UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Claudia Terezinha Quadros

CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS COREOGRÁFICOS DA DANÇA-EDUCAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINAR/APRENDER EM COREOGRAFIAS DIDÁTICO-CRIATIVAS

Santa Maria, RS
2017

Claudia Terezinha Quadros

CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS COREOGRÁFICOS DA DANÇA-EDUCAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINAR/APRENDER EM COREOGRAFIAS DIDÁTICO-CRIATIVAS

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Quadros, Claudia Terezinha
Contribuições dos processos coreográficos da dança educação à formação docente: ensinar/aprender em coreografias didático-criativas / Claudia Terezinha Quadros.- 2017.
194 p.; 30 cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Processos Coreográficos na Dança 2. Coreografias de Ensino 3. Coreografias Didáticas 4. Coreografias Didático-Criativas I. Veiga, Adriana Moreira da Rocha II. Título.

© 2017
Todos os direitos autorais reservados a Claudia Terezinha Quadros. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: qclaudinha@rocketmail.com

Claudia Terezinha Quadros

PÓS VAI A VERSÃO DIGITALIZADA DA FOLHA

CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS COREOGRÁFICOS DA DANÇA-EDUCAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINAR/APRENDER EM COREOGRAFIAS DIDÁTICO-CRIATIVAS

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Aprovada em 10 de outubro de 2017.

_____

Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.ª Dr.ª (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

_____

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Profª. Dr.ª (UFSM/UNIFRA)

_____

Danilo Ribas Barbiero, Prof. Dr. (UFSM)

_____

Thelma Panerai Alves, Profª. Dr.ª (UFPE)

_____

Maria Cristina Chimelo Pain, Profª. Drª. (ULBRA)

Santa Maria, RS

2017

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, quero agradecer a Deus e ao meu santo protetor, São Jorge, por terem abençoado todos os dias da minha vida, por iluminar meu caminho e me dar determinação e forças para seguir sempre em frente.

Aos meus pais, Policarpo de Oliveira Quadros (in memoriam) e Cecilia Lopes Quadros, que muitas vezes se doaram e renunciaram aos seus sonhos, para que eu pudesse realizar os meus. Quero dizer que essa conquista não é só minha, mas nossa. Tudo que consegui só foi possível graças ao amor, apoio e dedicação que vocês sempre tiveram por mim. Sempre me ensinaram agir com respeito, simplicidade, dignidade, honestidade e amor ao próximo. E graças à união de todos, os obstáculos foram ultrapassados, vitórias foram conquistadas e alegrias divididas. Agradeço pela paciência e compreensão com minha ausência durante essa longa jornada. Muito obrigada.

A toda minha família, pelo amor, apoio e confiança de sempre, por estarem sempre vibrando pelas minhas conquistas.

Agradeço a Profª. Drª. Adriana Moreira da Rocha Veiga, pela oportunidade de tê-la como orientadora, pela disponibilidade, apoio, incentivo e carinho incondicional, que sempre depositou em mim. Tenho muito orgulho de homenageá-la nesse momento, como uma das pessoas responsáveis pela minha formação profissional. Agradeço pela confiança, pela amizade, conselhos e paciência. És uma verdadeira mestra, exemplo de simplicidade, compreensão e competência. Muitíssimo obrigado!

À Profª. Drª. Silvia Maria de Aguiar Isaia, pela oportunidade em me receber no doutorado, obrigada pelo incentivo, conhecimentos e carinho de sempre.

Ao grupo GPKOSMOS e GTFORMA, pelo convívio, amizade e aprendizado. Aprendemos a trabalhar e multiplicar saberes. Foi um convívio sempre prazeroso e enriquecedor. E que eu possa sempre contar com o privilégio da amizade vocês.

Aos professores de minha banca examinadora, Profª. Drª Silvia Maria Aguiar Isaia, Prof. Dr. Danilo Ribas Barbiero, Profª. Drª. Thelma Panerai Alves, Profª Maria Cristina Chimelo Pain, Profª. Drª. Mirian Haubold Barbosa e Profª. Drª. Greice Scremin, meus sinceros agradecimentos pelas orientações no decorrer do trabalho.

À Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, professores e funcionários, em especial a minha amiga Liliane Della Mea, que nunca mediu esforços para me auxiliar nas dificuldades e torcer por meu sucesso.

Às demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho e participaram da minha vida nessa caminhada.

Obrigada!

CAMINHO

Uma obra coreográfica será sempre um

produto empírico, de natureza imprecisa,

jamais redutível a um conceito definitivo.

Lia Robatto

Espetáculo Caminho. Acervo Lia Robatto.

RESUMO

CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS COREOGRÁFICOS DA DANÇA-EDUCAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINAR/APRENDER EM COREOGRAFIAS DIDÁTICO-CRIATIVAS

AUTORA: Claudia Terezinha Quadros
ORIENTADORA PROF.ª DR.ª: Adriana Moreira da Rocha Veiga

O tema explicitado neste estudo, com a finalidade de compor a Tese de Doutorado, consistiu na compreensão teórica e complexa do processo de ensinar/aprender, imbricado em coreografias didático-criativas, como contribuição da dança educação para novas compreensões de docência como um ato essencialmente criativo e compartilhado entre educadores e educandos. Esta escolha temática originou-se na trajetória percorrida pela autora como bailarina, professora e pesquisadora no universo da dança, permitindo-lhe trilhar por conceitos na interface entre a dança e a educação. A questão principal permeada no processo de apropriação conceitual interrogou: qual a contribuição dos processos coreográficos da Dança-Educação para uma nova compreensão docente sobre o ensinar e aprender? Em busca das possíveis respostas, é apresentada a coreografia na dança em sua convergência com o conceito de coreografia de ensino (OSER; BAERISWYL, 2001) traduzido por Miguel Zabalza (2005, 2006, 2009) como coreografia didática, cuja definição original compreende a coreografia de ensino/didática como uma analogia à sequência de movimentos da dança, correspondendo estes às etapas de aprendizagem, considerando tanto o dançarino como o estudante um cenário configurado por elementos artístico-educativos que vão sendo articulados no processo de aprendizagem criativa. O educando vai assimilando/acomodando/estruturando cognitivamente os objetos de aprendizagem em uma coreografia didático-criativa, constructo constituído nesta tese. Esta enfatiza a dinâmica que surge e mantém o aprendizado em padrões complexos, a exemplo dos processos coreográficos que vão compondo um espetáculo em sua singularidade, pois todo espetáculo/aprendizagem é inusitado em seu potencial criativo. A criação coreográfica, vista no cenário didático-criativo, aparece como ponto culminante da atividade, no qual o educando constrói seus conhecimentos, assumindo sua autonomia cognoscitiva e compartilhando a sua criação com o outro. Assim, o processo de construção do conhecimento, nessa situação de aprendizagem, abrange igualmente uma elaboração compartilhada entre pares. Esse estudo propiciou a compreensão de que as mediações desencadeadoras das atividades de Dança-Educação contribuem de forma significativa no processo imbricado do ensinar/aprender, por meio de dinâmicas coreográficas didático-criativas, em diferentes situações de docência, envolvendo educador e educando. Ao localizar o foco na aprendizagem escolar, baseada nas coreografias didáticas, este estudo construiu uma possível planificação das *coreografias didático-criativas* constituídas por três componentes interconectados: *Encorajamento Criativo, Aprendizagem Criativa* e *Expressão Criativa.*

Palavras-chave: Processos Coreográficos na Dança. Coreografias de Ensino. Coreografias Didáticas. Coreografias Didático-Criativas.

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS OF THE DYE COREOGRAPHIC PROCESSES EDUCATION TO TEACHER EDUCATION: TEACHING/LEARNING IN DIDACTIC-CREATIVE CHOREOGRAPHIES

AUTHOR: CLAUDIA TEREZINHA QUADROS
ADVISOR PROF.ª DR.ª: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

The theme explained in this study, with the purpose of composing the Doctoral Thesis consisted in the theoretical and complex understanding of the process of teaching / learning, imbricated in didactic-creative choreographies, as contribution of dance education to new understandings of teaching as an essentially creative act And shared between educators and learners. This thematic choice originated in the trajectory traversed by the author as a dancer, teacher and researcher in the universe of dance, allowing her to walk through concepts at the interface between dance and education. The main question permeated in the process of conceptual appropriation questioned: what is the contribution of choreographic processes of Dance Education to a new teacher understanding about teaching and learning? In the search for possible answers, dance choreography is presented in its convergence with the concept of choreography of teaching (OSER; BAERISWYL, 2001) translated by Miguel Zabalza (2005, 2006, 2009) as a didactic choreography whose original definition includes choreography Of teaching / didactics as an analogy to the sequence of dance movements, corresponding to the learning stages, considering both the dancer and the student a scenario configured by artistic-educational elements that are being articulated in the process of creative learning. The learner assimilates/accommodating/structuring cognitive learning objects in a didactic-creative choreography, a construct constituted in this thesis. This emphasizes the dynamics that arise and keeps the learning in complex patterns, like the choreographic processes that are composing a spectacle in its singularity, since every spectacle/learning is unusual in its creative potential. The choreographic creation seen in the didactic-creative scenario appears as the culmination of the activity, in which the learner constructs his knowledge, assuming his cognitive autonomy and sharing his creation with the other. Thus, the process of knowledge construction in this learning situation, also covers a shared elaboration among peers. This study allowed the understanding that the mediations that trigger the educational dance activities contribute significantly to the imbricated process of teaching / learning, through didactic-creative choreographic dynamics, in different teaching situations, involving educators and educators. By locating the focus on school learning based on didactic choreography, this study constructed a possible planning of didactic-creative choreographies consisting of three interconnected components: Creative Encouragement, Creative Learning and Creative Expression.

Keywords: Choreographic Processes in Dance. Choreography of Teaching. Didactic Choreographies. Didactic-Creative Choreographies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 − Eixos conceituais.....89
Figura 2 – Definição de termos 93
Figura 3 − Mapeamento do estudo.....140
Figura 4 − Princípios pedagógicos coreográficos e sua relação com os princípios da Complexidade 147
Figura 5 − Princípios da Dança-Educação 153
Figura 6 – Articulação dos conceitos.....155
Figura 7 – Movimentos da Composição Coreográfica: Encorajamento Criador....157
Figura 8 – Movimentos da Composição Coreográficas: Aprendizagem Criativa...160
Figura 9 – Movimentos da Composição Coreográfica: Expressão Criativa.....164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dança Escolar - Teses 51
Gráfico 2 − Dança-Educação 63
Gráfico 3 − Processos Coreográficos/Criativos 67
Gráfico 4 − Coreografias Didáticas 71
Gráfico 5 − Ambiência Escolar 72
Gráfico 6 – Formação Docente, Formação Continuada e (Auto)formação 85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das teses e dissertações.....47
Quadro 2 − Síntese do estudo na planificação do constructo das coreografias didático-criativas.....91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCDT	Cultura da Convergência Digital e Tecnológica
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
daCi	Dance and the Child International
FMH	Faculdade de Motricidade Humana
GTFORMA	Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação
GUD	Grupo Universitário de Dança
KOSMOS	Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação
LP1	Linha de Pesquisa 1
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNINGA	Faculdade Ingá
UTL	Universidade Técnica de Lisboa

SUMÁRIO

PRÓLOGO: DE BAILARINA À EDUCADORA 23

1 INTRODUÇÃO 37

2 INSERÇÃO E ATUALIDADE TEMÁTICA 43
2.1 INTRODUÇÃO AO CONHECIMENTO ATUAL DO TEMA 45
2.2 ACHADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES 47
2.2.1 Descritor 1 – Dança-Educação: Teses 47
2.2.2 Descritor 1 – Dança-Educação: Dissertações 52
2.2.3 Descritor 2 − Processos Coreográficos/Criativos: Teses 63
2.2.4 Descritor 2 − Processos Coreográficos/Criativos: Dissertações 65
2.2.5 Descritor 3 – Coreografias Didáticas: Tese 67
2.2.6 Descritor 3 – Coreografias didáticas: Dissertações 68
2.2.7 Descritor 4 – Ambiência Escolar: Dissertações 71
2.2.8 Descritor 5 – Formação Docente, Formação Continuada e (Auto)formação - Teses 73
2.2.9 Descritor 5 – Formação Docente, Formação Continuada e (Auto)formação: Dissertações 74

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA 87
3.1 ELEMENTOS DA PESQUISA 89
3.1.1 Questões de pesquisa 89
3.1.2 Quadro Síntese do planejamento do estudo 90
3.2 CONTEXTO E FUNDAMENTOS PARA O MAPEAMENTO CONCEITUAL 93
3.2.1 O Paradigma da Complexidade 94
3.2.2 Construção e análise das dimensões conceituais 101

4 CONSTITUINDO O *CORPUS* TEÓRICO 103
4.1 EIXO CONCEITUAL 1 − A DANÇA-EDUCAÇÃO NA AMBIÊNCIA ESCOLAR 105
4.1.1 Ambiência Escolar 105
4.1.2 Dança-Educação 108
4.1.3 (Re)significação dos processos coreográficos de criação na Dança-Educação 112
4.1.4 Pedagogia dialógica do processo criativo: Leda Muhana Iannitelli 115
4.2 EIXO CONCEITUAL 2 − (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: O PROCESSO PERMANENTE DE ENSINAR E APRENDER 123
4.2.1 A docência em construção: desafios para (auto)formação docente 123
4.2.2 Os desafios da (auto)formação docente 127
4.3 EIXO CONCEITUAL 3 − AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE COREOGRAFIAS DIDÁTICAS COMO TERRITÓRIO PEDAGÓGICO NA/DA DOCÊNCIA 131
4.3.1 Coreografias didáticas e atividades de estudo: os processos criativos na aprendizagem docente e discente 131
4.4 EIXO CONCEITUAL 4 − ARTICULAÇÃO DOS EIXOS CONCEITUAIS: CONSTRUÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS PARA COREOGRAFIAS DIDÁTICO-CRIATIVAS 138
4.4.1 A construção da Dança-Educação na ambiência escolar criativa: objetividade, subjetividade, intersubjetividade 150

5 O REENCONTRO ENTRE A EDUCADORA E A BAILARINA: O QUE AINDA POSSO DIZER AOS DEMAIS EDUCADORES, À GUISA DE CONCLUSÃO 167

REFERÊNCIAS..... 173

ANEXO 189

ANEXO A – PARECER - DEFESA DE DOUTORADO 191

PRÓLOGO: DE BAILARINA À EDUCADORA

SINOPSE

A autora, aqui protagonista, revisita a sua trajetória de bailarina à educadora, buscando na memória do tempo vital e social o repertório constitutivo da sua tese.

Escolho[1] iniciar a criação deste texto/espetáculo do ensinar/aprender, que se constitui a elaboração de uma Tese de Doutorado com um breve memorial da minha trajetória e relação com a dança, sobre como esta acaba por dar significado à minha vida e profissão, como bailarina, educadora e pesquisadora. Trago a ideia de que os processos coreográficos e criativos presentes na dança constituem contributos à educação e aos educadores, decorrendo daí o meu interesse de pesquisa.

Inicio dissertando sobre minha trajetória e formação no universo da dança, como acadêmica, bailarina, coreógrafa, coordenadora, pesquisadora, professora (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior) e, ainda, participações em eventos culturais, artísticos e científicos.

Meu contato com a dança iniciou no ensino médio, quando participei do grupo de dança da Escola Estadual Professora Margarida Lopes, em Camobi. Neste período, participei de forma intensa no universo da dança, em atividades e eventos escolares e na comunidade de Santa Maria, RS. Essas primeiras vivências no universo da dança, mostraram-me o quanto era possível, mesmo não sendo uma bailarina clássica, poder dançar, sim, pois nessa época, a dança era bastante elitizada e a formação clássica era para poucos.

Sempre tive o desejo de fazer bale clássico, mas devido ao custo muito alto dos estúdios de dança, não tinha possibilidade de frequentar. Minha professora Elenir, fez um grande feito, pois nossa escola era pública e com pouquíssimas condições para desenvolver a prática dessa modalidade. Mas, com seu interesse e dedicação em desenvolver a dança, como um meio educacional, realizou um bom trabalho, trazendo a dança enquanto cultura corporal para escola. Com essa oportunidade, o gosto pela dança ficou cada vez mais forte e significativo no meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Ao final do ensino médio, minha pretensão foi ingressar no curso de dança da Universidade Federal da Bahia, mas devido a questões financeiras, não consegui concretizar esse projeto. Foi então, que ingressei, em 1990, no curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, RS, procurando uma formação mais específica nas culturas corporais, pelo fato de sempre apreciar esse universo e,

---

[1] Neste texto inicial, escreverei na primeira pessoa do singular, por tratar-se da narrativa de minha trajetória pessoal/profissional. Na sequência do trabalho, utilizarei a primeira pessoa do plural.

talvez, como uma chance de desenvolver minha essência artística e minha capacidade corporal de movimento.

Assim, iniciei novos contatos com a dança, como bailarina no Grupo Universitário de Dança - GUD em 1992, coordenado pela Profa. Dra. Mara Rúbia Antunes, tendo como coreógrafo o Prof. Cergui Ronei Prado Lima. Minha experiência nesse grupo foi marcada pelo trabalho de Dança Moderna, Afro e Jazz, também com a oportunidade de participar de grupos de estudos com pesquisa e projetos de extensão, trabalhando com a dança e a criação de coreografias nas escolas do município, eventos, mostra de dança municipais, regionais e estaduais.

Ressalto que o GUD foi o grupo que trouxe uma inovação para cidade de Santa Maria, com propostas de dança moderna (técnicas de Graham, Humprey e Laban) e, por esse motivo, nossas apresentações eram sempre divulgadas na mídia, jornais e rádios. Assim, tornamo-nos referência em dança na cidade, fato que me orgulha muito de ter feito parte dessa história.

Posteriormente, iniciei os trabalhos no GUD com a Profa. Dra. Gisela Biancalana, a proposta nesse período foi dança moderna, dança contemporânea, dança teatro e *contact improvisation.* Essa experiência foi muito importante para meu desenvolvimento como bailarina, devido à aprendizagem de várias técnicas corporais, o que contribuiu ainda mais para meu aperfeiçoamento como professora de dança em diversos aspectos.

Paralelamente a essas atividades na UFSM/CEFD – Centro de Educação Física e Desportos, iniciei aulas de Balé Clássico com a Profª. Ivone Freire, com o intuito de aperfeiçoar a técnica do balé clássico. Deste período em diante, a minha vocação para ensinar se tornou mais intensa, já visualizando o ensino da dança como um fenômeno social, importante para formação de um sujeito crítico e participativo, compreendendo a questão da arte como um instrumento educacional.

No último ano da graduação em Educação Física, começaram os estágios: Estágio Supervisionado no Colégio Estadual Manuel Ribas, nessa escola desenvolvi trabalhos específicos com dança, com alunas do Ensino Médio. Ressalto que fui a primeira estagiária a desenvolver o trabalho de dança nessa escola, junto ao programa de atividades de Educação Física Escolar. Ainda nesse período, estagiei na Academia Andança, com supervisão da Prof.ª Isabel Rosa, onde ministrei aulas de Jazz para crianças. Essas experiências foram fundamentais para acreditar que a

dança seria um universo maior, para minha trajetória formativa, integrada com o profissional.

Minha participação no GUD era intensa como bailarina, envolvia-me nas aulas técnicas e ensaios, mas isso não me impediu de estagiar como Coordenadora GUD – CEFD. Nessa função, fui responsável pelos locais de ensaios, agendamento das apresentações, montagem das aulas para os bailarinos e organização dos relatórios do trabalho, visto que todas essas atividades faziam parte de um projeto do Departamento de Esportes Individuais do CEFD. E, ainda, propus-me a estagiar no Laboratório de Pesquisa em Aprendizagem Motora, tendo como orientador o Prof. Dr. Jeferson Canfied. Neste grupo, realizei a pesquisa sobre "Aprendizagem na Dança: desempenho motor", este trabalho foi apresentado na Mostra Científica da UFSM. Devido ao meu envolvimento com a dança em diferentes aspectos, extensão e pesquisa, fui convidada, em várias oportunidades, pela Prof[a]. Mara Rúbia Antunes, para palestrar na disciplina de dança, com o tema Técnicas da Dança Moderna e outras questões vinculadas ao ensino da dança no contexto escolar.

Tão logo, formei-me em Educação Física. Já no ano de 1995, ingressei na Especialização, na área de Desenvolvimento Humano, com orientação do Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs. No laboratório de pesquisa, participei de vários trabalhos, o que colaborou de forma significativa para minha formação de pesquisadora, visto que, neste universo, desenvolviam-se estudos de forma multidisciplinar.

A investigação para a minha especialização enfocou o desenvolvimento motor em várias vertentes, em especial no desenvolvimento da motricidade na infância, o que me levou, posteriormente, a pesquisar esta temática no contexto da dança escolar. Nesse período, ainda, continuava com meu trabalho como bailarina do grupo universitário de dança, mas, com outra visão. Meus estudos com as teorias do desenvolvimento humano me proporcionaram uma reflexão mais aprofundada sobre a práxis da dança em diferentes aspectos, dialogando com referenciais teóricos importantes para fundamentar as manifestações da dança enquanto objeto de estudo.

Antes mesmo de terminar a Especialização, no ano de 1996, ingressei no Mestrado em Educação, com orientação do Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs e co-orientação da Prof[a]. Adriana da Rocha Veiga. E, assim, dei continuidade em meus estudos sobre as teorias do Desenvolvimento Humano, no universo da

Dança-Educação. Saliento a importância, como aluna especial, da disciplina Cognição e Educação, ministrada pela Prof[a]. Dr[a]. Silvia Maria de Aguiar Isaia. Neste período, estudei de forma aprofundada as teorias da cognição e suas abordagens socioculturais, o que me motivou imensamente para utilizar esses referenciais em meus futuros estudos na elaboração do projeto de Mestrado. Então, meu trabalho de pesquisa se dirigiu às teorias: Histórico-Cultural de Vygotsky e Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, com enfoque no desenvolvimento psicossocial na Dança-Educação.

Neste período, fiquei estudando no CEFD e CE – Centro de Educação. Essas experiências foram ricas, pois minha formação foi interdisciplinar. Foi possível estudar e atuar em duas áreas, as quais me ofereciam embasamento para as minhas investigações na temática de ensino e aprendizagem na dança, como também, o papel do professor na escola e a relevância desta formação para os processos de ensino e aprendizagem da cultura corporal, dança.

No curso de Educação Física, participei de várias atividades, ministrei a disciplina de Antropologia do Movimento (Docência Supervisionada), de vários grupos de pesquisa, o que me possibilitou publicar trabalhos em eventos nacionais e internacionais, como no Encontro Internacional da Criança, em várias edições, como apresentadora de trabalhos científicos e organizadora deste evento.

Participei da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em Minas Gerais, apresentando trabalhos científicos, do Congresso Internacional na África do Sul, com a publicação de trabalhos na área de dança-educação. Então, neste período, finalizei minha Especialização e o Mestrado no ano de 1997, com a dissertação intitulada *"Dança-Educação como Mediação ao Desenvolvimento Psicossocial da Criança".* Este trabalho foi de suma importância para minha formação, pois obtive conhecimentos específicos sobre o quanto a dança pode propiciar, em termos de aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Em 1998, passei no concurso para professora substituta no curso de Educação Física no CEFD e, nessa função, ministrei várias disciplinas: Ginástica, Aprofundamento em Ginástica e Musculação, Ginástica I, Ginástica II, Legislação e Organização do Sistema Desportivo Nacional e a disciplina de Dança. Esta conquista foi de grande relevância na minha vida profissional, pois possibilitou

colocar em prática meus estudos de Graduação, Especialização e Mestrado na formação de futuros profissionais.

No ano de 1999, iniciei meus trabalhos em cursos de Pós-Graduação. Ministrei a disciplina Metodologia da Ginástica e Ritmos, no Curso de Pós-Graduação em Ciência da Atividade Física em Academia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Permaneci como professora do CEFD por dois anos, até 2000, sendo que, no último ano, tornei-me professora da Universidade de Cruz Alta, nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Licenciatura em Dança, ministrando várias disciplinas e com uma carga horária grande de trabalho.

No curso de Pedagogia na UNICRUZ, ministrei a disciplina Imagem e Consciência Corporal, na Educação Física; Sociologia Desportiva e Antropologia, Metodologia Educação Física Desportos I e II, Sociologia. E, no curso de Dança, ministrei as disciplinas Expressão e Movimento, Consciência Corporal, Laboratório de Dança II e III, Metodologia do Ensino da Dança, Composição Coreográfica I, Laboratório de Dança V, Didática, Improvisação - Expressão e Movimento e Trabalho de Conclusão de Curso I, II e III. Ainda, no curso de Dança, fui coordenadora de Pesquisa, Comissão Científica e Organizadora de Eventos Científicos, além de Coreógrafa do grupo de Dança da UNICRUZ. Como pesquisadora, publiquei e apresentei vários trabalhos sobre a temática da dança em diferentes contextos e em vários eventos científicos. Esta fase também foi marcada por várias orientações de projetos de extensão na comunidade de Cruz Alta, RS, como também em pesquisas com a orientação de trabalhos de TCC, além de participação em bancas de trabalhos finais de curso.

No ano de 2001, ainda na UNICRUZ, no Curso de Pós-Graduação no Programa Interdisciplinar do Movimento, ministrei as disciplinas Corporeidade/Sociedade e Metodologia da Ginástica em Academia. Participei da Comissão Organizadora para avaliação do curso de dança, em que representei o departamento de projetos de extensão e pesquisa para a comissão do MEC. Enfim, minha trajetória nesta instituição e, principalmente, no Curso de Dança me proporcionou uma formação expressiva no ensino, extensão e pesquisa no contexto universitário. Destaco aqui que o curso de Dança nesta instituição foi o primeiro no Rio Grande do Sul, o que representou consideravelmente para mim, motivo de muito

orgulho, pelo fato de ter participado na construção de um espaço de formação no contexto da dança.

O meu envolvimento no Curso de Dança e a participação em vários eventos, como o Encontro Internacional da daCi – *dance and the child international* em Salvador, possibilitou-me o cargo de coordenadora do Rio Grande do Sul, desta entidade. Nesta função, coordenei o VII Encontro Nacional da daCi no Brasil, em Santa Maria, RS, com parceria das instituições UNICRUZ e UFSM.

De 1997 até 2000, atuei como bailarina do Grupo de Dança Companhia Dancidade, tendo como coreógrafa a Profa. Ana Lúcia Silva, coordenadora da Dancidade Escola de Dança, em Santa Maria. Nesse período, desenvolvi trabalhos com Dança Moderna e Contemporânea. A companhia se apresentou em vários espetáculos artísticos importantes no município. Essa experiência possibilitou um aprendizado significativo no que se refere à montagem de coreografias e espetáculos, como também a vivência de técnicas corporais no estilo da dança clássica e moderna.

No ano de 1999, fui convidada para ministrar aulas no curso de Educação Física na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, em Cachoeira do Sul, RS. Neste período, fiquei trabalhando nas duas universidades (UNICRUZ e ULBRA), mas no ano de 2000, concentrei meus trabalhos somente na ULBRA, devido à grande carga horária que me foi dada, nesta instituição.

Em parceria com o Prof. Ms. Silmar Zanon, criamos o Grupo de Pesquisa em Motricidade Humana, com trabalhos publicados nacional e internacionalmente (Espanha). Nesta instituição, tive oportunidade de trabalhar com ensino, pesquisas e projetos de extensão em diferentes linhas de estudos: Ensino da Dança, Motricidade Infantil, Formação Inicial e Continuada. Atualmente, ministro aulas para a Licenciatura, Bacharelado em Educação Física e Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Qualidade de Vida.

Em 1999, apresentei e publiquei três artigos científicos: Modalidades de Aprendizagem na Dança, Dança na Escola: Atividade Mediadora do Desenvolvimento e Desempenho do Professor no Processo Ensino-Aprendizagem da Técnica e da Expressão na Dança, no Congresso Continentes em Movimento: Novas tendências no Ensino da Dança, na Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

Minha participação neste evento me proporcionou contato com vários pesquisadores da Universidade Técnica de Lisboa - UTL, Faculdade de Motricidade Humana - FMH, em especial na Unidade Científico-Pedagógica em Dança. A partir desse intercâmbio, no ano de 2004, surgiu a possibilidade da seleção para o doutoramento, em que fui aprovada e iniciei meus estudos nesta instituição. Devido ao fato de não ser dispensada de minhas atividades docentes em minha universidade, meus estudos se desenvolveram à distância, tendo que viajar em alguns períodos para Lisboa. Infelizmente, ocorreram dificuldades no desenvolvimento de meu trabalho e, nessa ocasião, não pude finalizar o doutoramento. Porém, essa experiência foi de grande valia, possibilitando-me estudar no exterior e aperfeiçoar meus conhecimentos, obtendo diferentes visões sobre a dança no âmbito internacional.

Ainda, fazendo parte do corpo docente da ULBRA e trabalhando no curso de Educação Física, ministrei várias disciplinas: Dança, Expressão e Movimento, Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor, Metodologia da Educação Física, Atividades Rítmicas Escolares, Ginástica I, Movimento e Aprendizagem e Supervisão de Estágios. Ressalto que ainda permaneço nessa instituição, trabalhando com estas disciplinas. Este ano completo 14 anos de trabalho junto ao curso de Educação Física. Paralelamente às minhas atividades docentes na ULBRA, ministrei aulas no Curso de Especialização em Metodologia da Práxis Pedagógica em Educação Física Escolar na disciplina: Manifestações da Cultura Corporal na Escola: Dança, na Faculdade da Serra Gaúcha em Caxias do Sul, RS.

Em 2011, ingressei no curso de Psicologia no Centro Universitário Franciscano - UNIFRA, permaneci como acadêmica por um ano, posteriormente fui residir em Porto Alegre e iniciei meus estudos como aluna especial nesta mesma área, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Nesta instituição, permaneci mais um ano, mas optei por interromper meus estudos, devido ao fato de objetivar o Doutorado na UFSM em Santa Maria, RS e, futuramente, voltar a residir nesta cidade.

Em 2012, iniciei minha participação como docente no Curso de Especialização em Treinamento Musculação e Atividade Física, na Faculdade Ingá - UNINGA, em Santa Maria, RS, trabalhando com a disciplina intitulada Desenvolvimento Humano e Atividade Física. Ainda, neste ano, ingressei como professora substituta, obtendo primeiro lugar no concurso, na Universidade Federal

de Pelotas - UFPel, no Curso de Licenciatura em Dança, ministrando as disciplinas Pedagogia da Dança I e Ação e Movimento II. Este período foi muito gratificante, além de meu trabalho nas disciplinas do curso, participei como coreógrafa, trabalho este, apresentado na Mostra de Dança em Curitiba.

Após uma conversa com as Professoras Adriana M. da Rocha Veiga e Silvia Maria Aguiar Isaia sobre o meu interesse no Programa de Doutorado, fui aconselhada a fazer, como aluna especial, a disciplina Seminário Avançado II – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do programa de Pós-Graduação em Educação. Além desta atividade, iniciei meus estudos, como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA, vinculado ao CNPq, em que se pesquisam as trajetórias formativas (pessoais e profissionais) percorridas por docentes universitários.

No grupo de pesquisa GTFORMA, coordenado pela Professora Silvia Maria Aguiar Isaia, iniciei como participante no projeto “Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento”, financiado pelo CNPq. Essa investigação foi desenvolvida com professores de diferentes áreas de conhecimento, de uma Instituição de Ensino Superior pública, compreendendo a docência em diferentes momentos da carreira do professor universitário, dividida em três etapas da trajetória profissional: inicial (0-5 anos), intermediária (6-15 anos) e final (16 em diante), entrelaçando os aspectos pessoais, profissionais e institucionais, configurando-se em um contínuo movimento construtivo.

O meu ingresso neste grupo de pesquisa colaborou significativamente para a minha atuação como docente, no sentido de ampliar conhecimentos sobre a formação básica, inicial e continuada. A partir dessa convivência pessoal, profissional e formativa com os integrantes do GTFORMA, em diferentes áreas da Educação e na minha imersão nos teóricos sobre formação docente, estabeleceu-se um vínculo, uma afinidade importante, a ponto de entender e (re)significar minha trajetória profissional.

Desta forma, minhas relações transcorreram em um processo de aprendizagem multidisciplinar e um querer mais, a partir de ações que potencializaram a construção de meu projeto para seleção de doutorado em formação docente na área de Educação. Assim, em 2013, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, vinculado à linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, na Universidade

Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Brasil, inicialmente com a orientação da Professora Silvia e co-orientação da Professora Adriana em busca da formação permanente.

Após ingressar no doutorado, comecei a fazer parte, também, do GPKOSMOS - Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação, tendo como linhas de pesquisa: educação digital; educação em ambientes virtuais; redes de formação e desenvolvimento profissional, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga. Atualmente, participo do projeto “A Cultura de Convergência Digital e Tecnológica nos Processos Formativos Iniciais de Professores nos Cursos de Licenciatura”, financiado pelo CNPq.

Nos estudos desenvolvidos no GPKOSMOS, conheci a metáfora das coreografias de ensino (OSER; BAERISWYL, 2001) e coreografias didáticas (ZABALZA, 2005, 2006, 2009). Estes autores desenvolvem estudos sobre os processos de aprendizagem, que estão vinculados aos processos de ensino e, nesta perspectiva, a maneira de atuação dos professores influencia a forma de aprendizagem dos alunos e seus resultados. Segundo Oser e Baeriswyl (2001), o processo de ensino-aprendizagem se assemelha com o processo coreográfico da dança e, nesse processo, o coreógrafo (professor) e bailarino (aluno) fazem parte de uma mesma coreografia, ocorrendo assim, cenas didáticas, em que o aluno aprende e desenvolve seus próprios passos na coreografia.

Nessa perspectiva, compreendi a importância de investigar aspectos do processo formativo, inerentes à formação docente e à ambiência escolar. Ao relacionar a minha prática profissional como professora universitária, nas áreas de Dança, Educação Física e Pedagogia, no ensino, extensão e pesquisa, isso possibilita-me compor um caminho nos estudos do doutorado. Tematizo o meu trabalho de pesquisa a partir dos processos coreográficos da Dança-Educação como contribuição à formação docente, aprofundando a proposição da coreografia didática como metáfora, sobre a qual intenciono compreender e explicitar, o ensinar e o aprender na ambiência escolar. Então, essa trajetória descrita, aqui, compreende minha escolha na temática desse estudo.

1 INTRODUÇÃO

CENA UM – Origem e proposição temática da Tese

SINOPSE - A autora percorre os passos iniciais na construção da argumentação e da proposição da tese, ao final apresentando a estrutura textual da pesquisa. .

EM CARTAZ: COREOGRAFIA COMO METÁFORA

Compreendemos a coreografia como arte da composição estética dos movimentos corporais, tendo origem na necessidade de apresentar uma ideia ou sentimento a um público por meio do movimento. Etimologicamente, o léxico origina-se nas palavras em grego: *khorus* (círculo) e *graphe* (escrita, representação). O círculo refere-se às danças circulares e à orquestra, local onde o coro teatral grego dançava.

Coreografar representa, literalmente, desenhar/gravar o espaço com o movimento corporal. A montagem de uma coreografia exige do artista o domínio dos elementos estéticos, como o espaço, o tempo, o peso e a fluência, em relação ao corpo em movimento, dialogando entre si para construir outros sentidos e causar sensações no espectador, de acordo com a composição realizada.

O coreógrafo reúne recursos específicos de outras linguagens artísticas na composição, integrando elementos da música, das artes visuais, das artes cênicas, enriquecendo a cena contemporânea. Finalmente, a coreografia pode ser criada como temática isolada, apresentada de forma independente e, também, pode ser produzida como parte integrante de outros espetáculos. No meio acadêmico, a coreografia também possui a denominação de balé, mesmo não sendo uma dança clássica[2].

Este “cartaz” tem como objetivo apresentar a metáfora desenvolvida por Oser, Baeriswyl (2001) e Baeriswyl (2008): coreografia de ensino. Miguel Zabalza (2006) interpreta a mesma metáfora como coreografia didática, sendo ambas análogas à ideia de coreografia na dança. Consiste em determinada sequência de movimentos na dança, correspondendo às etapas de aprendizagem; tanto o dançarino, como o estudante têm uma paleta inteira de elementos artísticos livres, que vai inserindo por si mesmo. O estudante vai assimilando/acomodando/estruturando cognitivamente os objetos de aprendizagem. A metáfora enfatiza a dinâmica que surge e mantém o aprendizado em padrões complexos, a exemplo dos processos coreográficos que vão compondo um espetáculo em sua singularidade.

Essa metáfora tem sido tema de estudo no GPKOSMOS, grupo ao qual se vincula esta pesquisa. Existe, portanto, uma intenção coletiva voltada à

---

[2] Definição a partir de Faro (1989); Laban (1990); Ossona (1988); Vasconcellos (2001).

compreensão do conceito e aprofundamento da metáfora das coreografias de ensino/didáticas, sendo por isso mesmo por nós escolhida, como bailarina e educadora, para compor a argumentação central da tese, ora desenhada e apresentada à qualificação.

A TESE

Este estudo está vinculado à Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 1 - LP1 Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. A proposta de tese foi abordar sobre a *contribuição dos processos coreográficos da Dança-Educação para uma nova compreensão docente sobre o ensinar e o aprender, na ambiência escolar*.

Cabe esclarecer que a escolha dessa temática de investigação originou-se de minha trajetória percorrida como bailarina, professora e pesquisadora no universo da dança. Já em estudos anteriores, em minha dissertação, intitulada *"Dança-Educação como Mediação ao Desenvolvimento Psicossocial da Criança"*, percebi a importância dos conhecimentos específicos da dança, visto que trabalhei com um estudo que se caracterizou como uma pesquisa descritiva, com enfoque qualitativo, considerando as peculiaridades desse trabalho, que utilizou o paradigma representado pelas teorias Sócio Histórica de Vygotsky e Simbólico-Cultural de Gardner, enfocando a dança enquanto mediadora do desenvolvimento psicossocial da criança.

Neste estudo, foram analisados quatro focos descritivos: as Atividades de Dança-Educação; o Processo Interativo nas Atividades de Dança-Educação; o Papel dos Educadores e dos Alunos; e a Evolução do Processo Interativo. Essa vivência, enquanto pesquisadora me possibilitou vislumbrar o quanto a Dança-Educação, como atividade estruturada, propiciava o desenvolvimento da criança, considerando especialmente os aspectos psicossociais.

Ainda, neste estudo, compreendemos que através da atividade criadora, a criança quando dançava, participava de ações pessoais, inseridas no coletivo, caracterizando o impulso criador, o qual subsidiava não só desenvolvimento artístico, mas outras potencialidades intelectuais, sociais e afetivas durante as práticas educativas. Segundo Gardner (1996, p. 27), o "estudo da criatividade está necessariamente ancorado no estudo do desenvolvimento humano", tanto no que se referia à evolução de trabalhos criativos específicos, quanto na trajetória da criança

explorar seu ambiente. A criação coreográfica apareceu como ponto culminante da atividade, pois as crianças criaram seus próprios movimentos, assumindo um papel de autonomia, compartilhando a criação com o outro. Assim, o processo de construção do conhecimento, nessa situação de aprendizagem, partiu de uma elaboração conjunta, entre professor e aluno.

Desta forma, esse trabalho nos propiciou entender que as mediações desencadeadoras das atividades de Dança-Educação poderiam contribuir de forma significativa no ensino e aprendizagem, através de dinâmicas educativo-criativas, em diferentes situações da prática pedagógica, auxiliando tanto o aluno quanto o professor. Diante disso, permaneceu a vontade de seguir os estudos nessa direção, buscando referenciais teóricos e contextos diferentes para o desenvolvimento dos processos criativos na educação.

A partir de meu ingresso no doutorado na UFSM, junto ao Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA, estudando sobre Movimentos da Docência e Especificidades nas Diferentes Áreas de Atuação Superior, e ao Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação – KOSMOS, com pesquisas que abordam sobre docência e discência universitária, especificidade dos movimentos da docência a partir das áreas de conhecimento, aprendizagem da docência superior e processos formativos de estudantes e formadores e (re)construção da docência superior nas interconexões entre ambientes formativos presenciais e virtuais.

Dentre essas temáticas, iniciamos estudos mais específicos sobre os aspectos da aprendizagem no enfoque das coreografias como metáforas, na percepção de Oser e Baeriswyl (2001), por meio do conceito de 'coreografias de ensino'. A partir disso, começamos com leituras a partir do enfoque na aprendizagem escolar e acadêmica, baseada nas coreografias didáticas, termo adaptado por Zabalza (2006), buscando entender a maneira e planificação utilizada pelo docente para organizar as coreografias didáticas nas ambiências de aprendizagem, direcionando meus estudos de investigação para o processo de aprendizagem como biopsicológico, envolvendo cognição e afetividade, ou seja, o que podemos relacionar diretamente com o nível modelo base da aprendizagem, em que a mesma está correlacionada ao desenvolvimento afetivo-cognitivo, podendo ser mobilizada na dialogicidade afetivo-cognitiva com que o professor interage com seus estudantes.

Enfim, a partir do diálogo com as obras desses teóricos, iniciamos um processo de articulação entre esses conhecimentos, na busca de modelos pedagógicos inovadores. No momento em que vislumbramos a possibilidade de comunicação epistemológica entre Dança-Educação e coreografias didáticas, pensamos na possibilidade de utilizar, como pano de fundo, os processos coreográfico-criativos, como possibilidades para uma práxis criativa, com vistas aos possíveis movimentos pedagógicos para o ensinar e aprender na ambiência escolar.

Entendemos que a dança, como proposta educativa, permeada por procedimentos metodológicos teórico-práticos, a partir de processos criativo-coreográficos, poderia dialogar com o campo de pesquisa na educação, em múltiplos desdobramentos. Esses implicariam em desafios para uma proposta educativa contemporânea, ou seja, encaminhar-se para construção de novas reflexões acerca do pensar, agir e criar nas práticas educativas, bem como ampliar o território das aprendizagens, por meio de novas coreografias de ensino.

Então, com base em tais pressupostos pedagógicos e estruturais da Dança-Educação, pretendemos contribuir para compreensão dos processos construtivos das coreografias didáticas. Nossa intenção é dialogar com esses dois temas, buscando coadjuvá-los na ambiência escolar, a fim de compor um contexto educativo rico de possibilidades de ensinar e aprender, na medida em que fornecem subsídios para o desenvolvimento da identidade e reconhecimento das singularidades do humano, como também, de uma ambiência escolar, entendida como um contexto de participação colaborativa, bidirecional e dialógica, possibilitando processos de (auto)formação docente. Para tanto, este estudo tem como questão norteadora:

Qual a contribuição dos processos coreográficos da Dança-Educação para uma nova compreensão docente sobre o ensinar e o aprender, na ambiência escolar?

Pontualmente, a própria tese foi elaborada como trabalho coreográfico, cujas cenas têm sentido individualmente, porém, na totalidade, permitem o vislumbre da composição temática. Cena a cena o espetáculo vai sendo planejado para o deleite do “respeitável público”.

2 INSERÇÃO E ATUALIDADE TEMÁTICA

CENA DOIS – À guisa do estado da arte.

SINOPSE - Na cena dois é apresentada a inserção e a atualidade temática, em que são trazidos os principais achados do estudo que constituíram os subsídios à pesquisa.

