

## ■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### ■ Dançar na escola: uma experiência artística na Educação Especial

 Belister Rocha Paulino\*

**Resumo:** Este relato de experiência analisa a dança no contexto da educação especial, partindo da vivência do Atendimento Interdisciplinar de Dança realizado em um Centro de Ensino Especial da rede pública de ensino do Distrito Federal e do meu percurso formativo na educação. Analisando que a dança no contexto escolar ainda está se desenvolvendo para mediação da aprendizagem, socialização, autonomia, percepção e expressividade artística, esse relato propõe uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas no atendimento de dança, ressaltando aspectos da abordagem triangular para o ensino de Artes expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, das proposições do Plano Distrital de Educação e do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal sobre a Educação Especial - além de se basear em pesquisas pioneiras no cenário nacional que relacionam dança e educação numa perspectiva contextualizada. Há o questionamento de como o trabalho com a dança pode ser desenvolvido na escola para a promover a criatividade e a percepção dos alunos com deficiência em suas possibilidades de movimento.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Dança e Educação. Arte.

---

\* Belister Rocha Paulino é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (1995) e em Dança pelo Instituto Federal de Brasília - IFB (2015), especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Selvíria, Gama - DF e em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Artes - Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes (2016/2017), pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: -.

## Partindo do meu lugar - percursos formativos no caminho da pesquisa

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca,  
ou que nos acontece e ao nos passar nos forma e nos transforma.  
Somente o sujeito da experiência está,  
portanto, aberto à sua própria transformação.  
Jorge Larrosa

Logo após concluir o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), iniciei, ainda nos anos 90, minha trajetória docente numa escola de Valparaíso de Goiás, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dois anos depois, já na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), a falta de experiência foi dando lugar, pouco a pouco, a uma incessante busca por uma prática pedagógica que fugisse de problemas tão comuns para quem faz a opção pela docência - como a falta de motivação e uma rotina repetitiva.

Ao longo desse processo, pude intensificar os questionamentos que iam surgindo com a prática da sala de aula, com os cursos de formação oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) e também com a formação continuada nas pós-graduações em Psicopedagogia (Faculdade de Selvíria, Gama - DF) e em Gestão Escolar (Universidade de Brasília).

Em pouco mais de vinte anos de experiência e atuação pedagógica em escolas públicas, a formação continuada ainda é uma preocupação necessária para uma atualização condizente com a realidade educacional de cada ano letivo. Essa busca materializa a “fome” por novas experiências e novos olhares voltados para o dia a dia na escola. A reflexão sobre os rumos e percursos formativos escolhidos se aproxima das palavras de Rubem Alves no seu instigante artigo “A Arte de Produzir Fome”<sup>1</sup>, no qual o autor relaciona os segredos da arte culinária com a experiência de aprendizagem e sugere que a fome é a grande responsável pela busca do alimento, como também pela busca do conhecimento.

Impulsionada por essa fome de experiências, em 2015 concluí outra licenciatura, desta vez em Dança (Instituto Federal de Brasília - IFB) e vi, a partir desse movimento, o caminho de professora/pesquisadora ganhar novos contornos. O ingresso no Mestrado Profissional em Artes (UnB - 2016), permitiu a continuidade da investigação sobre a dança no contexto escolar como uma prática artística para a expressividade, ampliada também ao contexto da educação especial.

### Educação Especial: nova perspectiva de atuação pedagógica

Ao ingressar na Educação Especial em 2004, novos caminhos foram se configurando e minha prática foi transformada com os desafios de uma realidade até então desconhecida, mas que influenciou significativamente meu pensar e fazer na educação.

No começo dos anos 2000, foi inaugurado o Centro de Educação Especial na comunidade em que foi realizada essa pesquisa; iniciou-se, a partir desse momento, o atendimento para alunos com Deficiências Múltiplas (DMu), com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Educação Precoce, para alunos de 0 a 3 anos com síndromes ou parto prematuro e Oficinas Pedagógicas para Deficientes Intelectuais (DI).

Essa oferta está de acordo com o Plano Distrital da Educação (PDE), que em sua meta 4 determina:

Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário nas unidades de ensino especializadas (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Num diagnóstico atualizado, o PDE afirma que ao menos 13% da população do DF possui alguma deficiência, sendo necessário a garantia da matrícula a esse percentual, preferencialmente, em escolas da rede pública de ensino.

Para que essa meta seja atingida, foram traçadas estratégias como a de obter informações detalhadas a respeito das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Um dos objetivos desse levantamento era analisar a demanda de matrículas na Educação Especial desde a infância e assegurar o acesso nas escolas regulares especializadas - inclusive com transporte escolar acessível, se for o caso. Além do acesso, está previsto ainda, acompanhamento e monitoramento da permanência e desenvolvimento dos alunos especiais da rede.

