

Ensinar/aprender em coreografias didático-criativas

Teaching and learning in didactic-creative choreography

Claudia Terezinha QUADROS [1](#); Adriana Moreira da ROCHA VEIGA [2](#)

Recibido: 06/09/2017 • Aprobado: 08/10/2017

Conteúdo

1. Introdução
2. Metodologia
3. Resultados e discussão
4. Conclusões

Referências bibliográficas

RESUMO:

O artigo traz uma abordagem complexa da inter-relação ensinar/aprender, considerando contribuições da dança educação à docência como um ato essencialmente criativo, compartilhado entre educadores e educandos (Morin, 1982; 1984; 2006; 2010; Oser; Baeriswyl, 2001; Zabalza, 2005; 2006; 2009). O estudo propiciou a compreensão de que as atividades de dança educação contribuem no processo imbricado do ensinar/aprender, envolvendo educador-educando(s), em dinâmicas coreográficas didático-criativas, termo proposto neste estudo. As coreografias didático-criativas apresentam três componentes interconectados: Encorajamento Criativo, Aprendizagem Criativa e Expressão Criativa.

Palavras-chave: Processo coreográfico-criativo. Coreografia didático-criativa. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT:

The article presents a complex approach to the teaching / learning interrelationship, considering contributions from dance education to teaching as an essentially creative act, shared by educators and learners (Morin 1982, Oser and Baeriswyl 2001; Zabalza, 2005; 2006; 2009). The study provided an understanding that dance education activities contribute to the imbricated process of teaching / learning, involving educator-student (s), in didactic-creative choreographic dynamics, term proposed in this study. The didactic-creative choreographies present three interconnected components: Creative Encouragement, Creative Learning, and Creative Expression.

Keywords: Choreographic-creative process. Didactic-creative choreography. Teaching-learning process.

1. Introdução

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, a palavra origina-se nas palavras em grego: khorus (círculo) e graphe (escrita, representação). O círculo refere-se às danças circulares e a 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 as cenas da coreografia final (Faro, 1989; Laban, 1990; Osson, 1988).

Apresentamos como base conceitual analítica, 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 tem 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. Cabe esclarecer que a escolha dessa temática de investigação originou-se da trajetória da autora, percorrida como bailarina, professora e pesquisadora no universo da dança. Essa vivência possibilitou-lhe vislumbrar o quanto a dança educação, como atividade estruturada, propiciou o desenvolvimento da criança, considerando especialmente os aspectos psicossociais.

Ainda neste estudo, compreendemos a atividade criadora da criança quando dançava, participando de ações pessoais, inseridas no coletivo o que caracteriza o impulso criador, demonstrando não só o desenvolvimento artístico, mas outras potencialidades intelectuais, sociais e afetivas durante as práticas educativas, corroborando com 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 criam seus próprios movimentos, assumindo um papel de autonomia e compartilhando sua criação com o outro. Assim, o processo de construção do conhecimento nessa situação de aprendizagem partiu de uma elaboração conjunta, entre professor e aluno.

A partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação – KOSMOS, pesquisas que abordam sobre docência e discência universitária, a especificidade dos movimentos da docência a partir das áreas de conhecimento; a aprendizagem da docência superior e processos formativos de estudantes e formadores e a [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 de que maneira e planificação utilizada pelo docente para organizar as coreografias didáticas nas ambiências de aprendizagem.

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 criatividade, com vistas a possíveis movimentos pedagógicos para o ensinar e o 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. Os quais 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 autoformação docente. Para tanto, este estudo tem como objetivo geral definir as bases teóricas do constructo "coreografias didático-criativas". Especificamente, iremos descrever a construção da dança educação na ambiência escolar; identificar os processos coreográficos na pluralidade criativa e analisar o conceito de coreografias didáticas/de ensino frente aos indicadores da dança educação como processo coreográfico criativo.

Consoante, a seguir, apresentamos as argumentações que definem as bases teóricas do constructo "coreografias didático-criativas".