2.1 INTRODUÇÃO AO CONHECIMENTO ATUAL DO TEMA

O presente capítulo desenvolve uma síntese integrativa do conhecimento ao tema que versa sobre a ***contribuição dos processos coreográficos da Dança-Educação para uma nova compreensão docente sobre o ensinar e o aprender, na ambiência escolar***, com base na análise de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, Dança, Educação Física e áreas afins do país, publicados, nos últimos sete (7) anos (2010 a 2016) no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Iniciamos a estruturação desta tese de Doutorado, selecionando e analisando estudos que poderiam auxiliar a demanda investigativa para o desenvolvimento deste trabalho. Acreditamos que, obtendo uma visão integrativa sobre a produção do conhecimento desenvolvida na área de formação de professores, este processo nos auxiliou para possíveis contribuições acerca deste estudo.

Partimos dos seguintes descritores: *dança escolar*, *processos coreográficos em dança*, *processos criativos*, *coreografias didáticas/ensino*, *ambiência escolar* e *(trans)formação docente*. Com base nos referidos descritores, foi possível levantar o estado da arte, no sentido de sinalizar e identificar saberes que formam parte da base epistemológica na área de estudo proposta nos últimos sete anos (2010 a 2016).

O estado da arte tem como propósito gerar um levantamento de estudos, publicações em eventos e periódicos de referência na área, com a função de definir caminhos teóricos para a tese. De acordo com Romanowski e Ens (2006), a estruturação do estado da arte possibilita constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, no sentido de identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições, lacunas sobre a pesquisa, identificar experiências inovadoras como possíveis alternativas de solução para os problemas e reconhecer as contribuições da pesquisa na área focalizada.

Díaz-Barriga e Miranda (2014) afirmam que o estado da arte pressupõe uma forma de recuperar, analisar e interpretar as investigações que já foram feitas a respeito de um determinado tema e que, por sua vez, é construído a partir de uma série de fases inter-relacionadas. Tais fases apresenta um nível de complexidade, desenvolvendo competências distintas para a investigação. E, nesse sentido, permite dissertar, construir e criar, de forma precisa e inovadora, um objeto de

estudo. Granúzzio e Ceribelli (2010, p. 1) complementam a definição de estado da arte, como um “levantamento e mapeamento do percurso, de trabalhos acadêmicos, já percorridos sobre um determinado tema, num determinado lugar e tempo, incluindo uma análise crítica das produções encontradas”. Desta forma, colabora para a divulgação e reflexão acerca dos conhecimentos produzidos para fins de auxiliar no avanço da pesquisa científica.

Para a elaboração do estado da arte, foram selecionados trabalhos de teses e dissertações publicadas no período de 2010 a 2016 no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES[3], constituindo um acervo de produção científica, configurando-se como um repositório de teses e dissertações[4]. A seleção desses eventos aconteceu em função da relevância dos mesmos, no cenário de produção de saberes no campo da Educação.

A estruturação desse estado da arte seguiu os procedimentos metodológicos embasados por Romanowski e Ens (2002) e Díaz-Barriga e Miranda (2014), considerando as seguintes etapas: definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; definição do período a ser pesquisado; localização dos bancos de pesquisas, organização e seleção do material que compõe o *corpus*[5] do estado da arte, a partir do estabelecimento de critérios, títulos, resumos e palavras-chave; realização do levantamento de teses localizadas no banco de teses da CAPES; desenvolvimento de leitura da totalidade de dissertações e teses selecionadas, com elaboração de síntese preliminar, representada por um quadro (Quadro1, a seguir) e dos gráficos (informações quantitativas), identificando o número de teses e dissertações.

---

[3] Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2015.

[4] Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2015.

[5] Conforme Moraes (2003), o *corpus* é constituído por produções textuais referente ao fenômeno e originadas em um determinado tempo.

Quadro 1 – Organização das teses e dissertações

QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR DESCRITOR		
Descritor	**Nº de Teses**	**Nº de Dissertações**
Dança-Educação	10	23
Processos Coreográficos/Criativos	3	7
Coreografias Didáticas	1	5
Ambiência Escolar	--	2
Formação Docente e Formação Continuada	2	19

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 ACHADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

2.2.1 Descritor 1 – Dança-Educação: Teses

A busca das teses no banco de dados da CAPES correspondeu aos anos de 2010 a 2016, as teses selecionadas foram defendidas no período de 2011 a 2012, e os descritores foram pesquisados por meio da busca avançada, com o objetivo de abarcar o exato descritor no título e/ou nas palavras-chave. Em alguns casos, a pesquisa foi realizada de forma ampliada, buscando descritores aproximados.

Nossa pesquisa iniciou com o descritor “Dança-Educação”. Encontramos 126 trabalhos, destes, selecionamos 72 entre teses e dissertações. Analisando esses estudos, encontramos: 20 dissertações que contemplavam o referido descritor, e nenhuma tese. A partir disso, ampliamos o levantamento para “Dança Escolar”, sendo encontradas 10 teses voltadas para o desenvolvimento da dança no contexto escolar. Justificamos que a escolha de somente essas 10 teses se deu pelo fato de as mesmas desenvolverem estudos sobre o referido descritor. Encontramos diferentes palavras-chave nos referidos trabalhos: dança, educação, formação docente, Educação Física, linguagem, concepção de corpo, improvisação, processo de ensino, corporeidade, complexidade, criação em dança, ludicidade, infância e articulações pedagógicas.

A tese “Dança na Formação Docente em Educação Física”, defendida em 2011, pela autora Andreza de Souza Ugaya, orientada pelo Prof. Dr. Jorge Sergio

Perez Gallardo, na Universidade Estadual de Campinas, tem como objetivo verificar junto aos alunos quais foram as contribuições ofertadas pela disciplina de dança para a formação docente no que concerne ao conhecimento dessa cultura corporal. Este trabalho se justifica pelo fato de que, um dos maiores problemas de inserir os conteúdos da cultura corporal-dança de maneira crítica e reflexiva no espaço educacional da escola básica está diretamente ligado à formação insatisfatória dos futuros professores. O referido estudo buscou contribuir para a construção de um espaço de discussão e reflexão, no qual os alunos tiveram a oportunidade de posicionar-se criticamente quanto ao processo de formação de maneira efetiva para a construção do conhecimento dança.

A tese “Corpo Cidadão: Experiências da Aprendizagem na Prática do Grupo Experimental de Dança de Belo Horizonte/MG”, defendida em 2011, pela autora Natalia Martins Carneiro, orientada pela Profª. Drª. Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos, na Universidade Federal de Minas Gerais, tem como objetivo descrever/analisar as experiências de aprendizagem de dança no Grupo Experimental de Dança da ONG - Corpo Cidadão. Foi utilizada a abordagem da aprendizagem situada em comunidades de prática, a partir da dinâmica estrutural e situacional, ou seja, experiência nas diferentes formas de participação, as relações de poder, as ações coletivas, cria-se possibilidades para o exercício da cidadania e ensina outras pessoas a partir de experiências na relação social.

A tese “A Improvisação de Dança na (Trans) Formação do Artista Aprendiz: Uma Reflexão nos Entrelugares das Artes Cênicas, Filosofia e Educação”, defendida em 2012, pela autora Raquel Valente de Gouvea, orientada pela Profª. Drª. Marcia Maria Strazzacappa Hernandez, na Universidade de Estadual de Campinas, tem como objetivo investigar a Improvisação de Dança como experiência de criação imediata da dança, visando a compreender este (meta) fenômeno nas condições de apresentação e especificidades. Este estudo permeia uma reflexão do tema nos entrelugares da Dança, Teatro, Filosofia e Educação, a fim de contribuir para a elaboração de outros pensamentos sobre as vivências artísticas e pedagógicas da improvisação de dança. Neste trabalho, foram utilizadas as filosofias de José Gil e Gilles Deleuze, aspectos conceituais que auxiliaram a pensar sobre encontro criativo do improvisador com a dança.

A tese “O Ensino da Dança de Salão Pautado na Teoria Do “Teaching For Understandindg””, defendida em 2011, pelo autor Rodrigo Luiz Vecchi, orientado

pela Profª. Drª. Vilma Leni Nista-Piccolo, na Universidade São Judas Tadeu, tem como objetivo analisar como se dá o ato de ensinar a Dança de Salão a partir do discurso dos próprios professores, uma vez que essa dança ocorre num ambiente de ensino-aprendizagem em que o docente tem inúmeras possibilidades de desenvolver as potencialidades dos alunos. Tal estudo conduziu à busca por processos pedagógicos que dessem conta de uma aprendizagem crítica e reflexiva.

A tese “O Trabalho Artístico Sócio-Educativo de Ivaldo Bertazzo”, defendida em 2012, pela autora Daisy Camargo, orientada pela Profª. Drª. Cleide Rita Silverio de Almeida, na Universidade Nove de Julho, tem como objetivo o ensino da dança por meio do qual se chegaria ao desenvolvimento da identidade e autonomia dos adolescentes, bem como à ampliação de seus horizontes socioculturais, preparando-os para o exercício da cidadania e para a resistência cultural à mídia globalizada. Foi realizada uma pesquisa teórica sobre as teorias críticas à concepção logocêntrica de educação, cuja sequela é o desprezo pelo corpo, apresentando, em seguida, alguns autores que apostam na importância da corporeidade no processo da aprendizagem.

A tese “Contraconduta da Criação: Um Estudo com Aluno de Graduação em Dança”, defendida em 2012, pela autora Flavia Pilla do Valle, orientada pela Prof. Dr. Gilberto Icle, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objetivo discorrer sobre os modos de formação no ensino superior de dança, debruçando-se sobre a dimensão da criação, na perspectiva da composição coreográfica. Parte-se de uma prática pedagógica que desafia os alunos a criar a partir do conhecer seus modos de criar usuais e desafiar-se a fazer diferente. A criação, assim, não é entendida como um processo de autodescoberta, e sim como um processo de resistência a saberes que atravessam o sujeito.

A tese “O Corpo Lúdico no Ensino-Aprendizagem da Dança”, defendida em 2012, pela autora Mariana Marques Kellermann, orientada pela Profª. Drª. Eliene Benicio Amancio Costa, na Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo investigar o processo de desenvolvimento de consciência corporal na criança que dança. As questões que nortearam a pesquisa foram: o que é a atividade lúdica como vivência corporal e estética? Que efeito a experiência do lúdico na dança produz em relação ao conhecimento do próprio corpo? Partiu-se da hipótese de que a experiência lúdico-corporal é primordial na construção de um processo metodológico para o ensino da dança, que favorece a consciência corporal. Esta

pesquisa fundamenta-se no conceito de complexidade, elaborado por Morin (2002), compreendendo o corpo como simultaneamente uno e múltiplo, e na ludicidade, abordada por Luckesi (2000), que está na base da educação do corpo integrado.

A tese “Dança e Ciência: Estudo Acerca de Processos de Roteirização e Montagem Coreográfica Baseados em Formas e Padrões de Organização Biológicos a partir dos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp”, defendida em 2012, pelo autor André Meyer Alves de Lima, orientado pela Prof. Dr. Adalberto Ramon Vieyra, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem como objetivo demonstrar os processos de roteirização e montagem coreográfica envolvidos na criação de um espetáculo multimídia de dança baseado em formas e padrões de organização biológicos a partir dos fundamentos da dança de Helenita Sá Earp. Neste contexto, são analisadas as interações entre arte, ciência e dança nos aspectos de criação desde os gregos até considerações existentes na filosofia contemporânea francesa.

A tese “Poesia e Performance: Estudo e Ação na Educação Infantil de Florianópolis”, defendida em 2012, pela autora Rosetenair Feijo Scharf, orientada pela Profª. Drª. Alai Garcia Diniz, na Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo abordar a poesia e a performance na infância, tendo como fundamento as ideias de Paul Zumthor, com o objetivo de oferecer à criança a oportunidade de (re)criar e se envolver na linguagem poética. Como tratar a poesia na infância? O público-alvo de sua realização foi o da educação infantil, da Rede Pública Municipal de Florianópolis. Surgiram questões como: é possível ensinar a criança da primeira infância a criar, através da poesia, em performance? Quais os caminhos possíveis para desenvolverem-se projetos artístico-pedagógicos que levem as crianças a estabelecerem novos modos de ver, de criar, de relacionar-se com a poesia?

A tese “O Processo Colaborativo no Musical Com a Perna no Mundo Identificando Articulações Pedagógicas”, defendida em 2012, pela autora, Amélia Martins Dias Santa Rosa, orientada pela Profª. Drª. Alda de Jesus Oliveira, tem como objetivo identificar e analisar as articulações pedagógicas no desenvolvimento do processo colaborativo de criação do musical “Com a perna no mundo”, com vistas à conquista da autonomia dos jovens participantes do Coral Juvenil da Universidade Federal da Bahia-UFBa, no ano de 2008. As manifestações artísticas que envolveram esse trabalho foram: a música, o teatro e a dança. Como resultado, promoveu-se um processo educacional significativo, articulações pedagógicas como

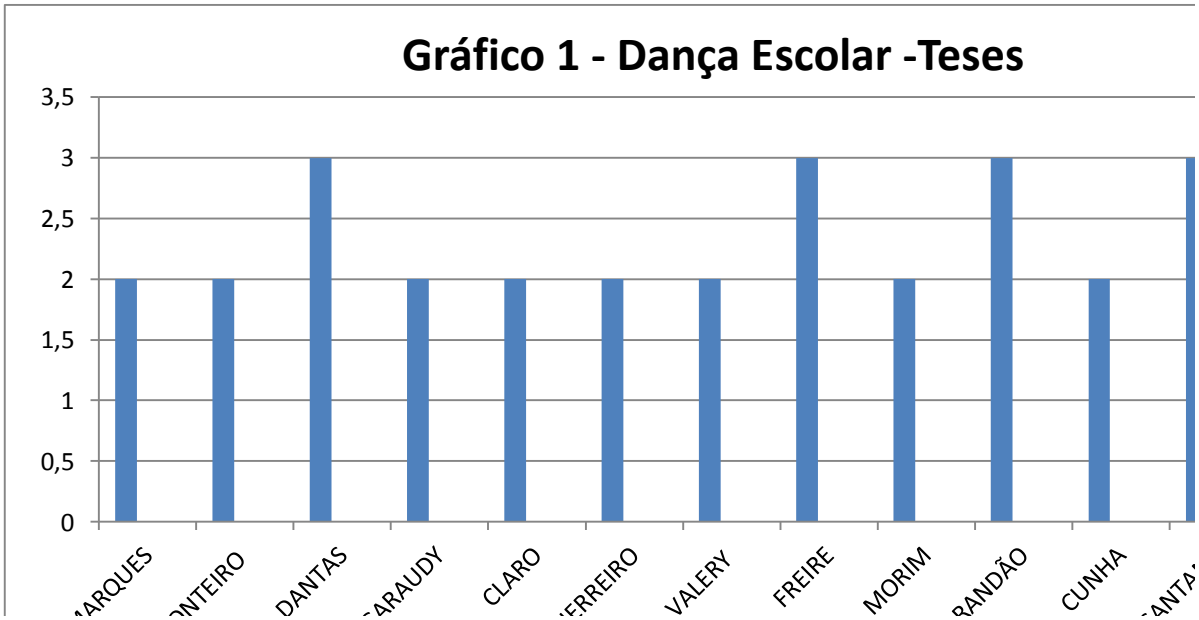
a abertura para a expressão dos alunos, através da qual eles encontraram o espaço para expor as suas ideias, a mediação, por onde o professor organizava as diferentes criações para a construção do espetáculo.

A tese “O Corpo e a Dança de um Brasil Imaginado: Produção de Sentidos em Dança”, defendida em 2011, pela autora, Bibiana Gutierrez Fernandes de Sa, orientada pela Profª. Drª. Nizia Maria Souza Villaca, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem como objetivo demonstrar que o movimento coreográfico é capaz de produzir sentidos, dança como fenômeno de comunicação. A dança foi tratada dentro do contexto das identidades nacionais, especificamente da identidade brasileira. Através de um referencial teórico interdisciplinar, nas áreas da Comunicação, Estética, Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e História da Dança.

Como podemos verificar, os trabalhos/teses selecionados e descritos acima investigam uma diversidade de aspectos relacionados à dança/dança escolar, o que nos leva a entender que estes estudos se referem a uma ampla área de conhecimentos, as quais contribuem para o entendimento da temática desta tese.

A seguir, no Gráfico 1 estão destacados os autores mais citados em teses com a temática de Dança Escolar.

Gráfico 1 – Dança Escolar - Teses



Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.2 Descritor 1 – Dança-Educação: Dissertações

Neste item, apresentamos as dissertações encontradas no banco de dados da CAPES, correspondente aos anos de 2010 a 2016. Os referidos trabalhos foram defendidos no período de 2011 a 2016, e os descritores foram pesquisados por meio da busca avançada.

Inicialmente, pesquisamos o descritor “Dança-Educação”, e não encontramos trabalhos com esse tema. Ampliamos a pesquisa para os descritores “Dança Escolar“ e “Dança”. No banco de dados de dissertações, encontramos 355 trabalhos, desses foram selecionados 284 trabalhos, e posteriormente 23 trabalhos foram analisados, 6 dissertações correspondiam ao tema dança no contexto escolar e 17 dissertações sobre dança. Esses estudos abordaram questões relacionadas com: dançarino-criador, dramaturgia, dança, educação, “se-movimentar”, corpo-próprio, autoria, animação e captura de movimento.

A dissertação “O Ensino da Dança-Educação na Educação Física Escolar: Ressignifcando o Saber Docente”, defendida em 2011, pela autora Samara Queiroz do Nascimento, orientada pelo Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-Da-Silva, na Fundação Universidade de Pernambuco, tem como objetivo analisar o processo de ressignificação do saber docente por meio da proposta Dança-Educação (NANNI, 2002) na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental. O estudo destaca os saberes pessoais como àqueles que mais influenciaram na constituição do ser professora. A ressignificação dos saberes escolares foi possibilitada às professoras por meio do modelo de pesquisa colaborativa; a tomada de consciência da conexão dos saberes curriculares com os saberes experienciais foi possível devido o ato reflexivo contínuo; a proposta Dança-Educação possui limitações do ponto de vista avaliativo e dos objetivos educacionais, contudo contribui para se viabilizar o ensino da dança na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, em termos de conteúdos propostos, especificamente, consciência corporal e variabilidade de movimentos, e no método de ensino dos laboratórios. Por fim, aponta-se que este método colaborativo de pesquisa contribui na formação continuada de professores, para (re)significar intervenções docentes, e na transformação da realidade educacional.

A dissertação “A Dança na Formação de Professores de Educação Física: Saberes e Conhecimentos na Intervenção Profissional”, defendida em 2011, pela

autora Elisangela Almeida Barbosa, orientada pelo Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes, na Universidade Federal de Mato Grosso, tem como objetivo Identificar quais saberes/conhecimentos permeiam o desenvolvimento da Dança no processo de formação do profissional de Educação Física nos cursos de graduação em Educação Física presentes no Estado de Mato Grosso, na visão dos professores responsáveis por esse conteúdo nas instituições de Ensino Superior. O referencial teórico abordou o processo formativo docente, os saberes e conhecimentos mobilizados na prática docente, a formação em Educação Física, bem como os saberes e conhecimentos da área, conceitos e saberes da Dança e a relação desta com a Educação Física. Em todos os conceitos, é possível identificar a visão de mundo subjacente expressa pelo movimento dançante, que varia de acordo com o seu percurso histórico e com quem a protagoniza. Os professores citaram ritmo, consciência corporal, contextualização histórica e cultural, aspectos pedagógicos, relação teoria e prática, formação de conceitos e tipos de danças como elementos importantes na formação profissional. Tais respostas permitem entender que há, para alguns professores, uma compreensão e conhecimento das múltiplas possibilidades de abordagem da Dança, o que se confirma nos programas das disciplinas propostas.

A dissertação “O Corpo Vivido e a Dança: Possibilidade de Re-Significação da Corporeidade na Escola”, defendida em 2011, pela autora Larise Piccinini, orientada pela Profª. Drª. Maria do Carmo Oliveira Saraiva, na Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo compreender a dança como possibilidade de re-significação da corporeidade dos adolescentes nas aulas de Educação Física. Para tanto, a investigação promoveu reflexões sobre: influência das imagens de corpo-espetáculo e consumo veiculado pela mídia, na formação dos jovens na fase da adolescência e a concepção e significação corporal daí geradas. O principal referencial teórico-metodológico da pesquisa se fundamenta na Fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), que possibilita reflexões sobre a corporeidade e permite apontar elementos para uma intervenção pedagógica em dança no âmbito da Educação Física escolar, considerando o ser humano na sua totalidade, corporalmente vivido em relação ao mundo. As reflexões sobre a dança discutidas nesse trabalho buscam compreender um conceito de educação pela dança e sua possibilidade concreta de se educar, estabelecendo um diálogo entre corporeidade e estética.

A dissertação “Trajetórias e Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: os Docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura”, defendida em 2011, pela autora Flavia Marchi Nascimento, orientada pela Profª. Drª. Mariangela Da Rosa Afonso, na Universidade Federal de Pelotas, tem como objetivo compreender a trajetória dos professores que trabalham com as disciplinas de Dança, nos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFPel, UFSM, UFRGS e FURG), relacionando essas trajetórias com suas práticas pedagógicas. Quanto aos métodos de ensino, percebeu-se uma dificuldade na descrição destes em suas práticas pedagógicas, os métodos descritos estavam alicerçados na visão de ensino decorrente da formação que tiveram. No que diz respeito à metodologia de práticas avaliativas, foi utilizado o uso da apresentação coreográfica como instrumento para a verificação das aprendizagens, seguido da prova escrita. Ficou evidenciado, ainda, que as entrevistadas questionavam, refletiam e modificavam suas práticas pedagógicas ao longo do percurso profissional.

A dissertação “O Ensino de Dança nas Escolas Municipais de Corumbá-Ms: Realidade e Contradição”, defendida em 2011, pela autora Lucimeire Montenegro de Freitas, na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem como objetivo conhecer a realidade do ensino de dança em Corumbá-MS, verificando de que maneira ocorre a mediação desse conhecimento no âmbito escolar. Portanto, foram realizados estudos teóricos, sobre cultura, arte, criatividade e especialmente a Dança com enfoque na educação, que possibilitou o conhecimento de sua construção histórica e inserção no campo educacional. A compreensão de como a dança está configurada nos documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Arte e Diretrizes Curriculares Municipais de Corumbá-MS, fez-se necessária com a intenção de proporcionar reflexões e aproximá-la da realidade encontrada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se apoia na abordagem sócio histórica, tendo como principal referencial as ideias do russo Levi S. Vygotsky, buscando diálogos com autores que possuem estudos na área de Dança no contexto escolar, como Marques (2007, 2008, 2010), Morando (2006), Regel (2006, 2010) e Strazzacappa (2006). A relevância desse projeto consiste em contribuir para que se tenha um panorama da referida linguagem artística nesse contexto social, ampliando o referencial dos estudos na área de dança como educação.

A dissertação “Videodança na Educação: Trajetórias de Crianças que Operam e Editam”, defendida em 2011, pela autora Susana Franca da Costa, orientada pelo Prof. Dr. Gilberto Icle, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve como objetivo investigar como as crianças elaboram a mescla de vídeo e dança, recorrendo a seus imaginários, poéticas, fantasias e performances, revelando uma potência de produzir arte como mecanismo de resistência num contexto de vulnerabilidade social. No intuito de compreender as trajetórias da dança na prática de videodança com as crianças, analisa-se o material coletado a partir de três questões norteadoras: como as crianças operam a mescla dança e tecnologia; como descrever esse entre-lugar da videodança, no qual as fronteiras entre as linguagens artísticas não podem ser definidas nem marcadas; como posso pensar a presença das imagens de si e dos outros no trabalho dessas crianças.

A dissertação “Movimentos Invisíveis: Ensaio sobre Dança e Emancipação na Formação de Professores”, defendida em 2011, pelo autor, Gilmar Almeida de Azeredo, orientado pela Profª. Drª. Ida Mara Freire, na Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo pesquisar a dança, enquanto experiência, percepção e comunicação do corpo na contemporaneidade, com uma aproximação etnográfica para buscar reflexões que possam contribuir para a formação de professores. A pesquisa levou a entendimentos que endossam a existência de invisibilidades que estão diretamente ligadas a uma valoração e ordenação do saber que reproduzem padrões colonialistas. Revelou também a importância de se desenvolver a compreensão da dança enquanto performance junto aos processos de educação como outra maneira de experienciar e comunicar processos cognitivos, bem como a necessidade de se promover uma efetiva valorização da diversidade cultural brasileira nos processos de produção de conhecimento nas escolas públicas.

A dissertação “Corpo-Criação: Ressonâncias entre Dança e Aprendizagem”, defendida em 2011, pelo autor Marcos Vinicius Amaral Ribeiro, orientado pela Profª. Drª. Sonia Maria Clareto, na Universidade Federal de Juiz de Fora, tem como objetivo produzir uma experimentação em que as noções de corpo e aprendizagem conquistam sentidos de performance e que permitam encarnar, nesta escrita, uma política de narratividade que é atravessada pela a dança, o dançante-professor, os dançantes-alunos. A improvisação na roda e a escola de dança como momentos investigativos de campo, abrindo espaço para a constituição de um corpo-coletivo,

são pensados como elemento potente para se discutir a educação como processualidade.

A dissertação “Dança, Educação, Interatividade: Por uma Pedagogia do Parangolé”, defendida em 2012, pela autora Juliana Fernandez Castro Hegouet, orientada pela Profª. Drª. Vera Lucia Bertoni dos Santos, na Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo trazer inquietações sobre a ideia da construção de um ambiente pedagógico que possa articular e efetivar os estudos contemporâneos sobre Dança, Educação e Interatividade. Objetivou também observar qualidades específicas dos binômios da interatividade participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação, potencialidade-permutabilidade e como eles aparecem, são trabalhados e problematizados nos processos de ensino-aprendizagem em Dança que se pretendem contemporâneos. Este estudo analisou e trouxe discussões acerca da interatividade na relação professor, aluno e estudos da dança na contemporaneidade; da configuração social contemporânea, em rede, com seus “novos espectadores” que se comunicam e se articulam em “multidão”; de como o corpo que dança conhece, comunica-se e se relaciona com o mundo.

A dissertação “Dança na Escola e a Construção do Co(Rpo)Letivo: Respingos sobre um Processo Educativo que Dança (Dançante Que Educa)?, defendida em 2012, pela autora Josiane Gisela Franken, orientada pela Profª. Drª. Vera Lucia Bertoni dos Santos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objetivo discutir o processo de ensino e aprendizagem em Dança na Educação Básica. Tendo por objetivo principal investigar como ocorre o processo de construção dos corpos dançantes na escola de ensino formal, a pesquisa desenvolve-se numa abordagem qualitativa, empírica e reflexiva, que se propõe a problematizar as relações entre os saberes teóricos e práticos que envolvem a disciplina de Dança no meio escolar, considerando seus referenciais, objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos. Ao tratar de temas inerentes à inserção da Dança na escola, a pesquisa compreende fatores como: perfil docente, possibilidades e dificuldades da ação pedagógica, conteúdos e processos históricos de Dança, Educação e Sociedade. A partir destas questões e reflexões, propõe-se um entrelaçamento de saberes na tentativa de ampliar as possibilidades de trabalho em Dança na Educação Básica, problematizar mitos a respeito do ensino da Dança e pesquisar o universo que engloba a sua prática. Os resultados obtidos no estudo levam a considerar que, a construção de corpos dançantes na escola vincula-se ao

comprometimento por parte da instituição educacional com um ensino de Dança de qualidade; ao oferecimento de condições para que o aluno crie e acredite no seu próprio potencial; e do desenvolvimento de propostas contínuas e atualizadas em relação às tendências artísticas da Dança.

A dissertação “Corpo, Dança, Educação? Cia. Municipal de Dança de Caxias Do Sul”, defendida em 2012, pelo autor Carlos Alberto Pereira dos Santos, orientado pela Profª. Drª. Jayme Paviani, na Universidade de Caxias do Sul, tem como objetivo estudar a evolução do conceito de corpo e suas possibilidades enquanto dispositivo de elaboração de conceitos, enunciados e educação. A partir do trinômio corpo, dança e educação, problematiza-se a possibilidade de o corpo contemporâneo produzir pensamentos quando dança. Nesse sentido, as ideias de Merleau-Ponty sobre o corpo próprio, bem como as pesquisas de Katz e Greiner em torno do corpomídia são referências. A dança contemporânea também é analisada como incessante vetor de produção de metáforas, que só ganham contundência quando incorporadas nesses corpos que dançam. No desdobramento dessas ações, surge o vetor pedagógico e educativo da dança contemporânea. A formação tem papel fundamental na atualização dos repertórios educativos e culturais de Caxias do Sul, promovendo uma ação contaminatória, com aspectos sociais, políticos, pedagógicos e culturais.

A dissertação “A Improvisação Em Dança: Um Diálogo entre a Criança e o Artista Professor” defendida em 2012, pela autora Priscilla Vilas Boas, orientada pela Profª. Drª. Marcia Maria Strazzacappa Hernandez, na Universidade Estadual de Campinas, tem como objetivo investigar a improvisação com proposta de iniciação à dança com crianças entre 7 e 10 anos de idade. O estudo analisa aulas de dança, cuja autora atua como professora na Escola Municipal de iniciação Artística de São Paulo/SP - EMIA no ano de 2011, investigando procedimentos metodológicos que possibilitem a participação efetiva da criança na construção de seu próprio aprendizado em dança. Traz como referencial teórico a fenomenologia e a educação em dança (STRAZACAPPA, 2001, 2006, 2010); e a improvisação (GOUVÊA, 2012).

A dissertação “Corpo em Dança: O Papel dos Métodos Somáticos na Formação do Dançarino Contemporâneo”, defendida em 2012, pela autora Beatriz Adeodato Alves De Souza, orientada pela Profª. Drª. Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli, na Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo investigar o corpo na dança. Especificamente, as experiências pedagógicas em dança que fazem uso da

educação somática enquanto um dos seus recursos centrais, procurando identificar influências e contribuições que essa prática possa desencadear na formação de dançarinos e professores. Ao revisar a bibliografia, sugere-se quatro princípios comuns às diversas disciplinas somáticas que são discutidas mais profundamente à luz de teorias e contribuições da ciência contemporânea. Neste viés, pressupostos da Embodied Cognition, como a ideia de cognição construída a partir da experiência corporal, são inter-relacionados a princípios como o do *continuum* corpo-mente e o da percepção enquanto um instrumento de mudança de padrões de movimento automatizados. O conceito de autopoiese, por sua vez, formulado por Humberto Maturana e Francisco Varela, afina-se com o princípio da construção de autonomia. Uma vez identificados esses princípios, todo um diálogo é constituído em torno do seu confronto com algumas práticas bastante estabilizadas no ensino da dança.

A dissertação “A Criança, a Dança e a Sociabilidade na Escola”, defendida em 2012, pela autora Claudia De Souza Rosa Cravo, orientada pela Profª. Drª. Kathya Maria Ayres de Godoy, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, tem como objetivo analisar como um Programa dedicado a vivências em Dança no ambiente escolar pode potencializar o processo de interação entre as crianças do ponto de vista da sociabilidade. Como resultado, pôde-se observar a potencialização das relações de sociabilidade entre as crianças no ato de ensinar e aprender com os colegas, destacando a relevância da vivência com a Dança como trabalho de sensibilização, recorrendo a experimentações com movimentos corporais, vinculado com o fazer/pensar de um corpo que dança. A Dança foi o caminho que permitiu momentos de reflexão por parte das crianças, possibilitando que elas entrassem em contato consigo, com o meio, com o outro e, sobretudo, com a Arte.

A dissertação “Avaliação da Aprendizagem em Dança: Um Trânsito entre o Dito e o Feito em Escolas Municipais de Salvador”, defendida em 2012, pelo autor Thiago Santos de Assis, orientado pela Profª. Drª. Lucia Helena Alfredi de Mattos, na Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo o foco da avaliação da aprendizagem em Dança no Brasil. Esta pesquisa qualitativa, na vertente exploratória e descritiva, visa a analisar a dança no contexto das escolas municipais, identificando a tessitura de sentidos que é direcionada para a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa delineou-se a partir do seguinte problema: O que acontece no trânsito entre dizer e fazer que não possibilite que o discurso sobre

avaliação na Dança se amalgame à prática? Além de levantar as seguintes questões: Como professores de dança da rede pública municipal acompanham o aprendizado dos seus alunos? Quais concepções epistemológicas estão impregnadas nos discursos/práticas dos docentes sobre avaliação da aprendizagem? Quais as concepções de corpo e Dança que imperam nos processos educacionais das escolas analisadas? Os dados analisados à luz do referencial teórico ampliaram a percepção de que quando se trata de uma avaliação mediadora, de acompanhamento de processos, os discursos estão afinados, mas a prática pedagógica não consegue corporificá-los, desvelando o quão difícil é cumprir com os propósitos de uma avaliação mediadora.

A dissertação “Corpomídia na Escola: Uma Proposta Indisciplinar”, defendida em 2012, pela autora Edna Christine Silva, orientada pela Profª. Drª. Christine Greiner, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem como objetivo discutir parâmetros para uma educação do corpo desde a comunicação. Em termos metodológicos, buscaram aliar bibliografias que estudam o corpo, o movimento e suas ações cognitivas com pesquisas que explicitam algumas discussões políticas importantes e pertinentes à área da comunicação. Entre os autores selecionados estão Michel Foucault, que expôs como o movimento disciplinador é capaz de neutralizar a potência do ser humano; Rudolf Laban, que propôs a arte do movimento como potencializadora de seres autônomos e singulares. Martin-Barbero, que salientou a importância de se testar uma educação desde a comunicação. E, finalmente, Antônio Damásio, entre outros cientistas cognitivos, os quais têm investigado o funcionamento do cérebro, seu sistema de mapeamento e formação de imagens; bem como a relevância das emoções e sentimentos; e como se organizam as informações, a memória e a aprendizagem. Foi possível perceber que a linguagem do corpo aliada à Teoria do Corpomídia (Katz e Greiner) que iniciou a tessitura entre as bibliografias diversas, pode e deve ser uma das possibilidades potencializadoras para a autonomia do gesto/pensamento de crianças e adolescentes, em todos os níveis educacionais. Consideraram, assim, que a valorização do movimento do corpo e especificamente a dança na educação pode interferir nas estratégias de comunicação, de percepção do mundo e no desenvolvimento da cognição.

A dissertação “Contato Improvisação: A Experiência do Conhecer e a Presença do Outro na Dança”, defendida em 2012, pela autora Ana Maria Alonso

Krischke, orientada pela Profª. Drª. Ida Mara Freire, na Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo compreender o Contato Improvisação na atualidade. Este estudo volta-se aos aspectos relativos à improvisação e à busca do fazer comum sem hierarquias, visto que são característicos dessa forma, em sua origem. Experiências ligadas a ensino, criação e reflexão do Contato Improvisação, em contextos como seminários, festivais, encontros, coletivos de artistas e entrevistas com professores experientes convidaram a aprofundar as noções de "diálogo", "o outro", "encontro" e "alteridade", visto que elas mostraram poder colaborar na discussão sobre o Contato Improvisação e na construção de elementos éticos e estéticos para o ensino da dança, nos mais diferentes contextos. Diante disso, emerge entre outras, a seguinte questão de partida: “Qual é a noção de conhecimento do mundo e do outro suscitado na experiência do Contato Improvisação e seu desdobramento no ensino da dança”?

A dissertação “A Tessitura de Sentidos na Composição Improvisada em Dança: Como o Dançarino Cria Propósitos para a Cena”, defendida em 2011, pela autora Barbara Conceição Santos da Silva, orientada pela Profª. Drª. Fatima Campos Daltro de Castro, na Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo investigar como o dançarino-criador engendra estratégias e consegue tecer parte dos sentidos que se dá a ver na composição improvisada em dança. Trata-se da especificidade do fazer do dançarino-criador; como ele percebe as ocorrências no seu corpo enquanto dança, improvisando. Trata a improvisação como um processo de comunicação e como sendo uma das formas da dança se configurar. Propõe uma ruptura tanto no entendimento dualista corpo/mente quanto na dicotomia pensamento/ação. Para tal, elegeu os seguintes assuntos correlacionados ao eixo temático: consciência, predição, percepção, memória e estados corporais, sem os quais não seria possível levar a cabo o empenho em tentar responder questões desta pesquisa. Adotaram a compreensão do corpo como mídia de si mesmo, proposto pela Teoria do Corpomídia de Christine Greiner e Helena Katz (2005). Apresentam a hipótese de que eles interferem nos estados do corpo modificando-o e, portanto, interferem na dança em todos os seus aspectos, como ferramenta para entendimento da tessitura de sentidos e a noção de dramaturgia.

A dissertação “O Se-Movimentar na Dança: Uma Abertura para Novas Significações Diálogos na Educação”, defendida em 2012, pela autora Danieli Alves Pereira, orientada pelo Prof. Dr. Elenor Kunz, na Universidade Federal de Santa

Catarina, tem como objetivo investigar as possibilidades da dança na Educação como expressão criadora, aberta a novas significações. Para tanto, buscou-se bases teóricas que permitiram ler a dança e o sujeito que participa desse acontecimento, a partir de uma perspectiva fenomenológica, compreendendo como a dança, enquanto expressão humana, aproxima-se dessa concepção. Caracterizando-se como pesquisa teórica, o estudo tem como principal fundamentação, uma aproximação entre os pressupostos fenomenológicos do corpo-próprio de Merleau-Ponty e a teoria do "se-movimentar" humano de Kunz. A partir dessa perspectiva, destacou-se um entrelaçamento entre corpo, movimento e mundo, seus desdobramentos para a experiência de dançar, assim como as possibilidades da dança na educação como um processo aberto para a criação, recriação e ressignificação do "se-movimentar". Essas teorias nos permitiram repensar conceitos de corpo, movimento, dança e educação, na busca de possibilidades de uma experiência que reconheça um "ser" como centro do processo artístico, um "ser" que é sua própria temporalidade, que entrelaça significações já disponíveis, projetando-se em novas significações vivas. Assim, o ato de dançar, enquanto "expressão criadora", permite que os sujeitos confiram sempre novos sentidos e significações à existência no mundo.

A dissertação "Processo de Criação e Percursos Metodológicos: Itinerários e Territórios da Companhia da Arte Andanças", defendida em 2012, pela autora Maria Liliana Miranda da Costa, orientada pela Profª". Drª. Maria Thais Lima Santos, na Universidade de São Paulo, tem como objetivo um estudo analítico-descritivo (pesquisa teórica e de campo) sobre o trabalho do ator/bailarino/performer nos processos de criação e ensino/aprendizagem, tendo como estudo de caso a Companhia da Arte Andanças (Fortaleza-Ceará), com o intuito de discutir metodologia, criação e seus efeitos nos campos da pedagogia e da produção artística. Propõe um olhar sobre o processo de criação do espetáculo O Tempo da Paixão ou o Desejo é um Lago Azul, livremente inspirado na obra do artista plástico cearense José Leonilson (1957-1993). Num primeiro momento, descrevendo o percurso e as atividades da Cia., bem como alguns de seus modos operacionais; na segunda parte, enfoca os princípios e métodos de trabalho; no terceiro capítulo, uma imersão no processo de montagem do supracitado espetáculo, pontuando aspectos de sua singularidade; e por fim, uma breve reflexão sobre a relação entre técnica, criação e pessoalidade, procurando compreender alguns de seus entrelaçamentos numa composição que denominamos dramatúrgico-pedagógica.

A dissertação “A Educação pela Dança no Ensino Básico de Goiás” defendida em 2015, pela autora Taina Moreira Gomes, orientada pelo Prof. Dr. Bruno Pucci, na Universidade Metodista de Piracicaba, tem como objetivo afirmar a dança como uma forma de expressão e possibilidade formativa, crítica e cognitiva. Esse estudo buscou quais as maneiras em que a dança e seus elementos constituintes podem ser verdadeiramente significativos para o ensino na escola, percebendo como a arte, como a dança, podem contribuir efetivamente para a formação do sujeito e afirmando a dança como uma experiência formativa na Educação Básica, compreendendo essa forma de experiências como contribuição a cerca do ensino escolar.

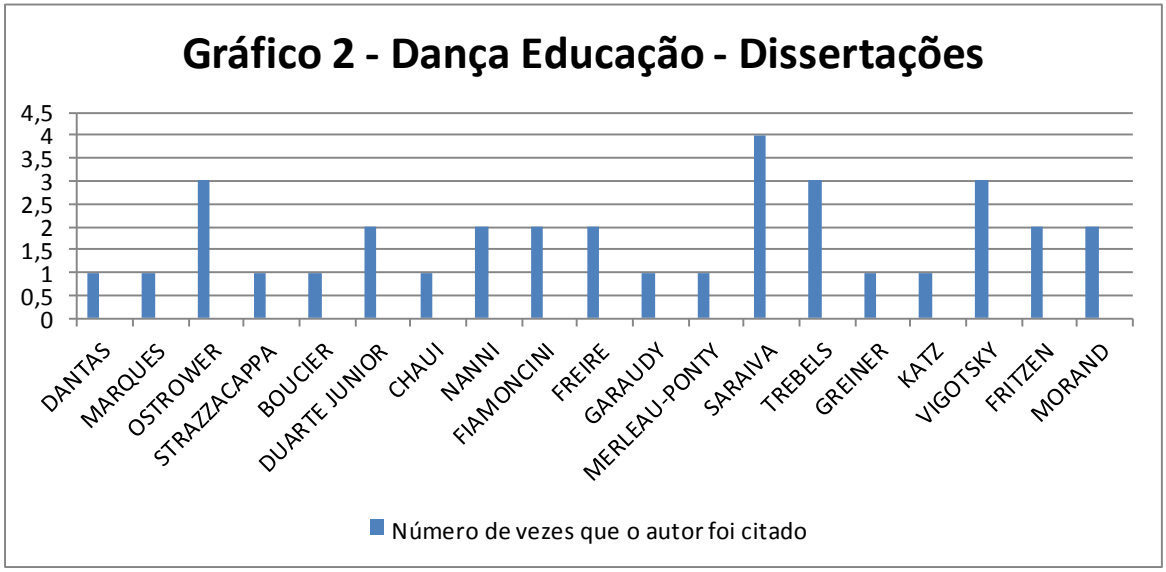
A dissertação “Mediação Cultural por Meio da Dança/Educação como Possibilidade de Aprendizagem na Infância, defendida em 2016, pela autora Daniela Cristina Viana, orientada pela Profª. Drª. Silvia Sell Duarte Pillotto, na Universidade da Região de Joinville, tem como objetivo investigar possibilidades de aprendizagem na infância, com crianças de 4 e 5 anos do Centro de Educação Infantil – CEI, Jardim Sofia e no Museu Casa Fritz Alt, com ações de mediação cultural por meio da dança/educação. Buscou ações interativas em um espaço formal de educação articulado a outro não formal, no intuito de trazer o movimento/dança como meio de novas aprendizagens. Esse estudo partiu da problemática que o movimento/dança em instituições formais e não formais de educação ainda é visto como uma atividade pouco desenvolvida, e quando é oferecida como conteúdo, tem um caráter meramente de vivências extraclasse e, raramente, como atividade que oportuniza aprendizagens e construção de saberes, nos aspectos educativo-motor, cognitivo, sensível do humano. Conclui-se que esta investigação não se esgota neste estudo pois, entende-se que vivenciar a dança por meio do movimento corporal, mental e emocional pode contribuir com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da expressão, da comunicação e da interação para as crianças, momento em que estão abertas a novas experiências e aprendizagens.

