alunos, visando à consciência crítica e à transformação das realidades sociais.



Ademais, Nanny (1995a), assim como Ossona e muitos outros profissionais da Dança, incorporou em sua estrutura pedagógica categorias do sistema criado por Rudolf Laban (1879-1958), como a Eukinética por meio dos quatro fatores básicos do movimento (Peso, Tempo, Espaço e Fluência) e das ações básicas de esforço (Socar, Flutuar, Pontuar/Tocar, Pressionar, Chicotear, Torcer, Sacudir/Chacoalhar e Deslizar), e também a Corêutica com as relações espaço corporais. Ela acreditava que o domínio desses fatores interdependentes levaria a uma maior consciência corporal e a uma expressão artística mais rica. Sua metodologia também enfatizava a importância de compreender os contextos culturais e históricos de diferentes estilos de dança, promovendo uma educação holística, que desenvolve técnica, consciência corporal, expressão artística e compreensão cultural.

A ênfase de Nanny na exploração e na vivência do corpo como um meio “de levar o educando às descobertas, vivências e oportunidades mais criativas através da relação consigo mesmo, com os outros, objetos e o mundo” (Nanny, 1995, p. 102) destaca a importância da diversidade e da expressão individual em sua proposta de dança-educação. Essa abordagem prefigura apelos mais contemporâneos por práticas inclusivas que celebrem corpos e estilos de movimento diversos, afastando-se de ideais padronizados.

ISABEL MARQUES: DANÇA COMO CONHECIMENTO CRÍTICO E TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR

Isabel Marques destaca-se como outra autora influente, cujo trabalho moldou significativamente a Educação em Dança a partir dos anos 1990 até os anos 2000, e também em anos subsequentes (não estudados para o recorte temporal proposto neste artigo), particularmente através de suas contribuições para o desenvolvimento curricular e seus livros amplamente lidos como *Ensino de dança hoje: textos e contextos* (1999), *Dançando na escola* (2003) e *Linguagem da Dança: arte e Ensino* (2010). Marques defende uma Educação em Dança que transcenda posturas racionalistas e dualistas, promovendo, em vez



disso, 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, p. 17-18).

Marques afirmou veementemente “a necessidade de valorização da arte como forma de conhecimento indispensável ao ser humano” (Marques, 1999, p. 38). Como suas predecessoras, ela via a Dança como uma forma artística potente e de comunicação não verbal, adequada para integração no currículo escolar com conteúdo amplo e complexo. Ela trabalhou ativamente para desmontar noções simplistas da dança como mera atividade física ou reprodução acrítica de danças populares, argumentando que a Dança deveria ser reconhecida como uma profunda experiência educacional.

Uma parte significativa da contribuição de Marques reside na identificação e na crítica das barreiras à educação eficaz em Dança nas escolas. Estas incluem preconceitos sociais (particularmente de gênero), objeções religiosas ao trabalho corporal, estereótipos negativos de artistas, formação inadequada de professores e escassez de literatura crítica e esteticamente focada sobre Pedagogias da Dança. Em resposta, Marques (1999; 2003; 2010) convidou educadores a ver a Dança como uma prática pedagógica inspiradora e poderosa para o desenvolvimento humano integral. Essa “prática pedagógica”, como Marques a concebe, não se trata de tão somente transmitir técnicas, mas envolve a construção de conhecimentos, a reflexão crítica e a transformação dos indivíduos por meio de experiências significativas. Essa visão se alinha ao conceito de Freire (1996) de uma Educação libertadora e à ênfase de Eisner (2000) na Arte como uma forma única de conhecer e interpretar o mundo.

Marques argumentou que “a escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade” (Marques, 2003, p. 23-24). Isso posiciona firmemente a escola como um agente tanto de reprodução quanto de construção de conhecimento através da Dança. Seu chamado é para ir além de meramente “ter” aulas de dança, para garantir que a Dança se torne “algo muito a mais”, permitindo que os alunos se tornem “ser[es] criador-pensante[s] que utiliza[m] uma linguagem artística para transformar a sociedade” (Marques, 2003, p. 101). Isso necessita romper com o ensino da Arte de maneira puramente técnica e descontextualizada que abafa o processo criador.



