EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



Concepções pedagógicas no ensino de dança: apontamentos

Josiane Franken Corrêa[1]
Iassanã Martins da Silva[2]
Vera Lúcia Bertoni dos Santos[3]

Resumo: O texto apresenta uma reflexão a respeito do ensino de dança, sua relação com três modelos pedagógicos e seus respectivos pressupostos epistemológicos, a partir dos estudos de Becker (2008). Tendo por base uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, busca-se estabelecer conexões entre cada um desses modelos pedagógicos e suas abordagens por parte do professor de dança no ensino formal. O trabalho aponta para a necessidade de conscientização do profissional do ensino da dança em relação ao ato de ensinar e de análise crítica da sua prática docente como pontos de partida para a exploração das possibilidades e a superação dos limites que se apresentam na sala de aula.

Palavras-chave: Docência; Epistemologia; Dança.

Pedagogical conceptions in the teaching of dance: notes

Abstract: The text presents a reflection concerning the teaching of dance and its relation with three pedagogical patterns and their respective epistemological postulates supported by Becker' studies (2008). Based on a bibliographical research of a qualitative nature, it is seeking to establish connections between each of these pedagogical patterns and their approaches on the part of the dance teacher in the formal education. The work indicates the need of awareness from the professional teaching of dance in relation to the act of teaching and the critical analysis of this act as starting points for exploring possibilities and the overcoming of limits presented in the classroom.

Key-words: Teaching; Epistemology; Dance.

---

[1] Professora do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012 - Bolsista CAPES). Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação, pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Dança - Licenciatura Plena, pela Universidade de Cruz Alta (2008). Desenvolve pesquisa em Artes Cênicas com foco em: Formação Docente, Dança na Escola, Pesquisa em Dança e Improvisação.

[2] Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2017). Graduada em Teatro – Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Integrante do Núcleo de Experimentações Cênicas e Transversalidades (NECITRA).

[3] Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora (2006) e Mestre (2000) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bacharel e Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984 e 1990).

CORRÊA, Josiane Franken; SILVA, Iassanã Martins da; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.31-44, ano 17, ,nº 34, agosto/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 20 de dezembro de 2017.



Introdução

A recente curricularização da Dança como disciplina na escola brasileira[4] faz com que o professor seja o principal responsável por estabelecer o modo de operação do seu componente curricular. Ao contrário das disciplinas consolidadas na instituição escolar, como Matemática e Português, o professor de Dança carece de materiais didáticos, planos de ensino e outros elementos que, muitas vezes, direcionam o trabalho docente nas escolas brasileiras.

É também por essa recente inserção da dança na instituição escolar, dentre outros movimentos, que se acredita no conjunto de práticas e abordagens pedagógicas do ensino de dança que acontece fora da escola como a maior referência para a docência em dança no ensino formal. Ou seja, boa parte dos professores de dança que atuam nas escolas de Educação Básica baseia-se nos conhecimentos advindos da experiência ou observação de práticas de dança que ocorrem nas academias e outras instituições de ensino não formal.

A partir deste pensamento, o trabalho busca evidenciar três modelos pedagógicos e suas relações com o professor de dança e sua prática, assim como instigar uma reflexão inicial sobre o ensino de dança no contexto da escola de Educação Básica brasileira. De abordagem qualitativa, a investigação tem por base um fragmento de texto revisado, resultante de uma pesquisa de mestrado[5], a partir do estudo de teóricos como Fernando Becker (1992, 2008), Paulo Freire (1996), Isabel Marques (2010) e Márcia Strazzacappa (2010).

---

[4] Promovida pela promulgação da Lei 13.278 de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1> Acesso em 30 out. 2017.

[5] Intitulada *Dança na Escola e a Construção do Co(rpo)letivo: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)*, sob orientação da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos e defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 20 de dezembro de 2012.



Becker (1992, 2008) considera que os professores, nas suas posturas pedagógicas, estão vinculados a concepções epistemológicas, ainda que nem sempre possuam consciência das implicações desses vínculos. Nessa perspectiva, uma ação pedagógica não pode ser considerada aleatória, ou gratuita, posto que ela é legitimada por uma teoria, ou sustentada por uma epistemologia, um conhecimento, uma crença, que a embasa e impulsiona.