2. Metodologia

Definindo as bases teórico-conceituais, retomamos algumas definições de "paradigma", "teorias", "modelos" e "estudos", a partir de Robert Thomas (1992), neste contexto de processo de compreensão e/ou construção teórica podemos compreender "paradigma" em analogia a um grande guarda-chuva, sob o qual se abrigam teorias convergentes que reforçam suas bases conceituais por meio de modelos, validados pelos estudos empíricos. Luciano L' Abate (1994), defende a teoria aplicada em modelos de estudos, comprovando e/ou refutando suas proposições conceituais e reforçando e/ou enfraquecendo o paradigma sob o qual se abrigam. Assim, para o encaminhamento metodológico deste estudo, optamos como marco epistemológico, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1982; 1984; 2006; 2010), entendendo 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.

Segundo Morin (2006), o todo é complexo, assim 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. Neste estudo procuramos articular a contribuição da dança educação com as bases didático-pedagógicas dos processos de ensinar e aprender. Ou seja, os modos da dança educação 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 entre os protagonistas envolvidos, educador e educando, produzindo novas subjetividades. 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.

A **construção e análise das dimensões conceituais**, foram desenvolvidas por meio do esquema

de leitura proposto por Severino (2007) apresentado como metodologia deste estudo, 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).

A perspectiva de leitura e análise interpretativa foi elucidada 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-cabeça" 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).

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, com a finalidade de obter uma base de sustentação teórica para o já referido constructo. 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. Buscamos, enfim, 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.

3. Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados e discutidos em dois eixos conceituais: 3.1 Dança Educação na Ambiência Escolar: os processos criativo-coreográficos como território pedagógico e 3.2 Coreografias Didáticas: ampliação do conceito na perspectiva dos processos criativo-coreográficos como território pedagógico construído na docência.

3.1. Eixo Conceitual 1 - A dança educação na ambiência escolar: os processos criativo-coreográficos como território pedagógico

Para abordar sobre o tema dança educação na ambiência escolar, torna-se necessário esclarecer alguns pressupostos sobre ambiência no contexto escolar, visto que propomos contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias e coreografias didáticas, a partir da

dança educação. Entendemos que a abordagem do ensinar e aprender na escola pressupõe entendermos esse contexto como ambiência decorrente 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 influenciando com as suas atitudes e valores. Nesse sentido, encontraremos uma ambiência afetiva, de caráter relacional, configurada nas relações entre alunos, professores, funcionários, cuja positividade, ou não, determinará a psicodinâmica nos diferentes níveis de relações entre os professores, destes com seus alunos, entre os alunos, entre os professores e alunos com os funcionários e de todos esses com a família e a comunidade.

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). Ainda, 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. 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. Organiza-se como cenário de mediação em que vai articulando e permitindo uma construção transdisciplinar e colaborativa, nessa conexão manifestando-se um novo conhecimento, para além do "compartilhado", construído na interconexão e transcendência de experiências e ideias (Maciel, 2006). Nessa perspectiva, a ambiência escolar deve criar condições para que se estabeleçam relações com o mundo; no desenvolvimento de diferentes aspectos: no biológico, no social e no intelectual. 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). Assim, trazemos à reflexão a arte educação na ambiência escolar, concordando com Nanni (1991, 1994a, 1995b, 2003); Strazzacappa (2013) ao afirmarem que a dança, o teatro e as artes plásticas, são vistos como componentes importantes relacionados à educação do homem. Na arte-educação o que importa não é o produto final obtido; não é a produção. 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 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). 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; Marques, 2001, 2010; 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 (Quadros,

1997). Nessa perspectiva, 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). Considerando os aspectos 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, 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.

Em seus estudos, Iannitelli, (1998) reforça que os sujeitos criam diferentemente, e essas diferenças não estão relacionadas unicamente à individualidade artística. 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. 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. A mesma autora desenvolveu uma proposta de ensino e coreografia centrada no aluno, estruturando-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 esse estudo, em particular, foram adicionadas questões relativas às *motivações* e às *atitudes* do artista, que precedem e permeiam o processo criativo, incluídas como condições necessárias ao processo de criação, em função do papel decisivo que assumem na ignição e engajamento criativo.