Um aspecto fundamental da pedagogia de Marques é sua ênfase em partir dos contextos próprios dos alunos – seu tempo presente, espaço ilimitado e a pluralidade de seus corpos. Este é um movimento distintamente insurgente, desafiando currículos de cima para baixo ao valorizar as experiências vividas e os repertórios culturais dos alunos (por exemplo, rap, funk, dança de rua) como pontos de partida legítimos para a aprendizagem. O professor, neste modelo, torna-se um interlocutor mediando entre o conhecimento existente dos alunos, a dança dos artistas e o conhecimento formal a ser desenvolvido em sala de aula. Essa abordagem contextual é evidente em seu questionamento crítico sobre como as danças populares são ensinadas, instando os educadores a analisar as relações de gênero, questões éticas, religiosidade e papéis sociais embutidos, e a perguntar: “o que tudo isto tem a ver com o Brasil/juventude de hoje?” (Marques, 2003, p. 161). Essa abordagem analítica às formas culturais é essencial para desenvolver a consciência crítica e evitar a perpetuação irrefletida de normas sociais potencialmente problemáticas.

Marques também defende uma prática de dança inclusiva e democrática, na qual todos os corpos são valorizados e respeitados. Ela destaca o papel da Dança na promoção de interação social, cooperação, autoconhecimento e autoestima, e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo através do exercício da memória, atenção, coordenação e raciocínio espacial.

A INFLUÊNCIA DE RENÉE WELLS: UM LEGADO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Embora o artigo forneça análises focadas em Fux (1983), Ossoná (1988), Nanny (1995a; 1995b) e Marques (1999; 2003; 2010), é importante reconhecer a influência penetrante de figuras como Renée Wells⁵ (1983; 2010), cujo trabalho antecede e acompanha alguns desses desenvolvimentos, criando um solo rico para a dança-educação no Brasil. Wells, pioneira na Dança Moderna e na Educação em Dança no país, desenvolveu seu método de ensino para crianças com base na crença de que o aprendizado da Dança deveria começar com a descoberta lúdica e criativa do corpo e do movimento. Seu livro *O Corpo se Expressa e Dança* (1983), voltado para pré-escolares, foi uma publicação marcante, legitimando

5 RENÉE WELLS (1955–2021) – Bailarina, coreógrafa e educadora brasileira, conhecida por seu trabalho pioneiro em Dança Contemporânea e Educação Somática. Desenvolveu pesquisas sobre consciência corporal e improvisação em dança, com publicações como *Corpo em Movimento: Técnica e Expressão* (1998). Atuou como professora em universidades e projetos sociais até seu falecimento, aos 66 anos, em São Paulo.



um foco pedagógico no estímulo ao movimento criativo e à expressão corporal desde a primeira infância.

A abordagem de Wells foi influenciada por sua formação diversificada e seu engajamento com os princípios de movimento de Rudolf Laban. Ela defendeu uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino baseados na imitação, privilegiando, em vez disso, a expressão individual, a criatividade e a experimentação consciente do movimento. Como observam Janning e Meyer (2005), suas inovações pedagógicas foram significativas. Wells (2010), em *A dança no Brasil: reflexões sobre ensino, prática e formação*, continuou a refletir sobre as complexidades da Educação em Dança, enfatizando a necessidade de educadores bem preparados que compreendam a Dança não apenas como um conjunto de técnicas, mas como um meio profundo de desenvolvimento humano.

O impacto duradouro de Wells pode ser visto nos esforços contínuos para criar currículos em Dança centrados na criança, criativos e sensíveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos, tratando a Dança como um componente vital de uma educação sistêmica. Sua obra embasa uma fonte historiográfica essencial para entender uma determinada linhagem da educação formal em Dança no Brasil.

As contribuições coletivas dos anos 1990, lideradas por Nanny e Marques, e contextualizadas pela influência duradoura de figuras como Wells, avançaram significativamente o discurso sobre a dança-educação. Elas impulsionaram uma dança tecnicamente proficiente, criticamente consciente, culturalmente relevante, criativamente vibrante e profundamente integrada à missão educacional das escolas. Seu trabalho estabeleceu bases essenciais para discussões contemporâneas sobre diversidade, inclusão e o poder transformador da Dança.

Nesse sentido, a proposta de Renée Wells vai além da valorização do movimento como expressão infantil: ela elabora uma epistemologia do corpo sensível como ponto de partida para as Pedagogia da Dança no Brasil. Ao articular ludicidade, escuta ativa e liberdade expressiva como pilares formativos, Wells (1983; 2010) antecipa práticas contemporâneas que hoje se alinham às pedagogias da diferença e da insurgência. Sua recusa a modelos prescritivos ou imitativos – já nos anos 1980 – revela um compromisso ético com o corpo criador e com a infância como campo de invenção e autonomia. Sua obra contribui significativamente para o que podemos chamar



de cartografia sensível da docência em Dança, sendo referência para qualquer educador comprometido com uma pedagogia libertadora e plural. Como defensora da pedagogia poética do movimento, Wells representa um elo essencial entre tradição, inovação e insurgência.