A dissertação “Corpocriação: ensaios mareados sobre caminhos de criação poético-corporal em educação, defendida em 2016, pela autora Barbara Muglia Rodrigues, orientada pelo Prof. Dr, Marcos Ferreira dos Santos, na Universidade de São Paulo. Esse estudo se apoia no estilo investigativo da mitohermenêutica e da fenomenologia existencial, em uma perspectiva poético-fenomenológica, adotando o estilo ensaístico e fotográfico como forma textual mais coerente para tratar dos processos investigados, sua compreensão e a comunicação das experiências que

entrecruza as noções de pessoa, corporeidade e mito e, ainda, apresenta e interpreta os processos de criação poético-corporais experienciados pelos participantes, trazendo a importância da dança, artes do corpo ou artes da presença nos processos formativos.

A seguir será apresentado o gráfico das dissertações cujo tema refere-se à Dança-Educação, com os autores mais citados:

Gráfico 2 − Dança-Educação



Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.3 Descritor 2 − Processos Coreográficos/Criativos: Teses

No descritor “Processos Coreográficos” encontramos 18 trabalhos, 3 teses e 7 dissertações, nas áreas de Dança, Artes, Artes Cênicas, Música e Ciências da Arte. Ao pesquisarmos sobre o descritor *processo coreográfico em dança*, encontramos trabalhos na sua maioria com palavras-chave direcionadas para “Processos Criativos” na construção da dança.

As palavras-chave encontradas para esse descritor foram: dança contemporânea, memória, processos criativos, dança, processo criativo colaborativo; experimentação em dança, improvisação, bricolagem coreográfica, processo composicional e saber sensível.

Chamou-nos atenção a pequena quantidade de teses sobre o descritor entre 2010 e 2016.

A tese “Rastros Poéticos na Dança: O Processo Colaborativo na Escola de Teatro e Dança Da UFPA”, defendida em 2012, pela autora Eleonora Ferreira Leal, orientada pela Profª. Drª. Denise Maria Barreto Coutinho, na Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo mapear e discutir o saber-fazer presente na prática docente da escola, o Processo Criativo Colaborativo – PCC como meio de aprendizagem artística e acadêmica. Trata-se de um saber-fazer introduzido pela docente e dançarina, com o propósito de potencializar a criação individual e coletiva dos intérpretes-criadores. Para afirmar que esse saber-fazer está há mais de duas décadas na escola, o estudo reúne, de modo analítico, os procedimentos aplicados para o PCC na condição de dispositivo teórico-metodológico em dança.

A tese “A Transfiguração do Cotidiano da Feira no Processo de Criação do Espetáculo outros Olhares”, defendida em 2012, pela autora Maria Ana Azevedo De Oliveira, orientada pelo Prof. Dr. Joao De Jesus Paes Loureiro, na Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo estudar o processo criativo de Outros Olhares, espetáculo de dança resultado da disciplina Prática de Montagem II, encenado pelos alunos (intérpretes-criadores) do último módulo do Curso Técnico em Dança, da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, no ano de 2005. Investiga-se a transfiguração do cotidiano da feira do Ver-o-Peso - importante centro comercial e cultural da cidade de Belém do Pará - na linguagem da dança contemporânea. Ressalta-se a importância do diálogo com os estudos da cultura amazônica e com as estratégias da dança contemporânea no processo de criação. Destaca-se, ainda, a colaboração como prática metodológica, em decorrência do compartilhamento de ideias entre os envolvidos na montagem cênica. A tese fundamenta-se nos estudos da Etnocenologia, apoiando-se nos conceitos de cotidiano e de espetacularidade.

A tese “A Poética da Improvisação e o Acaso no Processo Cênico do Espetáculo o Seguinte é Isso”, defendida em 2012, pela autora Waldete Brito Silva de Freitas, orientada pela Profª. Drª. Maria Albertina Silva Grebler, na Universidade de Federal da Bahia, tem como objetivo investigar este processo para desvelar a maneira como os intérpretes criadores servem-se dos recursos da improvisação na dança e o modo subjetivo de selecionar e reorganizar o repertório de movimento a cada nova situação surgida na imprevisibilidade da cena. Há análise estética e reflexiva do uso da improvisação na dança, a partir dos procedimentos criativos e encenação do espetáculo.

2.2.4 Descritor 2 − Processos Coreográficos/Criativos: Dissertações

A dissertação “Filosofazendo Dança com Pina Bausch: Bricolagem entre Experiência, Imagens e Conceitos em Processos Criativos e Pedagógicos”, defendida em 2011, pelo autor Odailso Sinvaldo Berte, orientado pela Profª. Drª. Lenira Peral Rengel, na Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo propor relações entre corpo, imagem e pergunta, considerando a experiência e a indissociabilidade entre teoria e prática, para articular entrecruzamentos entre processos criativos e pedagógicos em dança. O processo criativo da coreógrafa Pina Bausch, nas articulações que faz entre pergunta, experiência e imagem, é referência tanto para a estruturação da pesquisa como para a metodologia da experiência artístico-pedagógica.

A dissertação “Processo Criativo em Dança: O Corpo-Novelo”, defendida em 2012, pela autora Aline Rosa Macedo, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Manoel Aleixo, na Universidade Federal de Uberlândia, tem como objetivo apresentar um olhar sobre o processo criativo do espetáculo de dança contemporânea “Des(fio)”, o qual vivenciei como intérprete/criadora, buscando perceber os caminhos e procedimentos percorridos para se chegar ao estado corporal “corpo-novelo”. Para isto, o trabalho de criação teve como base vivências de eutonia que objetivavam desenvolver a consciência e a flexibilização do tônus muscular. O estudo foi embasado no conceito de experiência de Jorge Larrosa e na visão de Narciso Telles sobre o uso da experiência como atitude metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa.

A dissertação “Debaixo da Pele, os Mitos Enterrados: A Memória dos Processos Criativos em Dança Contemporânea”, defendida em 2012, pelo autor Pedro Vitor Guimaraes Rodrigues Vieira, orientado pela Profª Drª, Andrea Copeliovitch, na Universidade Federal Fluminense, tem como objetivo apresentar um caminho possível para desenvolver a pesquisa e a criação em dança contemporânea. Um processo criativo que transita entre as questões referentes à memória, à experimentação e à criação a partir do que foi vivido, mobilizando bailarinos e atores para que se tornem poetas do movimento. Parte do princípio de um corpo consciente e articulado na ação de criar; um corpo de memórias que se abre no tempo e no espaço de suas gavetas, para revelar suas danças próprias; um corpo de ações poéticas.

A dissertação “Dançaeira: A Capoeira como Procedimento para a Construção de um Processo Criativo em Dança Contemporânea”, defendida em 2012, pela autora Andreza Barroso Da Silva, orientada pelo Prof. Dr. Cesário Augusto Pimentel De Alencar, na Universidade Federal do Pará, tem como objetivo nortear e analisar o discurso existente entre capoeira e dança contemporânea a partir da construção de um processo criativo em dança por meio da abstração e atitude de movimentos.

A dissertação “Vídeo-Dança Vagão: Um Processo de Composição Integrado entre Música e Dança Baseado na Improvisação”, defendida em 2012, pelo autor Luiz Claudio Marques Barcellos, orientado pela Profª. Drª. Roseane Yampolschi, na Universidade de Federal do Paraná, tem como objetivo investigar de que maneiras os universos da música e da dança podem interagir no âmbito da criação artística, tendo por base as noções de integração e improvisação. O conceito de integração se refere a um processo de criação em que dois ou mais criadores contribuem para desenvolver uma produção colaborativa. As práticas ligadas à improvisação e à utilização de processos indeterminados abrem caminho para uma experiência mais espontânea entre música e dança.

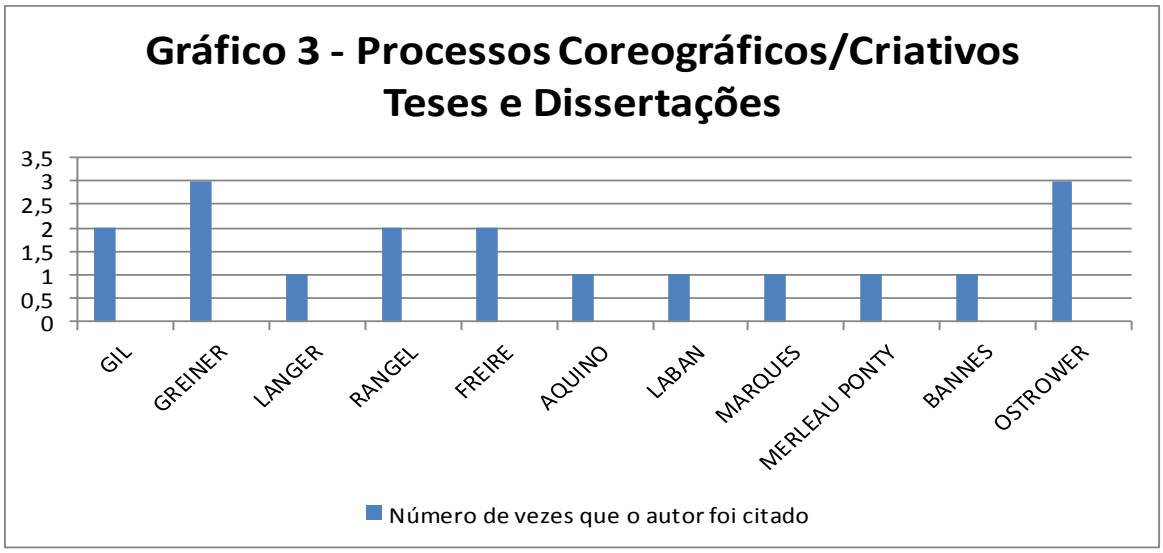
A dissertação “Inspiração de Sensações: A Dança e os Sentidos da Percepção”, defendida em 2012, pela autora Bruna Bellinazzi Peres, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Manoel Aleixo, na Universidade de Federal de Uberlândia, tem como objetivo abordar o saber sensível do corpo, empenhado na composição em dança, como foco de análise, questões sobre o artista-criador que trabalha com o corpo e sua multiplicidade de possibilidade e potencial criativo, no contexto da expressão poética da dança. Desenvolve uma dinâmica de investigação prática para trabalhar com o estímulo dos cinco sentidos da percepção, e através dessas sensibilizações, estudar possibilidades de movimentação de artistas-criadores, estabeleço diálogo com as propostas metodológicas de Patrícia Leal.

A dissertação “A Dança a Dois: Processos de Criação em Dança Contemporânea”, defendida em 2011, pelo autor Ítalo Rodrigues Faria, orientado pela Profª. Drª. Kathya Maria Ayres de Godoy, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, tem como objetivo a descrição e a reflexão sobre um processo de criação em dança contemporânea com a dança a dois, aplicada junto a um grupo de extensão. Este processo de criação coreográfica foi fundamentado na preparação corporal vivenciada por meio de aulas de dança contemporânea, em que foram estudados alguns princípios do Contato Improvisação, da Técnica Release e

da Educação Somática. Como foi possível, com a dança a dois, promover transformações, desenvolver processos de criação junto a um grupo de pessoas com diferentes histórias corporais? Que modificações ocorreram no fazer/pensar dança no coreógrafo e nos dançarinos/participantes? Esta pesquisa também visou à difusão da dança contemporânea universitária no cenário cultural da cidade de São Paulo. Para a realização desta pesquisa, houve a opção pelo estudo de caso como abordagem que possibilitou uma investigação do processo de criação artística desenvolvida junto ao grupo Adança, tendo como resultados o diálogo entre o ensino de dança, a produção artística e científica e os projetos de extensão universitária.

A seguir, apresentamos o gráfico das dissertações e teses, cujo tema refere-se aos Processos Coreográficos/Criativos com os autores mais citados:

Gráfico 3 − Processos Coreográficos/Criativos



Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.5 Descritor 3 – Coreografias Didáticas: Tese

No descritor “Coreografias Didáticas”, verificamos 5 dissertações e 1 tese, nas áreas de Educação Matemática e Tecnológica e Educação. As palavras-chave encontradas foram: educação à distância, coreografia didática *online*, *WebQuest*, coreografias didáticas e ensinagem, estratégia didática *online*, estilo de

aprendizagem, enfoque de aprendizagem, comunidades virtuais, condutas de aprendizagem, interação, formação de professores, docência na educação superior, arquivologia, técnicas digitais de informação e comunicação, ambientes virtuais, ensino-aprendizagem, cultura da convergência digital e tecnológica.

A tese “Gênese e Desenvolvimento dos Saberes Pedagógico-Tecnológicos na Docência em Arquivologia (UFSM) frente à Convergência Digital”, defendida em 2015, pelo autor Danilo Ribas Barbiero, orientado pela Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga, na Universidade Federal de Santa Maria, tem como objetivo investigar a gênese e o desenvolvimento dos Saberes Pedagógico-Tecnológicos - SPT dos docentes em Arquivologia (UFSM), tendo como referência a Cultura da Convergência Digital e Tecnológica - CCDT. Os objetivos específicos do estudo foram mapear a configuração da gênese dos SPT em Arquivologia (UFSM) frente à aproximação das TDIC e da *web*, caracterizar a configuração dos SPT em Arquivologia (UFSM) na pré-incursão à docência virtual e analisar as possíveis repercussões da docência virtual na (re)configuração dos SPT em Arquivologia (UFSM). O estudo partiu da identificação de dois novos saberes da docência superior: o saber relacionado com as possibilidades educativas da *web* e o saber relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, denominados nesta tese por saberes pedagógico-tecnológicos - SPT. Nos resultados do referido estudo, foram discutidos a gênese e o desenvolvimento dos SPT na formação universitária, nas atividades profissionais, na docência presencial e na docência virtual e, ainda, o desenvolvimento da Impermanência Tecnológica Digital como característica dos SPT na docência virtual.

2.2.6 Descritor 3 – Coreografias didáticas: Dissertações

A dissertação “Coreografias e Estratégias Didáticas Online e suas Relações com os Enfoques e Estilos de Aprendizagem Docente e Discente”, defendida em 2012, pela autora Cristiane Lucia da Silva, orientada pela Profª. Drª. Maria Auxiliadora Soares Padilha, na Universidade Federal de Pernanbuco, tem como objetivo compreender como as coreografias didáticas colocadas em cena são influenciadas pelo estilo do professor e como influenciam os enfoques e estilos de aprendizagem dos seus estudantes em uma disciplina *online*. E como objetivos específicos: (1) identificar os enfoques e estilos de aprendizagem dos alunos e do

professor em uma disciplina *online*; (2) analisar os tipos de estratégias de ensino de um docente em uma disciplina *online*; (3) analisar a relação entre os enfoques e estilos de aprendizagem dos educandos em uma disciplina *online* no que se refere às estratégias colocadas em cena pelo professor. Foi utilizada a pesquisa qualitativa de tipo explicativa e como técnica a Análise Textual Discursiva, oferecendo ampla liberdade teórico-metodológica permitindo um maior aprofundamento da pesquisa. Para análise dos dados, considerou-se quatro categorias (a) antecipação, (b) colocação em cena, (c) produto da aprendizagem, (d) modelo de base da aprendizagem – e em cinco subcategorias definidas *a posteriori* – (I) professor à distância, (II) reconhecimento prévio dos alunos, (III) planejamento, (IV) estratégias didáticas, (V) avaliação,

A dissertação "Webquest: uma Coreografia Didática para Produção do Conhecimento na Educação A Distância", defendida em 2011, pelo autor Rogerio Antônio de Paiva, orientado pela Profª. Drª. Maria Auxiliadora Soares Padilha, na Universidade Federal de Pernambuco, tem como objetivo a coreografia didática de professores para o uso de WebQuest - WQ em um ambiente *online*, compreendendo: a) a antecipação do professor no planejamento da WQ para um ambiente *online*; b) a colocação em cena do professor na execução da WQ para um ambiente *online*; c) a visão dos alunos sobre a coreografia didática do professor com o uso da WQ para um ambiente *online*. Foi constatado que embora haja interesse e compreensão da importância da WQ no contexto da educação *online*, os professores ainda precisam conhecer mais a metodologia WQ; e em sua antecipação devem levar em conta: grupo de estudante; melhorar e incrementar o uso de recursos didáticos tecnológicos que a Web 2.0 disponibiliza como uma forma a mais na aquisição do conhecimento; e na colocação em cena melhorar o espaço para a co-autoria de sentidos e significados entre os estudantes, bem como fazer uso da linguagem em tom dialógico em que possa aproximar o aluno dos passos do professor nessa coreografia didática.

A dissertação "Coreografias Didáticas *Online* no Ensino Superior: Possibilidades de Colaboração, Pesquisa e Autoria Utilizando Interfaces da Web 2.0", defendida em 2013, pela autora Luciana de Lima Lemos, orientada pela Profª. Drª. Maria Auxiliadora Soares Padilha, na Universidade Federal de Pernambuco, tem como objetivo investigar como as coreografias didáticas *online* de professores do ensino superior, com atividades utilizando as interfaces da Web 2.0,

proporcionam Colaboração, Pesquisa e Autoria em seus alunos. Em relação às coreografias didáticas *online*, foi verificado e relacionado o desempenho do professor aos níveis de antecipação (1), colocação em cena (2) e o produto da aprendizagem (3). Na atuação no cenário *Facebook,* desencadeou-se de maneira particular e intencional, por parte do diretor da aprendizagem. Já no *Blog* e *Youtube*, aconteceu de forma integrada e a partir de uma atuação mais planejada, aliando as interfaces. Desta forma, o estudo verificou que o docente ocasiona, nessa última proposta, uma nova atuação pedagógica, intitulada “Coreografia Didática 2.0”.

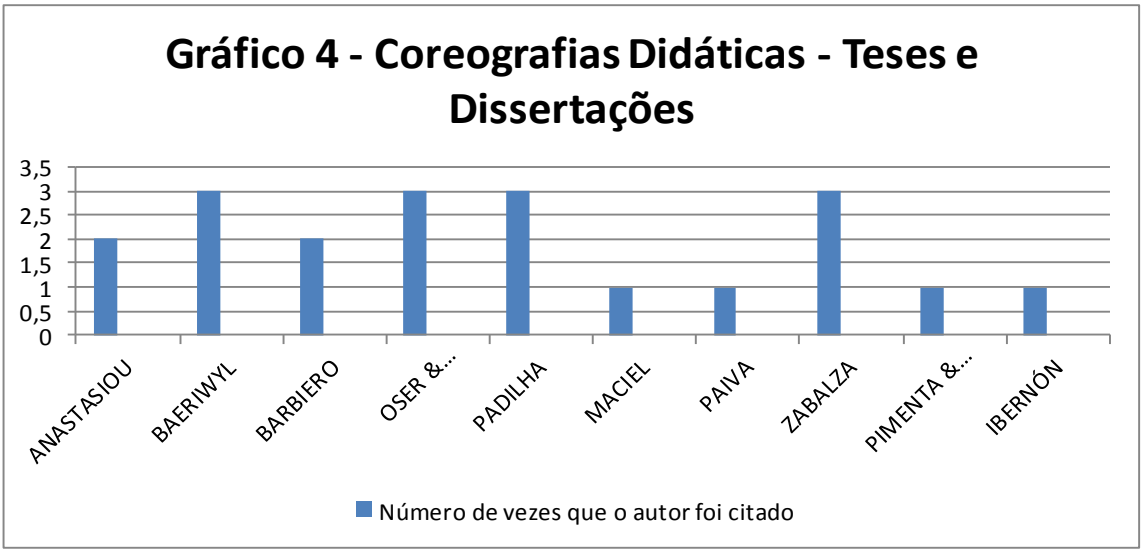
A dissertação “Entre o Presencial e o Virtual: Movimento em Direção a Novos Saberes da Docência Superior”, defendida em 2013, pelo autor Danilo Ribas Barbiero, orientado pela Profª. Drª. Adriana da Rocha Moreira Maciel, na Universidade Federal de Santa Maria, tem como objetivo investigar as repercussões das experiências na docência virtual e presencial na formação do professor universitário. Os objetivos específicos situaram-se nas questões de analisar as experiências significativas dos professores na docência virtual e presencial, e as possíveis influências em sua (trans)formação e compreensão dos marcadores estratégicos presentes nas coreografias didáticas e sua transposição/reconstrução da docência presencial e virtual. Ainda, identificar as inter-relações entre coreografia didática apresentadas na docência presencial e virtual a partir das experiências desses professores.

A dissertação “A Ambiência Pedagógica Digital: Aprendizagem da Docência e Coreografias Didáticas Digitais na Educação Básica”, defendida em 2016, pela autora Luciana Patricia Schumacher Eidelwein, orientada pela Profª. Drª. Adriana Moreira da Rocha Veiga, na Universidade Federal de Santa Maria, tem como objetivo compreender quais as influências da ambiência pedagógica digital na aprendizagem da docência e na produção de coreografias didáticas digitais nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa de cunho sociocultural. Os resultados demonstram que a escola pesquisada é promovedora de uma ambiência pedagógica digital, por meio de um laboratório de informática, devidamente mantido e disponível a todos os professores e alunos; formação docente sobre o programa operacional LINUX e ferramentas e aplicativos; auxílio e orientação de um professor responsável pelo laboratório com fluência tecnológica; e que esse espaço já faz parte da cultura escolar. Os professores se reconstruíram por meio de reflexões sobre as suas práticas, compartilhamento entre pares e por meio da apropriação dos saberes pedagógicos

tecnológicos. Com isso, incluem no trabalho pedagógico atividades envolvendo as tecnologias, tornando possível a identificação do desenvolvimento dos quatro níveis das coreografias didáticas: antecipação, colocação em cena; modelo base da aprendizagem e produto da aprendizagem do estudante.

A seguir, o Gráfico 4 apresenta os autores mais citados nas teses e dissertações com o descritor:

Gráfico 4 − Coreografias Didáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.7 Descritor 4 – Ambiência Escolar: Dissertações

No banco de dados da CAPES, correspondente aos anos de 2010 a 2016, pesquisados por meio da busca avançada teses e dissertações, foram encontradas apenas 2 dissertações com esse descritor e nenhuma tese.

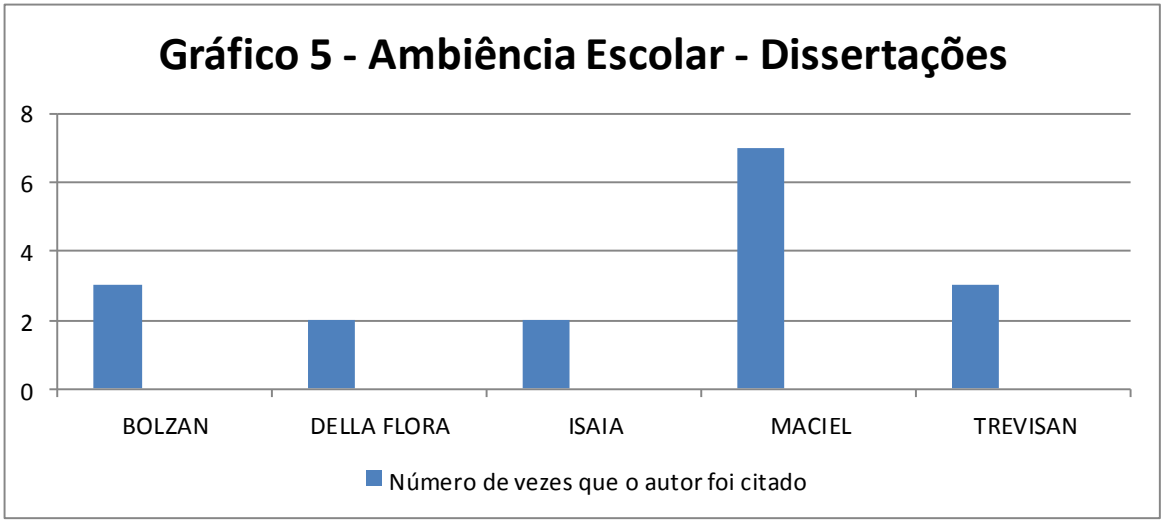
A dissertação “Ambiência [Trans] Formativa na Educação Superior: Processos de Resiliência no Início da Carreira Docente”, defendida em 2013, pela autora Neiva Viera Trevisan, orientada pela Profª. Drª. Adriana Moreira da Rocha, na Universidade Federal de Santa, tem como objetivo investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente por meio da reconstrução narrativa da trajetória inicial de professores formadores em uma universidade pública. A contribuição desse estudo vinculou-se à educação e à formação de professores para

a Educação Superior, com um aporte teórico enfocando o início da carreira docente no Ensino Superior, considerando a ambiência (trans)formativa, os processos formativos e a resiliência docente.

A dissertação ”Ciberbullying nas Interações Virtuais entre Adolescentes: Repercussões nas Relações Interpessoais e na Ambiência Escolar”, defendida em 2014, pela autora Francieli Lorenzi Fracari Della Flora, orientada pela Profª. Drª. Adriana Moreira da Rocha Maciel, na Universidade Federal de Santa Maria, tem como objetivo investigar como as possíveis ações de *ciberbullying* podem repercutir na ambiência escolar, considerando como pensam e agem os adolescentes e seus professores em situações de violência virtual. Evidenciou a problemática do *ciberbullying*, investigando a existência de outro aspecto de ocorrência que não somente no contexto virtual, mas também na ambiência escolar, considerando como sujeitos, alunos e professores de uma escola estadual do município de Santa Maria/RS.

A seguir apresentamos o Gráfico 5, das dissertações referente ao tema Ambiência Escolar, com os autores mais citados:

Gráfico 5 − Ambiência Escolar



Fonte: elaborada pela autora.

2.2.8 Descritor 5 – Formação Docente, Formação Continuada e (Auto)formação - Teses

No banco de dados da CAPES, correspondente aos anos de 2010 a 2016, os trabalhos selecionados foram defendidos no período de 2011 a 2012. A busca se deu pelos descritores Formação Continuada, Formação Docente e (Auto)formação. Encontramos 1.201 trabalhos, desses foram selecionadas 19 dissertações 2 teses. Os critérios utilizados para seleção desses trabalhos foram estabelecidos a partir dos temas que configurassem a discussão da formação docente, repensando suas práticas e a representação dessas atuações junto às necessidades formativas.

A tese “Análise de Necessidades de Formação Continuada de Professores: Uma Contribuição às Propostas de Formação”, defendida em 2011, pela autora Camila Jose Galindo, orientada pelo Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, tem como objetivos compreender como se manifestam e se revelam as necessidades formativas no contexto de atuação profissional das professoras; identificar representações de necessidades das/pelas docentes em situação de trabalho; compreender os elementos circundantes e interferentes na manifestação de necessidades docentes e de necessidades de formação continuada; compreender o modo como as professoras atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental lidam com suas necessidades na escola; sugerir a estruturação de propostas de formação continuada para professores, baseada na análise de necessidades. O estudo está teoricamente alicerçado em 3 eixos da pesquisa educacional: formação de professores (Day, Gatti, Estrela, Mizukami, Monteiro e Giovanni, Garcia), análise de necessidades (Galindo, Rodrigues, Wilson e Easen, Rodrigues e Esteves) e trabalho docente (Tardif e Lessard). Os autores utilizados ajudaram a tecer uma forma diferenciada de organizar e proceder à análise de necessidades de formação para a formação continuada, a partir da identificação de campos de diálogos imbricados teoricamente às necessidades de formação (Korthagen, Lopes, Hargreaves, Shön, Huberman, entre outros). Os resultados apontam que as necessidades são diversas, amplas e complexas e são provenientes da organização escolar, do currículo, do convívio com os pares, do tempo de carreira, de experiências significativas ligadas ao percurso de formação profissional e escolar, das motivações profissionais, bem

como dos elementos da vida pessoal, que nem sempre são conscientes às docentes.

A tese “A Constituição do Sujeito Professor e sua Aprendizagem em Situação de Formação Continuada”, defendida em 2011, pela autora Marcia Vanderlei de Souza Sbrana, orientada pela Profª. Drª. Sonia da Cunha Urt, na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem como objetivo investigar a constituição e a aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada, ancorada na abordagem da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski e de seus colaboradores Leontiev e Luria. Este estudo está inserido no cenário do debate sobre formação continuada destinada a professores do Ensino Fundamental. Foi realizada uma interlocução com Davidov para o entendimento da Teoria da Atividade, considerando que é na prática pedagógica cotidiana da atividade do professor que se expressa a sua constituição. Em relação à formação continuada, os sujeitos apontaram que houve avanço, que há reconhecimento da necessidade e importância da formação no fazer do professor. Para cultura, parece revelar preservação de costumes e não uma inserção do homem como construtor e ator dessa cultura. Identidade resume-a às características individuais da pessoa. E, a concepção de linguagem parece revelar como há comunicação entre os seres por meio dos códigos. Sobre como aprendem os professores, as repostas sugerem que ocorre a aprendizagem por instrumentos, prevalecendo a leitura como essencial, além de cursos, encontros e trocas de experiências. Sobre o que falta na formação continuada, os sujeitos parecem revelar a solicitação de mais encontros, palestras, momentos de estudos e incentivos aos profissionais a partir da redução da carga horária em sala.

2.2.9 Descritor 5 – Formação Docente, Formação Continuada e (Auto)formação: Dissertações

A dissertação “Investigando Percepções e Desvelando Reflexões do Professor de Matemática no Processo de Formação Continuada”, defendida em 2011, pela autora Nadir do Carmo Silva Campelo, orientada pela Profª. Drª. Maria Elisabette Brisola Brito Prado, na Universidade Anhanguera de São Paulo, tem como objetivo identificar e analisar as percepções e reflexões dos professores de Matemática que atuam na Educação Básica durante o processo de formação

continuada. Além disso, os professores participavam de atividades desenvolvidas na modalidade a distância, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, de modo a ampliar o espaço/tempo de estudos e de interações entre os participantes. A metodologia da pesquisa de natureza qualitativa envolveu coleta de dados, com a aplicação de um questionário para levantamento do perfil do grupo de professores. A partir da interpretação desses registros textuais e organização das categorias emergentes identificadas, foi feita a análise com base nos pressupostos destacados por Nóvoa, Tardif, Shulman, Ponte, Fiorentini, Pavanello, entre outros. Os resultados desta pesquisa mostraram que os professores, no início da participação no Projeto, refletiam sobre a própria formação, reconhecendo as fragilidades conceituais sobre os conhecimentos específicos da área, consequentemente, sobre as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos. Ao longo da formação, também foram repensando suas práticas. Assim, por meio das ações formativas desenvolvidas no Projeto do Observatório da Educação, o foco das reflexões dos professores se voltou para o reconhecimento das relações que se estabelecem entre os saberes da escola e os saberes da universidade, mostrando com isso que a formação continuada pode favorecer o desenvolvimento profissional desses professores.

A dissertação “A Educação Infantil Pública de Campinas e a Formação de Professores: De Qual Formação Falamos?”, defendida em 2011, pela autora Maria Cristina De Oliveira, orientada pela Profª. Drª. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, tem como objetivo conhecer e refletir sobre as contribuições que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas traz para as práticas docentes dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Teve como questão de investigação: Os cursos/grupos de formação centralizados da Secretaria Municipal de Educação, oferecidos aos professores de Educação Infantil, nas vozes de alguns profissionais desta etapa da educação básica, contribuem para o aperfeiçoamento das ações docentes relativas ao processo ensino/aprendizagem nas unidades educacionais municipais de Educação Infantil? Como principais referências teóricas, utilizaram os estudos de Ferraz (2001), Kramer (2005), Saviani (2008), Arce (2001 e 2007), Gomes (2009), Moreto (2009), Siqueira (2009) e Ramos (2010). O estudo apontou que os professores de Educação Infantil estão ainda, procurando por uma formação de caráter mais prático. Concluiu-se que esta

formação continuada tem o desafio de articular as propostas formativas com as práticas docentes.

A dissertação “Integração de Saberes na Formação Continuada de Professores”, defendida em 2011, pela autora Vanessa Paula Reginatto, orientada pela Profª. Drª. Miriam Inês Marchi, na Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, tem como objetivo analisar a formação continuada de professores visando a contribuir no construir e reconstruir dos conhecimentos com os estudantes e também proporcionar discussões de ideias e socialização de experiências entre os mesmos. Dentro deste contexto, buscou-se responder a questão: Como evolui o perfil de professores com relação à interdisciplinaridade ao participar de um processo de formação continuada? Com o intuito de estimular os professores no repensar de sua prática docente, foi proposta a elaboração e o desenvolvimento de Unidades Didáticas temáticas e contextualizadas de forma coletiva. Para que eles pudessem participar do curso de formação continuada, também foi necessária a criação de espaço e tempo de estudo, planejamento, análise e socialização das experiências. Quanto ao perfil destes professores, pode-se considerar que houve uma mudança em relação à metodologia utilizada e às interações ocorridas durante os encontros.

A dissertação “Políticas Educacionais e Representações de Professores da Educação Básica sobre o Trabalho Docente”, defendida em 2011, pela autora Crislaine Maria Groxko, orientada pela Profª. Drª. Romilda Teodora Ens, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tem como objetivo investigar a representação dos professores em relação à escolha profissional e expectativa sobre a profissão professor. Analisou a relação entre a trajetória de formação de estudantes ao profissional professor e relatou as representações dos professores sobre o trabalho docente. A pesquisa parte da problemática: Qual a relação entre políticas de formação de professores e a representação sobre o trabalho docente de professores em exercício na educação básica, anos iniciais do Ensino Fundamental de um município da região metropolitana de Curitiba-PR?” A análise dos dados fundamentou-se em Nóvoa (1995), Freire (1996), Saviani (1998), Marcelo Garcia (1999), André (2001), Castellain e Pryjma (2002), Imbernón (2002) Luna (2002), Marques (2002), Pereira e Martins (2002), Silva (2003), Sampaio e Marin (2004), Vieira (2004), Gentili (2005), Tardif (2005), Eyng e Gisi (2006), Filgueiras (2006),

Pimenta (2006), Torres (2007), Ens (2008, 2009), Luckesi (2008), Gatti e Barreto (2009) Oliveira (2009), Ens e Gisi (2011).

A dissertação “Formação de Professores de Educação Física para Atuação na Educação Básica: o que dizem os professores formadores?”, defendida em 2011, pela autora Marilena Kerscher Pacheco, orientada pela Profª. Drª. Joana Paulin Romanowski, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tem como objetivo analisar um curso de Educação Física, em uma Instituição de Ensino Superior – IES, localizada na cidade de Curitiba (Paraná), verificando as particularidades destacadas na formação dos novos professores para atuação na Educação Básica considerando os relatos dos professores formadores deste curso, geradas a partir do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e da Resolução CNE/CES nº 01/2002. Foram examinadas as concepções dos formadores, a relação teoria e prática, a formação para a inclusão, enfim a formação do professor de Educação Física que irá atuar na Educação Básica. A pesquisa apoia-se nos referenciais de Martins e Romanowski (2010), Romanowski (2007), Romanowski e Wachowicz (2003, 2005), Romanowski e Martins (2009), Garanhani (2008), Roldão (2007), Fazenda (1993, 2002), Mantoan (2003), Pimenta (1997, 1999, 2008), Steinhilber (2006), Nahas e Bem (1997), Gamboa (2010), Candau (2000), Caparroz (2007), Figueiredo (2004, 2009), Gatti e Barreto (2009).

A dissertação “Diversos Tons, Lugares Dissonantes: O Movimento Estético do Ensinar”, defendida em 2011, pelo autor Anthony Fabio Torres Santana, orientado pela Profª. Drª. Dinamara Garcia Feldens, na Universidade Tiradentes, tem como objetivo estudar as estéticas que estão compondo os movimentos do ser professor. As estéticas, bem como as experiências resultantes das ações do aprender e do ensinar, dos seus atravessamentos, das misturas dos corpos presentes nas relações entre professores e alunos, quando do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. O campo de pesquisa abordou a formação do professor, sendo objeto em questão, o docente da educação básica. A problematização do estudo encaminhou-se para o estudo dos movimentos de linhas e segmentaridades, considerando a produção da subjetividade que ensina e constitui o professor. Para compor o referencial teórico deste estudo, o autor instrumentalizou-se com a leitura de Gilles Deleuze e Félix Guattari, tecendo conexões com o pensamento de autores como: Marcos Villela Pereira, Nadja Hermann, Gabriel Perissé, Jorge Larrosa e Sílvio Gallo. O resultado da pesquisa foi um recorte da produção subjetivada da vida

profissional das professoras, a partir dos movimentos que as fazem docentes e ao mesmo tempo criam seus desmanches.

A dissertação “A Formação Contemporânea do Docente da Educação Básica”, defendida em 2012, pelo autor Hamilton Batista Coelho, orientado pela Profª. Drª. Selenir Correa Goncalves Kronbauer, na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, tem como objetivo, através de uma abordagem sobre o processo de formação do profissional docente da Educação Básica, revisitar a política educacional brasileira, pois, muito se tem discutido sobre o processo de formação de professores, sobretudo uma formação que contemple a formação integral do futuro professor. Desta forma, são considerados aliados muito importantes para a formação, ou seja, os aparatos tecnológicos, o avanço tecnológico, a legislação Educacional e a filosofia da Educação aqui representada pelos pensadores tais como Tardif, Freire, Giroux, Gadotti entre outros. O diálogo feito entre estes três aspectos – tecnológicos, legais e filosóficos – faz com que um novo perfil de professor seja configurado, como um professor que esteja de fato preparado para lidar com as inovações e com o crescimento da sociedade contemporânea. Neste aspecto, o mundo contemporâneo por si só é, sobretudo, muito diverso e exigente e faz com que este professor contemporâneo esteja preparado para atuar dentro da diversidade e da globalização, preparando assim o aluno para que este seja um cidadão crítico, criativo e participativo na sociedade em que está inserido. Entretanto, as IESs precisam ter em seus planos de trabalhos este novo perfil de professor, a elas cabe a função de conduzirem da melhor forma a política de formação de professores.

A dissertação “Os Encontros sobre Investigação na Escola: Uma Contribuição a Formação Continuada”, defendida em 2012, pela autora Taise Eolin, orientada pela Profª. Drª. Maria Cristina Pansera de Araujo, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Gande do Sul-Ijuí, tem como objetivo a constituição de um espaço que favorece o diálogo e a problematização das práticas dos professores pesquisadores e reflexivos, permitindo a interação entre os diferentes sujeitos em formação continuada (professores em formação inicial, professores da escola, professores da universidade, pós-graduandos, mestrandos, doutorandos, etc.) em diferentes instituições, no Rio Grande do Sul. O procedimento metodológico da pesquisa baseou-se na Análise Documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) dos relatos escritos pelos

professores da escola, que resultou na constituição de cinco categorias relativas às temáticas abordadas: Avaliação, Currículo, Ensino e Aprendizagem, Formação e Metodologia. A hipótese central que conduziu a análise foi de que a organização de um evento que articula um diálogo entre formação inicial e continuada com os professores da universidade e a apresentação de trabalhos (a escrita sobre suas práticas, tanto em forma de relatos de suas vivências como de pesquisas, priorizando a reflexão realizada) possibilita a criação de um espaço-tempo de reflexão que favorece a constituição do profissional docente, pesquisador de sua prática.

A dissertação “Minhas Experienciações no Espaço Tempo da Sala de Aula: É Possível Integrar os Saberes? Em que condições?”, defendida em 2012, pelo autor Andre Luis Castro de Reitas, orientado pela Profª. Drª. Rosaria Ilgenfritz Sperotto, na Universidade Federal de Pelotas, tem como objetivo problematizar a educação reflexiva como agente de transformação da prática diária, a partir da constatação, na educação superior, da dificuldade de engendrar novas formas de relações, de modo especial no que tange à prática das atividades no espaço/tempo da sala de aula. A proposta de estudo buscou evidenciar o engajamento dos estudantes frente à relação educacional, bem como mapear estratégias de ação planejada, as quais foram implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas à observação, problematização e transformação. Verificou-se que o sistema educacional, em grande parte, é baseado em princípios de racionalidade instrumental associados às experiências dos estudantes em atividades de ensino conservador e tradicional, e que estes apresentam um apelo à introdução de outra ordem, principalmente, no que tange às relações dialógicas e coletivas nas praticas educativas.

A dissertação “Formação Continuada no Cotidiano dos(as) Professores(as) dos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades”, defendida em 2012, pela autora Cristina Carvalho de Araujo, orientada pela Profª. Drª. Luciola Inês Pessoa Cavalcante, na Universidade Federal do Amazonas, tem como objetivo compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais. Para a realização da pesquisa, buscou-se identificar as concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada e sobre como esses processos se concretizam no cotidiano da escola; conhecer as percepções dos(as)

professores(as) sobre o papel da formação continuada para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e seu processo de profissionalização; entender como estão sendo pensadas as políticas educacionais nacionais e locais para formação continuada e como acontece a articulação e o envolvimento dos(as) professores(as) e da escola nesse processo. Como resultado das reflexões realizadas, concluiu-se que as concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada estão relacionadas ao aprendizado de conhecimentos que contribuam para melhoria do saber pedagógico, em sala de aula; a cultura organizacional da escola, em que se observa a possibilidade de gestão democrática e trabalho coletivo, pode estar contribuindo significativamente para forjar tempos e espaços, além do instituído, que contribuam para construção de saberes. Os(as) docentes apontaram que, atualmente, as oportunidades de formação oferecidas estão desestimulantes e repetitivas. Apontamos ainda que, para os(as) professores(as), a formação continuada exerce um papel relevante para o seu processo de qualificação e desenvolvimento profissional, no sentido de melhorar seu fazer pedagógico.

A dissertação “A Prática dos Professores Recém-Graduados e a sua Formação Permanente”, defendida em 2011, pela autora Camila Zanella, orientada pelo Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tem como objetivo analisar a formação dos professores iniciantes, suas práticas docentes e sua formação continuada. Os dados coletados foram analisados tendo como base os pressupostos da formação de professores e sua prática iniciante, assim como também a formação continuada desses professores, em autores como Imbernón (1994, 2009), Tardif (2002) e Cunha (2006, 2009). Na revisão da literatura, foram abordadas a formação inicial dos professores, a prática inicial dos docentes, a formação continuada e a docência como um ato de amorosidade. Os resultados obtidos permitiram afirmar que os professores iniciantes sentem dificuldade nos primeiros anos de docência, assim como os professores com mais experiência também sentiam logo após sua formação; que estes professores tiveram dificuldades durante a graduação nas disciplinas ligadas à didática, o que embasa os problemas que enfrentam nos primeiros anos dentro de sala de aula. Ao mesmo tempo, notou-se que os professores buscavam o auxilio da formação continuada para resolver seus problemas e enfrentar as dificuldades, mas esta, na maioria das vezes, também não está apta a receber e resolver esses problemas. Paralelamente, observou-se que o professor tem consciência de suas dificuldades e busca métodos

para resolvê-las, mas ocorre a necessidade da criação de ambientes com autonomia para a formação tanto dos professores quanto das instituições de ensino.

A dissertação “Centro de Formação Continuada de Professores: A Distância entre Legislação, Proposta de Formação e Necessidades Formativas Expressas por Professores”, defendida em 2011, pelo autor Adilson Ventura de Mello, orientado pela Profª. Drª. Luciana Maria Giovanni, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem como objetivo compreender a distância apontada pelos estudos entre o que diz a legislação, as intenções declaradas nas propostas e projetos de formação continuada de professores, as ações efetivamente realizadas para cumprir essas intenções e as necessidades e expectativas dos professores. De outro lado, identificar as dificuldades e obstáculos para que as ações de fato atendam às necessidades formativas e expectativas das escolas e de seus professores, descrever e analisar suas ações de formação, bem como identificar perfis e visões dos profissionais que organizam o centro (supervisor e coordenadores) e dos professores alvos de sua ação (PEBI e PEBII). Os resultados revelam a distância entre as intenções e princípios dispostos na legislação, as práticas de formação efetivadas e as necessidades formativas expressas pelos professores.