Ao levantar questionamentos em direção à prática docente, Becker (2008) propõe a análise de três modelos pedagógicos: a pedagogia diretiva, fundamentada na concepção epistemológica empirista; a postura não-diretiva, fundamentada pela concepção pedagógica apriorista; e a chamada pedagogia relacional, que se funda na concepção epistemológica construtivista. Nesta perspectiva, este trabalho busca caracterizar brevemente cada modelo pedagógico e analisar a prática docente em dança na Educação Básica a ele correspondente, mediante exemplos práticos e diálogos com teóricos da área.

A pedagogia diretiva

A pedagogia diretiva não é difícil de identificar, pois está presente no processo educacional desde a criação das primeiras escolas e se manifesta, com força renovada, nas salas de aula de hoje. A postura diretiva é, por assim dizer, uma característica estereotipada da figura do professor e que se encontra nas memórias de avós, pais e filhos, geração após geração, no imaginário do senso comum e nas representações da mídia. Na concepção de Becker (2008), poderíamos encontrar o professor “diretivo” em 1950 ou há dois séculos atrás. “O professor fala, o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. [...] O professor ensina, e o aluno aprende” (p. 45).

Garantido por posturas autoritárias, o professor age como se fosse o detentor de todos os saberes e acredita que o conhecimento é transmitido ao aluno. Somente ele, o professor, poderá ensinar. O aluno só tem a aprender com sua gama de saberes. Nas salas de aula com um modelo pedagógico diretivo, a cena se repete:



> Um professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que se sentem, que fiquem quietos e silenciosos. As carteiras estão devidamente enfileiradas e suficientemente afastadas uma das outras para evitar que os alunos troquem conversas. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para um aluno, xingará outra aluna até que a palavra seja monopólio seu. Quando isto acontecer, ele começará a **dar a aula** (BECKER, 2008, p. 45).

Muitos professores de dança também carregam características típicas de um ensino diretivo. Ao refazer a cena descrita por Becker (2008) numa aula de dança com o mesmo perfil, pode-se apenas substituir as *carteiras enfileiradas* por *corpos enfileirados*, na medida em que se espera do aluno um comportamento de obediência, atenção ao que o mestre demonstra e capacidade de copiar aquilo que lhe foi demonstrado.

O modelo pedagógico diretivo no ensino da dança traz consigo, muitas vezes, a crença de que é preciso repetir um determinado movimento tantas vezes quantas forem necessárias, até que ele seja aprendido e reproduzido com a maior fidedignidade possível. A ação pedagógica privilegia, então, na maioria dos casos, o movimento bem executado, a técnica refinada e o virtuosismo; e pode, como consequência, inibir as capacidades criativas do aluno ao qual esta ação se dirige, pois, ao ter apenas no professor o "modelo" a ser seguido, o aprendiz habitua-se ao estímulo criativo externo, deixando muitas vezes de lado os seus desejos de criação.

Rengel (2008) alerta que a rotina deve fazer parte do desenvolvimento de saberes em dança, porém, o que se torna preocupante é a tentativa de padronizar os corpos dançantes.

> A rotina é importante, dá segurança à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto. Nenhum ser vivo está livre de ser senso comum. O problema é que os sistemas educacionais, na sua grande maioria, tentam nos 'nivelar' num dado padrão (de comportamento, de modos de agir e pensar), tentam nos manter somente no senso comum. Penso que esse é um aspecto sobre o qual devemos refletir. Quando digo que alguns sistemas educacionais (e mesmo os sistemas midiáticos, ou seja, a mídia em geral) 'tentam' nos padronizar, é porque entendem



> corpos (pessoas, crianças, adolescentes, 'gente', em suma) como se fossem uma 'tábula rasa' ou uma 'folha em branco', onde 'qualquer coisa' pode ser inscrita (RENGEL, 2008, p. 11).

Muitos sujeitos relacionam essa abordagem com a aula de balé clássico, por exemplo. Porém, o ensino calcado na postura pedagógica diretiva encontra-se em variadas salas de aula, no ensino não formal e formal: em aulas de dança contemporânea, de *jazz*, de sapateado, de danças urbanas e em muitos outros gêneros de dança, assim como nas práticas de dança realizadas na Educação Básica. O que define o modo de relacionar o conteúdo com a forma de ensino é, substancialmente, definida pela ação docente, independentemente daquilo que está sendo abordado em sala.