SÍNTESE: DANÇA-EDUCAÇÃO COMO PODER TRANSFORMADOR

As percepções coletivas de Marques, Nanny, Fux e Ossoná convergem para o significativo potencial transformador inerente à interseção entre Dança e Educação. Suas perspectivas integradas retratam a dança como uma rica prática pedagógica que fomenta o desenvolvimento técnico e motor, além da expressão emocional, a construção da identidade e o fortalecimento de laços sociais. Essas autoras veem a Dança como arte inclusiva e posta à reflexão crítica, que dependendo de como é entendida e direcionada, permite aos alunos colocar em relação suas vivências e questionar padrões comportamentais estabelecidos e normas sociais.

Nanny (1995b), por exemplo, sublinha a importância da técnica para o desenvolvimento da consciência corporal e da precisão, complementando as visões de Marques (2010) e Ossoná (1988), que enfatizam a Dança como um espaço de reflexão crítica e experimentação da identidade, com a técnica servindo como base para a expressão criativa. Maria Fux (1983) contribui defendendo um equilíbrio entre técnica e sensibilidade, garantindo que a Dança permaneça como experiência lúdica e prazerosa que facilita a descoberta pessoal.

Algumas divergências sutis são observadas: enquanto Marques pode focar mais na experiência estética da criança e na expressão autêntica, sem um vínculo explícito ao desenvolvimento crítico ou à interdisciplinaridade em todas as instâncias, a visão sistêmica de Nanny integra a



Dança mais amplamente a contextos culturais e sociais, não necessariamente priorizando a crítica como eixo central.

Essas nuances, no entanto, reforçam um consenso sobre o papel essencial da Dança e das artes em uma Educação que valoriza o ser humano integral. O diálogo sugere que o ensino da Dança deve articular técnica com criação, e inclusão com reflexão crítica, fomentando identidade e laços sociais.

ALARGANDO HORIZONTES - INTERDISCIPLINA- RIDADE, CONTEXTO E METODOLOGIAS INSURGENTES NA PESQUISA E PEDAGOGIA DA DANÇA

A evolução da dança-educação no Brasil, traçada através das obras das autoras apresentadas, revela uma história de pensamento pedagógico e aponta para a necessidade de adotar metodologias de pesquisa e ensino que sejam dinâmicas, contextualmente sensíveis e criticamente engajadas.



O chamado para *Pesquisa em Artes Cênicas: perspectivas metodológicas insurgentes que contemplem memória, arquivos e fontes historiográficas* fornece uma estrutura para a escrita que permite compreender e avançar o campo de conhecimento. Essa abordagem, proposta pela revista, das insurgências incentiva um afastamento de métodos rígidos e canônicos, instando pesquisadores e educadores a desenterrar, reinterpretar e ativar o conhecimento histórico de maneiras que desafiem paradigmas existentes e capacitem novas formas de prática.

AS OBRAS DE EDUCADORES COMO ARQUIVOS VIVOS

Ver os escritos coletados e as práticas documentadas de Fux, Ossoana, Nanny, Marques e Wells por meio de uma lente de metodologias insurgentes significa tratar suas contribuições como mais do que meros pontos de dados históricos. Eles se tornam “arquivos vivos” – fontes dinâmicas de conhecimento, memória e inspiração que podem ser revisitadas e reanimadas para enfrentar desafios contemporâneos na Educação em Dança. Seus textos são fontes historiográficas que documentam não apenas técnicas pedagógicas, mas também as correntes socioculturais, as lutas e os fundamentos filosóficos de seus tempos.

Por exemplo, os esforços de Paulina Ossoana (1988) para categorizar estilos de dança historicamente ou a integração de Dionísia Nanny (1995a; 1995b) das teorias de Laban em um contexto brasileiro não são fatos históricos estáticos. Eles representam tentativas de construir um corpo de conhecimento coerente e transmissível. Uma leitura insurgente poderia perguntar: Como essas estruturas interagiram com formas de Dança de povos originários ou afro-brasileiras na época? O conhecimento de quem foi centrado e o de quem pode ter sido marginalizado, mesmo que não intencionalmente? Isso não é para desacreditar suas contribuições inestimáveis, mas para engajar-se criticamente com seu trabalho, como exige a perspectiva insurgente, procurando lacunas, tensões e oportunidades para reinterpretação contemporânea.