Meu contato com a Educação Especial tem pouco mais de uma década. As ações para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais foram definidas no DF desde a década de 1970. Nessa época, escolas denominadas Centros de Ensino Especial ficaram responsáveis pelo início da escolarização de estudantes com deficiência. No histórico das políticas públicas educacionais, a Constituição Federal de 1988 legitimou a oferta de atendimento educacional especializado, indicando que os alunos com deficiência seriam atendidos preferencialmente na educação pública (DISTRITO FEDERAL, 2013).

As estratégias do PDE para a educação especial, além de fomentar políticas de promoção cultural e de direitos humanos pretendem:

Garantir que os Centros de Ensino Especial, no exercício de suas atribuições no âmbito da rede de proteção social, desenvolvam ações com foco na prevenção e reparação às violações de direitos das crianças e adolescentes (violências psicológicas, física e ou sexual, negligência, constrangimento, exploração do trabalho infanto-juvenil, uso indevido de drogas, entre outras), por meio da inserção dessas temáticas no projeto político pedagógico e no cotidiano escolar, identificando e notificando os casos aos órgãos competentes (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 64).

A qualidade da educação expressa no marco legal do PDE se apresenta como um conceito voltado à formação integral, desenvolvimento e inclusão social, cujas políticas públicas precisam ser estruturadas para a inovação de concepções pedagógicas que priorizem os fatores sociais da essência humana - e não os modelos que condicionam a educação a aspectos econômicos e voltados ao mercado (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Como instituição e para que o conceito de qualidade educacional seja percebido no seu cotidiano, o CEE em que foi realizado o presente estudo destaca, no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), objetivos como o de desenvolver condições adequadas para que os alunos com necessidades educativas especiais minimizem suas limitações, proporcionar condições de

independência diante das necessidades de cada aluno e promover a sua autoestima por meio de atividades de socialização no ambiente escolar.

Nesse contexto e para diversificar o trabalho pedagógico, esse CEE articulou, entre outras práticas, a criação de atendimentos interdisciplinares, como o do Meio Ambiente, Informática, Música, Ludoteca e mais recentemente, o atendimento de Dança.

Desde que os atendimentos interdisciplinares iniciaram, participei ativamente de pelo menos três. Esse fato garantiu outro momento de mudança na minha postura e atuação pedagógica. Comecei contando histórias na Ludoteca em 2011. Nesse espaço da biblioteca, diferentes personagens instigavam a participação criativa dos alunos na encenação das histórias e roteiros que eram adaptados a cada semana. Essa experiência me permitiu ir além do que tinha vivenciado em anos de sala de aula, tanto no ensino regular, como na própria educação especial.

Em 2013, no atendimento de música, a experiência artística com a sonoridade, a musicalização e o universo das cantigas, antecederam a participação no projeto de dança na escola, que aconteceu no ano seguinte. Essas experiências e o encontro com a arte na escola proporcionaram um olhar diferenciado do cotidiano pedagógico, repercutindo significativamente nas minhas expectativas, nos meus sentimentos e nas ações compartilhadas com os alunos e com a comunidade escolar. Isso aconteceu progressivamente, à medida que eram definidas, na prática, as bases para os atendimentos interdisciplinares.

### Ensaio de dança da escola: especificidades do atendimento interdisciplinar de dança

A experiência com a dança analisada nesse relato, iniciou-se a partir da criação do Atendimento Interdisciplinar de Dança, implantado pela equipe gestora da escola, no ano de 2014. Participei diretamente desse atendimento, do início até 2017. Antes dele, a dança na escola era uma prática realizada com foco principalmente nos eventos festivos e datas comemorativas do calendário letivo.

Como iniciei a Licenciatura em Dança quase ao mesmo tempo em que assumi a turma, a preocupação com os conteúdos que poderiam ser trabalhados passou a ser constante. Sem os estudos realizados na área de dança, talvez essa preocupação fosse substituída por um senso comum que foca a dança a partir da cópia e repetição de passos prontos, ao invés de analisá-la enquanto área de conhecimento e forma de linguagem que possibilite a percepção e a criação expressiva dos alunos.

A partir de um enfoque crítico, passei a questionar sobre o diferencial de ter a dança na escola: O que poderia ser desenvolvido com os alunos a partir do momento em que a dança se tornava uma atividade pedagógica que abarca o movimento e a expressão artística?