A dissertação “A Formação Continuada de Professores de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e os Desafios ao Trabalho Pedagógico”, defendida em 2011, pela autora Daniele Ramos de Oliveira, orientada pela Profª. Drª. Celia Maria Guimaraes, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, tem como objetivo compreender a relação entre as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e os aspectos presentes e ausentes nas ações de formação continuada que a equipe da Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP tem desenvolvido. Foram formulados os seguintes objetivos específicos: investigar se as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Marília-SP são as mesmas apontadas pela literatura científica até o momento ou se apresentam características singulares, explicitando-as; caracterizar as dificuldades e tendências detectadas entre os professores participantes do estudo; verificar se as dificuldades e tendências do trabalho desenvolvido por esses professores são consideradas pela equipe da Secretaria Municipal da Educação ao proporem ações formativas; investigar se há relação entre as ações de formação continuada e superação das dificuldades e

tendências pedagógicas demonstradas pelos professores. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica realizada em periódicos, em teses e dissertações, em textos publicados em eventos científicos nacionais e em livros; pesquisa documental por meio de localização, reunião, seleção e análise de fontes documentais (legislação federal, estadual e orientações elaboradas pelo Ministério de Educação - MEC).

A dissertação “Formação Continuada de Professores: Um Possível Caminho para a Melhoria da Qualidade da Educação?”, defendida em 2011, pela autora Rosangela Padilha Thomaz dos Santos, orientada pela Profª. Drª. Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tem como objetivo averiguar de que forma a educação continuada afeta o desempenho e a identidade profissional de professores atuantes no primeiro segmento do ensino fundamental. O objetivo específico é analisar os sentidos que os professores de primeiro segmento do Ensino Fundamental atribuem a sua prática pedagógica e a seus resultados a partir de tal formação. Os principais referenciais teóricos utilizados foram António Nóvoa (1992; 1999), Mikhail Bakhtin (2009) e Walter Benjamin (1994). A partir dos resultados obtidos e das reflexões suscitadas, aponta-se pistas de possíveis caminhos e estratégias para a melhoria da qualidade da educação no caso estudado, concluindo pela continuidade e aperfeiçoamento da atual proposta de formação continuada.

A dissertação “Formação Continuada: Repercussões na Prática Docente”, defendida em 2011, pela autora Andreia Veridiana Antich, orientada pela Profª. Drª. Mari Margarete dos Santos Forster, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, tem como objetivo analisar as repercussões do curso de formação continuada, desenvolvido pelo NUPE-UNISINOS na prática docente das professoras da Educação Infantil, participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008. O referencial teórico que iluminou as reflexões sobre a formação continuada de professores e a inovação foi fundamentalmente baseado em autores como: Freire (1996), Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1995,1999), Pérez Gómez (1995, 2001), Esteves (2010), Rios (2002, 2006), Cunha (1998, 2006, 2009), Cardoso (1997) e Carbonell (2002). A pesquisa possibilitou identificar a relevância desta proposta de formação continuada para as professoras participantes, na medida em que viabilizou um espaço de estudo e troca de conhecimentos que oportunizou às docentes, através do processo reflexivo, (re)significar saberes que

resultaram em mudanças nas suas práticas docentes. O estudo também apontou que esse processo formativo contribuiu para a formação docente das participantes, sendo que os saberes construídos ainda fazem sentido em suas práticas atuais que revelaram indicadores de inovação.

A dissertação “Formação Continuada de Professores e Transposição Didática”, defendida em 2011, pela autora Terezinha Santana, orientada pela Profª. Drª. Neide de Aquino Noffs, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem como objetivo investigar de que forma os estudos e as problematizações realizadas nos encontros de formação continuada aparecem no âmbito da sala de aula. A pergunta norteadora é: ocorre a transposição didática dos conhecimentos científicos estudados pelo professor na formação continuada e em sua prática cotidiana de trabalho? A partir desse estudo, confirma-se a hipótese de que a formação continuada foi um espaço ímpar de reflexão e discussão, que contribuiu para a transposição didática, isto é, na passagem do saber científico para o saber a ensinar e, sucessivamente, para o saber ensinado e saber aprendido. A pesquisa mostra a relevância da formação continuada e transposição didática para os educadores, que acreditam na melhoria da educação oferecida na escola pública.

A dissertação “Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Miguel do Guamá”, defendida em 2012, pela autora Cristiana Grimouth Aveira, orientada pelo Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha, na Universidade do Estado do Pará, tem como objetivo investigar como se efetiva a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em São Miguel do Guamá. Realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo numa perspectiva analítica descritiva com autores: Bogdan e Biklen (1982), Chizzotti (2006), Trivinos (1994), Minayo (1993), Lüdke e André (2008), Bardin (1997) e Franco (2008). Fundamentou-se teoricamente em Nóvoa (1991 e 1995), Libâneo (2006), Imbérnon (2006, 2009 e 2010), Pimenta (2002), Veiga (2008), Noronha (2009), Candau (2001 e 2003), Nunes (2000 e 2008), Charlot (2006), Ghedin (2004), Oliveira (2004), Freitas (2007), Mizukami (2008), Ramalho, Nunez e Gauthier (2003), García (1999), Barroso. (2003) e Estrela (2003). Objetivou-se, neste estudo, analisar o processo de formação continuada; identificar e analisar as ações desenvolvidas durante o processo de formação continuada para o ensino-aprendizagem, identificar e avaliar os reflexos da formação continuada na prática pedagógica dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino

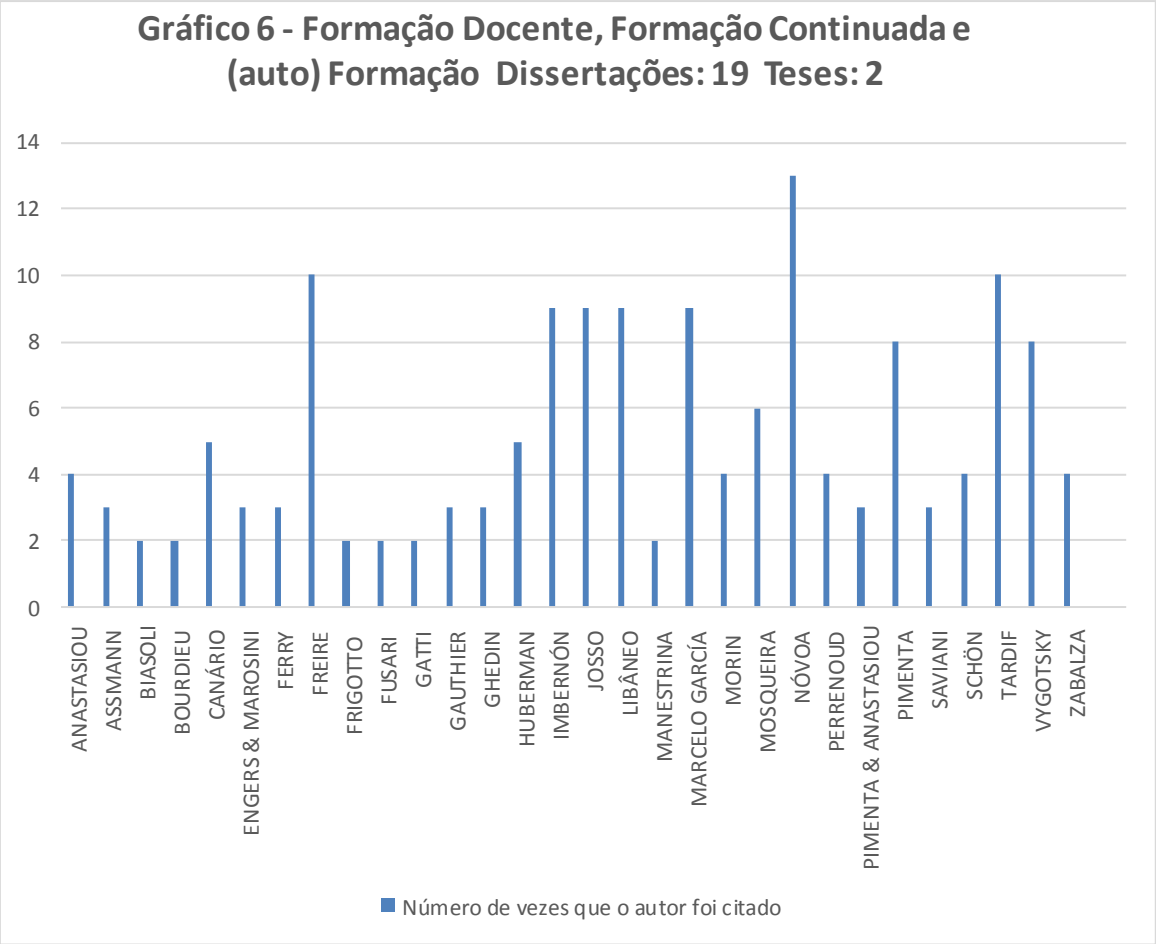
fundamental; descrever e analisar a formação continuada desenvolvida e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do professor.

A dissertação “Os Contextos e Movimentos na Formação Continuada Docente: Uma Busca de Sentido”, defendida em 2012, pelo autor Sandro Tiago da Silva Figueira, orientado pela Profª. Drª. Helena Amaral da Fontoura, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem como objetivo compreender a formação continuada através dos olhares e vozes docentes, identificando as mobilizações efetuadas por três professoras do primeiro segmento do ensino fundamental na busca por formação. A partir dos diálogos teóricos com Fontoura (2009c, 2011b), Freire (1987), Garcia (1999, 2009), Josso (2004, 2010), Monteiro (2006, 2007, 2008), Morin (2000), Souza (2008, 2010, 2011) e Tardif (2010) intencionou-se entender como o professor implica-se consigo mesmo na busca por processos formativos em serviço, denominados de formação continuada. Os resultados apontaram para a necessidade de se compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, atrelado às experiências cotidianas. A formação continuada deve estar voltada para a produção de saberes docente e não por um consumo acrítico, partindo das reais necessidades, baseando-se no que os professores e professoras vivem em seu local de trabalho.

A dissertação “Formação Continuada: Uma Trajetória Necessária na Busca da Reflexividade como Qualidade Pedagógica”, defendida em 2012, pelo autor Nureive Goularte, orientado pela Profª. Drª. Elizabeth Diefenthaeler Krahe, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objetivo identificar os aspectos facilitadores que atendam a preocupações práticas dos professores, visando a compreender a influência para uma prática docente crítica e reflexiva. O trabalho faz parte da Linha de Pesquisa “Universidade: teoria e prática”, no eixo temático formação de professores. A partir das experiências com professoras, forneceram dados relevantes para a elaboração de uma análise mais rica em relação à formação continuada e sobre os fatores que influenciam ou não de maneira qualitativa as práticas pedagógicas. Os resultados reafirmam a importância de aprofundar discussões acerca do tema sobre formação de professores, mais especificamente formação continuada, acreditando que esta seja capaz de vir a ser uma das tantas possibilidades, se não a melhor, para que a prática educativa seja permeada por momentos de reflexão, em busca de aprimorá-la e (re)significá-la de maneira mais próxima do professor diante dos desafios cotidianos.

A seguir será apresentado o gráfico das dissertações referente aos temas Formação Docente, Formação Continuada e (Auto) formação, com os autores mais citados:

Gráfico 6 – Formação Docente, Formação Continuada e (Auto)formação



Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha desses estudos se deu pelo fato de os mesmos proporcionarem uma discussão relevante das temáticas necessárias para construção desta tese, oferecendo, assim, subsídios essenciais para o conhecimento do que tem sito estudado nesse universo, como também selecionar os principais autores que desenvolvem pesquisas nessa linha de estudo, para utilizá-los no *corpus* teórico da tese, possibilitando estabelecer e avançar na proposta deste estudo.

Os achados viabilizaram um panorama compreensível, a partir do momento que apresentam dados e indagações sobre aspectos primaciais a respeito da

Dança-Educação, processos criativos, coreografias didáticas e formação docente. Ressalto, ainda, que todas as pesquisas realizadas durante o estado arte mostraram que a temática deste trabalho não foi investigada, o que evidencia que o referente trabalho se trata de um estudo inédito no campo de investigação. Nesse processo de averiguação dos trabalhos desenvolvidos no estado da arte, foi possível compreender e conceber o desenho dessa pesquisa, com propósito de atingir os objetivos necessários para o encaminhamento da tese.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

CENA TRÊS – Ensaiando os passos metodológicos.

SINOPSE - Nesta cena, é descrito o desenho da pesquisa, seus elementos e os movimentos da **pesquisa qualitativa de cunho analítico-conceitual**, como foi feita a análise discursiva do conteúdo e a construção das dimensões categoriais.

3.1 ELEMENTOS DA PESQUISA

3.1.1 Questões de pesquisa

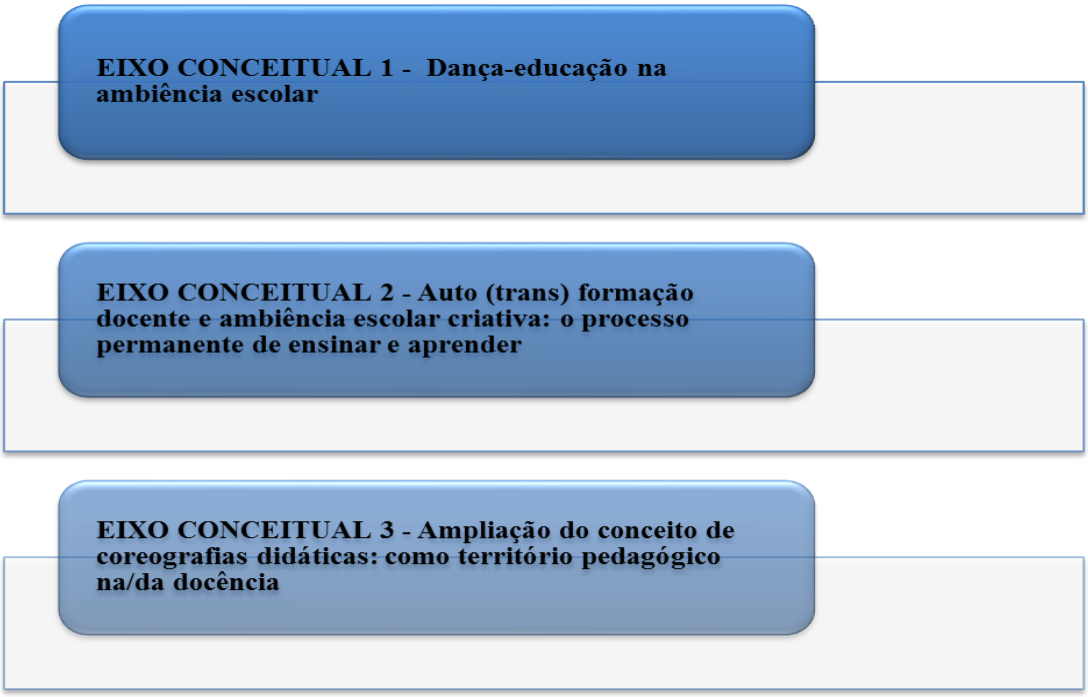
A **questão principal** que guiou o estudo foi “qual a contribuição dos processos coreográficos da Dança-Educação para uma nova compreensão docente sobre o ensinar e o aprender”?

As **questões subsequentes** desdobram e, ao mesmo tempo, delimitam a questão principal:

- ✓ Como se configura a construção da Dança-Educação na ambiência escolar?
- ✓ Como se desenvolvem os processos coreográficos na Dança-Educação?
- ✓ A partir da dança-educação, qual a proposta para a construção de novas coreografias didático-criativas na ambiência escolar?

A inter-relação entre as questões geradoras da pesquisa encontra-se representada na figura 1, configurando eixos conceituais:

Figura 1 − Eixos conceituais



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.2 Quadro Síntese do planejamento do estudo

Organizamos um quadro (a seguir, Quadro 2), sintetizando os elementos da pesquisa, os eixos referenciais e construtivos, permitindo a visualização do plano geral que nos guiou no estudo e elaboração da tese. Nele são visualizadas as conexões conceituais estabelecidas na aproximação entre a Dança-Educação e o processo de ensinar/aprender visto pelo viés de novas coreografias didáticas.

Quadro 2 − Síntese do estudo na planificação do constructo das coreografias didático-criativas

(continua)

QUESTÃO DE PESQUISA		OBJETIVO GERAL	
Qual a contribuição dos processos coreográficos da Dança-Educação para uma nova compreensão docente sobre o ensinar e o aprender, na ambiência escolar?		Analisar a contribuição dos processos coreográficos da Dança-Educação para uma nova compreensão docente sobre o ensinar e o aprender, na ambiência escolar.	
QUESTÕES SUBSEQUENTES	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**	**EIXOS REFERENCIAIS DA DANÇA-EDUCAÇÃO**	**EIXOS CONSTRUTIVOS DE NOVAS COREOGRAFIAS DIDÁTICAS**
Como se configura a construção da Dança-Educação na ambiência escolar?	Descrever a construção da Dança-Educação na ambiência escolar.	A dança na Escola Básica: tipos de atividades de dança; concepção de linguagem estética. Atividades de criação/interpretação na construção da dança-educação na ambiência escolar.	A ambiência escolar criativa (objetividade, subjetividades, intersubjetividades). (Auto)formação docente na Escola Básica.
Como se desenvolvem os processos coreográficos na Dança-Educação?	Identificar os processos coreográficos na pluralidade criativa.	Processos coreográficos na pluralidade criativa. (Re)significação pelos criadores/ intérpretes nos processos criativos na dança. Dinâmicas cognitivas presentes no ato de “criar” e “interpretar”.	Coreografias e processos criativos na aprendizagem. Educador-mediador na dança e construção didática na ambiência escolar criativa.

(conclusão)

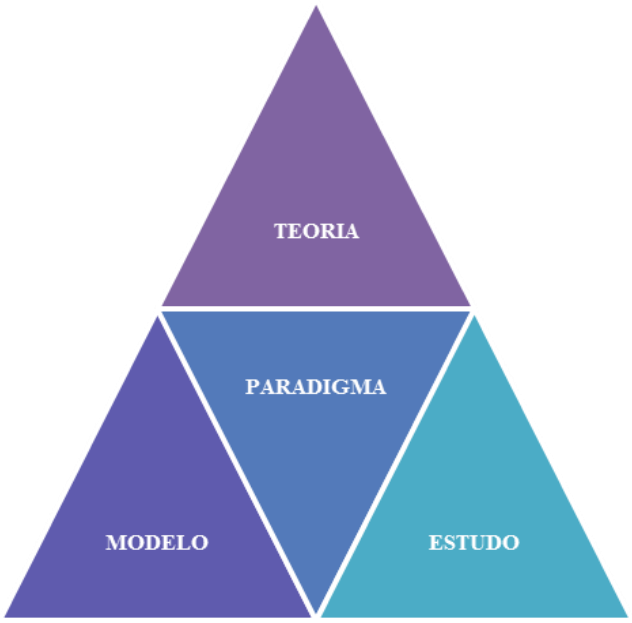
A partir da Dança-Educação, quais os indicadores para a construção de novas coreografias de ensino na ambiência escolar?	Analisar o conceito de coreografias de ensino frente aos indicadores da Dança-Educação como processo coreográfico criativo. Levantar indicadores para a (auto)formação docente com vistas à concepção e construção de novas coreografias de ensino.	Ensino como processo coreográfico criativo. (Re)significar o conceito de roteiro de movimentos/passos na dança para a educação.	Coreografias de ensino e atividades de estudo: os processos criativos na aprendizagem. A docência e a nova construção de coreografias didático-criativas na ambiência escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 CONTEXTO E FUNDAMENTOS PARA O MAPEAMENTO CONCEITUAL

Iniciamos situando o significado que atribuímos aos termos paradigma, teoria, modelo e estudo (THOMAS, 1992), no contexto de uma compreensão e/ou construção teórica. Tal inter-relação pode ser exemplificada a partir do paradigma como um grande guarda-chuva, sob o qual se abrigam teorias convergentes que reforçam suas bases conceituais. Modelos explicitam a teoria aplicando-a a determinado fenômeno no sentido de estudar o fenômeno sob determinado enfoque teórico. Por fim, estudos são realizados a partir dos modelos, comprovando e/ou refutando proposições teóricas e reforçando o paradigma sob o qual se abrigam. Os vetores de conexão vão se abrindo para novas teorias e vetores até que o paradigma perca a força de convergência. Novos paradigmas surgem a todo o momento, com suas teorias possibilitando modelos e estudos, pois o conhecimento é sempre aberto ao inusitado.

Figura 2 – Definição de termos



Fonte: Elaborado pela autora.

Luciano L'Abate (1994) discute os conceitos de paradigma, teoria e modelo, elucidando as bases construtivas de sua Teoria do Desenvolvimento da Personalidade. Explica a gênese de sua teoria da personalidade, com base no

paradigma indivíduo-ambiente. A partir dessa referência, também aportada por Maciel (1995; 2000), podemos deduzir algumas analogias para a nossa proposta metodológica, lembrando que novos paradigmas e novas teorias serão possibilidades em aberto, confirmando ou refutando paradigmas e teorias estabelecidos como referências. Por outro lado, os modelos têm função descritiva, testando partes de teorias e, consequentemente, reforçando paradigmas. São, portanto, caminhos de verificação de teorias, o que os torna válidos, permitindo o movimento do pesquisador com certo grau de autonomia, sempre ancorado nas teorias de base, como possibilidades explicativas em aberto.

Dialogamos com os autores supracitados em busca de uma definição clara na construção metodológica da nossa Tese. Optamos pelo paradigma da complexidade, representado pela teoria da complexidade sobre a qual se estabeleceu. Esta teoria nos permite a modelagem teórica, agregando os *eixos conceituais* que amparam a argumentação que sustentou a nossa Tese.

Essa compreensão é importante no contexto da nossa tese porque a sua base investigativa é teórica, cujas informações derivam de pesquisa bibliográfica. A partir dessas referências, associadas ao paradigma da complexidade (MORIN, 2003), delineamos a metodologia de construção da nossa tese.

Para o encaminhamento metodológico da tese, optamos como marco epistemológico, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000; 2006; 2008a; 2008b; 2010), compreendendo que esta teoria, possibilita um entendimento amplo e sistêmico acerca dos processos educacionais, bem como dos conceitos e relações que auxiliam na compreensão do processo formativo de professores. As teorias supõem explicação elucidativa de procedimentos, uma estrutura epistemológica superior aos modelos. Uma vez evidenciadas e, à medida que elucidam os fenômenos estudados, as teorias sustentam os paradigmas, lembrando sempre que são provisórios, pois novos paradigmas e novas teorias terão sempre possibilidades abertas, confirmando ou refutando paradigmas.

3.2.1 O Paradigma da Complexidade

Edgar Morin trata o tema da complexidade em diversos textos, no entanto, é na obra “O Método”, em seis volumes, publicados entre 1977 e 2004, que sistematiza um novo paradigma, em que a complexidade “emerge” por entre as

“fissuras do pensamento simplificador” ainda dominante. Esclarece que é preciso opor ao paradigma da simplificação uma nova forma de pensar, que seja capaz de compreender a complexidade do real.

O autor encontra as evidências que decretariam a falência da simplificação na evolução da própria ciência e a emergência do novo paradigma: a microfísica depara-se com fenômenos inexplicáveis a partir do princípio da contradição, mostrando que não é possível separar a ação do sujeito da produção do conhecimento; a astronomia confronta a noção de temporalidade linear; a biologia expande-se por caminhos não previstos; as ciências da informação e da computação permitem novas relações entre espaço-tempo, evidenciando que os fenômenos não podem ser reduzidos às relações de causalidade eficiente; as ciências sociais e humanas debatem-se com a impossibilidade da redução dos acontecimentos históricos a leis e com a dificuldade de lidar com fenômenos humanos e sociais, estritamente a partir de métodos quantitativos.

Assim, o Século XXI reforça o paradigma da complexidade. As concepções tradicionais de objetividade, cientificidade, determinação causal e as próprias barreiras disciplinares das ciências são amplamente questionadas. Paradoxalmente, é o desenvolvimento da ciência simplificadora que mostra a realidade como demasiadamente complexa para ser compreendida e explicada pelo paradigma da simplificação. Com uma ampla gama de informações sobre diversos campos da ciência, da filosofia e de um notável trabalho de organização de elementos tradicionalmente sem relação entre si, o autor procura aclarar os princípios e o método de uma nova forma de pensar cientificamente a realidade complexa.

Em sua obra, “O Método”, Morin (1977) registra detalhadamente todos os passos que sistematiza a Teoria da Complexidade. Nesse sentido, refletir sobre a Teoria da Complexidade, como referencial teórico-metodológico para pesquisa em Educação, requer, em primeiro lugar, que situemos o seu surgimento no contexto da quebra de paradigmas que caracteriza a segunda metade do século XX.

Entendemos que a proposta de Edgar Morin tem as características de um pensamento desafiador no universo acadêmico. Tal proposta foi concebida como uma crítica radical ao saber fragmentado, herança do modelo cartesiano e mecanicista que presidiu o desenvolvimento científico desde o século XVIII. Nos últimos três séculos, as crenças e os valores do mundo ocidental apoiaram-se no paradigma mecanicista, que parte do pensamento cartesiano, formulado por

Descartes, propondo a separação entre sujeito pensante (*ergo cogitans*) e a coisa pensada (*res extensa*), o que promoveu, por consequência, a separação entre Filosofia e Ciência (Ferreira, 2000). Segundo Morin (1986), toda atividade de pensamento comporta distinção (objeto e meio), objetivação (caracterização do objeto por meio de traços estáveis), análise (decomposição do objeto em suas unidades/isolar um objeto), seleção (dos caracteres julgados essenciais, do objeto considerado)

E é este o paradigma, objeto da crítica na gênese da Teoria da Complexidade, em que Edgar Morin sustenta a sua crítica nos desvios que tais etapas implicaram no modelo cartesiano. A distinção se torna disjunção quando se separam e se isolam entidades (fenômenos, processos), sem fazer com que se comuniquem, quando se exclui o aspecto oposto como se fosse inexistente, ou seja, separam-se objetos uns dos outros, do seu ambiente e do sujeito conhecedor. Desta forma, entendemos que, tendo como foco de pesquisa na Educação, enquanto processo social, a Educação não pode ser reduzida a uma única dimensão, pois ela contempla um território de contradições.

Essa teoria só pode ser compreendida a partir dos diferentes aspectos que compõem esta crítica, ou seja, reflete sobre o conhecimento científico e sua necessidade permanente que assegura as condições para o desenvolvimento do novo paradigma. Sendo assim, o paradigma da complexidade de Edgar Morin estabelece uma malha relacional no contexto analisado, justamente porque a educação pode ser considerada um campo de práticas e um campo teórico especialmente rico para o pensamento complexo. Afirma a necessidade urgente de um modo novo de pensar, que seja complexo frente ao pensamento simplista e fragmentado dos dias atuais. Um pensamento que permita às pessoas compreenderem que os limites e as insuficiências de um pensamento simplificador não exprimem as ideias de unidade e diversidade presentes no todo.

Segundo Morin (2006), o todo é complexo, como as partes. Essa complexidade está presente em todo o universo. É o que justifica os princípios da ordem, da desordem e da organização dos sistemas. Seu trabalho consiste na sistematização da crítica ao saber e ao ensino fragmentado. Através da complexidade, Morin defende a interligação de todos os saberes.

Segundo Petraglia (2008), Edgar Morin aborda sobre cinco reflexões importantes de seu pensamento, as quais merecem destaque. A **primeira reflexão**

é acerca da ciência e da vida, na qual, afirma que o saber científico necessita de objetividade e método próprio para a observação e verificação de qualquer matéria. Entretanto, devemos levar em consideração, que toda essa objetividade em relação aos dados coletados e estudados, traz consigo uma variedade enorme de pensamentos, teorias e paradigmas que nos levam à reflexão bioantropológica do conhecimento, e para a reflexão das teorias nos aspectos culturais, sociais e históricos. O desenvolvimento da ciência é algo complexo, pois engloba inúmeros e diferentes aspectos e variáveis que norteiam esse desenvolvimento.

Para Morin (2006), a ciência deve ser benéfica para a humanidade, deve encaminha-se nesse sentido, e para isto é necessário que haja o diálogo reflexivo e crítico das inter-relações entre ciência, sociedade, técnica e política. Dessa relação, surge a necessidade de se refletir sobre nós mesmos e a nossa participação no universo sociocultural. A **segunda reflexão é o significado da complexidade do real na construção do conhecimento multidimensional**. Para ele, pensamento complexo é aquele que considera todas as influências recebidas: internas e externas. A complexidade integra os modos simplificadores do pensar e consequentemente nega os resultados unidimensionais e reducionistas. Cabe ao ser humano, através da produção do conhecimento, interpretar os diversos aspectos da ambiguidade, sem, contudo, desconsiderar a multidimensionalidade do real, ou seja, os diversos caracteres e visões do fenômeno.

O pensamento complexo é o responsável pela ampliação do saber. Se o pensamento for fragmentado, as ações terão o mesmo rumo, tornando o conhecimento cada vez mais simplista. Isso ocorre devido à inseparabilidade do conhecimento e da ação, pois todo conhecimento elabora e reelabora, utilizando estratégias para solucionar problemas. Para isso, é necessário que sejam aprendidas as **noções de ordem, desordem e organização**, presentes nos sistemas complexos. Essas três noções são o assunto da **terceira reflexão**, na qual, Morin aponta a necessidade de pensarmos sobre a complexidade da realidade física, biológica e humana, visto que estas três noções estão presentes no universo e na sua formação; na vida, em sua evolução biológica e na história humana (MORIN, 2006).

Na **quarta reflexão**, **a noção de sujeito, autonomia e auto-eco-organização** também estão presentes na complexidade. Para Morin (2006), a noção de sujeito compreende uma definição subjetiva e biológica, simultaneamente; não

podendo ser reduzida a uma concepção humanista e metafísica. A concepção de sujeito é a qualidade própria do ser vivo que busca a auto-organização, pertencente a uma espécie situada num espaço e num tempo, e membro de uma sociedade ou grupo. Para reconhecer-se como sujeito e membro desse grupo, o sujeito necessita de um objeto. É a partir dessa dependência que sujeito e objeto surgem da realidade complexa.

E, assim, conceito de autonomia está em estreita relação como conceito de dependência, ou seja, para sermos nós mesmos, necessitamos de fatores externos a nós. O ser humano vive na construção de sua própria identidade, que pressupõe a liberdade e autonomia para tornar-se sujeito. A partir de dependências que alimenta, necessita ou tolera, como a dependência da família, da escola, da linguagem, da cultura, da sociedade. Concentra em si um misto de autonomia, liberdade e heteronímia. Esta capacidade do sujeito o torna auto-organizador de seu processo vital e não exclui a dependência relativa ao mundo exterior, aos grupos, a sociedade e ao ecossistema. Então, a auto-organização é, na verdade, auto-eco-organização, porque a transformação extrapola o seu ser (MORIN, 2006, 2003).

Na quinta reflexão, **considera que a humanidade está vivendo um momento crítico, a que chama de agonia planetária**, e nos adverte para a necessária tomada de consciência de que a ética está associada à solidariedade, única arma que dispomos para que a humanidade possa efetivamente tornar-se humanidade nesse novo milênio. Acrescenta que é preciso que se questione os efeitos colaterais do desenvolvimento da ciência, da razão e da técnica que fizeram do ser humano uma espécie automatizada, individualista, egocêntrica e que perde gradativamente a noção de solidariedade. Essa perda gradativa de solidariedade torna os seres humanos cada vez mais infelizes nas relações interpessoais ao se depararem com os próprios limites diante da supremacia da emoção e do inexplicável. Diante desse contexto, Morin propõe a reflexão sobre o papel da educação, e a contribuição do pensamento complexo a partir de seus múltiplos desdobramentos (MORIN, 1997, 2006).

O paradigma da complexidade está baseado numa concepção de Ciência dinâmica, cooperativa e instantânea do ponto de vista da comunicação e, nesse sentido, a complexidade se torna integradora (MORIN, 2005). Para dar conta da realidade, entendida como complexa, Morin (2006) aponta três princípios de inteligibilidade da complexidade, sendo os três princípios inter-relacionados, os quais

resultam na orientação do olhar do pesquisador sobre os fenômenos e processos sociais. Assim, optou-se, neste estudo, por destacar aqueles que, com mais ênfase, são recorrentes nas obras pesquisadas.

O princípio dialógico é, neste sentido, a recuperação da dialética, ordem e desordem, são termos antagônicos, no entanto, termos que, em certos casos, colaboram, produzem organização e complexidade, ou seja, permite manter a dualidade no contexto da unidade, associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. Sobre esse aspecto, é importante considerar o dialogismo da teoria de Morin, pois sua teoria não compreende um sistema baseado na dialética, por não envolver uma síntese final, mas sim uma constante recursividade entre os elementos, ou seja, um sistema complexo consegue manter uma dinâmica apropriada entre continuidade e ruptura (MORIN, 2006).

No princípio da recursão organizacional, Morin (2006) defende a ruptura com a ideia linear de que há causas que geram situações de efeitos, produtos que são gerados por produtores e que, por sua vez, determina uma superestrutura. “Para ele tudo que é produzido retorna sobre o que o produziu, num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (LIMA, 2003, p. 80). Ou seja,

> A ideia de circuito recursivo é mais complexa e rica que a de circuito retroativo; discorre de uma ideia crucial para conceber a autoprodução e a auto-organização “[...] Trata-se de um processo em que os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores do próprio processo, sendo os estados finais necessários à geração dos estados iniciais” (MORIN, 2008b, p. 113).

O princípio hologramático remete à articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal. Esse princípio afirma que a parte não somente está dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes (MORIN, 1991). Os hologramas possuem uma característica única: cada parte deles possui a informação do todo. Assim, um pequeno pedaço de um holograma tem informações da imagem do mesmo holograma completo. Este conceito de registro "total", no qual cada parte possui as informações do todo, é utilizado em outras áreas, como na Neurologia e na Neuropsicologia, para explicar como o cérebro armazena as informações ou como a nossa memória funciona.

A visão holográfica abre nova perspectiva. Não se trata somente de inverter o foco do binário parte-todo, mas de acrescentar o movimento de religação ao

conjunto desmontado, à totalidade fragmentada. Trata-se de atuar em duas direções opostas: contexto e unidade simples (todo e parte), estabelecendo a interligação dinâmica.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o holograma revela uma existência física de um tipo de conformação, “em que o todo está na parte que está no todo, e a parte poderia estar mais ou menos apta a regenerar o todo” (MORIN, 2008b, p. 113). O autor ressalta a magnitude das organizações hologramáticas: a) as partes podem ser singulares ou originais, embora dispondo de aspectos gerais e genéricos da organização do todo; b) as partes podem ser dotadas de autonomia relativa; c) podem estabelecer comunicações entre elas e realizar trocas organizadoras; d) podem ser eventualmente capazes de regenerar o todo (MORIN, 2008b, p. 117).

Segundos os estudos de Scremin (2014, p. 42), os três princípios indicados por Morin para compreensão a complexidade buscam “juntar coisas que estavam separadas, fazer circundar o efeito sobre a causa e a não dissociação entre o todo e as partes”. Assim, é possível afirmar que “os três princípios recorrem uns aos outros, ao menos em certo nível de complexidade, e nessa dinâmica cria-se a noção de totalidade, mas a simples soma das partes não leva ao todo” (p. 42). A totalidade, para Morin (2006), é mais do que a soma das partes e, simultaneamente, menos que a soma das partes.

Neste estudo, procuramos articular as contribuições da Dança-Educação, ou seja, seus modos de compreender e estruturar a construção dos processos coreográficos, para a composição de novas coreografias didático-criativas, evidenciando que esse processo contempla um espaço de intersubjetividade produtora de subjetividade entre os protagonistas envolvidos, educador e educando. Nessa perspectiva, entendemos que a teoria da complexidade reside na circularidade dos conceitos de uma área para outra, não como uma simples interação de conceitos teóricos, mas sim, corresponde à pluralidade, ao entrelaçamento em um processo de interação contínua de sistemas e fenômenos que constituem um espaço aberto, amplo e flexível de aprendizagem. Assim, essa circularidade se constitui na medida em que contribui para o entendimento e auto-organização de novas possibilidades de ensinar e aprender, entendendo esse processo como um contexto de contínuas mudanças.

3.2.2 Construção e análise das dimensões conceituais

O esquema de leitura proposto por Severino (2007) é apresentado como método de estudos, envolvendo: a preparação do texto (análise textual, através de leitura exploratória; levantamento de dados adjacentes ao autor, vocabulário, específico, contextos abordados, etc.; esquematização do texto); a compreensão do texto (análise temática, através de reconstrução do processo de concepção do texto, evidenciando a lógica tecida pelo autor; caracterização da temática, tese central e ideias secundárias; esquematização conceitual); a interpretação do texto (análise interpretativa da mensagem do autor; contexto epistemológico; associação de ideias; reflexão crítica); a problematização (através da discussão do texto em suas linhas e entrelinhas e transposição do texto para as questões de interesse da pesquisa); e a sistematização das ideias trabalhadas, aplicando-as ao objetivo do estudo (produção de um novo texto, como resultado do processo de apropriação do texto-referência). É importante esclarecer que o processo de leitura analítica não garante a postura epistemológica do leitor ao explorar a obra. Representa apenas uma processualística de leitura, que necessita ser dinamizada pelo investigador, ao buscar referências para o processo interpretativo-reflexivo.

A perspectiva de leitura e análise interpretativa é elucidada por nós em Morin (1982). O mergulho na complexidade propõe um novo jogo de pensamento; um viático para pensar sozinho, correndo os riscos inevitáveis de todo o pensamento, sem, logicamente, incorrer em arbitrariedades, mas preservando o espaço de aventura, que se arrisca permanentemente à confusão e simplificação, mas que é vital à liberdade criativa. O paradigma vai tornando-se evidente a partir da interlocução entre os saberes dos diferentes autores e teorias que, como traço comum, têm o pensamento complexo, cuja profundidade permite o entrelaçamento das ideias-forças. É isto que pretendemos ao aplicar a matriz interpretativa na leitura dos dados que, disjuntos poderiam constituir um “quebra-cabeças” de difícil solução.

Em complexidade, as ideias estão dotadas de certa autonomia viva, "uma vez que sua autonomia (relativa) emerge, nossos espíritos e nossa cultura se convertem nos ecossistemas que as nutrem de substâncias cerebrais e culturais” (MORIN, 1981, p. 149). Assim, uma ideia precisa ser examinada em si mesma. Um mesmo sistema de ideias pode adquirir significações diferentes, inclusive adversas, segundo a ecologia mental ou cultural que a nutre. Toda ideia elucidadora torna-se confusa,

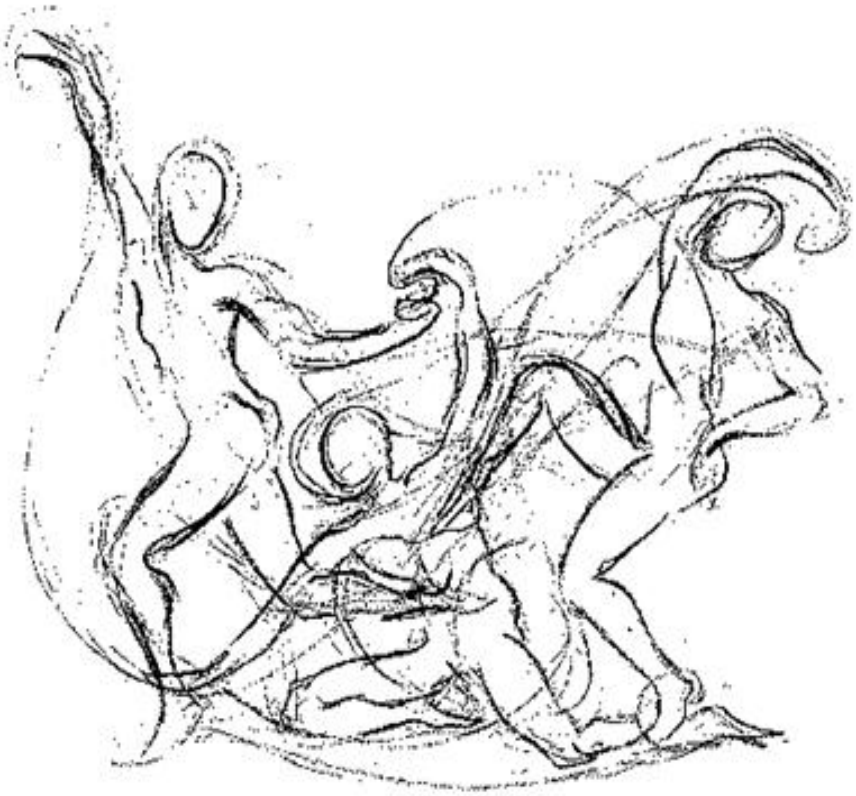
ao encontrar-se em uma ecologia mental ou cultural que cessa de nutri-la em complexidade. As ideias, como tudo que está vivo, têm sempre necessidade de ser regeneradas, para conservar sua integridade e sua vitalidade.

A postura que nos conduziu na análise interpretativa será baseada na complexidade, reportando ao *complexus* (tecer em conjunto) e ao *complexere* (abraçar): um pensamento, portanto, que abraça a realidade, tecendo a sua interpretação em conexões de compreensão conceitual, relacionando o todo com as suas partes, cada uma delas com sua especificidade, entrelaçando-se às outras nos vetores de identidade comum, criando um circuito ativo que fornece a fluidez conceitual. Deste modo, a circularidade permitirá aos pontos diversos, por meio dos eixos conceituais, organizarem-se em unidade de pensamento, que por sua vez retroagem, organizando a diversidade.

Para tanto, utilizamos a aplicação de uma metodologia que apoia a seleção e a priorização de um conjunto de dados bibliográficos, e que represente o estado da arte do assunto pesquisado, com a finalidade de obter uma base de sustentação bibliográfica para referida investigação. Adotamos esse tratamento com intuito de avançar no campo do conhecimento, no sentido de apurar o estado atual do tema e suas lacunas na atualidade. Partimos de um processo sistemático de leituras, análise e interpretação de livros, periódicos, dissertações e teses, construindo, assim, uma fundamentação teórica expressiva no atual cenário científico.

Ainda, consideramos necessário esclarecer que ao problematizarmos a trajetória profissional, como bailarina, docente e pesquisadora, autora desta tese, buscamos traçar um nexo entre as várias ideias e analogias que iam surgindo, na ânsia por demarcar os caminhos a percorrer com um estudo que, por ser teórico, não deixa de exigir o rigor metodológico.

4 CONSTITUINDO O *CORPUS* TEÓRICO



CENA QUATRO – Constituindo o *corpus* teórico.

SINOPSE - Nesta cena, é constituído o *corpus* teórico, abordando a Dança-Educação na ambiência escolar, os processos criativo-coreográficos e a contribuição deste campo conceitual para a (auto)formação docente na ambiência escolar criativa.