O foco consistente de Renée Wells (1983; 2010) na aprendizagem centrada na criança e na preparação de professores pode ser visto como uma forma inicial de insurgência contra modelos de formação em Dança excessivamente rígidos e centrados no adulto. Sua ênfase no lúdico, na



criatividade e na compreensão do mundo da criança ressoa com os apelos contemporâneos por pedagogias mais humanizadoras e apropriadas ao desenvolvimento. Seu trabalho, como um arquivo, fornece uma linhagem para educadores atuais que buscam resistir a abordagens puramente técnicas ou voltadas para o desempenho na Educação em Dança inicial.

CONTEXTO, DIVERSIDADE E CRITICIDADE COMO PRÁTICAS INSURGENTES

Um princípio fundamental das metodologias insurgentes é o respeito pelo contexto e pela diversidade. A insistência de Isabel Marques (2003) em partir dos próprios contextos sociopolítico-culturais dos alunos é um exemplo de uma postura pedagógica insurgente. Ao valorizar os repertórios pessoais e culturais dos alunos como conhecimento legítimo dentro da sala de aula, ela desafia a hegemonia de formas de dança tradicionalmente valorizadas e capacita os alunos como coconstrutores de significado. Isso confronta diretamente legados coloniais na Educação, que frequentemente desvalorizam expressões culturais locais ou populares.

Seu questionamento crítico das narrativas sociais embutidas nas danças populares – “Que relações de gênero estão presentes nas quadrilhas [...]? Que posturas éticas estão sendo ensinadas no jogo da capoeira? [...] Que papel de mulher está implícito no rebolar do faceiro do carimbó?” (Marques, 2003, p. 161) – exemplifica como a Educação em Dança pode se tornar um local de investigação social crítica. Esse é um ato “insurgente” porque move a Dança para além da apreciação estética ou da aquisição de habilidades físicas para o reino da crítica cultural e da conscientização, alinhando-se com a pedagogia do oprimido de Freire (1996).

O desafio da diversidade, como observado em introduções sobre corpos, habilidades e origens variadas em uma única turma, é central para uma pedagogia insurgente. O trabalho de Nanny (1995, p. 102), que destacou “a exploração e a experienciação do Corpo [...] levando o educando às descobertas, vivências e oportunidades mais criativas através da relação consigo mesmo, com os outros, objetos e o mundo”, apoia implicitamente uma pedagogia que se adapta às necessidades individuais e celebra diversas formas de se mover e de ser.



INTERDISCIPLINARIDADE E DESAFIO AOS DUALISMOS

Metodologias insurgentes frequentemente buscam quebrar silos disciplinares e desafiar dualismos restritivos. O apelo de Isabel Marques (2003) para transcender posturas racionalistas e dualistas em favor do conhecimento sintético, sistêmico, corporal e intuitivo é um desafio direto à separação mente-corpo cartesiana que há muito tempo assola a Educação ocidental. A Dança, por sua própria natureza, é uma prática sistêmica e sua pedagogia, como idealizada por Marques, deve refletir essa integração. Sua sugestão de integrar a Dança com outras disciplinas reforça ainda mais essa abordagem, fomentando uma experiência de aprendizagem-interconectada com outros conteúdos e contextos.

O engajamento com teóricos pedagógicos como Paulo Freire (1996) e Elliot Eisner (2000) é em si um ato interdisciplinar e potencialmente insurgente. Recusa-se a confinar a Educação em Dança a um contexto puramente técnico ou estético, insistindo em suas conexões com a filosofia educacional mais ampla, justiça social e desenvolvimento cognitivo. A ênfase de Freire em uma Educação dialógica e na agência do estudante e a validação de Eisner das formas artísticas de conhecimento, fornecem aliados teóricos para uma Educação em Dança que busca ser transformadora em vez de meramente transmissiva.

MEMÓRIA E HISTORIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma implicação importante de abraçar memória, arquivos e fontes historiográficas é para a formação de professores. Educadores que ingressam no campo, seja em dança, pedagogia ou educação física, beneficiam-se imensamente da compreensão dessa linhagem histórica. Saber como figuras como Wells, Fux, Osson, Nanny e Marques lutaram para definir e implementar a dança-educação fornece aos professores contemporâneos



um senso de continuidade, um repertório de ideias testadas (e às vezes contestadas) e uma base para suas próprias inovações críticas.

Wells (2010), por exemplo, refletiu sobre os desafios e os sucessos do estabelecimento de programas de dança e da formação de professores no Brasil ao longo de décadas. Suas experiências documentadas, tornam-se parte da memória coletiva que pode informar políticas e práticas atuais na formação de professores. Permite que novas gerações aprendam com o passado, não para replicá-lo, mas para construir sobre ele com consciência crítica.