Na construção de práticas a serem desenvolvidas no espaço do atendimento de dança incentivou-se, portanto, a realização de movimentos focados no corpo, no relacionamento com o outro e nas ações corporais resultantes dos jogos e atividades propostas. Não existia o jeito certo ou o errado de dançar, cada aluno descobria formas e possibilidades de se expressar através do movimento individual e nas experimentações em grupo.

Nesse processo, existia a preocupação de que os alunos percebessem a dança no cotidiano da escola, na comunidade e no mundo através da observação de fotos, vídeos e gravuras e principalmente, através de vivências e práticas corporais. Nessas experimentações, a percepção corporal era favorecida em movimentos do dia a dia do aluno como andar, pular, saltar, girar, rolar, dentre outros e tudo era transformado em dança.

Inserir a dança na escola e tentar estabelecer bases para esse fazer pedagógico na educação especial, pode relacionar-se às questões abordadas por Strazzacappa (2003) sobre a prática de dança na escola, nas quais é preciso que se especifique o que é exclusivo do ensino da dança enquanto linguagem artística.

O tratamento que o atendimento de dança teve desde o início na escola foi, em grande parte, positivo. Muitas pessoas tinham sugestões, queriam cooperar ou até participar diretamente do desenvolvimento das atividades relacionadas à dança, mesmo que as sugestões estivessem baseadas nos ritmos da moda destacados na mídia. Sem romper com as referências que os alunos tinham, a interação com a comunidade escolar expressou o ideal sugerido por Strazzacappa (2003), que é apresentar o projeto de dança à comunidade escolar de forma clara, com objetivos definidos e organização didática consistente. Assim, foi possível destacar uma dança que fugia dos padrões conhecidos e que, à primeira vista, apresentava-se como algo estranho, mas logo foi sendo assimilada e percebida nas aulas e nas apresentações artísticas realizadas.

### Dança e educação: referências para uma compreensão inicial

A dança é uma prática que faz parte da cultura brasileira e da humanidade desde os seus primórdios e atualmente está presente em muitas instituições e organizações sociais. Na escola, a dança permeia as atividades pedagógicas há algum tempo e desenvolve-se como área de conhecimento, mas ainda necessita de referências que possam defini-la como componente curricular.

Um dos marcos para inserção da dança como linguagem artística no contexto educacional está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997. Esse documento destaca que:

(...) a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. (BRASIL, 1997, p. 49).

Mesmo fazendo parte das orientações dos PCN's e repercutindo significativamente na corporeidade do aluno, a dança na escola não é um assunto tão discutido enquanto atividade a ser trabalhada nesse contexto. Além das orientações sobre a dança nos PCN's, tem-se uma legislação do ensino sobre a obrigatoriedade das atividades artísticas na educação como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda está sendo construída e discutida no cenário das políticas públicas e o Currículo em Movimento das escolas do DF. Toda essa legislação coloca a Dança no quadro das linguagens artísticas a serem desenvolvidas nas escolas junto com a Música, Artes Visuais e Cênicas.

As ações presentes em documentos oficiais como os destacados aqui, refletem políticas educacionais que influenciam modelos e experiências culturais artísticas que, de acordo com Ribeiro (2011), precisam ampliar a leitura do mundo contemporâneo através de novos procedimentos pedagógicos que tenham foco na formação do sujeito enquanto protagonista no processo educativo. Essas ações são importantes, portanto, quando orientam uma produção contextualizada de conhecimento e aprendizado artístico a partir da experiência e valores dos alunos envolvidos.

A escola precisa perceber as implicações dessas ações e se articular para pensar a arte/dança de forma mais ampla, num cenário em que todas as fases e modalidades educacionais sejam contempladas, como é o caso da educação especial apresentado nesse relato.

### Dança: Arte e Criatividade na Escola

Enquanto arte vivenciada na escola, a dança pode ser analisada na perspectiva defendida por Ana Mae Barbosa, que marcou o ensino de artes no Brasil de forma decisiva com sua abordagem triangular no final da década de 1980.

Essa abordagem está apoiada na contextualização histórica, na apreciação e no fazer artístico e delinea uma prática ainda hoje importante, porque propõe que se contextualize uma obra no tempo e no espaço da aprendizagem. Isso vai permitir que o aluno entenda a arte, seja influenciado por ela, possa apreciá-la como forma de expressar o mundo e ainda se distancie de um fazer artístico baseado na cópia. O ensino de artes (que inclui também a dança), com o auxílio dos professores, vai interferir a favor do aluno como prática de estímulo à criatividade<sup>2</sup>.

Ao trabalhar a arte como expressão sob a qual os alunos podem produzir de acordo com suas próprias vivências, a escola pode proporcionar uma experiência artística que desenvolva e possibilite habilidades potenciais para a criação.