Tal proposta estrutura-se em 12 etapas de procedimento: integração de grupo; acionamento do projeto criativo; improvisação individual; improviso para o grupo; anotações compartilhadas e registradas da improvisação; discussão em grupo acerca dos objetivos e da natureza de desenvolver explorações de movimentos; exploração individual expandindo o vocabulário de movimentos; discussão em grupo sobre as atividades de seleção e interpretação dos materiais (uso de associação de ideias, metáforas, símbolos, etc.); desenvolvimento de uma estrutura inicial do trabalho; discussão em grupo sobre os objetivos, a natureza das atividades de avaliação e os processos em andamento; estruturação do trabalho baseada em uma noção de expressão (necessidades estéticas); apresentação do trabalho (em andamento ou finalizado) com depoimento pessoal das experiências subjetivas no trabalho criativo; discussão sobre os produtos apresentados (Iannitelli, 1998).

Nesse entendimento, os participantes devem estar em busca de suas identidades artísticas, envolvendo principalmente estilo de movimentos e ideias coreográficas que julgam relevantes e representativas de valores pessoais e de seus impulsos criativos, sempre com a mediação do professor. Considerando que alunos de criação artística demonstram grande insegurança e excessiva autocritica, assim, os professores devem estar preparados para reforçar o aspecto positivo desta questão (Iannitelli, 1998). Os princípios de motivação intrínseca, simultaneidade de processos, pluralismo pedagógico, autonomia artística e interações dialógicas são instrumentais importantes para essa dinâmica. Abordando sobre os procedimentos, Iannitelli (1998) enfatiza a importância de "compartilhar autoridade com os estudantes sobre os procedimentos de desenvolvimento criou um ambiente educacional de cooperação e suporte" (p. 48).

As **seis atividades básicas** associadas aos processos artísticos, são desenvolvidas a partir de observações e reflexões do processo criativo, sendo 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, com fases dinâmicas e não lineares. São elas: **Geração**: busca de estímulos e/ ou experiências significativas que possam sugerir e serem aprofundadas através do movimento corporal; utilização da improvisação, movimentos não intencionais, pelos quais o artista pode dar forma e desvelar conteúdos significativos provindos de fontes subliminares (inconscientes) de criatividade; **Interpretação**: maneiras pelas quais artistas podem perceber e compreender as qualidades e conteúdos que emanam do trabalho em progresso; quando o artista interage diretamente com os materiais que estão sendo gerados; **Exploração**: ação consciente e intencional, no sentido de experimentar e desenvolver o material gerado no processo; sugere uma manipulação dos elementos da dança na busca de variações, ampliações, desenvolvimentos, ou mesmo novas estruturas; **Seleção**: permeia todo o processo criativo, com tomadas de decisões e opções de inclusão ou exclusão, selecionando áreas de enfoque, métodos de abordagem, movimentos e sequências e formas de construção, podendo ser conscientes ou não, causal, deliberado ou intuitivo; **Avaliação**: possibilita ao artista uma visão crítica e panorâmica do processo, no nível micro ou macro (trajetória, motivação, métodos de laboratório), favorecendo a identificação de trechos do trabalho para maior exploração ou revisão, atendendo às expectativas da dança emergente como um todo; **Estruturação**: de caráter organizacional, envolve edições e montagens dos materiais e estruturas em desenvolvimento e, naturalmente, do produto final.

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

Pontuando 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. 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 assim, 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 a 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 (2003), a didática envolve o processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, 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). 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, cito 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, onde ambos, bailarino e coreógrafo estabelecem um diálogo construtivo e dinâmico na criação da composição artística.

Fazendo uma relação das Coreografias Didáticas, e as 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-nos 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. Por outro lado, Padilha e colaboradores (2010, p. 6) afirmam que podem existir 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"; o que significa "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". Nesses termos, consideramos uma relação intrínseca entre 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, 2006; 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 conseqüentemente, 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, Baeriswyl (2008), esclarece que a estrutura superficial da coreografia de ensino apresenta um componente visível que 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. 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, pp.53-54):

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. 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. Como 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. 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 do 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. 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 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: entrar em contato com o entendimento do problema; formulação de hipóteses sobre as possíveis fórmulas para resolver o problema; a comprovação das hipóteses; avaliação das soluções selecionadas e relação das soluções com a compreensão global. Por isso, Zabalza (2005) considera importante aos 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.