Ao engajar-se com esses arquivos históricos através de uma lente insurgente, a Educação em Dança pode renovar-se continuamente, garantindo que permaneça relevante, crítica e empoderadora para todos os alunos. Significa perguntar não apenas “o que esses educadores fizeram?”, mas “o que suas lutas e percepções podem nos ensinar agora, em nossos contextos específicos, enquanto lutamos por um mundo mais equânime e voltado à criação?”. Esse diálogo contínuo com o passado, a serviço de um futuro transformado, é parte de um projeto pedagógico insurgente.

CONCLUSÃO

A investigação das perspectivas conceituais e pedagógicas sobre a Educação em Dança no Brasil, enriquecida pelos legados de pioneiras como Renée Wells e pela lente crítica de metodologias insurgentes, revela um campo vibrante de potencial e imbuído de um profundo senso de propósito. A jornada desde as obras fundamentais de María Fux e Paulina Ossona nos anos 1980, passando pelos avanços críticos de Dionísia Nanny e Isabel Marques – nos anos 1990, demonstra um compromisso consistente, embora evolutivo, com uma Educação em Dança que transcende à mera técnica para cultivar a pessoa integral – intelectual, emocional, social e fisicamente.

Os temas recorrentes de autonomia, expressividade, respeito pela diversidade e consciência crítica emergem como pilares essenciais dessa pedagogia. O diálogo entre as contribuições dessas educadoras e as teorias de Paulo Freire (1996) e Elliot Eisner (2000) reforça o papel transformador



da Dança na Educação, capaz de desafiar normas opressivas, ampliar vozes marginalizadas e fomentar agência coletiva. A Dança, assim, não se limita ao movimento, mas afirma-se como linguagem de emancipação e de reconhecimento da pluralidade corporal.

Tratar esse legado como um “arquivo vivo”, conforme propõem as metodologias insurgentes, convida à contínua reinterpretação crítica dessas fontes historiográficas. As reflexões de Renée Wells (2010), por exemplo, permanecem atuais ao destacar a necessidade de formar educadores que compreendam a Dança como prática pedagógica contextualizada e humanizadora. Esse exercício de memória não é nostálgico, mas insurgente: questiona hierarquias de saber, celebra epistemologias corporais diversas e abre espaço para novas tessituras no ensino da Dança.

Ao retomar os objetivos da pesquisa que fundamenta este artigo, é possível afirmar que o recorte realizado permitiu uma análise aprofundada de autoras que contribuíram de forma decisiva com 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, reforça-se a contribuição de Helena Katz, que, ao longo de décadas, reflete e produz conhecimento sobre o pensamento em Dança - articulando com profundidade à outras áreas do conhecimento. Katz amplia o campo teórico e, com isso, propulsiona e subsidia reflexões e saberes para práticas pedagógicas 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.

O futuro da Educação em Dança exige, portanto, um compromisso ético com três eixos interligados: **historicidade crítica**, de forma a manter vivo o diálogo com as bases teóricas do campo, interrogando suas lacunas e atualizando suas contribuições frente aos desafios contemporâneos; **insurgência metodológica**, adotando práticas pedagógicas que valorizem os repertórios



culturais dos alunos, decolonizem currículos e integrem dança a projetos interdisciplinares; e **formação docente transformadora**, ao capacitar professores não só como técnicos, mas também como mediadores críticos, aptos a articular corpo, arte e sociedade em experiências educativas significativas.

A dança-educação pode se consolidar como espaço de resistência e invenção, onde corpos diversos – em suas potências e limitações – sejam celebrados como territórios de conhecimento. O legado analisado não é um ponto de chegada, mas um convite à reinvenção permanente. Cabe aos educadores contemporâneos tecer, com criatividade e coragem, os fios desse futuro: uma Pedagogia da Dança que labore junto a sua tradição insurgente para seguir transformando salas de aula em laboratórios de autonomia, criação e fortalecimento da equanimidade cultural e social.

REFERÊNCIAS

- » 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.
- » FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus Editorial, 1983.
- » JANNING, Alini; MEYER, Beatriz. **Renée Wells e a Pedagogia da Dança**. São Paulo: Editora Dança Brasil, 2005.
- » KATZ, Helena. **O Pensamento da dança**. São Paulo: Hucitec, 2005.
- » LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- » MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- » MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- » MARQUES, Isabel A. **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.
- » NANNY, Dionísia. **Dança Educação: Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.
- » NANNY, Dionísia. **Dança Educação: Princípios, Métodos e Técnicas**. 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.
- » 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. **Ensino em dança**. No prelo.
- » 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.
- » WELLS, Renée. **O corpo se expressa e dança**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.
- » WELLS, Renée. **A dança no Brasil: reflexões sobre ensino, prática e formação**. São Paulo: Editora Dança Brasil, 2010.