A estrutura (*script*) aqui apresentada contemplará os eixos conceituais: Dança-Educação na Ambiência Escolar: os processos criativo-coreográficos como território pedagógico; (Auto)formação Docente na Ambiência Escolar Criativa: processo permanente de ensinar e aprender; e Coreografias Didáticas: ampliação do conceito na perspectiva dos processos criativo-coreográficos como território pedagógico construído na docência, bem como, suas subdivisões acerca das temáticas que configuram o marco teórico deste estudo.

4.1 EIXO CONCEITUAL 1 − A DANÇA-EDUCAÇÃO NA AMBIÊNCIA ESCOLAR

4.1.1 Ambiência Escolar

Para abordar sobre o tema Dança-Educação na ambiência escolar, torna-se necessário esclarecermos alguns pressupostos sobre ambiência no contexto escolar, visto que este trabalho propõe desenvolver investigações que permeiam e possam contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias para as coreografias didáticas, a partir da Dança-Educação. E, assim, trazer discussões significativas sobre o ensino na escola. Entendemos que a escola, como um mesossistema (inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes.), repleto de relações intra e interpessoais compõem a relação da tríade: educando, educador e ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, abordar sobre o ensino escolar pressupõe entendermos esse contexto como ambiência.

> A ambiência decorre de um conjunto perceptivo por parte do sujeito, em que o mesmo, além de estar no contexto físico, neste caso a escola, é por ele influenciado, seja de forma positiva ou negativa, da mesma forma influenciado com suas atitudes e valores (subjetivo-intersubjetivo-mediado pelo meio). Nesse sentido, encontraremos a ambiência inter-relacional (intra/interpessoal), configurada nas relações entre alunos, professores, funcionários, cuja sincronia ou assincronia determinará uma psicodinâmica circundante nos diferentes níveis de relações (professor-aluno; professor-professor; aluno-aluno; aluno-funcionário, professor-funcionário e, de todos esses com a família e a comunidade Já a ambiência escolar envolve esses protagonistas e o contexto físico e social da escola, em que esses se encontram em constante interação, a exemplo de como se organizam e agem as crianças, os jovens e todos os recursos envolvidos mobilizando os meios, recursos, estratégias de ensino e de aprendizagem, mas principalmente os ensinantes e aprendentes (DELLA FLORA; MACIEL, 2013, p. 63).

Segundo Maciel (1995) e Maciel e Trevisan (2013), o conceito de ambiência positiva refere-se às condições fundamentais para que educador e educando possam interagir de forma significativa nas práxis pedagógicas no universo educativo ou como aborda Krebs (1995) sobre a importância das atividades molares no desenvolvimento do sujeito que aprende:

> Atividades molares devem ser entendidas como diferentes formas de comportamento humano. Isso não significa, no entanto, que qualquer forma de comportamento seja uma atividade molar. Essa distinção é feita acreditando-se que nem todos os comportamentos são igualmente, significantes ou influentes no desenvolvimento. Para que uma atividade seja considerada como molar, é preciso que haja duas condições: (a) certa persistência temporal; (b) uma significância para os indivíduos no ambiente (p. 105).

Nesse sentido, a ambiência positiva envolve: a) Os contextos da família, trabalho e tempo livre, os quais influenciam objetivamente a personalidade em desenvolvimento, seja adulta ou em formação; b) Os atributos pessoais para empreender ações (trans)formativas e (auto)construtivas, em um entre jogo do subjetivo e intersubjetivo, e como este se coloca no mundo vivido; e c) A reciprocidade nas relações de reconhecimento do outro, movidas pela dinâmica dialógico-afetiva, portanto necessariamente intersubjetivas (MACIEL, 1995; MACIEL; TREVISAN, 2013).

A ambiência envolve ambientes pedagógicos que se inter-relacionam entre si e se comunicam através de elos motivacionais, estabelecendo um processo de mediação entre pares ou estimulado pelo facilitador (mediador oficial) das atividades propostas. Organizam-se como cenários de mediação em que vão se articulando, permitindo, na complexidade do biossistema e sua evolução, uma construção transdisciplinar colaborativa e, nessa conexão, manifesta-se um novo conhecimento, para além do “compartilhado”, construído na interconexão e transcendência de experiências e ideias (MACIEL, 2006). Segundo a autora, a ecologia da sala de aula implica:

> A ecologia da sala de aula expõe que esta se refere às psicodinâmicas interativas educador-educando e educando-educando, organizadas a partir de díadas, tríadas, quatrilhos; de observação e/ou participação conjunta, definindo-se a “sala de aula” como espaço pedagógico, um lócus privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem pela significação e continuidade das interações, constituindo um microssistema auto-organizativo (MACIEL, 2006, p. 363).

Nessa perspectiva, a educação, como um fenômeno social, evolui significativamente, transformando o indivíduo em ser pensante, crítico e, também, contribuindo com novos conhecimentos para a sociedade. Como benefício para o desenvolvimento social, a ambiência escolar deve criar condições para que se estabeleçam relações com o mundo; no desenvolvimento de diferentes aspectos: no biológico (o conhecimento de seu corpo e de suas possibilidades), no social (as relações inter e intrapessoais) e no intelectual (na evolução do cognitivo e no filosófico). O trabalho em grupo, neste contexto, auxilia na aproximação, na interação e no diálogo, e essas características e condições do ambiente social são favoráveis à realização de trabalhos coletivos, pois desenvolvem de forma significativa a receptividade, a interlocução, a participação e o reconhecimento da pluralidade do sujeito.

Dessa forma, a educação escolar tem como objetivo contemplar os sentimentos, as sensações e a intuição, tanto quanto a razão valoriza o imaginário dos educandos (VERDERI, 2000; LIBÂNEO, 1994; RANGEL, 2002). A escola é um ambiente de formação que tem o papel de promover o conhecimento sistemático do sujeito em desenvolvimento e a construção de sua cidadania. Assim, as demandas da sociedade atual trazem a necessidade de uma escola contemporânea que possa ampliar sua função social, a partir de um olhar e de uma escuta voltado para o educando como ser biopsicossocial, de modo a proporcionar uma relação de confiança e autonomia na interação professor-aluno. Um espaço-tempo em que a aprendizagem se dá nas dimensões cognitiva, emocional e social, acontecendo de forma singular para cada sujeito em seu contexto sócio-histórico-cultural.

Tal concepção também corrobora com o pensamento de Vygotski (1999, p. 110) quando considera que "toda aprendizagem envolve ensino, uma vez que inclui aquele que aprende e aquele que ensina", numa relação dialogada. Ou seja, é na interação entre os sujeitos e ambiente sociocultural que ocorre a aprendizagem. O autor enfatiza que esta relação entre desenvolvimento e aprendizagem é mediada através e, necessariamente, a partir da presença de outro significativo, seja este representado pela escola, família ou cultura.

Ainda, para Vygotsky (1999, p. 104), "a aprendizagem acontece ao longo do desenvolvimento da criança" e, portanto, esta será um pré-requisito para o desenvolvimento integral do sujeito. Sabemos que o processo de desenvolvimento acontece de forma peculiar a cada ser, e que um conjunto de fatores poderá surgir

durante este percurso. Sendo assim, é de fundamental importância que o professor esteja preparado e atento a tais fatores, possibilitando um contexto primordial de desenvolvimento (KREBS, 1995, 1998).

Desta forma, entendemos a ambiência escolar como um contexto que contempla atitudes e valores subjetivos e intersubjetivos, os quais são mediados pelo meio e representados pelas relações de seus agentes.

> A ambiência escolar envolve esses protagonistas e o contexto físico e social da escola, em que esses se encontram em constante interação, a exemplo de como se organizam e agem as crianças, os jovens e todos os recursos envolvidos, mobilizando os meios, recursos, estratégias de ensino e de aprendizagem, mas principalmente os ensinantes e aprendentes (DELLA FLORA; MACIEL, 2013, p. 63).

Na ambiência escolar, devemos estabelecer uma relação de afetividade, cuidado e respeito e, para tanto, é fundamental para o ensino e aprendizagem a figura do professor, não como um detentor do saber, mas, de um mediador da aprendizagem e dos problemas que dela decorrem. Também podemos dizer que o conceito de ambiência escolar pressupõe tais condições, na medida em que considera que essas condições sejam facilitadoras, que favorecem as relações como um veículo importante e necessário para que a aprendizagem aconteça de forma mais eficaz e mais humana, pois, quanto mais o educador demonstrar atitudes permeadas pela escuta e pelo diálogo, maior será o grau autenticidade e potencial criativo dos alunos.

Com o surgimento de diferentes visões sobre a educação, no que se refere às propostas de conhecimentos necessárias na formação humana, as capacidades e habilidades formativas de natureza intelectual integram-se às questões relacionadas à Arte (MARTINS, 1994).

E, com esse pensamento, trazemos a arte educação como uma proposta de ensino na ambiência escolar. Assim, concordamos com Nanni (1991,1994a, 1995b) e Strazzacappa (2013) ao afirmarem que a dança, o teatro e as artes plásticas são vistos como componentes importantes relacionados à educação do homem.

4.1.2 Dança-Educação

Na arte-educação o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o processo de

criação. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta. A finalidade da arte-educação deve ser sempre o desenvolvimento de uma consciência estética. E consciência estética, aí, significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, os sentimentos e a imaginação se integram de forma a dar sentido e valor às subjetividades que compõem o pensar, o sentir e o agir na condição humana. Compreende uma atitude em que não existe “distância entre intenção e gesto”, segundo o verso de Chico Buarque e Ruy Guerra.

Em nossa atual civilização, antiestética por excelência, consciência estética significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los, segundo nossa situação existencial (DUARTE JR, 2003). Nessa perspectiva, o movimento, a expressão, a forma, o ritmo, entre outros surgem nos processos educativos objetivando o desenvolvimento integral do sujeito, através da Dança-Educação. Após o reconhecimento da relevância da dança, a partir de estudos científicos, a mesma foi introduzida como forma de expressão educativa no âmbito escolar.

A dança, enquanto conteúdo da arte-educação, deve propiciar ao indivíduo experiências, nas quais o sujeito está presente de forma integral e, assim, propiciando ao educando o fazer e o pensar artístico e estético. Potencializando esse sujeito comunicativo, expressivo e inteligível, a Dança-Educação, no contexto escolar, promove a experiência estética, criando um campo para o exercício do conhecimento de saberes (QUADROS, 1997; MARQUES, 2010).

Nessa perspectiva, a função da arte no contexto escolar, seja pelas artes plásticas, pelo teatro ou pela dança, valoriza o que o indivíduo pode expressar naquilo que o inquieta. O processo ensino-aprendizagem pode oportunizar ao educando a elaboração de seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre conhecimento simbólico e seu próprio “eu”. A Dança-Educação coloca o educando frente a frente com a questão da criação: a criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo (QUADROS, 1997).

O movimento Dança-Educação tem como aporte inicial o ensino da dança nas escolas, questionando o contexto, a filosofia, o conteúdo, os métodos específicos nos seus aspectos estruturais e metodológicos. Neste sentido, a dança dá ênfase a

uma percepção do movimento como um todo, resultando em um gesto harmônico, tanto para quem faz como para quem observa. Para tanto, o gesto harmônico é resultado de um processo de trabalho, contemplando uma visão de mundo subjacente que se expressa pelo movimento dançante, e transforma-se de acordo com o seu percurso histórico e com quem a protagoniza. Assim, compreendemos a dança como possibilidade de ressignificação da corporeidade (QUADROS, 1997; MARQUES, 2010; NASCIMENTO, 2011).

As vivências em Dança-Educação constituem-se em uma relação social a partir de uma interdependência entre seus participantes: dançarino, coreógrafo e público, e a relação desses três elementos configura-se em uma rede de informações, resultando em um espetáculo. E, nessa manifestação cênica e artística, ocorre um evento de comunicação, no qual se conjugam movimentos codificados e mensagens (SIQUEIRA, 2006). O ensino da dança possibilita a eco-ação, ou seja, a formação de sistemas de inter-relações baseados na ideia de cooperação entre seus participantes. Nesse processo, intercorre um *compartilhar* de descobertas, experiências e habilidades pessoais do conhecimento interno, construído pelos canais de comunicação entre os indivíduos: educando e educador (MARQUES, 2001 e 2003; STRAZZACAPPA, 2013).

A Dança-Educação atende às expectativas educativas da sua inserção na ambiência escolar porque ela redimensiona o ensinar/aprender, superando a “pedagogia da imitação” a favor de outra, orientada por princípios que vão ao encontro da educação do homem integral. Da mesma forma, entendemos com Garaudy (1980, p. 21): “a formação do bailarino não deve começar por uma disciplina que leva a moldar seus gestos, segundo modelos estabelecidos, mas, por tentativas de início instintivas, através das quais vai tomando consciência do que tem a exprimir”

Entendemos que o microssistema escolar é um espaço legitimado socialmente, para estimular e desenvolver uma gama de conhecimentos. O ensino da dança na escola vai ao encontro dessa proposta, quando contribui para o desenvolvimento de uma educação libertadora, na qual, inicialmente, precisamos respeitar o conhecimento historicamente construído em torno da dança, sem fazer desse um dogma a ser seguido, mas um repertório aberto para conceber a criatividade (MARTINS, 1994).

A construção de corpos dançantes na escola vincula-se ao comprometimento por parte da instituição educacional, com um ensino de qualidade, oferecendo condições para que o educando crie e acredite no seu próprio potencial e no seu desenvolvimento, a partir de propostas contínuas e atualizadas em relação às tendências artísticas da dança. Nessa perspectiva, as especificidades que demarcam o corpo na escola, vão ao encontro da noção de “cor(rpo)letivo” são, de modo geral, o envolvimento em um processo de construção de saberes, promovendo vivências coletivas de aprendizado, em sintonia com o processo de criação e recriação da autonomia do corpo, e de experimentação da dança de modo investigativo, crítico e criativo (QUADROS, 1997; FRANKEN, 2012).

Ainda, para Quadros (1997) e Lamaison (2002), a diversidade de estilos de dança depende muito da proposta da instituição na qual a dança está inserida, da visão que a escola possui em relação ao papel da Arte–Educação. Para tanto, o projeto político-pedagógico da escola deve prever um programa de conteúdos em dança estruturados com os princípios educacionais e necessidades dos alunos.

As aulas de dança devem ser ampliadas às experiências, bem como à compreensão de ritmos e danças, contemplando as diferentes formas de expressão que compõem o universo da dançante-educativo, resgatando seus símbolos e significados, na compreensão do mundo cultural. Tais aulas devem identificar os diferentes contextos que as enquadram, por exemplo, danças étnicas, desenvolvendo as relações interculturais entre diferentes povos, já as danças contemporâneas, desenvolvendo diferentes movimentos de dança no mundo e suas influências na cultura (FARO, 1986; HAAS; GARCIA, 2003).

O processo metodológico da Dança-Educação valoriza o imaginário e contempla as representações dos educandos, de maneira que o processo educativo da dança se situe em um ponto intermediário, não na visão de um praticismo inconsequente, nem tão pouco no enfoque didático baseado em modelos e ideias preconcebidas (FABIANO, 1997; MARTINS, 1994).

> O uso de uma metodologia reprodutora que trabalhe espontaneidade e naturalidade gerando movimentos estereotipados cerceiam a auto expressão, emoções e liberdade do ser. Estas características são tão marcantes que a dança ao penetrar no espaço escolar sofre interferências do elemento humano, que assim preparando, perpetua os métodos, os conhecimentos e habilidades, impossibilitando de buscar novos caminhos, reproduz um ensino que não corresponde às perspectivas educacionais, possibilitar o desenvolvimento do ser total no seu sentir, pensar, experimentar, tomar decisões, agir, elaborar, enfim, “criar” (NANNI, 1991, p. 473 apud QUADROS, 1997).

Dentro das questões acima abordadas, a Dança-Educação tem por finalidade analisar o ensino, contemplar as especificidades socioculturais do país, estabelecer conteúdos em função das necessidades contextuais e áreas de estudo comprometidas com a interdisciplinaridade e a sua contextualização no panorama geral da educação. Por esse motivo, torna-se necessário entender o processo pedagógico para realmente atingir metas da educação e, assim, objetivar uma identidade para dança, atentando para as características regionais em um processo de trabalho, considerando as manifestações populares e folclóricas, possibilitando a descoberta dos valores culturais e resgatando os meios psicopedagógicos que consideram o aluno como um ser total (NANNI, 1991, 1995a, 1995b; BREGALATO, 2000).

Considerando os aspectos acima abordados, entendemos que a Dança-Educação converge para dois pontos pedagógicos importantes. O primeiro relaciona-se com o domínio docente do conhecimento ligado às exigências específicas do aluno, diferenças e necessidades sociais e individuais. O segundo corresponde a uma metodologia adequada, no que se refere aos processos ativo-criativos, ou seja, a participação e envolvimento dinâmico de interação (inteligência interpessoal), em situações potencialmente criativas e desafiadoras. Assim, a proposta da Dança-Educação na ambiência escolar tem como objetivo reconhecer, valorizar e diversificar as possibilidades educativo-expressivas individuais e em grupo do educando, na medida em que oportuniza as relações inter e intrapessoais. Estabelecendo a dinâmica de sensibilização, elaboração e conscientização de um repertório rico de aprendizagens. Para isso, o coreógrafo precisa dominar o conhecimento dos meandros do ensinar/aprender criativo.

4.1.3 (Re)significação dos processos coreográficos de criação na Dança-Educação

É fundamental esclarecer, inicialmente, que vamos partir da concepção de processo coreográfico fundamentado na proposta da dança contemporânea, por entender que essa linguagem vem ao encontro de um sistema aberto que possibilita o desenvolvimento da dança e sua composição, de forma transformadora e criativa, ou seja, não estabelece padrões estéticos que refletem um pensamento reducionista da dança, pelo contrário, as relações estabelecidas giram em torno de uma ideia construída por muitas conexões, entre diferentes artes, e em diferentes níveis e,

além disso, a concepção de corpo e movimento está vinculada a um contexto singular, valorizando, em primeira instância, a expressividade compartilhada entre criador e intérprete, fazendo de cada obra artística uma atividade pertinente ao sujeito que dança suas vivências e ao contexto que foi criada.

Ao contrário do *ballet* acadêmico, mais ortodoxo, e de muitas danças folclóricas fechadas, nas quais os passos e suas combinações obedecem a uma regra pré-fabricada, a coreografia contemporânea parece experimentar em cada obra um novo modelo de criação, uma nova aventura por uma viagem inédita. Cada espetáculo é a ocasião para fazer perguntas: Que obra fazer? Com quem? Como construí-la? (BONILLA, 2007). Na proposta de processo criativo na dança contemporânea, o que se espera do dançarino é uma disponibilidade corporal que lhe permita atuar como colaborador nos processos de criação e interpretação coreográfica. Assim, ele extrapola a função de reprodução de um determinado estilo coreográfico e posteriormente criar em torno dela, podendo, assim, tornar-se atuante na elaboração de linguagens coreográficas (DANTAS, 2005, p. 43).

Nos estudos de Dantas (1999), a dança busca os sentidos dessa escrita na construção dos sentidos coreográficos e considera a dança como linguagem. Entendemos que coreografia é um fenômeno emergente dos processos de comunicação do corpo, uma forma especializada do modo de fazer dança e está sempre em evolução, pois assim como a dança, a coreografia também entra em um fluxo de especialização para garantir sua permanência, adaptando-se às novas exigências estabelecidas no acordo entre seus modos de organização e o ambiente, fortalecendo o sistema que a criou. Paixão (2003) revela o sentido da coreografia na contemporaneidade:

> [...] pode ser entendida como a estrutura de conexões entre diferentes estados corporais que figuram em uma dança e dela faz emergir seus nexos de sentidos. Ela é quem regula as relações entre os elementos de uma dança, portanto, regula a média de informação veiculada, atuando como uma gramática. Toda sintática de um corpo em movimento no ambiente onde dança sofre uma restrição em relação ao total de suas possibilidades expressivas a fim de possibilitar fluxos semânticos, e é a coreografia quem legisla sobre estas restrições. Coreografia pode ser entendida como escrita da dança na medida em que ela é quem permite que a dança seja descrita (p. 43).

Compreendemos coreografia como veículo principal de desenvolvimento da dança no corpo. Assim, ela pode transitar por diversas definições, não limitando o

seu entendimento ao conjunto de movimentos articulados no tempo e espaço, utilizando técnicas de movimentos corporais, com um determinado estímulo sonoro. Ou ainda, é possível ampliar a compreensão de coreografia, reconhecendo as estruturas de conexões estabelecidas entre os corpos em cena que, desdobradas em movimento, desde os internos até os mais externos, tornam-se a própria dança, fazendo relações com os elementos presentes (música, cenário, espaço etc.), os quais constituem-se em sua obra de dança.

Uma coreografia é um produto experimental, alicerçada em manifestações subjetivas de homem e de mundo, pois mudanças progressivas ou rupturas das formas expressivas artísticas tendem a ser resultado de uma série de fatores que podem permear sua composição. A dança, no universo cênico, constitui-se a partir de uma proposta artística, não depende de um idioma para sua compreensão, pois representa realidades no âmbito emotivo, espiritual, cognitivo e ideológico e o faz, de forma simbólica, sem necessitar de códigos gestuais preestabelecidos. Assim, a linguagem pode representar apenas imagens, com movimentos puros, abstratos, suportando um imenso espectro interpretativo por parte do público, sendo considerada como um valoroso meio de comunicação, manifestando um forte vínculo com o contexto sociocultural de onde é produzida.

Portanto, o que determina a lógica do trabalho do processo criativo de cada coreógrafo é principalmente como configurar as danças e as posturas estéticas diversas. Os processos de criação coreográfica surgem através do amadurecimento artístico, ou seja, da preocupação do “fazer” mais do que o resultado artístico, é o reflexo da identidade e da linguagem da obra, da dança, em sua construção. Assim, há sempre a necessidade de descobrir novas soluções criativas, uma infinita possibilidade de linguagens artísticas e desenvolvimento de meios, de maior elaboração estética (ROBATTO, 1994).

Na arte, de tempos em tempos, estabilizam-se modos operativos que geram padrões estéticos e que refletem o pensamento dos artistas de uma época. Porém, nunca limitados. Essas operações costumam ser chamadas de “estilos”, que, na dança, têm sido normalmente caracterizados pela utilização de determinado vocabulário de movimento ou forma de abordagem espacial. Portanto, no processo criativo de auto expressão, cada coreógrafo, ao iniciar a montagem de um trabalho, deve decidir qual o tratamento que irá imprimir à sua dança. O coreógrafo deve decidir suas possibilidades estéticas, gêneros e ou estilos determinados da dança,

investigando novas linguagens de movimento. Ocorre, nesse momento, um diálogo entre criador e intérprete, compartilhando um equilíbrio de poder no convívio durante a construção coreográfica.

4.1.4 Pedagogia dialógica do processo criativo: Leda Muhana Iannitelli

Apresentaremos, aqui, os pressupostos teóricos sobre a construção do processo criativo no universo da dança, a partir dos estudos de Leda Muhana Iannitelli. Optamos por este referencial teórico pelo fato de abordar sobre os processos criativos, de forma pertinente para contribuição da temática proposta neste estudo, abordando, de forma sistemática, uma pedagogia para a criatividade. Os estudos sobre os processos criativos artísticos e, mais especificamente, na dança, decorre de vinte anos da autora, com experiência profissional como professora universitária, em disciplinas técnicas e criativas, e em atuação como dançarina e coreógrafa desde 1980.

Para Iannitelli (1994; 1998), os métodos e conceitos, encontrados na escassa literatura sobre o assunto, eram inadequados e insuficientes para uma efetiva formação de coreógrafos. A partir dessas considerações, insatisfeita com esta premissa, a autora iniciou investigações sobre os processos coreográficos, com objetivo de encontrar subsídios para uma abordagem pedagógica alternativa, diferenciada da concepção predominante sobre o ensino de coreografia. Segundo a autora, de maneira geral, os métodos e conceituações sobre os processos criativos, ainda se encontravam inadequados e insuficientes para uma efetiva compreensão acerca do universo criativo. Além de que muitas das literaturas sugeriam uma proposta de ensino centrada nos materiais e técnicas de construção coreográfica, partindo do pressuposto equivocado, de que a coreografia não se ensina.

Essa afirmação aponta para a questão de que o indivíduo já possui o talento e a predisposição necessária à criação ou não é um coreógrafo. Acreditamos que o envolvimento do intérprete no processo de criação da dança possibilita a produção de conhecimento, e este, por sua vez, instrumentaliza o sujeito para futuras experiências. Partindo dessa via de pensamento, Veiga (2003) aborda que a Psicologia auxiliou no entendimento sobre as artes, nos aspectos relacionados à cognição e às estratégias de apropriação de conhecimentos, em que se desenvolve uma dinâmica de trabalho centrada no aluno e na sua jornada criativa.

Nos estudos de Iannitelli (1994; 1998), a autora reforça que os sujeitos criam diferentemente, e essas diferenças não estão relacionadas unicamente à individualidade artística. Nos estudos embasados no comportamento cognitivo do ser humano, cada projeto criativo possui características, qualidades e necessidades específicas e únicas que interagem com o criador no contexto histórico e cultural em que ocorre o desenvolvimento do projeto.

Ainda, em seus estudos, foi observado um consenso entre teóricos, de que o processo criativo não se restringe a regras, padrões ou fórmulas metodológicas preestabelecidas, pois, cada projeto criativo, em sua evolução e desencadeamento, decorre de um processo dialógico entre o artista (sujeito) e seus materiais de criação. Tais processos adquirem uma identidade e, assim, estabelecem regras e procedimentos próprios. Segundo seus estudos, existem **cinco princípios pedagógicos**, os quais têm por objetivo desenvolver um ensino de coreografia centrado no processo:

A) ***Não sequenciação e simultaneidade:*** Os processos de criação artística são caracterizados por sequenciações variadas e por oscilações entre níveis psicológicos de participação e de envolvimento criativo. Isso produz uma espécie de interconexão holística entre as estruturas criadas: uma informação aqui pode gerar um sentido completamente novo de abordagem ali. Mesmo quando o artista está voltado para a construção da estrutura final, por exemplo, novas explorações e improvisações podem se fazer necessárias, talvez decorrentes de uma insatisfação do artista em relação a dado momento do trabalho. Explorações subsequentes podem vir a evidenciar um sentido de materiais/ideias não percebidos anteriormente, trazendo à tona outra dimensão de significado contextual e/ou estético do trabalho.

B) ***Especificidade de Projetos e Pluralismo Pedagógico:*** Cada projeto tem necessidades específicas ditadas pelo enfoque evolutivo do projeto, pela personalidade do artista em seu momento histórico e pelos materiais utilizados. Num ambiente educacional, o caráter individual dos projetos deve ser encorajado e apoiado. Uma implicação pedagógica desse princípio sugere que os procedimentos metodológicos devem necessariamente ser flexíveis e adaptáveis.

C) ***Autonomia Artística:*** O reconhecimento do artista como responsável pelo processo artístico e produto final é essencial: qualquer interferência a ser feita sobre o processo do aluno ou à sua apresentação deve ter o caráter de sugestão. Nesse sentido, torna-se vital que o professor adote uma atitude empática e próxima do processo do aluno, oferecendo acompanhamento, apoio e alternativas metodológicas.

D) ***Motivação Intrínseca:*** Estimular o interesse e o desejo de desenvolver criativamente um projeto coreográfico pelo aluno, em todos os seus aspectos, é certamente um desafio para educadores da dança. A motivação intrínseca está diretamente relacionada aos materiais ou ideias que são consideradas pelo aluno como significativas, ou seja, de relevância e interesse pessoal. Encorajar o aluno a buscar projetos de relevância pessoal e movimentos derivados da sua individualidade artística, é assegurar que o objetivo do trabalho coreográfico preencha as expectativas e expressões artísticas do/pelo próprio aluno, podem ajudar no desenvolvimento de um sentido de motivação intrínseca e envolvimento íntimo e entusiástico no processo de criação.

E) ***Interação Dialógica:*** O processo criativo resulta de relações dialógicas entre dois ou mais aspectos. Ideias de movimentos isolados ou frases coreográficas; conhecimento e intuição; inter-relação entre artista, meio e proposta do projeto. Entre dimensões primária, secundária e terciária de orientação e materiais operacionais; interior e exterior, íntimo e público, (auto)referencial ou referente a outros objetos e/ou situações são algumas das diversas concepções de elementos desse diálogo. Essas comunicações, implícitas no processo criativo, podem ser abordadas através de textos selecionados e discussões em grupo, implementadas pedagogicamente, adotando procedimentos que promovam experiências e consciência sobre estas interações dialógicas (improvisações, diários, discussões dirigidas, reflexões interpretativas, exercícios de visualização e de relaxamento, etc.). O princípio de interação dialógica deve ser identificado, conscientizado, amplificado e estimulado na pedagogia artística.

Sendo assim, os estudos, a partir desse momento, vincularam-se à psicologia e ao seu entendimento sobre as artes. Assim, com o objetivo de investigar os

domínios e processos psicológicos para criação artística, buscamos na literatura da psicologia, conceitos que pudessem contribuir para uma proposta do ensino de coreografia que fosse centrada no aluno e na sua trajetória criativa. Os estudos foram direcionados, ainda, para os aportes epistemológicos da psicanálise, da psicologia humanista e da psicologia cognitiva, investigando diferentes visões sobre os processos que regem a criatividade artística.

Iannitelli (1998) aborda os resultados obtidos nas pesquisas sobre os processos criativos coreográficos, procurando uma integração de pressupostos da psicologia, da criatividade e da dança. Tais estudos proporcionaram uma multiplicidade de conceitos que serviram de base para a elaboração de alguns princípios pedagógicos que sugerem uma abordagem alternativa para ensino dos processos coreográficos. Uma proposta que é centrada no aluno e no processo, e não nos materiais e no produto. Assim, desenvolveu uma proposta alternativa de ensino e coreografia que envolveu três áreas de estudo (psicologia, criatividade e dança). Foram extraídos conceitos e princípios associados ao ensino da coreografia, os quais serviram de base para um mapeamento de possibilidades diferenciadas em seu trabalho.

Tal esquema teórico estruturou-se a partir de um conjunto de atividades básicas referentes aos processos criativos e que, por sua vez, servem como diretriz estrutural e conceitual, organizando e conceituando os dados literários. Essas atividades são: *geração de ideias, interpretação, exploração de ideias e materiais, seleção, avaliação e estruturação ou composição do produto artístico.* Cabe ressaltar que, para este estudo, em particular, foram adicionadas questões relativas às *motivações* e às *atitudes* do artista, que precedem e permeiam o processo criativo. Estas foram incluídas como precondições necessárias ao processo de criação. Ambas, em função do papel decisivo que assumem na ignição e engajamento criativo.

A partir dos questionamentos durante o desenvolvimento do trabalho, foi observado que, através das abordagens, a psicanálise priorizava e enfatizava os processos inconscientes (primários) na criatividade artística; a psicologia cognitiva, ao contrário, relevava os processos conscientes (secundários); e a psicologia humanista, num espaço intermediário ressaltava a importância dos processos subconscientes, aqueles localizados em regiões fronteiriças entre a consciência e o inconsciente (terciários). Através desta análise, verificamos que estas escolas

configuravam um sistema de três dimensões de atuação psicológica, capaz de englobar uma diversidade de atividades e procedimentos criativos do fazer artístico.

Aplicação pedagógica dos princípios, juntamente com as atividades criativas, mencionadas anteriormente, oferece uma estrutura a partir da qual diversas abordagens metodológicas de ensino podem ser criadas. A seguir, será apresentada a proposta de trabalho de Iannitelli (1998), a qual foi desenvolvida pela autora no curso de graduação em dança na Temple University, Philadelphia, EUA. Tal proposta estrutura-se em 12 etapas de procedimento:

A) Integração de grupo: primeiramente a apresentação da proposta para o grupo e a apresentação de cada participante, incluindo seus objetivos e necessidades coreográficas e expectativas pessoais sobre o *workshop*; e, posteriormente, exercícios de integração de grupo.

B) Métodos voltados para o acionamento do projeto criativo: refletir sobre qualquer estímulo que tenha relevância pessoal que poderia servir como ponto de partida criativa; visualizações dirigidas; jogo livre com o corpo e o movimento; e explorações sinestésicas a partir de questões específicas ou curiosidades sobre o movimento.

C) Encontrada uma orientação inicial, solicitar que os participantes improvisem individualmente várias vezes, selecionando elementos ou princípios coreográficos que possam melhor definir o direcionamento do projeto.

D) Cada participante é instruído a improvisar sozinho na frente dos demais participantes; os quais anotam sem julgamento de valor (funcionando como um espelho) as características e qualidades presentes e predominantes na improvisação do colega. Esta técnica do espelho tem sido utilizada na psicologia para conscientizar pacientes de suas próprias qualidades, sentimentos e comportamentos.

E) As anotações são compartilhadas e registradas pelo sujeito que improvisou. Em momento subsequente, este sujeito seleciona algumas características do grupo em relação à pertinência delas, frente ao projeto em andamento.

F) Discussão em grupo acerca dos objetivos e da natureza de desenvolver explorações de movimentos no processo coreográfico. Demonstrações de algumas abordagens de explorações: abstração, amplificação, redução, fluxo sinestésico, transformações, acumulações e reversões.

G) Exploração individual sobre os materiais e princípios levantados até o momento, com o objetivo de desenvolver e expandir o vocabulário de movimentos do trabalho, estando, ao mesmo tempo, abertos para o surgimento de novas ideias ou direcionamentos, caso acontecesse.

H) Discussão em grupo sobre as atividades de seleção e interpretação dos materiais (uso de associação de ideias, metáforas, símbolos, etc.); simultaneamente às explorações, os sujeitos são instruídos a salvar quaisquer movimentos, sequências ou princípios de orientação que julgassem interessantes ou significativos.

I) São então instruídos a, assim que estiver pronto, desenvolver uma estrutura inicial do trabalho como um todo.

J) Discussão em grupo sobre os objetivos, a natureza e a relação que existe entre as atividades de avaliação e os processos de estruturação do trabalho em andamento.

K) Estruturação do trabalho baseada em uma noção de expressão (necessidades estéticas) do participante. O professor, particularmente, neste momento, trabalha com cada um separadamente, apoiando e facilitando as qualidades singulares de cada projeto.

L) Apresentação do trabalho (em andamento ou finalizado) acompanhada de um depoimento pessoal acerca das experiências subjetivas durante o *workshop* e no desenvolvimento do trabalho criativo; discussão sobre as leituras e opiniões dos demais participantes sobre os produtos apresentados.

Nesse entendimento, os participantes devem estar em busca de suas identidades artísticas e coreográficas, envolvendo principalmente estilo de movimentos e ideias coreográficas que julgam relevantes e representativas de valores pessoais e de seus impulsos criativos. Apesar da autocrítica ter um papel

necessário e até desejável em alguns momentos do processo, ela pode levar o aluno a abortar suas proposições criativas, até mesmo antes de ter sido experimentadas em prática, particularmente quando sua atuação é excessiva e presente nas fases iniciais do projeto (quando não possui nem sedimentação, nem orientação definidas). Nesses casos, uma intervenção consciente no intuito de ignorar ou de reduzir seu efeito pode vir a ser instrumental. Considerando que alunos de criação artística demonstram grande insegurança e excessiva autocrítica, assim, os professores devem estar preparados para lidar ou para reforçar o aspecto positivo desta questão (IANNITELLI, 1994, 1998).

Os princípios de motivação intrínseca, simultaneidade de processos, pluralismo pedagógico, autonomia artística e interações dialógicas são instrumentais importantes para essa dinâmica. Os princípios de especificidade de projetos e simultaneidade de processos podem causar um nível de ansiedade ao professor, pois a heterogeneidade no desenvolvimento dos projetos propostos pelos participantes, muitas vezes, pode exigir uma atenção individual e especial que, frequentemente, pode levar a “improvisar” no nível pedagógico. Cabe lembrar que, nessas situações, o professor deve estar em prontidão de percepção e de ação, pois a criação de um ambiente de relaxamento, de confiança e de liberdade é igualmente importante para professores. Abordando sobre os procedimentos, conforme Iannitelli (1994), enfatizamos:

> Compartilhar autoridade com os estudantes sobre os procedimentos de desenvolvimento criou um ambiente educacional de cooperação e suporte. Como professora, precisava ter acesso ao desenvolvimento criativo dos alunos, e eles, por sua vez, necessitavam de orientação e apoio. Acredito que a mútua cooperação pedagógica e criativa auxiliou a construir o ambiente desejado de confiança, colaboração e suporte. De maneira geral, os participantes mostraram-se gratos pela autonomia que lhes foi dada, usando-a com responsabilidade (p. 48).

As seis atividades básicas, associadas aos processos artísticos, são desenvolvidas a partir de observações e reflexões do processo criativo. Estas foram classificadas como precondições significativas para ignição e maior êxito criativo. Cabe lembrar que as atividades possuem uma relação dialógica e cíclica, com superposições e interações de dados e métodos ao longo do processo artístico.

Portanto, tais atividades não se constituem como fases estanques, nem tampouco atuam de forma progressiva ou linear. Por exemplo, uma pequena estrutura coreográfica isolada pode funcionar como ponto inicial, gerando ideias que

levarão ao engajamento num processo criativo com vistas à formação de uma obra de arte. São elas:

a) ***Geração:*** Esta atividade envolve geralmente dois procedimentos: a busca de estímulos e/ou experiências significativas, pelo artista, que possam sugerir e serem aprofundadas através do movimento corporal; a utilização da improvisação, movimentos não intencionais, pelos quais o artista pode dar forma e desvelar conteúdos significativos provindos de fontes subliminares (inconscientes) de criatividade;

b) ***Interpretação:*** Enquanto a geração envolve a identificação de novos elementos e orientações, a interpretação refere-se às maneiras pelas quais artistas podem perceber e compreender (no sentido mais amplo da palavra) qualidades e conteúdos que emanam do trabalho em progresso; quando o artista interage diretamente com os materiais que estão sendo gerados;

c) ***Exploração***: Esta atividade exige uma ação consciente e intencional do artista no sentido de experimentar e desenvolver o material gerado no processo. A exploração sugere uma manipulação dos elementos da dança na busca de variações, amplificações, desenvolvimentos ou mesmo novas estruturas;

d) ***Seleção***: Ao longo do processo de criação, o artista toma decisões e faz constantemente opções de inclusão ou exclusão. O ato de selecionar áreas de enfoque, métodos de abordagem, movimentos e sequências e formas de construção podem ser conscientes ou não, causal, deliberado ou intuitivo. Caracteristicamente, a atividade de selecionar permeia todo o processo criativo;

e) ***Avaliação:*** Esta atividade possibilita ao artista uma visão crítica e panorâmica do processo, no nível micro ou macro: sua trajetória, sua motivação, seus métodos de laboratório. Favorece a identificação de trechos do trabalho que necessitam de maior exploração ou revisão, visando a satisfazer as expectativas da dança emergente como um todo.

f) ***Estruturação:*** Esta atividade apresenta um caráter organizacional. Envolve edições e montagens dos materiais e estruturas em desenvolvimento e, naturalmente, do produto final.

Conforme Iannitelli (1994; 1998), a motivação e a atitude criativa funcionam como precondições essenciais ao entendimento do processo criativo. A motivação significa “acionando movimento”, ou seja, “uma emoção, desejo, necessidade psicológica ou impulso semelhante que induzem à ação”. Já a atitude criativa possui no deflagrar do processo criativo, como um caminho para a experiência, qualidade positiva de abertura, espontaneidade, capacidade de correr riscos, curiosidade e aceitação do caos e da indeterminação.

4.2 EIXO CONCEITUAL 2 − (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: O PROCESSO PERMANENTE DE ENSINAR E APRENDER

4.2.1 A docência em construção: desafios para (auto)formação docente

Devido à abrangência e complexidade deste estudo, torna-se necessário também aprofundar conceitos específicos a respeito da docência, das peculiaridades da formação, da complexidade que envolve o conceito de formação de professores e de sua relação com questões multifatoriais que englobam componentes pessoais, profissionais, sociais e culturais. Considerando que debater sobre educação nos remete não apenas a teorias parciais sobre o homem, suas interpretações pedagógicas, psicológicas, históricas e filosóficas, como também, implica na reflexão sobre a formação, identidade e intencionalidade do professor, mais do que isso, rever as implicações desses processos na prática pedagógica e na (auto)formação do docente. Segundo Morais (2003a), a tarefa da educação, de fato, envolve a permanente produção de imagens sobre o que é a vida humana, do poder do homem de auto-criar-se continuamente, de e auto-transformar-se.

Diante dessa questão, torna-se importante analisar a formação dos professores, pois, esse processo implica em mudanças que vão surgindo de acordo com as necessidades sociais e culturais de nosso tempo. Assim, Azambuja e Bald (2007) abordam:

> Nesse contexto de formação e de movimento social, o profissional de educação deve ter claro não só que é agente de mudança, mas também os objetivos da Educação, fazendo da relação pedagógica uma ação de transformação. Isso implica uma prática coerente com um discurso compromissado com o social, inclusive porque os processos formativos dos futuros formadores são orientados e/ou decorrentes da relação entre educador-educando (p. 47).

A formação docente tem como objetivação primordial a qualidade da formação dos formadores. Essa questão é um desafio constante, devido aos conflitos acelerados em nossa sociedade, bem como as mudanças de horizontes paradigmáticos do contexto educacional (NÓVOA, 1999).

> Vivemos em um tempo de profundas e velozes transformações sociais. Modificam-se os modos de viver e ver o mundo mudam as instituições da sociedade, entre elas, a escola, instituição encarregada da educação formal através dos tempos. Se, no passado, a vida do homem desenrolava-se numa paisagem imutável, hoje a paisagem se desfaz e refaz diante do homem em ritmo intenso. As paisagens são múltiplas e complexas (OLIVEIRA, 2007, p. 136).

Alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo García (2009) apontam que a formação de professores tem uma trajetória construída historicamente e, como preparação profissional, passa a ter uma função fundamental no desenvolvimento de competências para atuar neste novo contexto, em que a educação está inserida, reconhecendo-a como parte de uma caminhada de formação, que por sua vez, faz parte do desenvolvimento da formação permanente. Nesse sentido:

> A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2006, p. 69).

Ainda, para Imbernón (2002), a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Portanto, a concepção de formação perpassa no cotidiano do professor, no exercício de sua prática, na construção de saberes

gestado nos processos de reflexão para resolução dos problemas, e das competências para sua atuação no contexto educativo, surgidas no interior das necessidades do exercício da prática.

Emerge assim, à *indispensabilidade* do docente de, além de obter subsídios teóricos e práticos, que possibilitem sua atuação como educador, é também importante uma aproximação a sua realidade, a fim de permitir a eficiência de seu trabalho, fundamentada em um processo de autoconhecimento. Considerar o percurso de vida docente é também compreender seu percurso de formação e (trans)formação. É, pois, valorizar seu processo identitário docente, é dar atenção aos fatores que influenciaram e influenciam essa trajetória. É, ainda, apontar e reconhecer suas experiências e vivências como aprendizagens primordiais para o crescimento pessoal e desenvolvimento profissional, permitindo uma constante (re)elaboração e (re)construção como sujeito-autor desse processo complexo, entendido como formação docente (COMARÚ; PINTO, 2007).

Como objeto da formação docente, Marcelo García (1999) define que: “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (p. 26). Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande valia à atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno.

Consideramos que a docência pode ser percebida como um trabalho interativo, envolvendo atividade com, para e sobre pessoas. A concepção de docência norteia o modo como os professores concebem seu ofício docente, ocorrendo um processo de criação mental, que possibilita uma multiplicidade de compreensões (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2012; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005). Nesse universo, ocorre uma articulação de processos reflexivos e de práticas efetivas em constante movimento construtivo, orientado pela visão que os docentes têm de si mesmos, no contexto de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que fazem parte (Isaia, 2003b, 2006a). O processo formativo é entendido como um universo que reúne tanto a dimensão pessoal quanto profissional, sendo necessário um processo formativo permanente ao longo da trajetória docente (ISAIA, 2012).

Segundo Nóvoa (1999), os saberes dos docentes estão em contínua tensão com os saberes científicos da educação, uma necessidade contínua de um olhar mais atento à qualidade de formação dos formadores. Acreditamos que a qualidade do ensino e das vivências mediadas pelos professores está diretamente ligada à sua identidade, a forma como esse sujeito entende o seu mundo. Nóvoa (1992, p. 16) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Ou seja, são de suma importância, o entendimento dos valores, representações, significados e saberes desse sujeito/professor. Essas condições humanas retratam suas características de vida. Nessa perspectiva, a formação universitária enquanto universo de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos, possibilita uma interlocução com os diferentes conhecimentos e distintos campos científicos.

Assim, esse processo decorre da dinamização dos conhecimentos e saberes, dos modos de construção e desenvolvimento de estratégias para o encaminhamento das práticas metodológicas, sendo estas, fundamentais para reorganizar o fazer pedagógico do docente, como também, o professor, construir-se como tal. Pressupõe então, a exigência de conhecimento pedagógico (BOLZAN; ISAIA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2007a, 2007b, 2009).

No fazer docente, segundo Shulman (1968, 1987, 1989) e Marcelo García (1999), compreendemos três dimensões: o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O primeiro refere-se aos conceitos básicos relacionados à determinada área, tem implicações no modo de entender seu processo de construção. O segundo abarca os objetivos, metas e propósitos de dirigir a classe, a interação com os alunos, o uso de estratégias de instrução, de como ocorre a aprendizagem dos conteúdos. O terceiro reúne o conteúdo específico, o pedagógico de cunho geral e envolve os propósitos de ensinar determinada matéria, o que é relevante que os alunos aprendam. Desta forma, o professor constitui seu próprio modo de ser professor e, consequentemente, constrói sua aula.

Salientamos a importância da ambiência interna e externa de cada professor, de sua disponibilidade de refletir sobre suas relações intra e interpessoal, a partir de suas atividades docentes, ser capaz de reconhecer-se enquanto sujeito das mesmas e de se distanciarem e as tornarem objetos de suas reflexões caracterizando, assim, uma aprendizagem docente no contexto pessoal e da academia, de forma a

constituir um processo de relações reflexivas permitindo a (re)significação das suas experiências enquanto pessoa e profissional que determina o modo de ser professor e, então, possibilitar uma autonomia docente, um amadurecimento ao longo da carreira (MACIEL, 2000; ISAIA, 2006a; ISAIA, 2012).

4.2.2 Os desafios da (auto)formação docente

Segundo Nóvoa (1999), os saberes dos docentes estão em contínua tensão com os saberes científicos da educação. Atualmente, ocorre uma necessidade de um olhar mais atento à formação do educador, com a objetivação da qualidade da formação dos formadores. Acreditamos que a qualidade do ensino e das vivências mediadas pelos professores está diretamente ligada à sua identidade e à forma como esse sujeito entende o seu mundo. Nóvoa (1992, p. 16) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Essa citação vem ressaltar o quanto é importante o entendimento dos valores, representações, significados e saberes desse sujeito/professor. Essas condições humanas retratam suas características de vida e sua identidade profissional.

Nesse entorno, vem sendo problematizado o papel das experiências do educador, na sua condição de sujeito autônomo e interveniente nos processos de desenvolvimento docente. Isso porque já não se admite um professor acrítico e desprovido de uma postura reflexiva, diante da concretização dos fazeres pedagógicos. Assim sendo, este estudo aborda a questão vinculada à necessidade do docente, de além de obter subsídios teóricos e práticos que possibilitem sua atuação, torna-se também importante uma aproximação a sua realidade, a fim de possibilitar eficiência em seu trabalho, fundamentada em um processo de (auto)formação.

Norteados por esse entendimento, percebemos que o professor produz imagens sobre a sua própria trajetória de formação e constitui-se um ser criativo que se (re)visita, (re)avaliando as experiências significativas às transformações e à (re)orientação de vida profissional. O docente, assim, está sempre em processo de recriar suas vivências, transformando a si mesmo como personagem principal de sua própria história de vida e formação profissional e, nesse transcurso, viabiliza os

aspectos pessoais do seu trabalho pedagógico com as interlocuções empreendidas nos espaços educadores.

As dimensões pessoais da (auto)formação docente decorre da multidimensionalidade da prática pedagógica e, assim sendo, consolida o processo ensino-aprendizagem e o (re)dimensionamento do “ser professor”, fase às exigências do cotidiano escolar. Ponderamos, então, que o processo de renovação de diferentes modos de ensinar e aprender em atividades pedagógicas são influenciados pelo conhecer-se como pessoa/professor e (auto)formar-se à medida que exerce seu papel de educador.

Diante da amplitude e diversidade de temas e enfoques a respeito da pesquisa sobre formação de professores, entendemos que é intensa e necessária, isso pode pressupor caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que diz respeito ao professor como aluno e ao professor como docente. Levando para o campo da pesquisa, significa dizer que o foco das investigações sobre essa temática pode se conduzir para os processos formativos iniciais ou para aqueles da formação continuada. Esses dois eixos não são excludentes, apenas delimitam campos, convergindo, algumas vezes, em perspectivas metodológicas diferenciadas na exploração de temáticas diversas (MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1997; PIMENTA, 2002).

Ao abordarmos a temática sobre formação, evocamos um conjunto amplo de virtualidades, concepções e perspectivas. É possível, na visão de Garcia (1999), encontrar uma definição para o tema. A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso, sobre o qual existem conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise.

> [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta, face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Ao enfocar que a formação pode adotar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação ou a concepção que se tem do sujeito, para Garcia (1999), a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que

se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Esta classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? Com o objetivo de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Ao passo que a formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa se realiza em decorrência.

Nóvoa (1997) aborda a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no universo profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ressalta que em algumas situações temos dado limitada atenção ao desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (p. 26).

> O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal. [...] Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, ás interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (ZABALZA; GONZÁLEZ apud GARCIA, 1999, p. 19).

Nessa perspectiva, percebemos que existe um componente pessoal marcante na formação, que se vincula a um discurso axiológico e teleológico, não aderindo somente ao seu aspecto técnico-instrumental. Em virtude, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação. Isto não atribui ao fato de que a formação seja necessariamente autônoma, mas ocorre através da (auto)formação (GARCIA, 1999).

Na ótica da (auto)formação, consideramos o professor como protagonista de sua história de vida profissional, um autêntico criador de estratégias pedagógicas relevantes ao exercício da profissão professor. Torna-se evidente, portanto, que buscamos compreender a formação profissional do professor, valorizando as distintas formas de expressão docente e as iniciativas de (auto)formação, no propósito de desamarrar as estruturas intersubjetivas e as capacidades docentes, problematizando a própria experiência profissional vivida (GARCIA, 19991; IMBERNÓN, 2002, 2010).

Os professores podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional a partir de seus próprios interesses e necessidades, diferentes atividades e projetos formativos que contribuirão para o desenvolvimento de seus conhecimentos e competências

necessárias para exercer a atividade docente (GARCIA, 1999; ISAIA, 2006). Portanto, o aprender contínuo é essencial na profissão, devendo, pois, o professor se basear em sua pessoa enquanto sujeito, em permanente crescimento e (auto)formação.

> A autoformação docente é compreendida como um processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (GARCIA, 1999, p. 351).

Percebemos que a autoformação é um processo de transformação interna, na medida em que é um processo permanente de desenvolvimento docente, que reflete diretamente na maneira de como o professor constrói sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no âmago das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Portanto, faz-se necessária uma postura reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e potencialidades da profissão, o que aponta para uma análise mais efetiva e profundada das funções docentes de aprendizagem profissional. Os professores, em um contexto de (auto)formação, (re)significam suas ações e experiências profissionais, reavaliando as escolhas, as tomadas de decisões e os reflexos das mesmas para a (auto)constituição pessoal-profissional. Neste âmbito, as aprendizagens construídas tomam como base o autoconhecimento e autonomização, aspectos característicos de uma ação inovadora e substancial para os propósitos de crescimento docente.

Nesse contexto, o professor torna-se um sujeito consciente de suas funções e compromissos educacionais, na medida que, reconstrói seu próprio processo de atuação pedagógica, a partir de uma percepção singular das ações educacionais, isso pressupõe o sujeito aprendente como um ser autônomo, com possibilidades para efetivar um projeto próprio de aprendizagem profissional, questão esta, em que se reconhece importante para a (re)estruturação de seus percursos (auto)formativos. Consideramos, assim, que a autoformação possibilita, na prática do professor, uma (re)contextualização de seus conhecimentos, em função da valorização de estratégias mais abertas à autonomia da aprendizagem, contribuindo na formação continuada. Essa perspectiva de crescimento docente acredita nas capacidades que o professor tem de intervir positivamente nos processos educativos, de forma criativa e, então, buscar formas motivacionais interna que estimula o ser em formação a construir alternativas trabalhando para a melhoria de sua profissão (GARCIA, 1999).

Configura-se, assim, uma aprendizagem profissional personalizada, resultante de escolhas (auto)significativas voltadas à satisfação das reais necessidades e especificidades inerentes aos percursos de vida dos sujeitos em formação. O professor assume uma postura reflexiva, crítico de sua própria trajetória educacional, demonstrando comprometimento com a profissão, sendo capaz de tomar decisões e ter opiniões calcadas na autonomia, o que não significa que é um processo individualista, e sim uma prática contextualizada no coletivo (inter e intrapessoal). É, portanto, um exercício permanente, autêntico de (auto)formação, e nesse processo possibilita e potencializa resoluções de problemas, com predisposição e capacitação para (auto)transformar-se. Assim, compreendemos que a (auto)formação estabelece de forma significativa a construção de conhecimentos, habilidades e valores a partir de experiências próprias do docente.

Considerar a trajetória do educador é também compreender seu percurso de (auto)formação. É valorizar seu processo identitário docente, é dar atenção aos fatores que influenciaram e influenciam essa trajetória, é, ainda, apontar e reconhecer suas experiências e vivências como aprendizagens primordiais, permitindo, assim, uma constante (re)elaboração e (re)construção como sujeito-autor desse processo complexo que é a formação docente.

4.3 EIXO CONCEITUAL 3 − AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE COREOGRAFIAS DIDÁTICAS COMO TERRITÓRIO PEDAGÓGICO NA/DA DOCÊNCIA

4.3.1 Coreografias didáticas e atividades de estudo: os processos criativos na aprendizagem docente e discente

Vários conceitos já foram propostos pelos pesquisadores no que se refere à questão dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa questão permeia de forma intensa o cenário de formação de professores, com o intuito de estabelecer a capacitação do docente para atuar no universo educacional, viabilizando uma formação permanente, afim de possibilitar a reflexão-ação-reflexão de sua atuação como profissional. Isto potencializa, assim, mudanças importantes para “o ensinar” e “o aprender” docente e discente. Desta forma, acreditamos que a dimensão profissional do docente passa a ser um ponto crucial de estudo. Tal proposta implica em novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como na valorização de experiências na docência.

É através de um processo contínuo de capacitação que o sujeito se apropriará de conhecimentos, compreendendo sua prática, estabelecendo uma ligação direta entre sua habilidade, criatividade e papéis, em diferentes circunstâncias do ambiente de toda sua vida. Tal afirmação reflete o cenário do ensino na cultura universitária, no que se refere à mudança sobre o papel da função formativa dos professores, nos dilemas do individualismo/coordenação, pesquisa/docência, generalistas/especialista e ensino/aprendizagem (ZABALZA, 2004).

Para pontuar, em especial, o dilema ensino/aprendizagem, Zabalza (2004) aborda sobre essa díade, enfatizando o modo pelo qual o professor concebe a função de desenvolver o movimento pedagógico que permeia a dialogicidade entre professor e aluno. Essa ação é entendida como a essência da educação, como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano, “se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 2005, p. 89).

Assim, concebemos a intervenção orientada pelo professor, na medida em que a aprendizagem se encaminha para uma afluência de ambos, professor e aluno capazes de transcender a si mesmos, desenvolvendo novos paradigmas educacionais. Evidenciamos a visão de Anastasiou (2003) que aborda sobre a diferença entre “apreender” e “aprender”. A primeira expressão denota um sentido de agir, exercitar, apropriar; já a segunda expressão tem o sentido de receber informação, tomar conhecimento. Ressaltamos que para a aprendizagem ser efetivamente eficiente, devemos transcender o “aprender”, dinamizando, então, as situações de uma aprendizagem positiva.

Nessa perspectiva, buscamos enfatizar questões sobre como se desenvolve os processos de ensinar e aprender. Sabemos que no percurso histórico, a didática era voltada para ação de ensinar, vinculada diretamente à função do professor, a atenção para esta área de conhecimento trazia uma responsabilidade da efetivação do ensino. Com o passar do tempo, questões relacionadas ao aprendiz, ou seja, o funcionamento do sujeito que internalizava o conhecimento passou a ter um papel central e, assim, a didática começou a interessar-se pelos modos de aprender. Entendendo que o professor é um orientador e organizador do ambiente de ensino e que é necessário atentar para a motivação e interesses do aluno (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para Masetto (1997), a didática envolve o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, a planificação das atividades de ensino com um objetivo, a efetivação de aprendizagens significativas pelos estudantes. É compreendida como "o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados" (p. 32). Compreender a didática é entendê-la como um campo de estudos dinâmicos que envolvem, ao mesmo tempo, a busca de um conjunto ordenado e coerente de conhecimentos sobre o ensino e a utilização adequada destes conhecimentos em nível da prática docente envolvendo a análise da maneira "artística" com que o professor desempenha a sua ação em sala de aula. Já nas reflexões de Zabalza (2007, p. 493), em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a didática é definida:

> En resumen, la Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estúdialos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, como mejorar el proceso.[6]

Na atualidade, podemos verificar que isso muitas vezes se torna um dilema para os professores nas situações de ensino, quando muitos, ainda não compreendem esse processo, dificultando o aprendizado. Para Masetto (2003), a produção do conhecimento deve se desenvolver a partir da movimentação de que o professor não deve ser um transmissor de informações, e sim um mediador pedagógico. Superando esta visão tradicional de ensino, Pimenta e Anastasiou (2003) elaboraram uma proposta denominada "ensinagem". Esta, por sua vez, propõe que, "na ensinagem a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender" (2002, p. 205).

A "ensinagem" tem como conceito "um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela" (ANASTASIOU, 2003 p. 15). Esta tem como objetivo a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo e, nesse caso, as ações pedagógicas são entendidas como um processo rico de interações e relações entre os sujeitos envolvidos no contexto educacional. Diante dessas reflexões, entendemos a relevância da construção de metodologias

---

[6] Em resumo, a didática atual é esse campo de conhecimentos, de investigações, de propostas teóricas e práticas que se centram nos processos de ensino e aprendizagem: como estudá-los, como implementá-los em boas condições, como melhorar o processo (Tradução nossa).

que ampliem possibilidades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, vislumbramos uma metodologia significativa para ensino. Uma metodologia que possa ser utilizada a partir da criação e experimentação de estratégias específicas para esta modalidade.

> Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto atividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas de sujeitos do processo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 208).

Em vista disso, as Coreografias Didáticas surgem como uma proposta de planejamento do ensino a partir das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Tais possibilidades utilizam de estratégias didáticas para planejamento do ensinar e do aprender. As Coreografias Didáticas ou Coreografias de Ensino foram criadas pelos professores Fritz K. Oser e Franz Baeriswyl da Universidade de Friburgo, Suíça. Esses utilizaram a representação de “coreografia didática” para compreensão do processo ensino-aprendizagem. Segundo seus estudos, tal processo se assemelha com o que acontece com as coreografias no universo do teatro e da dança (ZABALZA, 2005, 2006).

Como ocorre na dança, principalmente em propostas educativas e contemporâneas, o processo de composição de movimentos, é criado pelo bailarino e coreógrafo, utilizando diferentes estratégias, citamos como exemplo, a improvisação de movimentos, laboratórios de ação de movimentos. A criação, muitas vezes, parte dos bailarinos, a partir de seus repertórios de movimentos e o coreógrafo organiza, edita tal composição, estabelecendo a cena coreográfica, em que ambos, bailarino e coreógrafo, estabelecem um diálogo construtivo e dinâmico na criação da composição artística.

Fazendo uma relação das Coreografias Didáticas e das Coreografias de Dança, os professores são os coreógrafos dos contextos de aprendizagem dos seus estudantes. Os docentes organizam as coreografias (as estratégias de ensino-aprendizagem), que expressadas em cena, orientam a aprendizagem dos estudantes. O professor “marca os tempos, ritmos, passos e espaços, estabelecendo assim as coordenadas a partir das quais o artista (estudante) vai desenvolver as suas capacidades pessoais” (PADILHA et al., 2010, p. 5).

Cabe ressaltar que, nesse processo de aprendizagem pelos alunos, a cena educativa construída por eles potencializa as funções mentais superiores. Usa-se o termo funções mentais para referir-se ao processo de pensamento, memória,

sensação, percepção, atenção, linguagem, emoção, etc. É através delas que os indivíduos desenvolvem visões de si mesmo, das organizações em que atuam e do mundo que os rodeia. Segundo Vygotsky (1994), as Funções Psicológicas (mentais) Superiores (ex: linguagem, memória) são constituídas ao longo da história do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as Funções Mentais Superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem. Desta forma, entendemos que os processos de aprendizagem segundo Zabalza (2006), estão diretamente relacionados com metodologia de ensino dos professores. Assim, torna-se relevante considerar que os alunos se apropriem dos conhecimentos utilizando seus próprios estilos cognitivos de aprendizagem, porém a coreografia proposta pelo professor pode influenciar nesses estilos.

> Podemos dizer que há coreografias ricas e pobres. Essas são definidas não apenas pelas condições do contexto, mas principalmente pela experiência e habilidade do professor de estabelecer os passos das coreografias, ou seja, a articulação entre as estratégias de aprendizagens, os estilos cognitivos dos alunos, as condições do contexto e também a sua própria destreza em conduzir os estudantes na dança (PADILHA et al., 2010, p. 6).

Nesses termos, consideramos uma relação intrínseca entre as estratégias de ensino que o professor adota e a maneira como os alunos aprendem. Face ao exposto, entendemos que as estratégias de ensino e aprendizagem necessitam ser mais exploradas na educação. Entretanto, é preciso compreender que cada metodologia deve ser apropriada e adaptada ao contexto em que é desenvolvido (PAIVA; PADILHA, 2012).

De acordo com Oser e Baeriswyl (2001), o ensino e a aprendizagem estão conectados como os passos de uma dança. Assim, os procedimentos prévios do professor para sua prática, possibilitarão condições ou não para que o aluno desenvolva seus movimentos e, consequentemente, os movimentos dos alunos irão dar condições ou não para que o professor alcance o proposto em sua coreografia didática.

Nessa perspectiva, o conceito de coreografias didáticas, apresentado por Zabalza, busca corrigir os descompassos das práticas pedagógicas, ou seja, o professor nesse momento tem a oportunidade de organizar o cenário de aprendizagem (pedagógico), de forma a possibilitar situações construtivas, desencadeando uma rede de sentidos, experiências e sensações significativas para apropriação do conhecimento, por parte dos alunos. “O aluno deve moldar-se e

compreender a estrutura profunda dos conteúdos de aprendizagem (música). Dessa forma, queremos enfatizar a dinâmica, que aparece em padrões complexos" (BAERISWYL, 2008, p. 4).

Sendo assim, compreendemos que a coreografia na dança ou uma cena teatral é construída com base em uma ideia, tema ou sentimento, que posteriormente tem como objetivo ser apreciada pelo público, enquanto obra artística ou arte de composição estética. Partindo desse pressuposto, Oser e Baeriswyl (2001) estruturaram sua metáfora (Coreografias Didáticas), a partir de quatro componentes, que se inter-relacionam e complementa-se para uma compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Os quatro níveis das coreografias didáticas podem apresentar um componente visível ou invisível. Além disso, as coreografias didáticas apresentam duas formas de estrutura: superficial e profunda. Para Baeriswyl (2008), a estrutura superficial apresenta um componente visível e envolve todos os métodos de ensino: aulas teóricas, projetos de aprendizagem e todos os meios de comunicação e de mídias baseadas em forma de ensino. Com relação à estrutura profunda, a coreografia apresenta um componente invisível e se refere ao processo de aprendizagem como um processo psicológico, envolvendo cognição e afetividade, o que podemos relacionar diretamente com o nível modelo base da aprendizagem (BARBIERO, 2015).

Podemos verificar que as coreografias didáticas se estruturam em quatro níveis: a) A antecipação; b) A colocação em cena; c) O modelo base da aprendizagem e d) O produto da aprendizagem do estudante. A seguir, segue uma síntese de cada nível segundo Padilha et al. (2010, p. 6-8) e posteriormente Paiva (2011, p. 53-54):

A) ***A antecipação:*** neste nível, os docentes fazem um levantamento das aprendizagens que desejam que seus aprendizes adquiram para então iniciar o planejamento das atividades de ensino pertinentes às referidas aprendizagens. Este componente se relaciona com a competência do professor na planificação das atividades dos estudantes. É um componente *não-visível*, é o momento em que o docente reflete sobre as possibilidades do ambiente, os estilos de aprendizagem dos alunos, e as condições do conteúdo (assunto), a fim de promover uma coreografia de alta qualidade no sentido de antecipar os resultados de aprendizagem dos alunos.

B) ***A colocação em cena:*** é a forma como os docentes utilizam os recursos e as condições para o ensino, composta pelas ações e dinâmicas que estes colocam em prática. A competência relacionada a este nível é a manutenção da coerência entre o pensamento e a ação, entre o planejamento e a prática. Um componente visível diz respeito a todas as ações e esforços empregados pelo professor na prática do ensino, como: a metodologia, a estrutura da aula, a tutoria, recursos ministrados, a forma de apresentação dos conteúdos e as formas de avaliação.

C) ***O modelo base da aprendizagem:*** considerado como a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o estudante tem de executar para alcançar a aprendizagem. A competência relacionada a este componente é a capacidade de o professor identificar as fases que constituem esse processo e propiciar as condições para que os estudantes mobilizem as operações mentais necessárias para sua aprendizagem. Também entendido como roteiro de aprendizagem, é um componente não-visível e interior, que está relacionado com as operações metacognitivas realizadas pelos alunos, diante da colocação em cena do professor, a fim de alcançar a aprendizagem. Segundo Oser e Baeriswyl (2001), as sequências deste modelo são estáveis e generalizáveis, o que permite identificar suas etapas. No caso de um aluno que foi estimulado pelo professor a resolver um determinado problema, ele percorrerá um roteiro sequencial de aprendizagem que, de forma generalizada, será: contato com o entendimento do problema; formulação de hipóteses sobre as possíveis fórmulas para resolver o problema; comprovação das hipóteses; avaliação das soluções selecionadas e relação das soluções com a compreensão global. Por isso, é tão importante os educadores não ignorarem que a forma como organizam suas próprias coreografias constitui o ponto de referência para o estilo de aprendizagem que o aluno percorrerá (ZABALZA, 2005).

D) ***O produto da aprendizagem do estudante:*** este é o que será resultante da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz. A competência relacionada a este componente é uma docência centrada na aprendizagem. É um componente visível e é o resultado das operações mentais e/ou práticas desenvolvidas pelos alunos a partir das coreografias desenvolvidas no seu processo de aprendizagem.

Segundo Paiva e Padilha (2012, p. 90), a partir desses quatro componentes pode-se compreender que os professores são coreógrafos que põem em cena

situações didáticas para que seus alunos aprendam. E para que essa aprendizagem seja profunda e efetiva é necessário considerar:

a) a competência do professor em planejar as situações didáticas,
b) o papel ativo dos estudantes no processo de aprendizagem e,
c) os contextos de onde nascem e se efetivam essas aprendizagens.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação, em relação às coreografias didáticas, corresponde sincronicamente com os processos de ensino-aprendizagem, viabilizando ao coreógrafo criar no cenário de aprendizagem, utilizando um repertório rico e expressivo de elementos que constituem a cena coreográfica, ou seja, os recursos, as estratégias e a linguagem para compor uma ambiência pedagógica, a fim de contribuir para a efetivação da aprendizagem do educando.

Então, as considerações desse estudo propõem a compreensão do pensamento complexo e o papel do sujeito no universo educativo, cuja prática objetiva e subjetiva se dá por meio das interconexões entre sujeito e ambiência. Em face ao exposto, propomos uma metodologia que contemple e provoque diferentes formas de conceber e (re)construir estratégias de ensino, partindo de uma fundamentação teórica que vislumbre uma aprendizagem para ambos protagonistas (educador/educando).

4.4 EIXO CONCEITUAL 4 – ARTICULAÇÃO DOS EIXOS CONCEITUAIS: CONSTRUÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS PARA COREOGRAFIAS DIDÁTICO-CRIATIVAS

De acordo com os estudos feitos anteriormente, acerca dos pressupostos teóricos da Dança-Educação, das coreografias didáticas como processo metodológico na ambiência escolar e a possibilidade de uma (auto)formação docente nos processos de ensinar e aprender, este capítulo tem como intuito estabelecer um diálogo entre esses universos, lançando um olhar amplo às contribuições dos processos coreográficos da Dança-Educação na construção de novas propostas para coreografias didático-criativas.

Nesse sentido, consideramos fundamentais os processos criativos da dança para o desenvolvimento de novas propostas de coreografias didáticas como território

pedagógico na/da docência, a fim de estabelecer uma inter-relação entre essas questões para colaborar no processo permanente de ensinar e aprender na ambiência escolar.

Nesse contexto, foi possível a compreensão já anunciada por vários dos trabalhos analisados na construção do mapeamento dos estudos que realizamos inicialmente, entretanto, buscamos avançar apontando objetivamente os indicadores que aparecem como eixos norteadores dessa investigação, tendo como base a Teoria da Complexidade. Essa compreensão é importante no contexto da nossa tese porque a sua base investigativa é teórica, cujas informações derivam de pesquisa bibliográfica. A partir dessas referências, associadas ao paradigma da complexidade (MORIN, 2003), delineamos a metodologia de construção desse trabalho.

Para o encaminhamento metodológico desta tese, optamos como marco epistemológico, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000; 2006; 2008a; 2008b; 2010), entendendo que essa teoria possibilita um entendimento amplo e sistêmico acerca dos processos educacionais, bem como dos conceitos e relações que auxiliam na compreensão do processo formativo de professores. Uma vez evidenciadas e à medida que elucidam os fenômenos estudados.

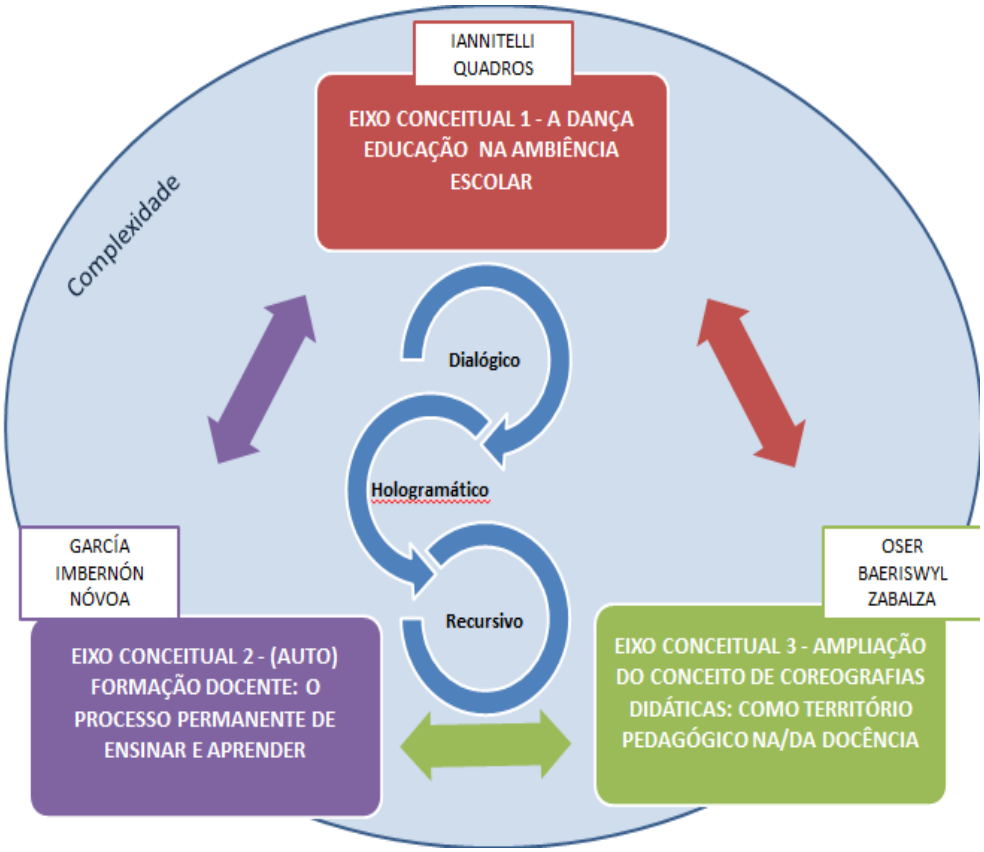
Sendo assim, o paradigma da complexidade de Edgar Morin estabelece uma tessitura relacional no contexto analisado, justamente porque a educação pode ser considerada um campo de práticas e um campo teórico especialmente rico para o pensamento complexo. Reconhecemos que é emergente um modo novo de pensar, que seja complexo frente ao pensamento simplista e fragmentado dos dias atuais. Um pensamento que contraponha uma visão ingênua de ideias de unidade e diversidade presentes no todo, pois Morin (2006) vai de encontro a essa questão, quando justifica os princípios da ordem, da desordem e da organização dos sistemas.

O pensamento complexo é o responsável pela ampliação do saber. Se o pensamento for fragmentado, as ações terão o mesmo rumo, tornando o conhecimento cada vez mais simplista. Seu trabalho consiste na sistematização da crítica ao saber e ao ensino fragmentado, defendendo a interligação de todos os saberes. O paradigma da complexidade está baseado numa concepção de ciência dinâmica, cooperativa e instantânea do ponto de vista da comunicação e, nesse sentido, a complexidade se torna integradora (MORIN, 2005).

Desta forma, entendemos que todos os pressupostos teóricos estudados trazem consigo uma variedade enorme de conhecimento e reflexões, nos diferentes aspectos culturais, sociais e históricos, para dar conta da realidade, entendida como complexa.

Assim, abordamos as potencialidades das coreografias didáticas como possibilidades metodológicas para o ensino. Entretanto, o enfoque sobre o nível de ensino-aprendizagem que este trabalho propõe são as contribuições da Dança-Educação, em especial, os processos criativos coreográficos, sobre o prisma da Teoria da Complexidade, já que essa teoria é transversal ao estudo. Desse modo, as relações a serem estabelecidas foram a partir da inter-relação entre as questões geradoras do estudo e seus eixos conceituais: A Dança-Educação na ambiência escolar, a (trans)formação docente: o processo permanente de ensinar e aprender e a ampliação do conceito de coreografias didáticas: como território pedagógico na/da docência, representada na Figura 3, a seguir:

Figura 3 − Mapeamento do estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da figura apresentada acima, iremos discutir sobre a natureza, o conhecimento e as relações sobre a articulação desses eixos conceituais.

Nesse texto, discutiremos o universo de ensinar e aprender, compreendendo que estamos em um novo tempo e que professores e educandos vivem em um contexto complexo, mas nem sempre claro em suas nuances, para ambos. Faz-se urgente, portanto, uma reflexão por parte de todos os integrantes do processo educativo, pois é perceptível a necessidade de desenvolvermos, em nossa docência, metodologias inovadoras, daquelas que movimentam os sentidos, produzindo associações capazes de apontar novas possibilidades de compreensão do mundo e do sujeito na ambiência escolar. Para tanto, não existem receitas, apenas relatos e descrições de experiências desenvolvidas em diferentes lugares e culturas, considerando os cenários e o tempo histórico e social, passando a funcionar, melhor ou não, conforme abranjam a diversidade de situações.

Levamos em conta que as propostas metodológicas são construídas com planejamento, propiciando a organização de um roteiro, no sentido de reconstruir a prática, não limitada apenas à ação docente, mas à interação com os educandos. Ao planejar um roteiro para uma nova coreografia didática, o professor assume um papel de roteirista dos movimentos de ensinagem[7], a diferença vai aparecer nos gestos de interpretação dos artistas/educandos em cada cena de aprendizagem.

Como podemos deduzir, o processo de ensino-aprendizagem se apresenta de forma complexa e multifacetada em uma realidade escolar cujas mazelas não podemos ignorar. Nessa perspectiva, Morin (2006) propõe três princípios para a compreensão da complexidade:

- *Princípio dialógico* (produzem organização e complexidade);
- *Recursão organizacional* (causas que geram situações de efeitos) e
- *Hologramático* (a parte está no todo, mas o todo está na parte).

---

[7] O termo *ensinagem* foi preconizado por Anastasiou, L. G. C., resultante da sua pesquisa de doutorado e publicada com o título “Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica”, pela IBPEX de Curitiba (1998, p.193-201). O termo significa uma situação de ensino vinculada necessariamente à efetivação da aprendizagem, decorrente da parceria indispensável entre professor e educandos, condição para a construção do conhecimento e necessária à formação integral do educando.

O autor considera os três princípios inter-relacionados, os quais podem resultar na orientação do olhar do professor sobre os fenômenos e processos metodológicos. Assim, optamos por trabalhar com esses três princípios por entender que os mesmos contribuem de forma significativa e dialógica às questões norteadoras de nosso estudo. Assim, é possível afirmar que "os três princípios recorrem uns aos outros, ao menos em certo nível de complexidade, e nessa dinâmica, cria-se a noção de totalidade, mas a simples soma das partes não leva ao todo" (SCREMIN, 2014, p. 42). Entendemos que é relevante essa compreensão por parte do ensinante, de forma que o mesmo tenha o entendimento sobre como ocorre o movimento pedagógico com características criativas, tendo assim, um olhar multimencional sobre o ensino.

Sobre a intrínseca relação entre a parte e o todo, compreendendo a identidade própria de cada parte e o que compartilham em comum. Maciel interpreta o princípio da complexidade em Morin (1981), em sua obra "Para salir del siglo XX"[8].

> A realidade é feita de laços e interações, sendo que para compreendê-la é preciso um pensamento em constante movimento entre as partes e o todo, percebendo o complexus - o tecido que junta o todo. Ao mesmo tempo, o sistema de educação não ensina a saber as coisas se não de forma determinista, obedecendo a uma lógica mecânica (MACIEL, 2000, p. 28).

Na mesma referência supracitada, a autora conclui que, no sentido teoria/experiência/transformação, o pensamento de Morin (1981) complementa a matriz interpretativa, colocando que é preciso dialogar com a experiência e com o mundo exterior, pois que o saber não está acabado e que algo novo poderá vir a modificá-lo. Essa abertura contínua à mudança e ao novo é um dos desafios à docência na sua formação e (auto)formação. Neste sentido, a (auto) formação de professores assume um papel importante no momento da elaboração da proposta educacional, esses devem ordenar e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua vida profissional, construindo, assim, uma identidade própria, bem como, sendo sujeito reflexivo de sua própria prática. Essas colocações também se apoiam em Imbernón (2002), o qual chama a atenção para a urgência de uma formação docente criativa, voltada para responder, com presteza, às diversas situações-problemas que ocorrem no cotidiano educacional.

---

[8] MORIN, E. **Para salir del siglo XX.** Barcelona: Kairós, 1981.

Essa postura dinâmica de formação docente manifesta-se nas inúmeras atividades, decisões e avaliações efetivadas pelo professor nos diferentes momentos de sua atuação e isso o instiga a um (re)dimensionamento dos modos de agir e construir as ações educacionais diárias. Acreditamos que isso se torna um caminho para a melhoria da formação do professor, o qual viabiliza um processo dinâmico que consiste na possibilidade de se estabelecer um processo permanente de (auto)transformação. Portanto, o professor reflexivo apoia-se no pensamento consciente e flexível, caracterizando-se, assim, como um ser humano criativo, capaz de construir ou reconstruir sua prática. Para Schön (1997), uma atuação dessa forma é uma mistura de ciência, técnica e arte e evidencia uma capacidade semelhante ao do artista para perceber o que está sendo revelado e o que está implícito. A (auto)formação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira como o professor constrói a sua postura docente, transformando a si mesmo e a sua realidade profissional, pois o mesmo é protagonista de sua história (NÓVOA, 1992; GARCIA, 1991).

Sabemos que na aula tradicional, em que predominam coreografias reprodutivistas, o ensinar prende-se à exposição de tópicos. Essa exposição não garante a apreensão do conteúdo. As estratégias de ensinagem (ANASTASIOU, 1998) visam a superar a exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos. Podemos inferir que as novas coreografias didáticas perpassam as estratégias de ensinagem, porém projetam-se para processos criativos de aprendizagem na parceria colaborativa entre professor e educandos. Esta é uma perspectiva de enfrentamento de uma das maiores questões da contemporaneidade: professores e educandos, apreendendo o mundo em interação. Novas coreografias em novos cenários educacionais.

Atualmente, muitos educadores procuram entender e responder aos desafios da educação, considerando questões da contemporaneidade. Numa época de crises e transformações, não só nas esferas políticas e sociais, como também nas esferas científicas e pedagógicas, os processos de ensinagem vêm buscando viabilizar a aprendizagem significativa para o educando.

Assim, compreender a influência das estratégias na aprendizagem consiste na necessidade de contextualizá-las na ambiência escolar, ou seja, a compreensão da educação como processo de transformação e não mais como manutenção das estruturas tradicionais de ensino. Consequentemente, o aprendente deixa de ser

mero espectador para se tornar produtor, autor de sua aprendizagem. Entretanto, para que isso ocorra são necessárias algumas mudanças no que diz respeito não apenas às concepções de educação, como também em relação às concepções de docência e à própria aprendizagem dos professores, de como eles aprendem a ensinar.

Estudiosos como Pimenta e Anastasiou (2005) propõem a superação dessa dicotomia entre o ensino e a aprendizagem por meio da “ensinagem”. Dessa forma, não se pode entender o ensino sem a aprendizagem, pois a ação de ensinar contém uma intencionalidade, uma intenção da aprendizagem. Os professores precisam apreender, desde a sua formação inicial, trazendo para as suas práticas novas maneiras de construir cenários e coreografias de ensino.

A multiplicidade de sujeitos, saberes, espaços e tempos não pode ser secundarizada nas práticas escolares. No entanto, apesar de todas as questões que envolvem esta multiplicidade, Pimenta (2001) aponta que entre essas contribuições está a necessidade de rever temas clássicos (ensino, aprendizagem, finalidades do ensino, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação), considerando novos conceitos. Sabemos que a compreensão crítica e sistemática dos processos educativos exige o reconhecimento das relações existentes entre educação, sociedade e teorias pedagógicas.

Alguns teóricos consideram a aprendizagem como um processo mútuo, em que o aprendiz se utiliza de inúmeras maneiras e diferentes mecanismos para aprender. Ao aprender algo novo, o comportamento se modifica em vários aspectos, proporcionando um novo olhar sobre a realidade empírica. Porém, esse processo não é passivo, nem dirigido por estímulos controláveis.

A aprendizagem diz respeito aos processos de mudanças permanentes de comportamento provocadas pela experiência, pela pró-atividade, cujo principal objeto é a aquisição de alguma habilidade ou competência. Tratando-se de termos sensoriais, a aprendizagem envolve a diferença de sensações e de percepções, por meio da observação, identificação, discriminação ou reconhecimentos, assim, como a assimilação, a diferenciação, a generalização e a sistematização de programas cognitivos simples, compostos e complexos.

Dessa maneira, a aprendizagem é vista como um processo de mudança de comportamento obtido por meio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais, resultantes da interação entre estruturas

mentais e o meio ambiente em que se vive, levando em consideração os conceitos culturais e históricos.

A aprendizagem é o resultado das experiências anteriormente adquiridas, visto que cada experiência acrescenta aos indivíduos novos saberes; e são justamente esses saberes que trazem mudanças de pensar e agir no mundo. Portanto, percebemos que o processo de aprendizagem é extremamente complexo, pois envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais.

Tal processo é desencadeado a partir da motivação suscitada no interior do indivíduo. Dessa forma, constatamos que ensinar e aprender andam juntos, como fatores interligados e interdependentes. Nesse sentido, não há como entender o processo de aprendizagem em sua totalidade, principalmente em sala de aula, pois cada educando possui uma forma pessoal de aprender, podendo-se afirmar que todos conhecem o mundo por meio do convívio, da adaptação ativa com o meio. No processo de aprendizagem precisamos considerar a construção do conhecimento e a construção de si próprio como ser pensante e criativo.

Acreditamos que nos espaços e tempos das instituições de ensino, num novo cotidiano permeado pelos pressupostos de uma pedagogia criativa, a meta maior seja o desenvolvimento de estratégia subjetiva que amplia os valores humanos. Podemos antever que será em contexto permeado e atravessado por novas relações afetivas, sociais e criativas que poderemos avançar e construir uma cotidianidade de movimentos existenciais e profundos que ampliem perspectivas de crescimento pessoal para ensinantes e aprendentes focados em suas potencialidades.

Em relação aos processos criativos, Iannitelli (1994; 1998) reforça que os sujeitos criam diferentemente e essas diferenças não estão relacionadas unicamente à individualidade artística, ou seja, cada projeto criativo possui características, qualidades e necessidades específicas e únicas, que interagem com o criador no contexto histórico e cultural em que ocorre o desenvolvimento cognitivo para a criação. Assim, o processo criativo não se restringe às regras, padrões ou fórmulas metodológicas preestabelecidas. Cada projeto criativo, em sua evolução, decorre de um processo dialógico entre o artista (sujeito), seus materiais e sua ação para a criação.

A aprendizagem é um processo cognitivo, criativo, mas também um processo de construção complexa, envolvendo o ser humano na sua totalidade afetiva, intelectual e física, sendo sempre um processo desencadeado na subjetividade

inerente a cada indivíduo. Portanto, envolve a personalidade de cada um, as suas expectativas e experiências pessoais e por isso, toda a sua história pessoal e a sua componente psíquica e mental (AMABILE, 1997).

Por esse motivo, nem todas as pessoas aprendem e criam as mesmas coisas a partir da interação com o meio físico, social e cultural que nos rodeia e nem todas as pessoas conseguem aprender da mesma maneira. Cada um se apropria e cria novos conhecimentos, apoderando-se das suas aprendizagens e criando significados diferentes para essas mesmas aprendizagens. É efetuada uma síntese entre aquilo que somos e que já sabemos e aquilo que aprendemos de novo (ARANDA, 2009).

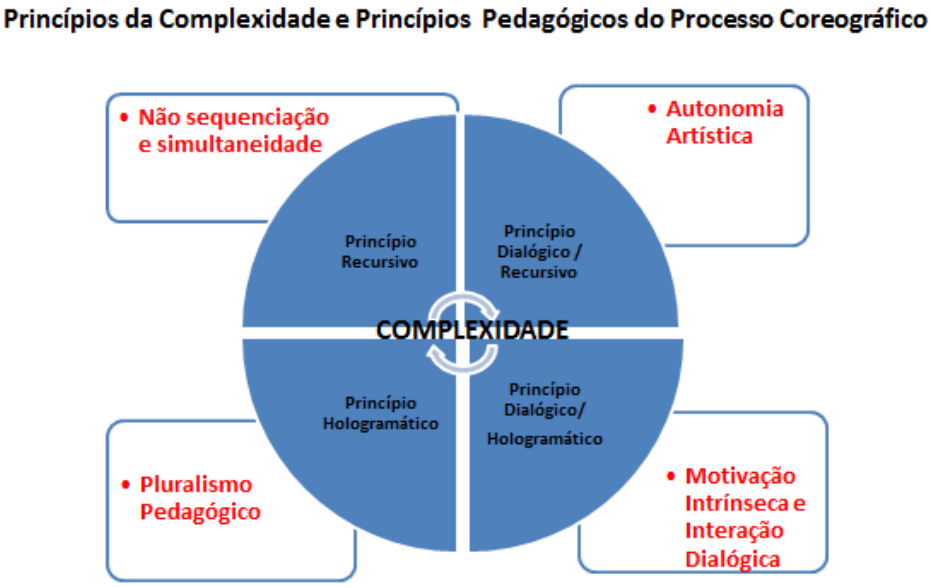
O processo de aprendizagem ocorre tanto de maneira planejada, como de maneira natural, espontânea, porém sempre é um processo constante e inacabado. Tais processos adquirem uma identidade e, assim, estabelecem procedimentos e desafios para a composição criativa.

Reportamo-nos aos *Cinco Princípios Pedagógicos*, estabelecidos por Iannitelli (1994; 1998), os quais têm por objetivo desenvolver um ensino de coreografia centrado no processo dialógico e criativo do sujeito, possibilitando uma imersão em um contexto de ações significativas no pensar, sentir e agir.

Adiante, na Figura 2, os princípios pedagógicos coreográficos e sua relação com os princípios da complexidade podem ser visualizados. A seguir, vamos explicitando as relações estabelecidas.

O princípio da *não sequenciação* e *simultaneidade* são classificados como *primeiro momento*. Propomos, aqui, que os processos de criação artística sejam caracterizados por sequências variadas e por oscilações entre níveis de participação e de envolvimento criativo, produzindo, assim, uma interconexão holística entre as estruturas criadas: uma informação que pode gerar um sentido completamente novo de abordagem. Nessa situação, novas explorações e improvisações podem ser necessárias. Tais explorações subsequentes podem evidenciar um sentido de materiais/ideias não percebidos anteriormente, trazendo à tona outra dimensão de significado contextual e/ou estético do trabalho.

Figura 4 − Princípios pedagógicos coreográficos e sua relação com os princípios da Complexidade



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com esse processo, anteriormente descrito, entendemos que nesse momento o *Princípio Recursivo,* defendido por Morin (2006), faz-se presente quando aponta que há causas que geram situações de efeitos, produtos que são gerados por produtores e que, por sua vez, determina uma superestrutura. Essa superestrutura, entendemos como a geração de sentidos na construção de novas estruturas (sequências), a partir do processo criativo, envolvendo o aprendente na situação de internalizar os conhecimentos e mobilizar-se para novos desafios na aprendizagem.

No princípio da *Especificidade de Projetos* e *Pluralismo Pedagógico*, entendido como o *segundo momento*, cada projeto/construção criativa tem necessidades específicas de enfoque, devido à personalidade do aprendente e sua forma de entender e dar significado aos materiais e orientações do professor na situação de ensino-aprendizagem. Portanto, possibilita o encorajamento e a instrução individual para cada projeto em criação. Uma implicação pedagógica desse princípio sugere que os procedimentos metodológicos devem necessariamente ser flexíveis e adaptáveis.

Fazendo uma relação com o pensamento da complexidade de Morin (2006), o *Princípio hologramático* aparece justificado quando aborda que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte, ou seja, as partes podem ser singulares, dispondo de aspectos gerais e genéricos da organização do todo; podem apresentar autonomia relativa; as partes podem estabelecer um diálogo entre si e realizar trocas organizadoras e, ainda, possibilitar uma ação reorganizadora do todo (MORIN, 2008b).

Aqui o aprendente utiliza de suas capacidades para entender o projeto a ser construído. Ele necessita das informações, materiais, ideias e vivências para a criação do referido projeto, o que podemos chamar de fases ou partes importantes para a finalização do trabalho. Assim, podemos caracterizar que os momentos de vivência e articulação com essas informações no processo de criação são internalizados de modo que a criação se transforma em uma obra (o todo). Então, ao analisarmos a obra, entendemos a partes nela contidas.

O *terceiro momento,* chamado de *Autonomia Artística,* refere-se à valorização e ao reconhecimento do aprendente como centro do processo artístico. Devemos, aqui, entender a autonomia para desenvolver o trabalho como de extrema importância para que a criatividade do aluno aflore, pois entendemos que nessa obra artística está presente a singularidade do criador, sua forma de ser e ver o mundo, calcada nos desafios do entendimento do processo de criar algo que tenha significado para si. Nesse sentido, Iannitelli (1994; 1998) ressalta que qualquer interferência a ser feita sobre o processo do aluno ou a sua apresentação deve ter o caráter de sugestão, de auxílio. Assim, torna-se vital que o professor adote uma atitude empática e próxima ao processo vivencial e experiencial do aluno, oferecendo acompanhamento, apoio e alternativas metodológicas ativas, para que o mesmo alcance os objetivos propostos.

O *Princípio Dialógico* se faz presente nessa situação ao apontar a relevância do diálogo entre professor-aluno, aluno-aluno, de forma que estes possam utilizar de forma ampla e liberta as possibilidades dos dispositivos metodológicos para edificar a obra artística, ou seja, essa estratégia caracteriza-se pela exposição de conteúdos com a participação ativa dos envolvidos, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor o mediador para que os educandos questionem, interpretem e discutam o objeto de estudo. O diálogo permeia e contextualiza o tema em estudo de modo que mobilize as estruturas mentais do aluno, para que este

articule informações que já traz consigo com as que são apresentadas. Nessa situação, o princípio da Recursão organizacional se desenvolve a partir da ideia de recursividade, ou seja, (auto)organiza as causas que geram situações de efeitos e os efeitos agem sobre as causas no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando um movimento pedagógico em situações criativas. É um palco de ações e reações, em que transcorre um sistema vivo e aberto em contínuo processo de (auto)organização, influenciando e sendo influenciado pelas retroações mútuas, um cenário onde se estabelece uma relação sucessiva entre educando e educador na produção do conhecimento. Nessa dinâmica, os conteúdos do ensino e as atividades propostas enredam-se nessa trama de constituição complexa, envolvendo, ao mesmo tempo, produção e produto do conhecimento.

Neste *quarto momento*, a *Motivação Intrínseca* tem como objetivo estimular o interesse e o desejo de desenvolver criativamente um projeto coreográfico, em todos os seus aspectos desafiadores, tanto para o professor como para aluno. A motivação intrínseca está diretamente relacionada aos materiais ou ideias que são consideradas pelo aluno como significativas, ou seja, de relevância e interesse pessoal. Encorajar o aluno a buscar projetos de relevância pessoal e movimentos derivados da sua individualidade artística, é assegurar que o objetivo do trabalho coreográfico preencha as expectativas e expressões artísticas do/pelo próprio aluno, auxiliando no desenvolvimento de um sentido de motivação intrínseca e envolvimento íntimo e entusiástico no processo de criação. Nessa perspectiva, o princípio dialógico se faz presente na participação ativa dos envolvidos, o diálogo permeia as relações possibilitando a articulação das informações mediadas e internalizadas pelo aluno, assim, o educador, através de uma relação dialógica, estimula a singularidade do pensar, sentir e agir do aluno, de forma a reconhecer e estimular a atividade criativa.

No princípio hologramático, a prática pedagógica do professor proporciona a inter-relação de diversos saberes para a construção de um conhecimento multidimensional, ou seja, conhecer um objeto em toda a sua dimensão. A criação não deve ser fragmentada, as partes do conteúdo podem ser desenvolvidas em momentos distintos, mas estão entrelaçadas formando o todo do processo criativo. As relações dos processos criativos fazem parte da obra em si, e esta faz parte dos processos.

A *Interação Dialógica*, como *quinto momento*, refere-se que o processo criativo resulta de relações dialógicas entre dois ou mais aspectos. Ideias de

movimentos isolados ou frases coreográficas; conhecimento e intuição; inter-relação entre artista, meio e proposta do projeto. Dimensões primária, secundária e terciária de orientação e materiais operacionais, interior e exterior, íntimo e público, autoreferencial ou referente a outros objetos e/ou situações são algumas das diversas concepções de elementos desse diálogo.

Essas comunicações, implícitas no processo criativo, podem ser abordadas através de textos selecionados e discussões em grupo, implementadas pedagogicamente, adotando procedimentos que promovam experiências e consciência sobre estas interações dialógicas (improvisações, diários, discussões dirigidas, reflexões interpretativas, exercícios de visualização e de relaxamento, etc.). O princípio de interação dialógica deve ser identificado, conscientizado, amplificado e estimulado na pedagogia artística.

4.4.1 A construção da Dança-Educação na ambiência escolar criativa: objetividade, subjetividade, intersubjetividade

Para que a dança propicie o desenvolvimento do educando, permitindo um primeiro contato em nível de conhecimento de si mesmo e do mundo, é necessário que o trabalho de Dança-Educação esteja voltado para a compreensão dos processos de aprendizado e desenvolvimento. É indispensável que o ensino desta atividade seja estruturado e busque a superação dos níveis de conhecimento já adquiridos pela criança. Quando dança, a criança interage com o mundo e com o outro e manifesta sua subjetividade, ampliando o seu campo experiencial. Nesse enfoque, a atividade de Dança-Educação que investigamos poderá contribuir para o desenvolvimento sócio cognitivo da criança escolar, sendo compreendida como promotora de zonas de desenvolvimento. Esta intenção, naturalmente, envolve a observação atenta dos modos de aprender para, partindo daí, construirmos modos de ensinar, que sejam mediadores de experiências significativas para educando (QUADROS, 1997).

A dinâmica para aprender é entendida como um diálogo entre os indivíduos e o mundo, é uma das muitas formas nas quais a correlação entre o homem e o cotidiano se manifesta. Nesse processo, podemos acreditar que a ação do professor pode buscar o enriquecimento de seu aluno e, por sua vez, a sua subjetividade, auxiliando, assim, no processo de humanização de si mesmo e dos outros. O

significado da subjetividade no ato de dançar e de aprender, está comprometido em descobertas e experiências do sujeito, ou seja, tornar-se criativo, crítico e transformador. Nessa perspectiva, entendemos que o ato de dançar possibilita uma variedade de significados e que esses podem influenciar no processo educativo, construindo lócus social importante para aprendizagem.

No pensamento de Martins (1994), com o surgimento de várias visões sobre a educação, no que se referem aos domínios da formação humana, as questões formativas de natureza intelectual integram-se às questões relacionadas à arte e ao corpo. Assim, a dança, o teatro, a pintura, etc., são vistos como componentes importantes na perspectiva de integração dos diferentes aspectos relacionados à educação do homem. Portanto, o movimento, a expressão, a forma, o ritmo, etc., surgem como atividades de criação, objetivando o desenvolvimento do sujeito em todas as suas capacidades.

O movimento Dança-Educação tem como aporte inicial desenvolver a autonomia do educando mediante o ensino pela criatividade, questionando o contexto, o conteúdo e as atividades nos seus aspectos estruturais e metodológicos. A dança propõe uma gama de dinâmicas cognitivas e motoras, resultando em um contexto harmônico de internalização de conhecimentos.

A dança-educação, para atender as expectativas, redimensiona o seu ensino, despreza uma “pedagogia da imitação”, a favor de uma metodologia orientada por princípios e metas que vão ao encontro dos objetivos da educação contemporânea. Portanto, entendemos que a ambiência escolar é um espaço legitimado socialmente para estimular e desenvolver o aprendizado, proporcionando momentos de problematização, na perspectiva de formar um sujeito pensante em seu agir no mundo. Assim, o ensino da dança contempla as representações dos educandos, de maneira que o processo educativo se situe em um ponto intermediário, não na visão de um praticismo inconsequente, nem tão pouco no enfoque didático baseado em modelos e ideias pré-concebidas (MARTINS, 1994).

Dentro das questões acima abordadas, surge a necessidade de reformular adequadamente os currículos para a formação de professores e discernir sobre a preparação de futuros profissionais. Torna-se importante analisar o ensino, contemplar as especificidades socioculturais do país, estabelecer conteúdos em função das necessidades contextuais e áreas de estudo comprometidas com a interdisciplinaridade e sua contextualização no panorama geral da educação. Por

esse motivo, torna-se relevante entender o processo pedagógico para realmente atingir metas eficientes, atentando para as características e especificações socioculturais, em um processo de trabalho que reverencie os meios psicopedagógicos.

Considerando os aspectos acima abordados, as atividades no ensino da Dança-Educação convergem para dois pontos importantes. O primeiro relaciona-se com o conteúdo: domínio do conhecimento ligado às exigências específicas do aluno, conteúdo significativo, diferenças e necessidades sociais e individuais, como também o processo de interdisciplinaridade. A outra perspectiva corresponde à metodologia adequada ao aluno, no que se refere aos processos ativos, ou seja, a participação e envolvimento emocional: sistemas dinâmicos de interação, relação, inter-relação, situações estimuladoras em ação transformadora de evolução do ser e renovação de valores. Além disso, cabe ao educador enfatizar o ato criador, promovendo o desenvolvimento de um potencial rico em experiências.

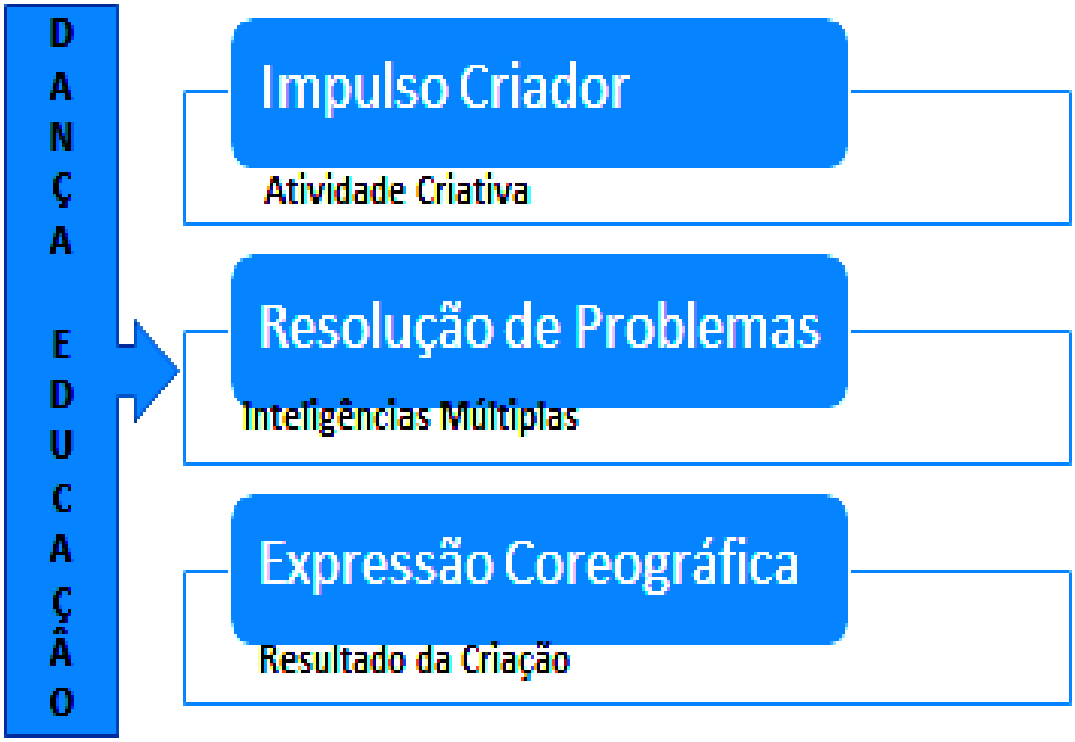
Na dança-educação, a atividade criadora é desenvolvida a partir:

- Do *Impulso Criador* (função combinatória);
- Da *Resolução de Problemas* (inteligências);
- Da *Expressão Coreográfica* (resultado da criação).

O desenvolvimento da atividade criadora chamada de impulso criador, parte, segundo Vygotsky (1982), da função combinatória. Ou seja, a criança quando dança, participa de ações pessoais, inseridas no coletivo, caracterizando o impulso criador, o qual subsidia o desenvolvimento artístico. Isto vem ao encontro dos estudos de Gardner (1996, p. 27), quando ressalta que o "estudo da criatividade está necessariamente ancorado no estudo do desenvolvimento humano", tanto no que se refere à evolução de trabalhos criativos específicos, quanto na trajetória da criança ao explorar o seu ambiente.

A seguir, na Figura 5, apresentamos os princípios da Dança-Educação criado pela autora na Dissertação de Mestrado (QUADROS, 1997).

Figura 5 − Princípios da Dança-Educação



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Quadros (1997).

Nesse sentido, o educando quando imerso no processo criativo, explora suas possibilidades de movimentos na tentativa de realizações inovadoras, passando por um período de exploração de seu ambiente. Esse período é considerado primordial, pois a oportunidade oferecida nessa fase transcorre em situações em que o aprendiz governa, de certa forma, o mundo físico, o mundo social e seu próprio mundo pessoal (QUADROS, 1997).

Essa descoberta de aspectos universais não apenas se torna "*background*" em novas aprendizagens como também mobiliza processos de descobertas que se tornam importantes para novos conhecimentos, ou seja, comportamentos exploratórios posteriores (GARDNER, 1996). Esse processo de criação embasa o processo de aquisição no momento em que o aprendiz realiza as atividades, criando e não somente reproduzindo, relembrando e criando novas possibilidades de movimentos. Nessa fase, o aprendiz busca uma forma distintamente própria de expressar-se.

Isso revela, segundo Gardner (1996), o indivíduo criativo, sendo este uma pessoa que regularmente soluciona problemas, cria produtos ou define novas

questões em uma determinada situação. Para o autor, esta situação refere-se ao uso das competências intelectuais do indivíduo, pois no momento de criação o "desenvolvimento artístico envolve a educação dos sistemas de fazer, perceber e sentir, o indivíduo se torna capaz de participar do processo artístico, de manipular, compreender e relacionar-se com os meios simbólicos de maneiras especificáveis" (Idem, p. 286).

Nos trabalhos em grupo, a atividade criadora é compreendida como Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1982), em que o professor e/ou colegas (pares) atuam como elementos auxiliares externos, fazendo a mediação entre os conhecimentos já elaborados pelo aprendente com novos desafios, promovendo novas aprendizagens, ou seja, a construção de novos conhecimentos dentro da atividade proposta. Em síntese, uma coreografia coletiva e aberta ao novo.

Outro aspecto importante a destacar são as relações sociais no processo coreográfico, ou seja, na construção da dança. Também a bagagem cultural que cada criança compartilha com o grupo, pois o amadurecimento também decorre das situações interativas, cooperativas, sendo características do processo artístico, proporcionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 1984). Isso vem confirmar que as características da atividade de dança-educação, quer ocorram em simples movimentos ou em coreografias mais complexas, propiciam ao educando funções ou capacidades que ele aprendeu e domina, pois no decorrer das aulas, podemos verificar que as crianças trabalham muitas vezes sem precisar de assistência do professor ou do colega. Esse nível de aprendizado, dentro da capacidade criadora, indica os processos mentais que já foram estabelecidos, ou seja, ciclos de desenvolvimento que já se completaram. E, ainda, durante o processo coreográfico, o ponto culminante é a criação de uma coreografia, trabalho em que se percebem vários mundos se inter-relacionando, dando fluência e significações à obra artística.

Articulando os conceitos caros à Dança-Educação e o constructo da metáfora das coreografias de ensino (BAERISWYL, 2008), compreendidas por Zabalza (2006) como coreografias didáticas, pretendemos contribuir para a elucidação do conceito, trazendo uma proposição de planejamento inteligente da aprendizagem escolar, em que os cenários, enredos e coreografias são construídos entre educadores e educandos, em um pensamento permeado pela complexidade.

A seguir, na figura 6, apresentamos uma representação de como estes conceitos se articulam em complexidade.

Figura 6 – Articulação dos conceitos

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe relembrarmos que o nosso estudo versa sobre a contribuição dos processos coreográficos da Dança-Educação para uma nova compreensão docente sobre o ensinar e o aprender na ambiência escolar. Portanto, o caminho percorrido, primeiramente, foi inquirir sobre os princípios da Dança-Educação associados aos princípios Pedagógicos do Processo Coreográfico e das Coreografias Didáticas, valendo-se de um movimento de articulação a partir da complexidade desses conceitos para a construção de uma nova Coreografia Didático-Criativa.

Sendo assim, como podemos visualizar na figura 4, todos esses conceitos estão sistematizados de forma a se articularem para estabelecer um novo modo de ensino-aprendizagem na ambiência escolar, a partir da premissa que o conhecimento se dá pela relação significativa entre educador e educando imersos em uma proposta criativa de construção do conhecimento. Ainda é relevante ressaltar que o papel de ambos, educador e educando, não se estabelece de forma hierárquica e sim fazendo um elo de comunicação, objetivando caminharem unidos, em uma trajetória de exploração, vivências e descobertas, constituindo uma

colaboração conjunta na e para aprendizagem, criando zonas coletivas inter-relacionadas com o próprio sistema de aprender.

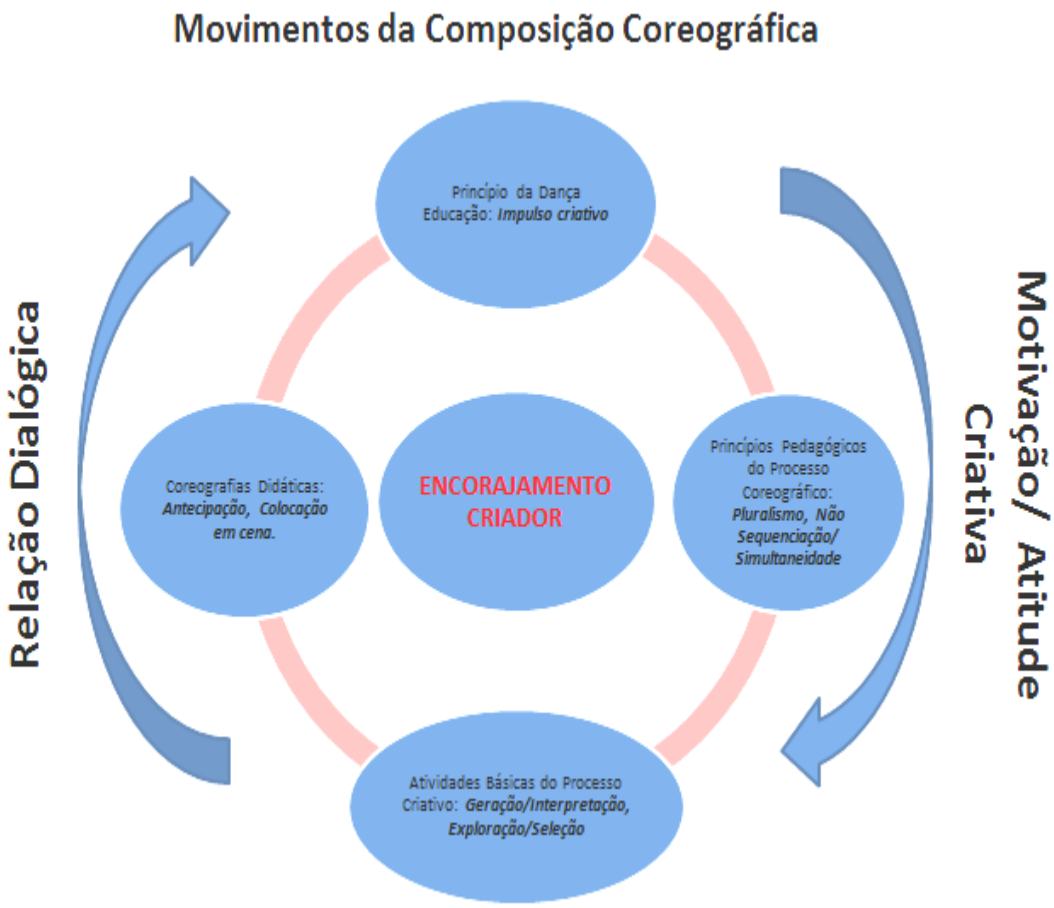
Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1984, p. 99). Assim, o educando realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da experiência compartilhada que lhe são proporcionadas, a partir das composições de encorajamento, da aprendizagem e expressão criativa. Essas composições didáticas foram fundamentadas com base na inter-relação dos conceitos a cima explicitada na figura 4.

O desenvolvimento do Princípio da Dança-Educação: ***Impulso Criador*** se relaciona com dois Princípios Pedagógicos do Processo Coreográfico: ***Pluralismo Pedagógico e Não Sequenciação/Simultaneidade***, Atividades Básicas do Processo Criativo: ***geração/interpretação, exploração/seleção,*** que por sua vez, relacionam-se com as Coreografias Didáticas: ***Antecipação e Colocação em cena,*** gerando na Coreografia Didático-Criativa, a composição denominada de **Encorajamento Criador.**

Na Figura 7, a seguir, representamos um dos movimentos da composição coreográfica: Encorajamento Criador.

A natureza criativa do homem é elaborada no contexto cultural, o indivíduo se desenvolve em uma realidade social, cujas necessidades e valorações culturais se manifestam nos fundamentos da vida. No indivíduo, confrontam-se dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades. Assim, uma das ideias básicas a considerar, é que os processos criativos são interligados a dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível sociocultural.

Figura 7 – Movimentos da Composição Coreográfica: Encorajamento Criador



Fonte: Elaborado pela autora.

O impulso criador se manifesta a partir de motivações de um contexto que possibilite que as potencialidades humanas se manifestem em uma ambiência rica de informações e experiências. O educando lê, anota, discute, indaga, coleciona, explora, ou seja, propõe possíveis soluções e pondera seus pensamentos e ações. Para pensarmos com originalidade, necessitamos ter certo conhecimento e familiarização de ideias alheias, ocorrendo, assim, um momento para que nossa imaginação se projete (QUADROS, 1997).

Nesse contexto, o professor deve ter um conhecimento prévio das características de seus alunos, nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. E a partir disso, inicia o planejamento (recursos, metodológicas e avaliação), reflete sobre a ambiência escolar em que seus alunos estão inseridos para posteriormente realizar a intervenção orientada a partir de uma coreografia didática (MACIEL; TREVISAN, 2013). Dessa forma, o professor entende que para que a aprendizagem seja positiva é necessário um encaminhamento na conjunção entre

contexto/aluno/professor/desafio, e que esses protagonistas sejam capacitados para transcender os paradigmas educacionais. O professor tem o compromisso de fazer esse movimento pedagógico (colocar em cena), oportunizando um dialogo entre os autores da aprendizagem (ZABALZA, 2004, 2005).

Assim, os processos de ensinar e aprender faz parte de um universo que permeia a parceria, trocas e articulação de conhecimentos entre professor e aluno. Pressupõe ações pedagógicas que ocorrem em um processo de interação, em que os papéis a todo instante mudam de *status*, ora o professor organiza, orienta e edita a coreografia (estratégias de ensino-aprendizagem), ora o aluno se apropria dos elementos dessa composição, utilizando seus próprios estilos de cognição (pensamento, linguagem, percepção, memória, emoção, etc.), para construir novos conhecimentos, novas obras coreográficas do aprender. O papel do professor é ter em vista os objetivos que quer atingir, e para isso antecipa os resultados a serem conquistados, mas entende e permite que o processo decorra das experiências vividas e dos repertórios criativos dos alunos, o que acontece a todo o momento e não podem ser pré-estabecidos, ocorrem conforme a natureza da aprendizagem desenvolvida em sala de aula (BAERISWYL, 2008; OSER; BAERISWYL, 2001).

O impulso criativo refere-se à atitude do educando, quando este analisa, observa uma situação e fica absorvido por essa paisagem, por um objeto, por uma história etc, ou pontuando uma situação abstrata, como se fosse um encontro com o inesperado e com o desconhecido, mas acima de tudo, com o desejo do saber. O encontro é com uma ideia, uma visão interior, que pode ser inspirada pelas cores brilhantes, por um desenho ou pela textura de um objeto. Esse processo dependerá da qualidade específica do encorajamento e engajamento do educando frente à aprendizagem. Desta forma, conclui-se que, a atitude de aprender, primeiramente, no que se observa no impulso criativo é a natureza do encontro entre a curiosidade e o desejo de desvendá-la, essa por sua vez desenvolve a intensidade do ato criativo (QUADROS, 1997).

Como encorajamento criativo, entendemos que a função do professor nesse momento é instigar a um propósito, ainda que seja inicial e simples, mas que possa transformar-se em um processo indagador, exploratório e futuramente complexo. Esse processo inicial deve ser apenas um meio para atingir um fim, um caminho para criação própria. Nessa perspectiva, a ambiência escolar deve propiciar ao educando a possibilidade do novo, pois cada desafio enfrentado é um salto para

autonomia, na descoberta de novos significados, de um caminhar evolutivo na aprendizagem (QUADROS, 1997).

Para que isso ocorra, também é primordial um contexto educativo em que o professor disponibilize para o trabalho, diferentes metodologias, procedimentos e estratégias de ensino que caracterize um pluralismo pedagógico, possibilitando múltiplas maneiras de aprender pelo aluno. O fato de disponibilizar esse pluralismo refere-se também ao professor no sentido de oferecer diferentes situações de ensino, ou seja, não sequenciar de forma pré-estabelecida os passos a serem executados.

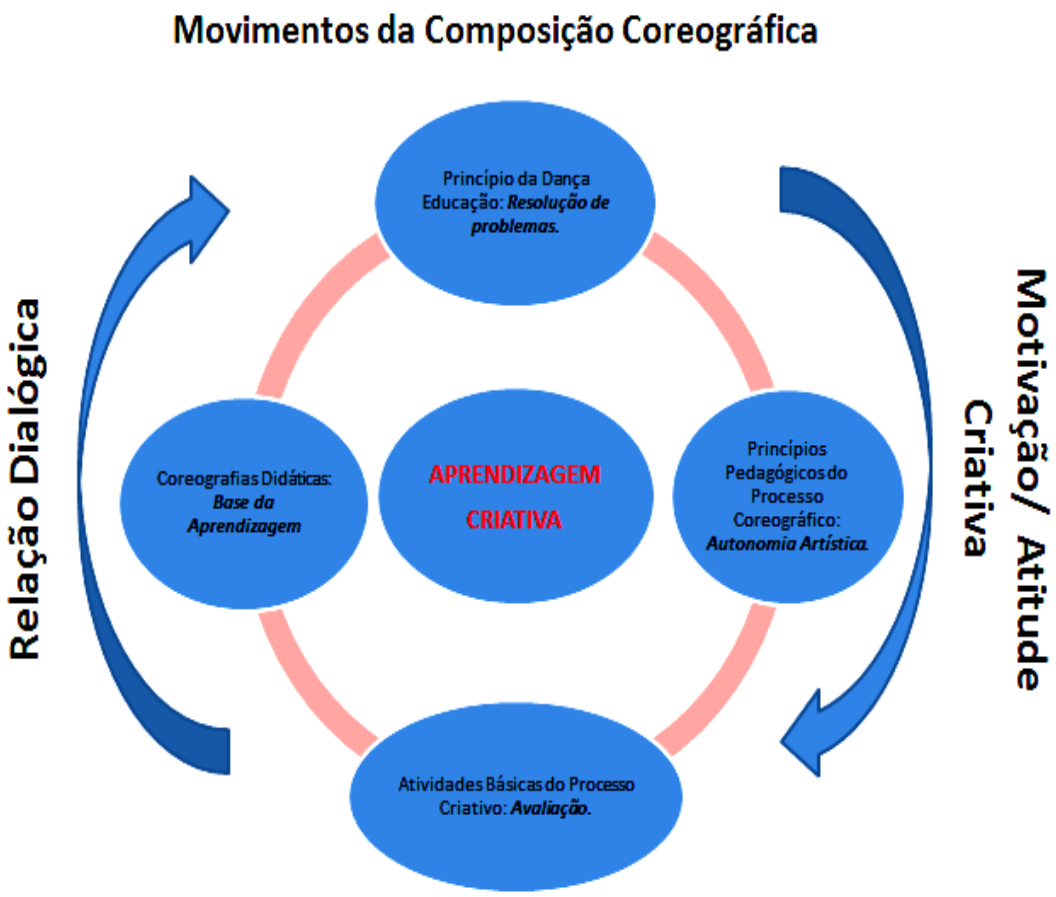
A aprendizagem deve tornar possível diferentes caminhos a serem seguidos pelo aprendiz, de forma que os métodos sejam flexíveis e adaptados conforme vai acontecendo a apropriação e visão de cada aluno dentro do processo. A atividade pode sofrer alterações, conforme o nível de interesse, participação e envolvimento do educando, logo a geração de descobertas, fortalecimento de habilidades de percepção e interpretação das mesmas vão ocorrer em tempos diferentes para cada aluno, importando, nesse momento, o processo de desafios, de exploração, de seleção de novos sentidos e significados para a atividade em questão (IANNATELI, 1994, 1998).

Cabe aqui ressaltar que nesta proposta de encorajamento criativo para o ensino, o professor deve estar consciente de que os alunos poderão desenvolver a estruturação da atividade, de forma divergente durante o processo de aprendizagem, devido ao fato de que cada aluno pode escolher sequenciações variadas de construção da referida atividade e por possuírem níveis heterogêneos de cognição, pois a atividade criativa permite essa possibilidade. Porém o resultado da obra pode convergir a um mesmo desfecho ou não, dependendo da proposta da atividade, se tiver um caráter individual ou coletivo. O importante é compreender que nesse tipo de atividade, considera-se e valoriza-se a individualidade de cada educando, tanto no processo quanto no produto da aprendizagem. O ensino, aqui, busca identidade e valores pessoais do aluno, frente a novos conhecimentos adquiridos no processo educativo. Nessa ambiência educacional, os projetos, aqui entendidos como o produto da aprendizagem, devem ser encorajados e apoiados pelo professor (QUADROS, 1997).

No desenvolvimento do Princípio da Dança-Educação: ***Resolução de Problemas*** vincula-se ao Princípio Pedagógico do Processo Coreográfico: ***Autonomia Artística***, que se relaciona às Atividades Básicas do Processo Criativo:

avaliação e nas Coreografias Didáticas: ***Base da Aprendizagem***, gerando a Coreografia Didático-Criativa, a composição denominada de **Aprendizagem Criativa**, representada abaixo, na Figura 8.

Figura 8 – Movimentos da Composição Coreográficas: Aprendizagem Criativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, o ser humano convive na sociedade com uma gama de sistemas simbólicos, desenvolvidos pela cultura, os quais propiciam ao indivíduo, que deles se apropria, o desenvolvimento de distintas competências intelectuais, interagindo no cotidiano. Os sistemas simbólicos culturais representam o substrato das diferentes inteligências humanas. Em conformidade com os sistemas simbólicos culturais existentes e por ele estudados, propõe a existência de seis tipos de inteligência (competências intelectuais): linguística, lógica-matemática, musical, cinestésico-corporal, espacial e pessoal, propiciando a compreensão pluralista da cognição do homem (GARDNER, 1995).

As características básicas destas inteligências representam um conjunto de competências intelectuais, que são independentes e constroem-se desde o início da vida, funcionando harmonicamente para execução de tarefas. Inicialmente não são medidas, mas à medida que evoluem, envolvem-se com sistemas simbólicos, podendo ser deflagradas na realização de tarefas dadas culturalmente. Salientam o aspecto pluralista, sociocultural e biológico da cognição humana. Enfatiza a diversificação da cognição, possibilitando a expansão de todo o potencial humano, ou seja, as competências intelectuais (GARDNER, 1995; ISAIA, 1995).

A inteligência linguística apresenta funções de linguagem, que são importantes no processo de comunicação humana, na habilidade de convencer outras pessoas, envolve a linguagem como instrumento para recordar informações, transmissão de informação e linguagem para refletir e explicar mecanismos e processos dela mesmo. A *inteligência lógico-matemática* pode ser traçada de um confronto com o mundo dos objetos, uma vez que, confrontando objetos, ordenando-os e reordenando-os e avaliando sua quantidade. Remete ao universo lógico. É a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial (coordenadas espaciais e em pensar em imagens) e de ser capaz de sua localizar, manobrar e operar utilizando esse modelo. A *inteligência musical* aponta para o sentido auditivo, conjunção de outras esferas, tal como a rítmica e a emocional. A implicação emocional é decisiva não só para a composição, mas também para a interpretação e apreciação da música. *A inteligência corporal-cinestésica* é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo. É a facilidade em se locomover pelo espaço, conhecer bem o potencial físico do seu corpo e ter boa coordenação motora. A *inteligência pessoal* envolve duas perspectivas, uma intrapessoal e outra interpessoal. A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas, o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. Um exemplo disso é o professor em sala de aula, com seus alunos. A inteligência intrapessoal é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida (GARDNER, 1994, 1995, 1996).

Tais competências são fundamentais para que as atividades criativas sejam desenvolvidas de forma a auxiliar os alunos na construção de novos conhecimentos, potencializando ainda mais as competências para novas visões, percepções e criações. As possibilidades de aprender são ampliadas pelas diferentes

inteligências, essas desenvolvem inúmeros olhares, mas sempre conectados com um objetivo maior do trabalho em sala de aula. Ainda, viabiliza ao aluno utilizar um repertório rico de possibilidades, de mais informações tanto de quantidade como de qualidade.

É claro que a atividade reprodutora é bem-vinda, no início do processo de aprendizagem. Tal atividade é formulada pelas informações do professor a cerca do tema a ser trabalhado, o professor apresenta o objetivo a ser alcançado e disponibiliza materiais para o melhor entendimento do aluno. Essas informações vão auxiliar no processo de apropriação preliminar do conhecimento e posteriormente auxiliar o aluno da resolução de futuros problemas. Assim, o professor ao lançar a questão (projeto a ser realizado) valoriza a compreensão inicial do aluno sobre o tema, e o aluno, por sua vez, começa a editar as ideias mais significativas para ele, o que tem mais relevância pessoal. Então, inicia um envolvimento íntimo e entusiástico do aluno para resolução de problemas na criação de um projeto (IANNITELLI, 1994, 1998; QUADROS, 1997).

A potencialidade de criar está diretamente ligada com os conhecimentos já adquiridos e elaborados pelo ambiente (micro, meso e macro). Dessa forma, as novas mediações no processo ensino-aprendizagem são construídas e reformuladas pelos sujeitos protagonistas na construção de novas coreografias didáticas. As atividades criativas oferecem uma gama de possibilidades de aprender/ensinar e ensinar/aprender, a partir de um movimento circular, estabelecendo momentos em que o professor e o aluno assumem papéis, ora distintos, ora comuns, fazem trocas de saberes individuais e coletivos (QUADROS, 1997; VERDERE, 2000; REGO, 1994; MARQUES, 2010).

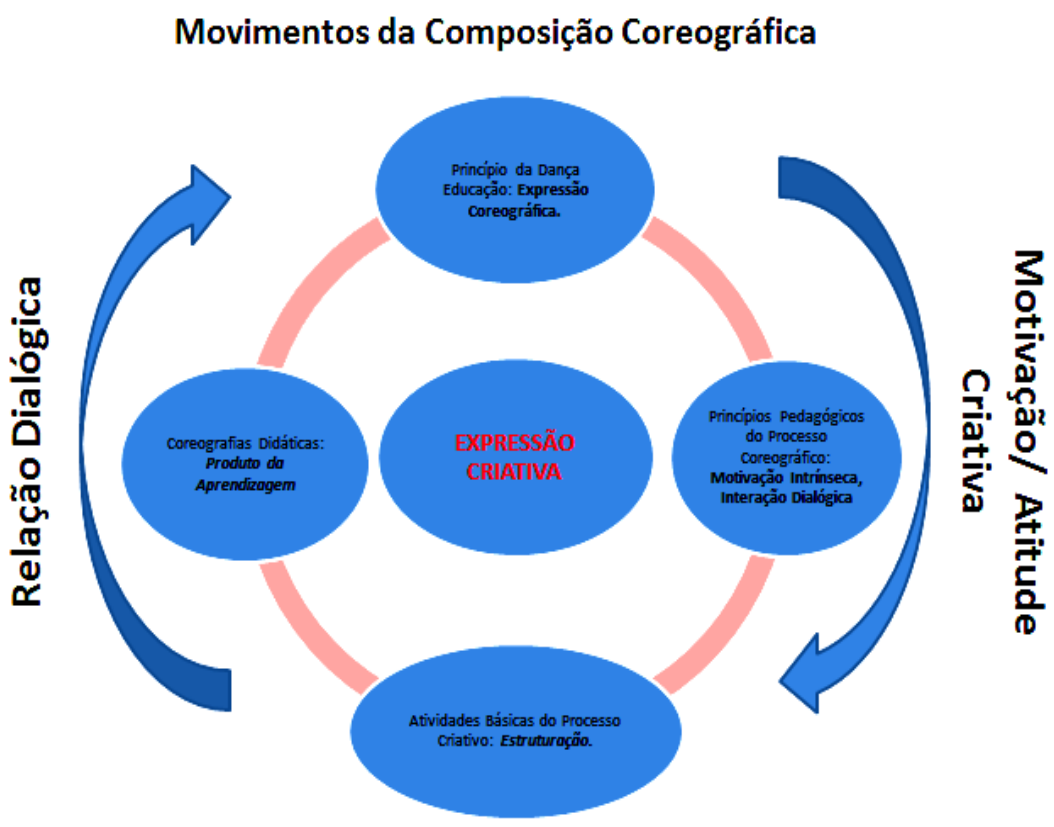
A atividade criativa é alicerçada no mundo interno e externo, subjetivo e objetivo, ou seja, no mundo vivencial e experiencial dos sujeitos. A atividade criativa é alicerçada e entendida como um processo que concede e incentiva a autonomia do aluno em episódios de experimentar, improvisar, gerar e interpretar em conformidade com o campo metacognitivo (IANNITELLI, 1998, ZABALZA, 2005). Nesse andamento, as capacidades mentais incidem na exploração, seleção e no controle de ações mais complexas. Nessa perspectiva, o caminho percorrido pelo aluno só pode acontecer quando o professor estiver, tanto quanto o aluno, engajado na proposta construtiva de emancipação, pois juntos criam um universo de elaborações conjuntas e significativas caracterizando a aprendizagem criativa.

Na orientação para a aprendizagem criativa, podemos considerar relevante o uso de uma sequência para nortear o aluno, por meio de uma estrutura sequencial, chamada por (OSER; BAERISWAYL, 2001), como uma sequência de operações mentais ou práticas que o aluno consegue utilizar, porém vai depender do grau de competência e avanço do aluno, logo essa sequência pode oscilar e ser flexível. Os procedimentos metodológicos (estratégias) podem mudar de aluno para aluno, conforme a demanda de limitações e potencialidades do aluno na criação. Assim, o professor pode disponibilizar para cada aluno, seja individualmente ou em grupos, um roteiro singular para entendimento e execução na resolução da atividade. Em vista disso, as estratégias para otimização do trabalho se constituem em diferentes estilos de ensino e maneiras de aprender, objetivando o ideal de roteiro naquela situação (PAIVA; PADILHA, 2012; PADILHA et al., 2010; PAIVA, 2011).

Portanto, o professor deve adotar uma atitude encorajadora, afetiva e empática ao projeto do aluno, pautada no pressuposto da reciprocidade. Em alguns momentos do desenvolvimento da criação, não se espera resultados pré-estabelecidos e engessados de uma pedagogia tradicional, mesmo que se tenha um objetivo específico, mão existe respostas certas, e sim, respostas diferentes para resolução de problemas por parte do aluno. Essa proposta não pressupõe que o ensino-aprendizagem seja centrado no aluno, entendemos que professor/aluno são protagonistas do processo, e que em todo o momento do desenvolvimento do projeto criativo, ambos são ativos, tanto na construção de estratégia de ensino, quanto nas vivências de aprender. A aprendizagem criativa decorre de uma relação/processo dialógico entre os sujeitos envolvidos/imersos na ambiência escolar, de forma objetiva, subjetiva e intersubjetiva, voltada para o imaginário do ser criativo (MACIEL; TREVISAN, 2013).

E, ainda, no desenvolvimento do Princípio da Dança-Educação: ***Expressão Coreográfica***, no Princípio Pedagógico do Processo Coreográfico: ***Motivação Intrínseca e Interação Dialógica,*** Atividades Básicas do Processo Criativo: ***estruturação*** e Coreografias Didáticas: ***Produto da Aprendizagem***, gerando na Coreografia Didático-Criativa, a composição denominada de **Expressão Criativa**, representada na Figura 9, a seguir.

Figura 9 – Movimentos da Composição Coreográfica: Expressão Criativa



Fonte: Elaborado pela autora.

A expressão coreográfica na dança é a arte da composição estética dos movimentos corporais, considerada uma linguagem ampla de interpretação pessoal, que traduz e dá margem à subjetividade humana. É veículo de manifestação do movimento e expressão, enquanto Arte. Expressar significa exteriorizar, simbolizar, representar etc., dar amplitude a algo sentido e externado, é um registro comunicável que pode ser revelado de várias formas em diferentes manifestações humanas. A expressão coreográfica desenrola-se em um processo em que ocorre a produção de múltiplas atividades de sensibilização, a aprendizagem emerge da curiosidade e do entusiasmo diante da própria existência em sua incessante capacidade de gerar sentidos inéditos. Expressar as possibilidades e potencialidades corporais com vocabulário próprio, resguardando, porém, a expressão e vitalidade das formas de movimentos em: amplitude, abrangência e qualidade (QUADROS, 1997).

Direcionando à concepção de expressão coreográfica do universo da dança, para aprendizagem criativa na educação, entendemos que esses conceitos se aproximam e oferecem possibilidades, significações e competências ao educando para que este desenvolva suas próprias experiências e capacidades de descobrir, explorar e assimilar conhecimentos por meio de um ensino comprometido com a formação de sujeitos criativos, participantes, expressivos e conscientes de sua existência humana.

A expressão coreográfica é a transcrição do conhecimento construída e, como tal, potencializa a capacidade de observar, perceber, analisar, refletir, criar, agir e participar no processo de ensino-aprendizagem. Na dança, a coreografia é o produto final da obra, já na aprendizagem criativa ela é o processo, representa a trajetória metodológica, a forma como se desenvolve as estratégias de ensino, a orientação para os processos de ensino nos quais o professor e o aluno constroem juntos centrado no processo de ensinar/criativo e aprender/criativo nos princípios das coreografias didático-criativa.

Reunindo estudos anteriores (QUADROS, 1997; IANNATELLI, 1998; ZABALZA, 2005), compreendemos a complexidade da aprendizagem criativa. Por meio da motivação intrínseca e da interação dialógica permitimos ao aluno seguir seu fluxo criativo, ou seja, seus modos de intuir, inter-relacionar, editar, dimensionar, estruturar e avaliar em diversas situações dessa interlocução e, quando se envolve de forma plena (individualidade criativa), confere sentido e significado ao seu projeto de aprendizagem. Essa motivação e interação caminham lado a lado com o encorajamento criativo facultado pelo ambiente, possibilitando a expressão integral do aluno, frente à estruturação do produto final.

Então, a estruturação para o produto final é considerada como uma atividade organizacional de todos os aspectos que foram gerados durante o processo de aprendizagem criativa, a intenção agora é finalizar a obra/projeto. O produto final é decorrente de operações metais e/ou práticas em elaboração conjunta professor/aluno/contexto a partir do desenvolvimento das Coreografias Didático-Criativas.

5 O REENCONTRO ENTRE A EDUCADORA E A BAILARINA: O QUE AINDA POSSO DIZER AOS DEMAIS EDUCADORES[9], À GUISA DE CONCLUSÃO

[9] Neste interim, retorno à primeira pessoa do singular, pois a força que me move a sistematizar este estudo e expressar a minha autoria exige, sim, que me dirija diretamente aos meus leitores, como se estivéssemos em um espetáculo, vocês com os olhares atentos aos movimentos da dança; eu – bailarina expressando com criatividade o que tenho aprendido.

Qual a contribuição dos processos coreográficos da Dança-Educação para uma nova compreensão docente sobre o ensinar e o aprender, na ambiência escolar?

Esta foi a *questão geradora* que moveu a educadora, bailarina, coreógrafa que me constituem como pessoa a ousar tornar-me autora de uma Tese de Doutorado, que me permite ir ao encontro da minha trajetória de vida, incluindo nela as trajetórias na dança e na educação. Com esta questão, pontuei o que buscaria neste mergulho em minha memória, o quanto (re)significaria para constituir um repertório consistente para ir ao encontro dos meus pares que também protagonizam a *ambiência escolar* e com eles dialogar, na interface das nossas especificidades de conhecimentos, saberes docentes e fazeres pedagógicos.

Desde a minha dissertação de mestrado, inquietam-me os movimentos observados nas crianças e jovens com os quais interajo, ao desenvolver com eles processos coreográficos impregnados de diálogo, criatividade e aprendizagem complexa, porque se refletem em coreografias criativas, mas também nas dimensões afetivas, socioculturais e cognitivas. Isto poderia ser melhor compreendido no diálogo intersaberes com os meus pares e esta é uma das motivações que me trouxeram até este momento conclusivo de mais uma etapa formativa, nem a primeira, nem a última, mas um momento extremamente significativo, em que pleiteio o grau de Doutora em Educação, título almejado por representar o que tenho aprendido na interlocução entre a Educação, a Dança-Educação e a Educação Física. Então, constato que a palavra-chave, conectora das minhas experiências e construções conceituais, é E D U CA Ç Ã O.

Como se configura a construção da Dança-Educação na ambiência escolar?

Esta *questão subsequente* me leva à compreensão de que os processos de construção da Dança-Educação na ambiência escolar não representam um movimento em separado dos demais movimentos que se dão na arte educação, na arte linguagem, na arte matemática, na arte ciências, na arte culturas, na arte movimento. Enfim, quando penso que a apropriação da cultura humana se dá na ambiência escolar, percebo o próprio educar tornando-se uma arte.

O conceito ambiência escolar reconduz o humano no espaço escolar, pois as condições objetivas e exteriores aos protagonistas do ensinar/aprender só adquirem significados, sempre plurais, quando as subjetividades interagem entre si e constroem o aprender a ser/sentir/pensar/agir intersubjetivamente.

A concepção de linguagem estética, pois, adquire uma conotação ampla, invadindo as relações interpessoais para além da Dança-Educação como atividade desencadeadora de muitas aprendizagens. Atividades de criação/interpretação na construção da Dança-Educação e de cocriação da própria ambiência escolar possui protagonismo sempre compartilhado com meus pares e com nossos estudantes e suas famílias.

A ambiência escolar criativa (objetividade, subjetividades, intersubjetividades) promove o ensinar/aprender em muitas perspectivas e uma delas me chama particularmente à atenção neste momento: a (auto)formação docente na Escola Básica. (Auto)formação porque será sempre um processo de apropriação ativa, em que cada educador se coloca inteiro com a sua história, suas construções, seus saberes da experiência e seu modo próprio de expressar-se. Assim, penso ter retratado a minha (auto)formação sistematizada nesta Tese.

Como se desenvolvem os processos coreográficos na Dança-Educação?

Esta outra *questão subsequente* conduziu-me à identificação dos processos coreográficos na pluralidade criativa.

Compreendo que os processos coreográficos na pluralidade criativa se desenvolvem a partir da jornada que os criadores/intérpretes percorrem na busca de sua criação, e estes são norteados a partir de seu mundo e dos desafios que a criação propõe, vai além das técnicas e dos materiais para composição, pois fazem parte das vivências, particularmente, de processos íntimos e cognitivos que são desenvolvidos na gênese da criação.

Portanto, a pluralidade se apresenta de forma a valorizar a essência de cada sujeito, como ele sente, percebe e age a estímulos dados na apropriação de criar. Nesse processo, são dadas diversas possibilidades e oportunidades para que o sujeito transborde a cada projeto de composição de criação. Quando isso ocorre, as operações cognitivas são tocadas e movidas para a resolução de problemas, de forma que cada sujeito tome posse e movimente seu imaginário para selecionar,

organizar e resolver as demandas que aparecem no momento de eleger um caminho que retrate e responda de forma significativa os desafios apresentados.

Assim, as abordagens educativas criativas viabilizam, de forma rica e intensa, a apropriação de saberes. Nesse sentido, as operações cognitivas são estimuladas a operar, de forma dinâmica e complexa, o processo de saber e fazer a composição do projeto.

Da mesma forma, nesse processo, o educador também se ampara do conjunto de respostas dadas pelo aluno, oferecendo cada vez mais condições para o desenvolvimento da criação. Assim, o professor assume o papel de mediador-educador motivando e amparando o aluno, conforme este vai percorrendo o caminho da investigação, da indagação e da descoberta de "aprender", na apropriação do conhecimento por ele elaborado. Pensando nos processos cognitivos que ocorrem nesse transcurso da trajetória educativa, entendemos que as operações cognitivas superiores vão sendo reorganizadas de modo a dar significado e (re)significação para o que está sendo criado, tanto para o aluno quanto para o professor.

Considero que a pluralidade criativa nada mais é que abrir espaços para que as matizes da criatividade se expanda em um universo vasto de vias para o fazer artístico/criativo, já que a obra gerada pelo aluno vai sendo concebida no andamento de todo processo pedagógico. A pluralidade criativa permite ao educando e ao educador um diálogo entre o seu "ser criativo", a autocrítica e as proposições criativas, estabelecendo conexões expressivas nos desafios para aprendizagem.

Na ambiência criativa, professor e aluno estão presentes de forma ativa e coadjuvante, voltados para o desenvolvimento de um potencial de originalidade e autenticidade na construção e composição do trabalho pedagógico, apoiando-se um ao outro, a partir de uma interação dialógica que vai sendo nutrida pelo respeito, cooperação e confiança na ambiência escolar.

A partir da Dança-Educação, quais os indicadores para a construção de novas coreografias de ensino na ambiência escolar?

Esta terceira e última questão subsequente permitiu-me revisitar os conceitos de coreografias de ensino/didáticas e colocá-los no diálogo com os conceitos que são caros à Dança-Educação como processo coreográfico criativo. Este diálogo,

profícuo no meu ponto de vista, permite a antevisão e a construção de novas coreografias de ensino. Também, o próprio (re)pensar do ensinar/aprender na escola como processo coreográfico criativo.

O (re)significar do conceito de roteiro de movimentos/passos na dança para a educação, já propostos na metáfora das coreografias de ensino/didáticas, elucidam de outra forma as atividades de estudo e colocam os processos criativos da dança e da arte educação de modo geral na aprendizagem, por isso o conceito de aprendizagem criativa adquire, nesse contexto, um sentido amplo ao próprio ensinar/aprender na ambiência escolar criativa, também concebida como produto e produtora de processos coreográficos criativos.

Em um pensamento complexo, ao gosto de Edgar Morin, as ideias movimentam-se em circularidade, unidades simples são complexificadas e unidades complexas são desconstruídas à compreensão simples, para em uma rápida ascendência, complexificarem-se novamente. Assim, parece-me a relação entre o que se pode compreender como docência e a nova construção de coreografias didático-criativas na ambiência escolar. Novamente, vejo-me frente ao jogo das palavras: docência criativa - coreografia didático-criativa - ambiência escolar criativa, sendo a palavra “criativa” o denominador comum. Ser criativo é ser livre diante das formas postas como definitivas; é compreender que tudo se encontra em aberto quando nosso coração tem curiosidade cognitiva para aprender a dançar, mas também a cantar, a tocar, a escrever, a contar, a desbravar terras e oceanos, a ouvir histórias e, principalmente, criar histórias. E esta é a nova inquietação que me surge ao evitar a palavra conclusiva...

O que podemos criar em uma ambiência escolar criativa, cujos protagonistas amam apreender o mundo? Acredito que podemos criar infinitamente, formas de apreender, ensinar a apreender e cores para celebrar a vida. Fim ou começo? Depende do C A MI N H O que o nosso coração deseja seguir.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. A. de. **Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. Cadernos da escola livre de teatro de Santo André,** Santo André, n. 0, p. 33-41, 2003. Disponível em: <http://escolalivredeteatro. blogspot.com/2006/01/processo-colaborativorelato-e- reflexo.html>. Acesso em: 18 out. 2011.

ADORNO, T. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento.** Rio e Janeiro: Zahar, 1985.

ALONSO, C. M.; CAÑAS, J. L.; GALLEGO, D. J. **Cómo estudiar en la U.N.E.D.** (y redactar trabajos universitarios). 3. ed. Madrid: Dykinson, 2000. Disponível em: <http://www.dykinson.com/descargas/libro1/COMO%20ESTUDIAR.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2010.

ALONSO, C. M.; CUÉ, J. L. G.; RINCÓN, J. A. S. Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. **Revista Estilos de Aprendizaje,** v. 4, n. 4, out. 2009.

ALVES, M. D. F. **De professor a educador - contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria.** Rio de Janeiro: WAK Editora, 2006.

ANASTASIOU, L. das C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das C.; ALVEZ, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE; 2007. p. 15-43.

ANASTASIOU, L. G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville, SC: Univille, 2003.

_____. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.** IBPEX, Curitiba, 1998.

BADIOU, A. **Para uma nova teoria do sujeito.** Trad. Emerson Xavier da Silva. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BAERISWYL, F. New choreografies of teaching in higher education. In: V **Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria,** Espanha, Valência, 2008. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view &gid=157&Itemid=8>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BAGGIO, K. **A Arte do Movimento.** Passo Fundo, RS: Editora UPF, 1999.

BALTAZAR, M. C. **Corpo que age, sente e pensa: Dramaturgias do meu corpo e do encontro de durações.** Paralelo com a filosofia de Henri Bergson. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, SP, Instituto de Artes, 2010.

BARBIERO, D. R. **Entre o Presencial e o Virtual: Movimentos em Direção às Novas Saberes da Docência Superior.** 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

_____. **Gênese e Desenvolvimento dos Saberes Pedagógico-Tecnológicos na Docência em Arquivologia (UFSM) Frente Á Convergência Digital.** 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BARRETO, R. G. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2010.

BARTHES, R. **O Óbvio e o Obtuso.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BATALHA, A. P. Os Estilos de Ensino em Dança. In: **Actas Continents in Movement:** NewTrends in dance Teaching, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Dança, out. p. 3-10, 1998.

_____. **Metodologia do Ensino da Dança. Lisboa:** Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Dança. Departamento de Dança, 2004.

BATALHA, A. P.; XAREZ, L. **Sistemática da Dança I: Projecto Taxonômico.** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Edições Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Dança, 1999.

BEAUCLAIR, J. **Educação & Psicopedagogia: aprender e ensinar nos movimentos de autoria.** Pulso Editorial, São José dos Campos, São Paulo, 2007.

_____. **Ensinar é acreditar.** Coleção Ensinantes do Presente, volume I. Editora WAK, Rio de Janeiro, 2008.

BONILLA, N. **A Composição Coreográfica: estratégias de fabulação,** 2007. Disponível em <http://idanca.net/a-composicao-coreografica--estratégias-de-fabulação/>. Acesso em: 26 mai. 2015.

BRACHT, V. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

BREGALATO, R. A. **Cultura Corporal da Dança. Coleção Educação Física Escolar:** no Princípio de Totalidade e na Concepção Histórico-crítico-social, SP, Icone, v. 1, 2000.

BRITTO, F. D. **Temporalidade em Dança: parâmetros para uma história contemporânea.** Belo Horizonte: FID Editorial, 2008.

BRITTO. F. Evolução da dança é outra história. Lições de Dança 1, s.d. p.159158. In: BRITTO. F. **Temporalidade em Dança.** Parâmetros para uma história Contemporânea, FID Editrial, BH, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Ecological Systems Theory. In: VASTA, R. (Orgs.). **Six theorieis of child development,** London: Jessica Kingsley, 1989, 1-60p.

CAZÉ, C. M. J. O. **Corpos de Dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede publica estadual de Salvador-BA.** 124f. 2008. Dissertação (mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia/Escola de Dança. Salvador, 2008.

CLARO, E. C. F. **A Expressividade Humana na Arte de Dançar: o espetáculo de dança e a apreciação nos bastidores, palco e platéia.** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 2002.

CLARO, E. C. F.; MONTEIRO, E. A. P. A Emoção no Espetáculo de Dança: uma Construção Metodológica. In: **Estudos de Dança.** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, n. 7/8, jan./dez. 2004.

COHEN, R. **Performance como linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 1989.

COLL, C. Os conteúdos na educação escolar. In: COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In: COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

COMARÙ, P. A.; PINTO, M. G. G. Por Entre as Teias da Formação de Professores: ciência, narrativa e memória. In: **Atualidades de diversidades na formação de professores.** Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do Corpo I - da Renascença às Luzes.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **História do Corpo II - Da Revolução à Grande Guerra.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **História do Corpo III - As Mutações do Olhar.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, M.; FRANCK, C. **Dança: nossos artifidies.** Porto Alegre: Movimento, 2004.

DAMASIO, A. **O Erro de Descartes – Emoção razão e cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 329p.

DANTAS, M. **Dança: o Enigma do Movimento.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1999.

DANTAS, M. F. **Dança: forma, técnica e poesia do movimento - na perspectiva de construção de sentidos coreográficos.** Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: UFRGS, 1996.

_____. Movimento: matéria-prima e visibilidade da dança. In: **Revista Movimento,** ano IV, n. 6, Porto Alegre: UFRGS, 1997.

_____. **Dança: o enigma do movimento.** Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 1999.

DELLA FLORA, F. L. F.; MACIEL, A. M. R. **Ciberbullying e Ambiência Escolar:** Os Adolescentes e seus Professores Convivendo na Cultura Digital. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

DELLA FLORA, F. l. F. **Cyberbullyng e Ambiência Escolar:** Os Adolescentes e Seus Professores Convivendo na Cultura Digital. Curitiba: Editora CRV, 2013.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DÍAZ-BARRIGA, A.; MIRANDA, A. B. L. **Metodologia de la Investigación Educativa.** 1. Ed. Diaz de Santos, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Espanha, 2014.

DUARTE JR. J. F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus/Coleção Àgere, 2003.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia).** Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

FABIANO, L. H. Indústria Cultural e Educação Estética: Reeducar os Sentidos e o Gesto Histórico. In: ZUIN, A. A. S. (Org.) **A Educação Danificada.** Contribuições à Teoria Crítica da Educação. São Paulo: Editora Vozes, p. 159-80, 1997.

FARO, A. J. **Pequena História da Dança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FARO, A. J.; SAMPAIO, L. P. **Dicionário de Ballet e Dança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

FELDMAN, D. H. The development of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.), **Handbook of creativity.** New York: Cambridge University Press, 1999, 169-186p.

FERRAZ, M. C. F. Percepção, subjetividade e corpo: do século XIX ao XXI. In: PESSOA, F. (Org.). **Arte no Pensamento.** Vitória, ES: Fundação Vale do Rio Doce, 2006. p. 314.

FERREIRA, M. E. M. P. Repensando a Educação à Luz do Pensamento Complexo. In: **Revista UNIFIEO.** Fundação Instituto de Ensino para Osasco, São Paulo, p. 117-129, jun. 2000.

FERREIRA, V. L. C. Dança educacional - discutindo a realidade. **Rev. Artus,** Rio de Janeiro, v. 08, n. 16, 1985.

FIAMONCINI, L. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Revista Pensar a Prática,** Goiânia, v. 6, p. 59-72, Jul./Jun. 2002-2003.

FORTIN, S. **Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança.** Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.

_____. **Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança.** Pro-Posições, Campinas, v. 9, n. 2, (26), p. 79-95, jun. 1998.

FORTIN, S.; LONG, W.; LORD, M. Three voices: researching how somatic education informs contemporary dance technique classes. **Research in Dance Education,** London, v. 3, n. 2, p. 155-179, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e terra, 42. ed. 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRITZEN, C. **Infância: Imaginação e Educação em Debate.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T**Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GAMBOA, S. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.periodicos.uepg.br. Acesso em: 15 abr. 2015.

GARAUDY, R. **Dançar a Vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto, Porto Editora. 1999.

HAAS, A. N.; GARCIA, A. **Ritmo e Dança.** Canoas: ULBRA, 2003.

GARDNER, H. **Arte, Mente e Cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **As Artes e o Desenvolvimento Humano:** um estudo psicológico artístico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

_____. **Mentes que Criam:** uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Strarinsky, Eliot, Graham e Gandhi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIL, J. **Movimento Total:** O Corpo e a Dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

_____. Movimento Total. São Paulo: Iluminuras, 2005. In: GREINER, C. **O corpo em crise:** novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

_____. Indagações sobre o que pode (ser) um processo. In: GREINER, C.; ESPIRITO SANTO, C.; GIL, J. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares.** São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Metamorfoses do Corpo. Lisboa:** A Regra do Jogo. Edições LTDA, 1980. 128p

_____. **Movimento total.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

IANNITELLI, L. Guiding Coreography: a person-centered process-oriented perspective with contributions from psychoanalysis, humanistic and cognitive psychology. **Unpublished Doctoral Dissertation:** Philadelphia: Temple University, 1994.

_____. Guiding Coreography: a person-centered process-oriented perspective with contributions from psychoanalysis, humanistic and cognitive psychology. **Doctoral Dissertation:** Philadelphia: Temple University, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação Docente e Profissional.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

ISAIA, S. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes.** Relatório Final Bolsa PQ. CNPq, 2007-2010.

ISAIA, S. M. A. A teoria sócio-cultural de Vygotsky uma iniciação. In: **Cadernos de Pesquisa,** Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado. Santa Maria: UFSM, nº 40, outubro, 1991, 1-39p.

ISAIA, S. M. A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: INEP, v. 5, p. 63 – 84, 2006a (Coleção Educação Superior em Debate).

_____. **Teoria das Inteligências Múltiplas:** uma concepção simbólica-cultural da cognição humana. In: **Caderno de Pesquisa.** Santa Maria: PPGE, UFSM, n° 49, junho, 1992, 1-26p.

_____. Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas de conhecimento e sua influência na atuação docente. **Projeto de Pesquisa**. Aprovação pelo CNPq, Bolsa PQ, 2012-2015.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. de A.; Bolzan, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.) **Pedagogia Universitária:** Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, 163-175p.

_____. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações. In: Congresso Internacional de Educação, 1. ed. São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2007a. p. 1-13.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus, 2007b. p. 161-177.

KATZ, H. **O Brasil descobre A DANÇA descobre o Brasil.** São Paulo: DBA artes gráficas, 1994.

_____. **O Coreógrafo como DJ. Lições de Dança 1.** Rio de Janeiro: UniverCidade, s. d., p. 11-24. LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. Trad. Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. Um, dois, três: A Dança é o pensamento do corpo. **Tese de Doutorado.** São Paulo: PUC, 1994.

_____. Todo corpo é corpomídia. 2006. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico.** Disponível em <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8& edicao=11&id=87>. Acesso em: jan. 2012.

_____. A dança, pensamento do corpo. In: _____. **O homem-máquina:** a ciência manipula o corpo. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

_____. Corpo e moda: por uma visão do contemporâneo. In: _____. **Por uma teoria do corpomídia.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

_____. **Disegno, desenho, desígnio - Dossie pensamento/linguagem:** o papel do corpo na transformação política em biopolitica. São Paulo: Senac, 2007. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz4131237590 1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. O Espectador da arte contemporânea. In: **Mostra SESC de Artes:** Ares & Pensares. São Paulo, SESC, 2003.

KATZ, H. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. **Revista Dossiê Pensamento/Linguagem,** 2010.

_____. **Um, dois, três a dança é o pensamento do corpo.** Belo Horizonte: FID, 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. **A natureza cultural do corpo/Lições de Dança,** 3. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

KNELLER, G. F. **Arte e Ciência da Criatividade.** São Paulo: IBRASA, 1999.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** 13. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KREBS, R. J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T. S. (Org.). **Discutindo o Desenvolvimento Infantil.** Santa Maria, RS: Pallotti, 1998.

KREBS, R. J. **Desenvolvimento Humano:** Teorias e Estudos. Santa Maria, Casa Editorial, 1995.

KUNZ, M. C. S. **Dança e Gênero na Escola:** formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética. Tese de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 2003.

LABAN, R. **O domínio do movimento.** Tradução A.M. De Vecchia e M.S. Netto. São Paulo: Summus, 1978. 268p.

_____. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone. 1990.

L'ABATE, L. **A theory of personality development.** New York, John Wiley & Sons, 1994.

LE MOIGNE, J-L. Complexidade e sistema. In: MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Trad. Flávia Nascimento. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 540-547, 2010.

LEMOS, L. **Coreografias didáticas on-line no ensino superior:** Possibilidades de colaboração, pesquisa e autoria utilizando interfaces da web 2.0. Recife; 2013.

LEPKOFF, D. **Contact Improvisation Sourcebook II,** coletado de escritos de CQ entre 1993 e 2007, Contact Edition, Massachusetts 2007.

_____. **Contact improvisation: a question?** 2008. Disponível em: <www.daniel lepkoff.com>. Acesso em: 16 dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo, Editora Cortez, 1994.

LIMA, P. G. **Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional.** Artur Nogueira, Amil, São Paulo, 2003.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **O que ha de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. 2.ed.Campinas, SP: Papirus, 2000, 61-73p.

MACIEL, A. M. da R. **O professor-cidadão em (trans)formação no exercício da docência. Um modelo conceitual unificador.** Santa Maria: UFSM, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

_____. [Diversos verbetes]. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** Brasilia: INEP, v. 2, p. 367, 2006.

_____. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidade na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta.** Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

MACIEL, A. M. da R.; TREVISAN, N. V. Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente. **Anais...** 2º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Uruguay, 2013.x

MACIEL, A. M. da R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Org.). **Pedagogia Universitária.** Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009, p. 63-78.

MACIEL, A. M. da R.; ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação,** Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2012.

_____. Educação Superior: a entrada na docência universitária. **Anais eletrônicos...** 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08- 6411--Int.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

MARQUES, I. **Linguagem da Dança** – arte e ensino. SP, Digitexto, 2010.

_____. Urbanicidade e Multipluralismo: desafios para o ensino da dança. In: Diálogos Possíveis: **Revista da Faculdade Social da Bahia.** Salvador: FSBA, Edição especial (fev/ago), v. 2, p. 23-28, 2003.

_____. **Ensino da Dança Hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, I. M. L. Dança é Educação Física: reflexões sobre o seu ensino. **Revista de Educação Física e Desporto Horizonte,** n. 64, p. 151-157, 1994.

MASETTO, M. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior:** por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie, 2003, p. 79-108.

MATOS, L. A formação de artistas-docentes em dança: espaços de incerteza e de ação compartilhada e política. In: VI Congresso da ABRACE (Assoc. Brasileira de Pós- Grad. e Pesquisadores em Artes Cênicas), 2010, São Paulo. **Anais do VI Congresso da ABRACE.** São Paulo: UNESP, 2010.

MATTOS, A. P. **Práticas Educativas e Vivências Pedagógicas no Ensino Superior.** Canoas: ULBRA, 2011

MAY, R. **A Coragem de Criar.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O olho e o espírito. Organização Marilena Chauí.** Tradução Gerardo Dantas Barreto. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 275-301.

MOLL, L. C. **Vygotsky Zone of Development: rethinking its instructional implications**. Infancia y aprendizagem, 1990, 157-168p.

MORAES, J. L.; QUADROS, C. T. Dança Escolar: como estamos ensinando? In: **Anais VI Dança Cruz Alta.** Cruz Alta: UNICRUZ, 2001, 25p.

MORAIS, R. **Educação Contemporânea:** olhares e cenários. São Paulo: Alínea, 2003a.

MORANDI, C. A dança e a educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre arte e docência:** A formação artística da dança. CampinasSP: Papirus, 2006.

MORANDI, C. S. D. de F. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas.** 2005. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade.** Lisboa, Europa-América, 1984.

_____. **Ciência com consciência.** Lisboa, Europa-América, 1982.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. de et al. **Ensaios de complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 11-20

_____. Imaginários da educação: por uma reforma da Universidade e do pensamento. PUCRS, Faculdade dos Meios de Comunicação Social. **Revista FAMECOS,** EDIPUC-RS, Porto Alegre, n. 6, 1997.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O método 3: O conhecimento do conhecimento.** Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

MORIN, E. **O Método 5: A humanidade da humanidade**. A identidade humana. Trad. Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O método,** Lisboa, Europa-América, 1977.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Trad. Flávia Nascimento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 559-567p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Para sair do século XX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. P**ara salir del siglo XX**. Barcelona, Kairós, 1981.

_____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2008a.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. tradução Eloá Jacobina - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NANNI, D. Arte/Educação. Dança/Educação. Caminhos e Descaminhos, Conflitos e Acerto. **Actas** do II Congresso de Educação física dos Países de Língua Portuguesa: As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva no Espaço da Língua Portuguesa. Porto: Universidade do Porto, 1991, 463-480p.

_____. **Dança-Educação: pré-escola à universidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.

_____. **Dança-Educação: princípios, métodos e técnicas.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995b.

_____. **Ensino da Dança:** enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência e da auto-estima do educando. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. O regresso dos professores. **Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.** Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992, p.11

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, V. F. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

OSER, F. K.; BAERISWAYL, F. J. Choreografies of teaching: bridging instruction to teaching. In: RICHARDSON, V. (Org.). **Handbook of research on teaching.** Washington: American Educational Research Association, 2001.

OSSONA, P. **A Educação pela Dança.** São Paulo: Summus, 1988.

OSTROWER, F. **Criatividade: processos de criação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

_____. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Acasos e Criação Artística.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1995.

PADILHA, M. A. S. A integração de tecnologias da informação e comunicação em uma disciplina de didática para licenciaturas: reformando o pensamento sobre a prática em sala de aula. 19º Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste – EPENN. **Anais...** João Pessoa, 2009.

PADILHA, M. A. S. **Pesquisa de conteúdos na web:** copiar e colar ou estratégias para a construção do conhecimento? 2006. 197 f. Tese de Doutorado - Pós-graduação em Educação - CE. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, PE, 2006.

PADILHA, M. A. S. et al. Ensinagem na docência on-line: um olhar à luz das coreografias didáticas. 2010. **Revista EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamerican**a**.** On-line. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/emteia/index.php/emteia/article/view/7/5>. Acesso em: 21 abr. 2011.

_____. Ensinagem na Docência Online: um olhar à luz das Coreografias Didáticas. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana.** Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. v. 1, n. 1, p. 112, 2010. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/index.php/emteia/issue/view/ 1>. Acesso em: 14 mar. 2015.

PAIVA, R. A.; PADILHA, M. A. S. **A WebQuest e a Taxonomia Digital de Bloom como uma nova coreografia didática para a educação online.** R. B. E. C. T., v. 5, n. 1, jan./abr. 2012, ISSN - 1982-873X, 2012.

PAIVA, R. A. **Webquest:** uma coreografia para produção do conhecimento na educação à distância. 2011. 157f. Trabalho de conclusão de curso – Pós- graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Mestrado em EDUMATEC). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, PE, 2011.

PAIXÃO, P. **Coreografia: gramatica da dança.** 2003. Disponível em: <http://idanca.net/coreografia-gramatica-da-danca/>. Acesso em: 26 mai. 2015.

PEREIRA, M. V. Que Mudanças são Necessárias para Otimizar o Ensino de Arte? In: **Anais** do Seminário nacional sobre o papel da Arte no processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

PETRAGLIA, I. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. 10. ed. **Revista de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIAGET, J. The Theory of stages in cognitive development. In: FREEN, D.; FORDE, M.; FLAMER, G. (Orgs.). **Measuring and Piaget.** New York: McGraw-Hill, v.1, p. 1-11p, 1971.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

QUADROS, C. T. **Dança-Educação enquanto atividade mediadora ao desenvolvimento psicossocial da criança.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 1997, Santa Maria, 1997.

RANGEL, N. B. C. **Dança em Processo:** a linguagem do indivisível. Al Salvador: UFBA, Centro Editorial e Didático, 2002.

RECKZIEGEL, M. B. **Mediadores na Aquisição da Zona de Desenvolvimento Potencial mais Atividade Perceptivo-Motoras:** uma abordagem baseada em Vygotsky. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 1994.

REGO, T. C. **Origem da Constituição da Singularidade do Ser Humano:** análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Lev Semenovich Vygotsky. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade da Educação da USP, 1994.

_____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROBATTO, L. **Dança em Processo: a linguagem do indivisível.** Salvador: Centro Editorial e Didático do UFBA, 1994.

ROCHA, A. M. **A Cultura de Convergência Digital e Tecnológica nos Processos Formativos Iniciais de Professores nos Cursos de Licenciatura.** Projeto de Pesquisa, UFSM, 2014.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa.** Lisboa: Moraes Editores, 1987.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** Tese - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6 p. 37-50, 2006.

SARAIVA, M. C. **Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética.** Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, 2009.

SARAIVA, M. C. et al. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). **Práticas Corporais-Experiências em educação física para a outra Formação Humana.** Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005a.

SARAIVA, M. C. et al. Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). **Práticas corporais:** trilhando e compar (trilhando) as ações em Educação Física. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005b.

SCHÖN. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCREMIN, G. **Tecido Complexo Formativo Docente:** Repercussões dos Conhecimentos Específicos das Áreas nos Processos Formativos Das Licenciaturas. Santa Maria; 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SHULMAN, L. **Knowledge and teaching: the foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, Cambridge Graduate School of Education, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

_____. Paradigmas y programas de investigación en el studio de la enseñanza: una perspective contemporanea. In: WITTROCK, M. **La investigación de La enseñanza.** Enfoques, teorias y métodos. Barcelona: PAIDÓS, 1989

_____. **Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher**, Washington DC, AERA, v. 15, n. 2, 1968.

SIQUEIRA, D. C, O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena.** Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Educação Física e Esportes, 2006.

SIQUEIRA, D. C. O.; SNIZEK, A. B. **Argumentos do Corpo:** cultura, poética e política. Viçosa, MG: UFV, 2013.

STRAZZACAPA, M. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZACCAPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. A educação e a Fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES,** v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

_____. A dança e a formação do Artista. In STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre arte e docência:** A formação artística da dança. CampinasSP: Papirus, 2006.

_____. **Era uma vez uma história contada outra vez –** Educação, memória, imaginação e criação. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

STRAZZACAPPA-HERNANDEZ **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cadernos CEDES,. Campinas, SP. v. 21, n. 53, abr. 2001. ISSN 0101-3262.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMAS, R. M. **Comparing Theories of Child Development.** 3 rd ed., Belmont: Wadsworth Publishing, 1992.

TREVISAN, N. V.; ROCHA, A. M. **Resiliência Docente:** Ambiência [trans]formativa na Educação Superior. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

TREVISAN, N. V. **Ambiência [Trans] Formativa na Educação Superior: Processos de Resiliência no Início da Carreira Docente.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

_____. Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente. **Anais...** 2º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Uruguai, 2013.

VARELA, A. P. A. S. **Percepção dos Objectivos de Aprendizagem no Ensino da Dança Contemporânea, no Âmbito Amador.** Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 2003.

VASCONCELLOS, L. P. **Dicionário de Teatro.** Porto Alegre: L&PM, 2001.

VEIGA, L. F. A Imagem no Ensino da Dança. In: Diálogos Possíveis. Salvador: **Revista da Faculdade Social da Bahia.** FSBA, Edição especial, v. 2, p. 267-272, fev./ago. 2003,.

VERDERI, E. B. **Dança na Escola.** Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y elaute en la infância.** Madrid, Akal, 1982.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Imaginacion y el arte en la infancia.** Mexico: Hispanicas, 1987.

_____. **Imagination and creativity in childhood.** Soviet Psychology, 1990, p. 84-96.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando.** Campinas, SP: Livro Pleno, 2002.

WITTROCK, M. Students Thought Processes. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan Publishing Companhy, 3. ed. 1986, 297-311p.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

ZABALZA, M. A. **Didáctica Universitaria.** 2005. Conferência realizada na Pontifícia Universidade Javeriana de Cali. Disponível em: <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSIT ARIA.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. **La universidad y la docencia en el mundo de hoy.** Bogotá: Publicación de la Pontificia Universidad Javeriana, 2006.

_____. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Pronunciamento durante a Solemne Lección Inaugural en las 3 Universidades Gallegas** - Santiago de Compostela, Coruña y Vigo. 2005.

_____. Ser profesor universitário hoy. In: **La Cuestión Universitaria.** v. 5, Madrid: Universidade Politécnica de Madrid, 2009, p 69-81, Boletin Eletrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidade Politécnica de Madrid, 2009.

_____. Uma nova didática para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: **Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade** – 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2006.

ANEXO

ANEXO A – PARECER - DEFESA DE DOUTORADO

Universidade Federal de Pernambuco
Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica
EDUMATEC

PARECER

DEFESA DE DOUTORADO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria (RS)

Nome do doutorando: Cláudia Terezinha Quadros
Nome da orientadora: Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Maciel

A aluna de doutorado, Cláudia Terezinha Quadros, apresentou sua tese intitulada CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS COREOGRÁFICOS DA DANÇA EDUCAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINAR/APRENDER EM COREOGRAFIAS DIDÁTICO-CRIATIVAS, para a avaliação da banca examinadora e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para obtenção do seu título de doutora.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer o convite realizado pela quase-doutora Cláudia Quadros e pela sua orientandora de pesquisa, Profª Drª Adriana Moreira da Rocha Veiga. Sinto-me realmente agradecida e honrada por participar deste momento tão importante.

Saúdo a todos os presentes, familiares e amigos da doutoranda, professores e aluno da UFSM, neste momento singular que é a culminância de um trabalho de pesquisa que revela a inequívoca habilidade científica da doutoranda. Imprescindível se faz, neste momento,

registrar a orientação segura e experiente que Claudia recebeu de sua orientadora. Isso é perceptível ao longo do texto apresentado.

É importante dizer que a leitura do texto final de Claudia foi um deleite, muito além de um mero compromisso profissional. Na verdade, foi uma “releitura deleitosa”, se assim se pode dizer, visto que a primeira leitura foi realizada em sua qualificação. Nesta releitura, foram perceptíveis as mudanças solicitadas pela banca naquele momento. Claudia acolheu as sugestões dadas pela banca, o que aperfeiçoa ainda mais o seu trabalho. E fez isso sem perder a autoria e a autonomia, que parecem ser marcas pessoais próprias.

Esta pesquisa tem um grande valor pelo fato de se originar da prática de Claudia. Ela tem origem nas suas experiências profissionais e em sua história de vida. Questionar a prática e encontrar razões para um estudo dessa natureza, mostram o esforço e o empenho da pesquisadora. Neste sentido, o texto demonstra que seu caminho pessoal e profissional contribuiu muito para as definições do objeto de pesquisa, trazendo numerosos subsídios para o desenvolvimento significativo do estudo. Desde as primeiras páginas, contando sobre suas experiências, Claudia demonstrou um fôlego de atleta no desenvolvimento de inúmeras atividades acadêmicas e profissionais.

É preciso enfatizar que a pesquisa apresentada foi estruturada de forma inovadora e criativa, não deixando dúvidas sobre a relevância do objeto de estudo e sobre a contribuição da pesquisa ao universo acadêmico, especialmente no que se refere à relação entre coreografias de dança e coreografias didáticas.

A doutoranda respondeu aos questionamentos de sua pesquisa, alcançando seus objetivos de maneira satisfatória, o que indica que a metodologia utilizada foi a adequada.

Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa estão claros e bem definidos. Neste sentido, a doutoranda fez uso das principais fontes de referência relativas ao objeto de estudo, tanto nacionais como internacionais, escolhendo autores que são representativos e que qualificam a interlocução e a reteorização. É fácil perceber um quantitativo de leituras diversificadas realizadas pela doutoranda ao longo de sua vida e de suas atividades.

Destaco a organização interna e formal do construto teórico-metodológico, coerente e criativa, permitindo que o leitor acompanhar facilmente o percurso proposto pela autora.

Parabenizo a doutoranda pelas imagens criadas para elucidar/clarificar a sua argumentação. Além disso, ressalto que os quadros e figuras elaborados pela autora, ao longo do texto, contribuem para a ampliação da compreensão dos leitores sobre o que estava sendo explicado/colocado. O trabalho acadêmico que desenvolvo particularmente, com narrativas audiovisuais, mostra o quanto as imagens são necessárias num trabalho desta natureza. É preciso ir além do texto escrito e valorizar apresentações com imagens, sons e movimentos.

Também registro minha satisfação com o mapeamento e a estruturação do estado da arte relativos ao tema de tese, onde são mostrados os principais achados do que se constituiu como subsídio à pesquisa.

Agora, relaciono duas ou três questões que me fizeram refletir e/ou ter dúvidas. Enfatizo que são questões menores em relação à pesquisa e que não maculam a pesquisa realizada, que é repleta de sentido:

1. A expressão dança-educação aparece sem hífen na maior parte do texto e, sem dúvidas, ela deve ser escrita com este sinal de união. Dança é uma coisa, Educação é outra. A expressão dança-educação, com hifen, indica um terceiro conceito, que é o que Claudia utiliza em todo o texto. Então, sugiro a correção.

2. Senti falta de, nas considerações finais, a autora colocar o que considerou mais relevante na pesquisa realizada. Ou seja, seu posicionamento sobre o ponto alto da pesquisa. Foi um trabalho árduo e de muitos anos. Com certeza, ele teve pontos altos e baixos. Indicar a sua opinião sobre o ponto alto de seus achados é interessante para os leitores do trabalho. Ao finalizar a leitura, fiquei com a sensação de que estava faltando algo, nas considerações finais.

3. Também nas considerações finais, a autora poderia ter deixado sua indicação para futuras pesquisas a serem realizadas.

4. Finalizando minha participação nesta banca, parabenizo a doutoranda e sua orientadora pelo trabalho criterioso que desenvolveram e que favorece um conhecimento mais profundo sobre o tema em questão. As duas não deixaram dúvidas de que são luzes, neste emaranhado acadêmico. Reafirmo que encontrei uma grande afinidade com a tese defendida pela autora. Um trabalho muito lindo! E, visto que a pesquisa cumpre significativamente os requisitos de uma tese de doutorado, sou de parecer favorável à aprovação de Cláudia Terezinha Quadros.

Recife, 10 de novembro de 2017.

Thelma Panerai Alves

THELMA PANERAI ALVES