Especialmente sobre a dança na escola de ensino formal, Strazzacappa (2010, p. 45) pondera que "[...] não é a dança em si que porta o ser 'criativa' e sim o professor, instrutor, mediador, ou seja, o adulto que estará junto à criança em seu processo de exploração, interação, iniciação à dança, [...]".

De qualquer modo, a maioria dos professores que adota uma postura diretiva não tem essa compreensão. Para eles, o aluno não aprendeu porque não se esforçou o suficiente ou por ter alguma dificuldade de aprendizagem. A responsabilidade do sucesso ou do fracasso do estudante recai sobre ele mesmo e o docente acredita ter cumprido o seu papel como educador, pois as escolhas pedagógicas, os materiais e conteúdos abordados e a condução da aula é proposta inteiramente pelo professor.

Especificamente no ensino de dança, existe uma prática comumente desenvolvida a ser refletida e questionada. Tanto nas instituições de ensino formal como nas de ensino não formal, muitos professores "transmitem" coreografias para os alunos, apenas com o objetivo de participar de apresentações em eventos comemorativos que se realizam no meio escolar. Nesse caso, o que mais parece importar é o figurino vistoso, o passo de dança bem executado e todos os alunos dançando de maneira uniforme, reproduzindo a coreografia, ensaiada à exaustão. Mesmo com crianças de Educação Infantil, esta prática é bastante comum.



O professor que age conforme o modelo pedagógico diretivo tem como base para a sua ação os ideais do Empirismo, desenvolvendo sua prática conforme a crença da "tábula rasa" (BECKER, 2008), teoria defendida pelo filósofo John Locke (1632 – 1704). De acordo com esta concepção epistemológica, o ser humano nasce como uma folha em branco, na qual a experiência irá preencher o ser de conhecimento. A experiência proporcionada pelo adulto à criança é recebida como se fosse possível absorver aquilo que lhe é ensinado, sem uma construção de sentido próprio. E a cada novo conteúdo a transmitir, o professor entenderá que o aluno deverá começar do zero, pois este novo assunto lhe é desconhecido.

A pedagogia não-diretiva

Inversamente à pedagogia diretiva, que centra o ensino na figura do professor, a pedagogia não-diretiva centra o ensino na figura do aluno. Neste modelo pedagógico entende-se que o aluno é o detentor de conhecimentos *a priori*, que necessitam apenas serem trazidos à consciência. Nesse sentido, o professor busca neutralizar a sua ação, de modo a não interferir nas atividades do aluno, evitando ao máximo influenciar ou manipular suas ações e tomadas de decisão. Tal postura pedagógica é sustentada pelo pressuposto epistemológico Apriorista, segundo o qual:

> [...] o aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, rechear de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. Qualquer ação que o aluno decida fazer é, a priori, boa, instrutiva. É o regime do *laissez-faire*: "deixa fazer" que ele encontrará o seu caminho (BECKER, 2008, p. 47).

A crença no saber nato, no talento do aluno foi despertada a partir do início do século XX, quando várias pesquisas e a confluência de pensamentos de áreas distintas, como a psicologia, a filosofia, a antropologia, a crítica de arte e outros campos das ciências humanas modificaram o olhar sobre o desenvolvimento da criança, fazendo com que os princípios do ensino de artes também sofressem transformações. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:



> Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno (BRASIL, 1997, p. 20).

Nos processos educativos em dança é possível visualizar a raiz epistemológica do professor não-diretivo como aquele que, por exemplo, propõe aos alunos que criem algo, sem maiores cuidados na preparação que envolve a criação a ser desenvolvida. Acredita-se ser relevante atenção ao passo a passo do processo artístico, para que os momentos de aula não se transformem em situações aleatórias e desconectadas do contexto dos alunos. Marques (2010, p. 45) observa que "[...] em algumas aulas de dança, os processos criativos não passam de exercícios levados pelos *laissez-faire* (deixa fazer), sem ordenação, sistematização, consciência e/ou elaboração do processo criativo em si". O professor que considera que os alunos aprendam por si só, independentemente da sua intervenção pedagógica, enquadra-se nas características do Apriorismo, concepção epistemológica inspirada na doutrina filosófica que tem no teórico Immanuel Kant (1724 – 1804) um de seus principais expoentes.