Levando em conta a afirmação de Paiva e Padilha (2012, p. 90), a partir desses quatro componentes podemos compreender os professores como 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 competência do professor em planejar as situações didáticas, o papel ativo dos estudantes no processo de aprendizagem e, os contextos de onde nascem e se efetivam essas aprendizagens. Nessa perspectiva, entendemos que a educação, em relação com as 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. Conclusões

De acordo com os estudos feitos acerca dos pressupostos teóricos da dança educação e das coreografias didáticas como processo metodológico na ambiência escolar e a possibilidade de uma auto (auto) formação docente nos processos de ensinar e aprender, concluímos cotejando as contribuições dos processos coreográficos da dança educação na construção de novas propostas para coreografias didático-criativas. O marco epistemológico deste estudo, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000; 2006; 2008a; 2008b; 2010), possibilita um entendimento amplo e sistêmico, estabelecendo uma tessitura relacional entre os conceitos analisados, justamente porque a arte e a educação podem ser consideradas campos de práticas e teórico especialmente ricos para o pensamento complexo.

Reconhecemos que é emergente um modo de pensar complexo frente ao pensamento simplista e fragmentado dos dias atuais. 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. Pretendemos abordar as potencialidades das coreografias didáticas como possibilidades metodológicas para o ensinar/aprender na ambiência escolar. O nível de ensino-aprendizagem proposto neste trabalho considera as contribuições da dança educação, em especial, os processos criativo-coreográficos, sobre o prisma da Teoria da Complexidade, transversal ao estudo. Desse modo, as inter-relações entre as questões geradoras do estudo e seus eixos conceituais retomam: (3.1) a dança educação na ambiência escolar: os processos criativo-coreográficos como território pedagógico e (3.2) coreografias didáticas e atividades de estudo: os processos criativos na aprendizagem docente e discente.

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 na interação com os educandos. 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 e o todo está na parte). Esses três princípios são inter-relacionados, podendo resultar na orientação do olhar do professor sobre os fenômenos e processos metodológicos. Entendemos que é relevante essa compreensão por parte dos professores, de forma que os mesmos tenham o entendimento sobre como ocorre o movimento pedagógico com características criativas, tendo assim, um olhar multimencional sobre o ensino.

O princípio da complexidade envolve a intrínseca relação entre a parte e o todo, compreendendo a identidade própria de cada parte e o que compartilham em comum. Sobre

esta inter-relação, Maciel (2000) interpreta que a realidade incorpora incomensuráveis laços e interações, necessitando "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. (p.28). Essas reflexões também se apoiam em Imbernón (2002), o qual enfatiza a urgência de uma formação docente criativa, voltada para responder, com presteza, às diversas situações-problemas que ocorrem no cotidiano educacional. 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. A (auto)formação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de 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, 1999).

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. Conseqüentemente, 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 a própria aprendizagem dos professores, de como eles aprendem a ensinar. 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.

Em relação aos processos criativos, Iannitelli (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. 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, criando significados diferentes para essas mesmas aprendizagens.

Reportamos aos Cinco Princípios Pedagógicos, estabelecidos por Iannitelli, (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, explicitamos as relações estabelecidas entre esses princípios pedagógicos coreográficos e sua relação com os princípios da complexidade.

O *princípio da não sequenciação e simultaneidade* é o *primeiro momento*. Aqui, os processos de criação artística são caracterizados por sequências variadas e por oscilações entre níveis de participação e de envolvimento criativo, produzindo assim, uma interconexão complexa entre as estruturas criadas: uma informação que pode gerar um sentido completamente novo de abordagem, trazendo à tona, outra dimensão de significado contextual e/ou estético do trabalho. Nesse momento o *Princípio Recursivo* (Morin, 2006) se faz 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, como a geração de sentidos na construção de novas estruturas (sequências), a partir do processo criativo, imergindo o aprendente na situação de internalização dos conhecimentos e mobilizando-o 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 a personalidade do aprendente e sua forma de entender e dar significado aos materiais e orientações do professor na situação de ensino-aprendizagem. E assim, possibilita o encorajamento e a instrução individual para cada projeto em criação. Fazendo uma relação com o pensamento complexo 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, dispendo 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).

No *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 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. Assim, torna-se vital que o professor adote uma atitude empática no 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 livre as possibilidades dos dispositivos metodológicos para edificar a obra artística. 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.

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 e que são encorajadas pelo professor. Nessa perspectiva, o princípio dialógico, se faz presente na participação ativa dos envolvidos, 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. Entre 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.

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. Cabe aqui lembrarmos 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.