Nos PCN's, vemos que o conhecimento de arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento e ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Esse documento destaca aspectos básicos para o ensino de artes no Brasil com ênfase no fazer, contextualizar e apreciar, já mencionados na análise da abordagem triangular. Atualmente, a BNCC ampliou essa abordagem com a articulação de seis dimensões de conhecimento que podem se apresentar de forma simultânea e flexível no ensino de artes, a saber: *criação*, relacionada com o fazer; *crítica*, que vai refletir as impressões e relações; *estesia*, que se apoia na experiência sensível e na percepção; *expressão*, daquilo que vai ser exteriorizado subjetivamente pelo aluno; *fruição*, para o favorecimento do estranhamento e abertura ao novo e a *reflexão*, que se concretiza na construção de argumentos sobre a fruição e a criação. A BNCC destaca a importância da dança enquanto arte que implica na problematização e construção do saber que precisa ser fruto de uma multiplicidade de contextos e diversidade de conhecimentos. (BRASIL, 2016)

Pensar em dança como arte entrelaçada com essas dimensões,

vai exigir uma escola voltada para a criatividade do aluno. Nachmanovitch (1993) ressalta que a escola é o local onde a criatividade pode ser alimentada e que nesse mesmo espaço, existe também a possibilidade que ela seja destruída, quando não se permite que o aprendizado seja recriado com a participação e envolvimento do aluno no processo.

### Ensinar dança ou a dançar? Contextualizando repertórios para desenvolvimento da linguagem

A dança na escola requer uma base teórica para tratar o tema, uma vez que a dança, muitas vezes é considerada como arte abaixo das demais expressões artísticas e facilmente é vista como complemento de música, como conteúdo de educação física, atividade complementar ou extracurricular. Questionar o lugar da dança na escola com suas especificidades e definições vai orientar o que deve ser próprio do ensino de dança e diferenciá-la das outras expressões artísticas. (STRAZZACAPPA, 2003).

Dentro das possibilidades e especificidades do ensino de dança, repertórios populares podem fazer parte das atividades a serem desenvolvidas na escola. Ao realizar experiências com a dança, o CEE promoveu e promove vivências de repertórios das manifestações culturais. Essas danças fazem parte da realidade da escola e refletem as referências estabelecidas na comunidade e no diálogo com as diferentes culturas. Como desenvolver a expressividade criativa a partir dessa realidade?

Partindo da concepção de que na escola precisa se ensinar dança e não a dançar, destaca-se a necessidade apontada por Marques (2010) de se deixar a postura ingênua com relação à dança na qual apenas se copia o que se vê, reproduzindo repertórios prontos e passar para uma postura crítica, onde a dança é compreendida como linguagem que possibilita o conhecimento. Assim, a dança envolve aspectos críticos para além do aprender repertórios e se efetiva no espaço escolar na contextualização do fazer pedagógico em artes.

Nessa perspectiva, Miller (2012) afirma que o trabalho com a dança pode ser apresentado como um processo de investigação a ser construído e não como aquisição de habilidades cumulativas que possuem uma forma pronta. Reforça o que já foi aqui apresentado, que não existe o certo ou errado, nem o melhor ou pior em dança, mas a construção consciente de um corpo cênico com diferentes possibilidades que vão direcionar o trabalho corporal.

Ao incorporar elementos dos gestos vistos em repertórios das mais variadas danças e ao traduzi-los para sua realidade, o aluno não vai estar apenas aprendendo a dançar, mas vai perceber e valorizar as suas potencialidades<sup>3</sup>.

No atendimento interdisciplinar de dança realizado, houve a preocupação de como o aluno da educação especial iria vivenciar a dança nessa perspectiva. Assim, questionava-se sobre a forma e a condução do trabalho com a dança, sobre as atividades corporais que mais se adequavam à realidade dos alunos e sobre como destacar o movimento próprio do aluno com deficiência. Todas as questões norteadoras sobre dança e educação estavam voltadas para descobrir maneiras efetivas para o desenvolvimento da expressividade do aluno.

### Autonomia no Ensino Especial

As indagações que problematizam esse relato sobre a dança relacionam-se com a busca da autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao participar das atividades propostas no atendimento de dança os alunos podem desenvolver também a autonomia necessária ao desenvolvimento da socialização e da aprendizagem e sentir que são protagonistas desse movimento.

A aprendizagem no ensino especial se baseia no Currículo Funcional Natural, no qual, de acordo com Suplino (2005), as habilidades ensinadas precisam ter uma funcionalidade para a vida do aluno para que ele possa contribuir com a família ou comunidade num futuro próximo. Ou seja,

A palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo. A palavra natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser o mais semelhante possível aos que encontramos no mundo real (SUPLINO, 2005. p. 33).

O Currículo em Movimento da Educação Especial dispõe que:

O Currículo Funcional foi criado na Universidade de Kansas-USA, na década de 1970 para trabalhar com crianças sem deficiência, com vistas a aumentar respostas adaptativas e diminuir comportamentos que dificultassem o processo de integração delas ao meio. Objetivava o aprendizado de habilidades que promovessem sua adaptação ao ambiente que frequentavam, tornando-as mais independentes e criativas (DISTRITO FEDERAL, 2013. p. 37)

No entanto, existem exceções: na década de 1980, esse currículo foi aplicado no Peru em pessoas com deficiência e transtorno global de desenvolvimento para que desenvolvessem habilidades funcionais que fossem úteis e preparassem os alunos para a vida.

As Diretrizes Curriculares do DF de 2008 estabelecem que a elaboração do Currículo Funcional observe, dentre outros aspectos, a programação individual, o desenvolvimento de habilidades para a qualidade de vida, a prioridade do ambiente natural do aluno no desenvolvimento das atividades, a participação da família e a integração com alunos sem deficiência (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A proposta do Currículo Funcional Natural é ampla, pois trata de toda habilidade que uma pessoa precisa para estar melhor

adaptada ao seu meio. O que se pretende trabalhar e como atingir os objetivos deste currículo precisa estar constantemente nas discussões pedagógicas realizadas na escola.

### O que fica...

A partir de um enfoque interdisciplinar e crítico da prática de dança no contexto da escola, pode-se perceber a expressão artística imbricada no processo de ensinar e de aprender. Nesse caminho e na interação com o outro através do movimento, destacam-se trajetórias significativas construídas dentro do espaço escolar.

No atendimento interdisciplinar foram observados resultados que mostram a dança como uma atividade pedagógica relevante dentro da escola na qual o aluno pode desenvolver-se e expressar-se através da experiência com o movimento e com as práticas corporais que jogos lúdicos possibilitam. As atividades de dança, por sua vez, precisam considerar a subjetividade de cada gesto manifestado pelos alunos, destacar a convivência em grupo e transformar os espaços da escola em ambientes significativos e propícios ao encontro e à aprendizagem.

A preocupação com o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas que possibilitem um trabalho efetivo na aprendizagem e socialização dos alunos com deficiência ou não pode evitar o comodismo e de um trabalho que não se renova. Dessa forma, a reflexão sobre o desenho contemporâneo educacional poderá apontar estratégias para a transformação da dinâmica escolar. Nesse quadro, os documentos oficiais poderão embasar as práticas, se construídos a partir das discussões e das necessidades da comunidade escolar.

A dança necessita de bases sólidas e referenciais que possam transformá-la em uma atividade presente no projeto pedagógico da escola para que seja identificada como algo que pertence a esse espaço. Que a dança realizada na escola possa caracterizar-se como a dança da escola, com uma proposta educativa definida em experimentações lúdicas que integrem corpo e mente na sua concepção e na sua realização cotidiana.

Nessa experiência, foi possível ampliar a compreensão da relação entre dança e educação e perceber as implicações no desenvolvimento de uma dança acessível e inclusiva que procurou valorizar a presença expressiva e os movimentos de cada aluno, em sua maneira de ser e relacionar-se com o outro.

### Nota

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs>

<sup>2</sup> Baseado na entrevista de Ana Mae Barbosa ao G1 pelos 25 anos da criação da proposta triangular no ensino das artes no Brasil. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/06/abordagem-triangular-25-anos-de-contribuicao-para-o-ensino-da-arte.html>

<sup>3</sup> [vescola.mec.gov/saltoparaofuturo/entrevistasabelmarques](http://vescola.mec.gov/saltoparaofuturo/entrevistasabelmarques).

### Referências bibliográficas

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). **Artes**. Dança. Ensino Fundamental. Séries Iniciais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Especial. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Distrital de Educação 2015/2024**. Brasília, 2015.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 5ª ed. 2010.

MILLER, Jussara. **Qual é o Corpo que Dança?** Dança e Educação Somática para Adultos e Crianças. São Paulo: Summus, 2012.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Centro de Ensino especial 01 de Santa Maria: DF, 2013. Disponível em: <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/>.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no Teatro como na Vida**: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã. Salvador, BA. 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. In: **Revista Pensar a Prática**. Vol. 6, jun./jul. 2003. P. 73 - 85.

SUPLINO, M. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.