Alguns professores tendem a confundir as atividades de improvisação, que poderiam ser momentos de criação artística, em conjunto com outras atividades para definição de um propósito, com experiências que visam somente "promover a desinibição", "fazer com que os alunos se soltem", "liberar o estresse". Estes objetivos não deixam de ser importantes para o sujeito que dança, mas por si só eles não se configuram como processo de ensino e aprendizagem da arte.

Para o senso comum, improvisar significa "fazer qualquer coisa", "uma coisa de última hora", "o que der na telha". Alguns profissionais da dança que trabalham com improvisação disseminam esta mesma ideia, que, mesmo sem o professor ter ciência disto, tem uma justificativa, uma raiz epistemológica. Assim, enquanto alguns entendem a improvisação como algo benéfico para desinibir, muitos profissionais da



própria dança desvalorizam as atividades de improvisação, justamente por haver, de certa forma, uma distorção do que seria este trabalho.

Se desenvolvida de forma coletiva, consciente e crítica, num diálogo construtivo entre professor e aluno, a improvisação ultrapassa o mero objetivo de "desinibir", tendendo a configurar-se num processo de aprendizagem, passando a jogar com os saberes específicos da dança e a história corporal dos indivíduos, o que já implica uma condução por ambas as partes, professor e aluno.

Outra vertente da dança que muitas vezes é suscitada por professores não-diretivos são as abordagens de Educação Somática[6]. Ao desejarem levar ao máximo o ideal do processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, alguns professores acabam por trazer junto da sua ação docente "[...] rastros de isolamento ingênuo, de modismos descompromissados e, principalmente, de fundamentalismos irrefletidos" (MARQUES, 2010, p. 87).

Algumas aulas somáticas têm por propósito uma função terapêutica, o que é extremamente benéfico e desejável, mas, na compreensão desta investigação, não exime o professor da consciência dos demais objetivos da sua ação pedagógica e das possíveis consequências destes objetivos junto aos alunos.

Na pedagogia não-diretiva, mais uma vez, a responsabilidade de sucesso ou fracasso da aprendizagem recai sobre o aluno, pois é principalmente a partir do seu repertório vivencial que o ensino é mediado. Ou seja, a promoção de experiências por parte do professor pode ser limitada ao que o aluno já conhece e este conhecimento deve dar conta de uma progressão "natural" da aprendizagem.

Nesse sentido, cabe novamente salientar que um determinado saber ou conteúdo de dança, por si só, não porta um discurso pedagógico, pois este é prerrogativa daquele que o profere: o professor. Seu discurso transborda nos seus

[6] Fortin (1999) considera que a educação somática engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes. São propostas de Educação Somática o método *Feldenkrais*, *Bartenieff*, *Body Mind Centering*, entre outros.



métodos de ensino e nas suas práticas pedagógicas e crenças epistemológicas, caldeado nas relações que se estabelecem cotidianamente na sala de aula.

Pedagogia relacional

Sobre a pedagogia relacional, Becker (2008, p. 49-50) exemplifica:

> O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material – algo que, presume, tem significado para os alunos. Propõe que eles explorem este material – cuja natureza depende do destinatário: crianças de pré-escola, de primeiro grau, de segundo grau, universitários, etc. Esgotada a exploração do material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode solicitar, em seguida, que os alunos representem – desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando, etc. – o que elaboraram. A partir daí, discute-se a direção, a problemática, o material da(s) próxima(s) aula(s).

A partir deste exemplo é possível pensar que o professor que age sob a influência da pedagogia relacional difere-se dos professores anteriormente mencionados, ou seja, se afastam tanto de uma "docência diretiva" como de uma "docência não-diretiva". Sob esse prisma, o professor não é percebido como uma figura autoritária e tampouco como uma figura libertária. Talvez, a postura do professor do exemplo citado por Becker caracterize-se pelo equilíbrio entre os dois polos, o diretivo e o não-diretivo.

Becker (2008) afirma que o professor que adota uma postura relacional questiona os modelos de ensino tradicionalmente praticados na educação escolar, pois não acredita que o conhecimento possa ser transferido, passado do mestre para o aprendiz. Tal perspectiva compreende que todas as experiências vivenciadas pelos alunos podem se organizar para gerar conhecimento, pois eles se apropriam das suas vivências para a compreensão e a transformação do mundo que os cerca; ao passo que o professor promove condições para a interação dos alunos entre si e com o



conhecimento, numa relação crítica e cooperativa, instigando-os a refletirem sobre o que fazem.

Atualmente, muitos professores de dança tentam a experiência de construir com seus alunos os desafios das próximas etapas da aprendizagem, que constituirão o terreno para a apropriação de saberes específicos da dança, que se aproximam, como uma das intenções da pedagogia relacional, do contexto do aluno. O professor busca o equilíbrio no desenvolvimento do seu planejamento, pois parte da organização prévia de conteúdos a serem ensinados, mas suscetível a mudanças do percurso, em função de desejos e necessidades manifestadas pelo grupo de alunos. A questão essencial seria a relação entre os saberes a serem trabalhados, o contexto em que os sujeitos da sala de aula estão inseridos e a possibilidade de criar coletivamente a construção do conhecimento.

No que diz respeito à pedagogia relacional, a ênfase está nas relações, seja entre os sujeitos em questão, entre o saber e os sujeitos, ou entre o contexto, os sujeitos e o saber. Acredita-se que é possível tecer uma rede que alimenta a curiosidade para aprender e a abertura para ensinar. Ambos, professores e alunos, aprendem e ensinam. Para Becker (2008, p. 50), o professor relacional compreende que "[...] o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar sua ação".

O pressuposto epistemológico que embasa este pensamento é o construtivismo interacionista, preconizado pelo epistemólogo Jean Piaget (1896 – 1980).

Segundo Becker (2008, p. 51):

> Para Piaget, o conhecimento tem início quando o recém-nascido age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Este conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca, aí, perturbações, pois traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Este refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação. É este movimento, esta ação que refaz o equilíbrio perdido; porém o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito. Este algo novo fará com que as próximas assimilações sejam diferentes das anteriores, sejam melhores: equilibração majorante, isto



> é, o novo equilíbrio é mais consistente que o anterior. O sujeito constrói – daí, construtivismo – seu conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura; como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo.

No ensino não formal, observa-se, com certa frequência, profissionais da dança contemporânea trabalhando embasados na mesma ideologia. Propõe-se um assunto à turma, que o discute ou experimenta. Depois, se propõe o compartilhamento das descobertas. Então, se parte para a análise, que irá desencadear os próximos passos, necessários para determinada turma, em particular. É preciso um olhar atento, por parte do docente, para as demandas e solicitações dos integrantes da sua turma, sem deixar de lado os saberes ou conteúdos da dança.

Porém, do mesmo modo como os modelos pedagógicos anteriores, existem distorções a respeito deste perfil. Alguns profissionais exageram na proposição de atividades, gerando uma colcha de retalhos de exercícios, cujas partes não tecem conexões. Por isso, acredita-se na relevância de refletir a respeito das "costuras", da necessidade de uma "continuidade de fundo"[7] para dar base aos processos de ensino e de aprendizagem da dança. Lembra-se de que as experiências da docência são tentativas de acerto, ou seja, não é possível afirmar que se um professor tiver determinada postura, seus alunos terão aprendizados mais ou menos significativos. De qualquer modo, por parte do docente, torna-se imprescindível a busca por aquilo que acredita ser uma prática coerente com o seu papel no espaço de ensino onde está inserido.

É perceptível que, a partir dos estudos e reflexões que esta pesquisa proporcionou, acredita-se na pedagogia relacional como a mais adequada para o ensino (contemporâneo) de dança. Nesta abordagem, ambos os agentes de sala de

[7] Para Gil (2004) a continuidade de fundo é aquilo que faz uma série dançada "agarrar" a outra. As séries não convergem para o mesmo fim, pelo contrário, acentuam suas divergências. Na mesma perspectiva pode-se fazer um paralelo com o ensino da dança, quando o professor confere ao processo possibilidades de contato. "Do contato nasce a conexão, o agenciamento" (GIL, 2004, p. 70). Ver mais em Gil (2004).



aula – professor e aluno – têm responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem. É requisitado ao professor e ao aluno uma postura inventiva e um esforço individual que possa potencializar o senso de colaboração.

Cabe lembrar que ensino contemporâneo de dança não é sinônimo de ensino de técnicas de dança contemporânea. Caracterizar o ensino como uma prática contemporânea tem relação com o que podemos chamar de uma visão pós-moderna sobre a arte e seus desdobramentos. Desse modo,

> Acredita-se que os ideais de respeito à diversidade e à democracia na dança, imbricados às modificações práticas suscitadas pelos artistas pós-modernos, trazem à arte na escola a perspectiva de uma educação inclusiva, que pode se configurar como uma prática contemporânea de aprendizagem em dança, independentemente de o professor optar por trabalhar com dança folclórica, balé clássico, danças urbanas, ou por desenvolver alguma prática específica sob a égide da noção de dança contemporânea (CORRÊA, SANTOS, 2014, p. 520).

Nessa perspectiva, pode-se refletir que o professor ancorado na pedagogia relacional leva em consideração na sua prática docente, também, a relação dos seres com o mundo e suas modificações, tentando atualizar o seu fazer conforme os movimentos artísticos e sociais que acontecem fora do universo escolar.

Considerações finais

Em muitos casos, bailarinos, coreógrafos ou apreciadores da arte de dançar que se tornam professores de dança acabam por reproduzir maneiras de ensinar aprendidas da prática dos seus antecessores, mas com pouco exercício de reflexão. Esta ação contínua configura uma espécie de “linhagem” profissional: utilizam-se os mesmos métodos pedagógicos, ou abordagens similares, o que vai formando uma trajetória na qual é possível identificar, até mesmo, características da sua “descendência” como artista e professor de dança.

Essa “herança”, oriunda do convívio do profissional com os mestres, é inevitável, mas não pode ser carregada irrefletidamente. Precisa ser permanentemente



questionada, posta em xeque, atualizada e contextualizada. A reflexão proposta aqui diz respeito ao questionamento ao "fazer pelo fazer", isento de crítica sobre a própria prática. Ou seja: repetida por professores de dança, geração após geração, esta herança pode levar à estagnação, ao fazer inconsciente, inconsequente, inconsistente.

Ao pressupor que todos os professores sustentam sua docência em uma epistemologia, Becker (2008) suscita a necessidade da conscientização e análise sobre o ato de ensinar por parte desse profissional. Nessa perspectiva, corrobora com a ideia de Freire (1996), que afirma que "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1996, p. 42).

Desse modo, acredita-se que a consciência deste fator relevante na prática docente deve ser trabalhada no decorrer da formação continuada dos professores, para que o "[...] primitivismo que conserva o professor prisioneiro de epistemologias do senso comum possa ser transformado no raciocínio crítico e na capacidade de conscientizar as amarras que aprisionam seu fazer e seu pensar" (BECKER, 2008, p. 55).

A partir do estudo e análise destes modelos pedagógicos e seus pressupostos epistemológicos, é possível crer que a pedagogia relacional, por ter uma concepção dialética e construtivista, mostra-se satisfatória no que diz respeito a um ensino de dança processual e que respeite as individualidades em sala de aula. Por buscar um equilíbrio de responsabilidades entre professores e estudantes, faz do processo de ensino e aprendizagem um projeto colaborativo e que só pode ser desenvolvido com o esforço de todos os envolvidos.

Ademais, mais importante que optar por um caminho para a abordagem pedagógica no ensino de dança, é saber o porquê desta escolha. Por isso, considera-se que, para além da experiência prática na arte da dança, é necessário que o professor reflita, teorize acerca do seu fazer, enfrentando a sala de aula e as questões que a envolvem com espírito crítico e sem negligenciar as possíveis consequências de suas escolhas nos processos de ensino e aprendizagem em dança e nas relações



entre os seus sujeitos. Por fim, conforme o estudo realizado, conclui-se que, para ser um bom professor, não basta ser perito na arte de dançar, mas há a indicação de que uma aprendizagem significativa parte da combinação entre fazer, refletir, relacionar e ensinar.

Referências:

BECKER, Fernando. *Epistemologia subjacente ao trabalho docente.* Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1992. 387p. (Apoio INEP/CNPq).

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G (Org.). *Metodologia:* construção de uma proposta científica. Curitiba: Camões, 2008. p. 45-56.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença.* Porto Alegre, v. 4, n. 3, 2014. p. 509-526.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da aula técnica de dança. Tradução Márcia Strazzacappa. *Cadernos GIPE-CIT*, n. 2, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, José. *Movimento total:* o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

MARQUES, Isabel. *Linguagem da dança:* arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

RENGEL, L. *Os temas de movimento de Rudolf Laban:* modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. São Paulo: Annablume, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia***. A tal "Dança Criativa":*** Afinal, que dança seria? In: TOMAZZONI, Airton (Org.). Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 39-46.