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 a partir de uma 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 estabelecem de forma hierárquica e, sim fazendo um elo de comunicação, objetivando caminharem unidos, em uma trajetória de exploração, vivências e descobertas estabelecendo uma colaboração conjunta na e para aprendizagem, criando zonas coletivas inter-relacionadas com o próprio sistema de aprender. O educando realizatarefas 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 seguintes conceitos:

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

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 diálogo entre os autores da aprendizagem (ZABALZA, 2004, 2005). Assim, os processos de ensinar e aprender fazem 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, onde 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, e que isso acontece a todo o momento e não podem ser pré-estabelecidos, 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, entende-se 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 (Quadros, 1997). 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. 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. 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. Nesta proposta de encorajamento criativo para o ensino, cada aluno pode escolher sequenciações variadas de construção da atividade, por possuírem níveis heterogêneos de cognição, pois a atividade criativa permite essa possibilidade. O importante é compreender que nesse tipo de situação, considera-se e valoriza-se a individualidade, tanto no processo quanto no produto da aprendizagem.

No desenvolvimento do Princípio da Dança Educação: *Resolução de Problemas* vincula-se ao Princípio Pedagógico do Processo Coreográfico: *Autonomia Artística*, Atividades Básicas do Processo Criativo: *avaliação* e nas Coreografias Didáticas: *Base da Aprendizagem*, gerando na Coreografia Didático-Criativa, a composição denominada de Aprendizagem Criativa.

A atividade reprodutora é necessária 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. (Iannitelli, 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 onde o professor e o aluno assumem papéis, ora distintos, ora comuns, fazem trocas de saberes individuais e coletivos (Quadros, 1997; Verdere, 2000; Marques, 2010). A atividade criativa é alicerçada no mundo interno e externo, subjetivo e objetivo, ou seja, no mundo vivencial e

experiencial dos sujeitos. É entendida como um processo que incentiva a autonomia do aluno em episódios de experimentar, improvisar, gerar e interpretar em conformidade com o campo metacognitivo (Iannitelli, 1998, Zabalza, 2005).

Na orientação para a aprendizagem criativa, podemos considerar relevante o uso de uma estrutura sequencial, chamada por (Oser; Baeriswayl, 2001), como uma sequência de operações mentais, porém vai depender do grau de competência e avanço do aluno, logo essa sequência pode oscilar e ser flexível. Os procedimentos metodológicos podem mudar de aluno para aluno conforme a demanda de limitações e potencialidades do aluno na criação. Assim, o professor pode disponibilizar seja individual ou em grupos, um roteiro singular para o 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 e, que 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, não 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.

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. Direcionando a 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 (Quadros, 1997).

Reunindo os 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, 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 mentais e/ou práticas em elaboração conjunta professor/aluno/contexto a partir do desenvolvimento das Coreografias Didático-Criativas.

Referências bibliográficas

- 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.
- BAERISWYL, F. (2015). New choreographies 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 de abr. 2017.
- DELLA FLORA F. L. F.; MACIEL, A. M. R. (2013). *Cyberbullying e Ambiência Escolar: os adolescentes e seus professores convivendo na cultura digital*. 1 ed. Curitiba, PR: CRV.
- DUARTE JR. J. F. (2003). *Por que Arte-Educação?* Campinas: Papirus/Coleção Àgere.
- 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. SAMPAIO, L.P. (1989). *Dicionário de Ballet e Dança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Porto Editora. 1999.
- .GARDNER, H. Mentas que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandi. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- IANNITELLI, L. (1998). Guiding Coreography: a person-centered process-oriented perspective with contributions from psychoanalysis, humanistic and cognitive psychology. *Doctoral Dissertation*: Philadelphia: Temple University.
- IMBERNÓN, F. (2002). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- LABAN, R. (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone.
- L'ABATE, L. (1994). *A theory of personality development*. New York, John Wiley & Sons.
- MACIEL, A M. R. O professor-cidadão em (trans)formação no exercício da docência. Um modelo conceitual unificador. Santa Maria: UFSM, 1995.
- MACIEL, A. M. R. (2000). *Formação na docência universitária? Realidade e possibilidade na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- MACIEL, A. M. R. (2006). Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*, v. 2. Brasília: INEP.
- MACIEL, A. M. R.; VIERA TREVISAN, N. (2013). *Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente*. Anais. 2º Congresso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Uruguay.
- MARQUES, I. (2003). Urbanicidade e Multipluralismo: desafios para o ensino da dança. In: *Diálogos Possíveis: Revista da Faculdade Social da Bahia*. Salvador: FSBA, vol. 2, Edição especial (fev/ago), pp.23-28.
- MARQUES, I. (2001). *Ensino da Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2010). Linguagem da Dança. *Arte e ensino*. SP, Digitexto.
- MARTINS, I. M. L. Dança é Educação Física: reflexões sobre o seu ensino. **Revista de Educação Física e Desporto Horizonte**, nº 64, 1994, 151-157.
- MASETTO, M. (2003). 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, pp. 79-108.

- MORIN, E. (1981). *Para sair del siglo XX*. Barcelona, Kairós.
- _____. (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa, Europa-América.
- _____. (1984). O problema epistemológico da complexidade. Lisboa, Europa-América.
- _____. (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina.
- _____. (2008). *O método 3: O conhecimento do conhecimento*. Trad. Juremir Machado da Silva. 4 ed. Porto Alegre: Sulina.
- _____. (2010). 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, pp.559-567.
- NANNI, D. (1991). 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, pp.463-480.
- _____. (1995). *Dança Educação: princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- _____. (2003). *Ensino da Dança: enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência e da auto-estima do educando*. Rio de Janeiro: Shape.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. org. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992, p.11
- OSER, F. K.; BAERISWAYL, F.J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. In: RICHARDSON, V. (org). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- OSSONA, P. (1988). *A Educação pela Dança*. São Paulo: Summus.
- PADILHA, M. A. S. (2006). Pesquisa de conteúdos na web: copiar e colar ou estratégias para a construção do conhecimento? *Tese de Doutorado - Pós-Graduação em Educação - CE*. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, PE.
- PADILHA, M. A. S. et al. (2010). Ensino na docência on-line: um olhar à luz das coreografias didáticas. 2010. *Revista EM TEIA* . Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana. On-line. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/emteia/index.php/emteia/article/view/7/5>>. Acesso em: 21 abril de 2017.
- PADILHA, M. A. S. et. al. (2010). Ensino 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. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/index.php/emteia/issue/view/1>>. Acesso em: 14 de março de 2015.
- 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.
- PAIVA, R. A.; PADILHA, M. A. S. A. (2012). WebQuest e a Taxonomia Digital de Bloom como uma nova coreografia didática para a educação online. *R. B. E. C. T.*, vol 5, n. 1, jan./abr.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- QUADROS, C. T. (1997). Dança educação enquanto atividade mediadora ao desenvolvimento psicossocial da criança. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal de Santa Maria, 1997, Santa Maria, 1997.
- ROBATTO, L. (1994). *Dança em Processo: a linguagem do indivisível*. Salvador: Centro Editorial e Didático do UFBA.
- SEVERINO, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

STRAZZACAPPA, M. (2013). *Era uma vez uma história contada outra vez*. Educação, memória, imaginação e criação. Campinas, SP: Librum Editora.

THOMAS, R. M. (1992). *Comparing Theories of Child Development*. 3 rd ed., Belmont: Wadsworth Publishing.

TREVISAN, N. V & ROCHA, A. M. (2014). *Resiliência Docente: ambiência [trans]formativa na Educação Superior*. Curitiba, PR: CRV.

VERDERI, E. B. (2000). *Dança na Escola*. Rio de Janeiro: Sprint.

VYGOTSKY, L. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Didáctica Universitaria. 2005. *Conferência* realizada na Pontifícia Universidade Javeriana de Cali. Disponível em:

<<http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA.pdf>>.

Acesso em: 14 de março 2017.

_____. (2006). *La universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Publicación de la Pontificia Universidad Javeriana.

_____. (2009). Ser profesor universitario hoy. In: La Cuestión Universitaria. v5, Madrid: Universidade Politécnica de Madrid, 2009, p 69-81, *Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*, Universidade Politécnica de Madrid.

1. Estudante do Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. E-mail de contato: <qclaudinha@rocketmail.com>

2. Professora Doutora, orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. E-mail de contato: <adrianaufsm@gmail.com>.

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 60) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados