

Em território nacional, o método sueco foi amplamente defendido por Rui Barbosa, sumariamente pela aproximação que a ginástica apresentava da ciência e da classe médica, setor bastante influente no Brasil República (SOARES, 2004). Tal escola previa uma organização a partir de quatro categorias distintas: ginástica pedagógica, militar, médica e estética, e, nesta última categoria, podemos identificar orientações voltadas para o trato da dança, propondo a realização de gestos suaves e belos (SOARES, 2004).

Já o método francês possuía um viés social mais significativo, principalmente por ser um país que deu origem a concepções mais liberais de educação. Segundo Soares (2004) os pesquisadores que influenciaram na criação desse método valorizavam o exercício físico como uma necessidade para formação integral dos indivíduos. Nas palavras da autora: “Na França, a ginástica integra a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento social, para o qual são necessários homens completos: todo cidadão tem “direito a educação”” (SOARES, 2004, p. 61). Foi justamente esse caráter mais civil, com um enfoque militar minimizado, que o método francês foi o mais presente no Brasil.

Nesse método, também é possível identificar a dança como uma das tarefas previstas, que além de outras, propunham exercícios de lutas, de natação e transposição de obstáculos. De acordo com o 15º passo de uma lição ilustrada por Soares (2004), destaca-se: “Exercício para a prática das danças pírricas ou militares e das danças de sociedade, dando a estas o mais amplo desenvolvimento” (SOARES, 2004, p. 63).

A autora assevera que a partir de 1850 a ginástica baseada no método francês passa a integrar os currículos das escolas primárias e torna-se obrigatória nas escolas normais, mesmo sem a presença de professores preparados para tanto. Nesse sentido, podemos identificar o início da dança nas instituições escolares “mediada” pelos métodos ginásticos.

Podemos dizer que, apesar dessas primeiras experiências apontarem a dança como um dos saberes necessários à formação das crianças, trata-se de um espaço controverso, pois além de não se constituir em uma perspectiva pedagógica desejável, já que estamos falando de uma linha militar, não existiam professores preparados para tanto, ainda mais considerando a pouca compreensão do que deveria ser ensinado. Ademais, temos ainda a dificuldade dos poucos registros do período, o que dificulta a

identificação de detalhes sobre como as atividades eram desempenhadas e os seus significados para o contexto formativo.

Para Chaves (2002) a dança foi empregada majoritariamente nos momentos de descanso e exercitação, acontecendo de forma mais desconectada do processo regular de aprendizagem. A autora indica que um dos primeiros registros históricos encontrados sobre a dança na escola refere-se à um arquivo mineiro de 1912, em que ela foi utilizada como uma possibilidade de descanso e controle emocional para a educação infantil (CHAVES, 2002). Corroborando esse dado, Brasileiro (2008) afirma que:

A música, o canto, as marchas, **as danças**, buscam dar ao corpo dos alunos uma ordem, um lugar de postura e atitudes corretas, em busca de um homem civilizado, cortês, educado que representasse este país em processo de crescimento (BRASILEIRO, 2008, p. 522, grifo nosso).

No século XX, Brasileiro (2008) assinala que a dança passa a ser reconhecida de maneira mais significativa pelo campo escolar, visto que, a perspectiva estritamente técnica e rígida que era desenvolvida até então, bem como, o destaque à formação disciplinar e normativa que reforçava a concepção que se tinha de educação no período, começa a dar indícios de avanços.

É evidente que não foram melhorias em grande escala, mas identificamos algumas propostas relacionadas à vertente criativa e estética da dança, principalmente com o aumento dos estudos sobre o tema. Podemos dizer, portanto, que o processo de aproximação e reconhecimento da dança no espaço escolar foi construído por meio de problemas que foram perpetuados em diferentes situações, o que inclui desde sua entrada por meio dos métodos ginásticos, até o seu direcionamento para atividades de controle emocional e disciplina.

Todavia, apesar da minimização dos elementos técnicos, inicia-se também uma tradição da dança no meio escolar, que começa a se relacionar com as festividades (BRASILEIRO, 2008), fator que persevera até os dias de hoje, como pode ser observado em outros estudos (MIRANDA, 1994; MARQUES, 1997; FIAMONCINI, 2002-2003; EHRENBORG; GALLARDO, 2005; VERDERI, 2009).

O quadro histórico de constituição da dança como um dos conteúdos escolares, pode explicar em parte, um pouco do que temos hoje, pois é possível identificar as dificuldades que foram encontradas logo no começo, bem como, as interpretações equivocadas das possibilidades dessa manifestação. Não se trata de responsabilizar

nenhum setor em específico, mas de entender o processo que culminou no quadro que dança possui nas instituições de ensino.

### **A- Por que a dança não tem chegado às aulas de Educação Física?**

Nos dias de hoje a dança não é desenvolvida com frequência durante as aulas regulares. A literatura tem apontado inúmeros fatores que dificultam o seu trato nas aulas de Educação Física (DINIZ; DARIDO, 2015b). Alguns desses elementos referem-se à incompreensão da dança como um conhecimento relevante (MARQUES, 1990); ao sexismo, uma vez que, a dança ainda é considerada um tema feminino, e, assim, os professores preferem evitá-lo (STINSON, 1988; PACHECO, 1999; GASPARI, 2005); e a formação inicial insuficiente (GASPARI, 2005; BRASILEIRO, 2009; SOUSA; HUNGER; CARAMASHI, 2010), pois a abordagem em alguns componentes curriculares durante a graduação parecem não proporcionar um suporte adequado.

Além desses, indicadores como a falta de experiências com a dança em outros espaços (lazer, festas, encontros familiares, clubes, e até mesmo na escola enquanto foram alunos da Educação Básica), bem como, a cultura esportiva que ainda caracteriza as aulas de Educação Física (AYOUB, 2003), são fatores que podem ser considerados como limitadores no que se relaciona com a aproximação mais significativa dessa prática corporal das aulas.

Gomes Júnior e Lima (2003) em um estudo desenvolvido no curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás encontraram resultados que apontaram que 75% dos estudantes nunca tiveram experiências com a dança durante suas aulas de Educação Física na escola. Compreendemos que esse dado se constitui em um fator que contribui diretamente para que esses alunos não abordem tal conteúdo nas aulas, principalmente quando consideramos o significado dos saberes da experiência na formação e atuação dos futuros professores (TARDIF, 2007).

Santos e Hallal (2001) apontam que um dos fatores motivacionais mais importantes para a entrada de alunos em cursos de Educação Física diz respeito às suas experiências anteriores com práticas corporais, em especial o esporte. Dessa forma, eles ingressam no curso procurando por essas atividades, e assim, as chances de replicarem esses conteúdos quando se tornarem docentes, podem ser consideradas expressivas.

Apesar dessa constatação podemos dizer que a formação inicial também possui um papel relevante no que os professores vão ensinar, pois é nesse espaço que questões como essas serão refletidas. Ehrenberg (2008) afirma que um dos grandes desafios desse momento é desmistificar alguns conceitos que os alunos já trazem consigo, sejam eles positivos ou negativos. A autora salienta que em especial na dança, os “alunos-bailarinos” precisam romper com a perspectiva da academia de dança e começar a refletir acerca dessa manifestação no seio escolar, pois são ambientes com objetivos completamente diferentes. Ademais, existem ainda aqueles alunos que se dizem pouco habilidosos para a dança, ou que já sofreram situações de exclusão/exposição, que precisam passar ao longo das aulas na graduação por um processo de superação desses limites. Nesse âmbito Ehrenberg (2008) destaca a formação inicial como um momento de desmistificação e real compreensão das potencialidades desse conhecimento.

Já no que diz respeito à formação continuada, que se constitui em um processo formativo ininterrupto (ROSSI; HUNGER, 2012), na Educação Física são apontadas algumas críticas, assim como em outros componentes curriculares, uma vez que se trata de um procedimento de difícil concretização. Moreira et al., (2010) concluíram em sua investigação que os professores sugerem diversos pontos negativos do trabalho docente que dificultam o processo de formação continuada, como, por exemplo, a baixa remuneração, a falta de integração social na organização do trabalho, apontando ausência de tempo para a realização de outras tarefas, a escassez de políticas que valorizem a profissão docente, a necessidade de implementação de planos de carreira, entre outros.

Em uma pesquisa desenvolvida anteriormente, identificamos dados similares, em que os docentes de Educação Física, apesar do desejo de envolvimento com projetos e programas que viabilizem a formação continuada, alguns fatores limitadores relacionados diretamente com as condições do trabalho docente foram apontados como empecilhos decisivos (DINIZ, 2014).

Nesse âmbito, a carga horária exaustiva de trabalho, a baixa remuneração, a ausência de políticas de valorização do professor, e a falta de materiais e espaços adequados foram elementos apontados pelos docentes, para justificar a baixa aderência em projetos de formação continuada para o trato da dança nas aulas de Educação Física (DINIZ, 2014).

Ademais, Strazzacapa (2001) afirma que que todo esse rol de limitações acaba interferindo na forma como os professores participam dos projetos e programas de formação continuada, esperando que esses espaços promovam fórmulas milagrosas que resolvam os problemas escolares, e que, principalmente acarretem em pouco trabalho extracurricular. Ao relatar as expectativas de alguns docentes que participaram de um curso ministrado por ela, a autora destaca:

Alguns poucos professores participantes esperavam receber fórmulas pré-fabricadas ou receitas prontas de como trabalhar a dança no espaço escolar. Tinham a expectativa de aprender alguns “passinhos” (como disseram) ou mesmo algumas coreografias para poderem, mais tarde, transmitir a seus alunos, seja na festa junina, que se aproximava, seja nas comemorações folclóricas do mês de agosto (STRAZZACAPA, 2001, p. 75).

Gehres (1997) ao analisar como a dança é encontrada nas escolas estatais de Ensino Fundamental e Médio, evidencia que no geral, as ações envolvendo a dança são extracurriculares, ou seja, descontextualizadas do projeto pedagógico da escola, o que corrobora outros estudos (MARQUES, 2001; MORANDI, 2005). A autora afirma que tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, as experiências com a dança exploram facetas mais lúdicas, utilizadas em momentos de diversão. Não estamos querendo dizer que isso é algo majoritariamente negativo, ainda mais considerando que se tratam de experiências de diversas naturezas, e assim, também são importantes, todavia, falta um tratamento pedagógico.

Brasileiro (2003) em uma investigação realizada com professores da rede estadual de Pernambuco (participantes do projeto “Dança na escola”) encontrou dados que revelaram que nenhum docente tratava desse conteúdo na escola, e que, além disso, não consideravam uma disciplina sobre dança relevante durante a formação inicial. Esse dado mostra-se preocupante, pois desvela uma falta de reconhecimento desse conteúdo para a Educação Física, ressaltando assim, a necessidade de compreender qual o papel desse componente curricular.

A partir dessas reflexões, assumimos que o espaço ocupado pela dança no seio escolar necessita ser repensado, para que as pesquisas em espaços educacionais possam contribuir de maneira mais significativa para a sua presença nas aulas de Educação Física, prezando por uma formação que priorize o reconhecimento, a apreciação e as vivências com a dança e suas infindas possibilidades.

### 4.3 Método de ensino da dança: qual caminho percorrer?

A partir da proposta de construir um material didático para o ensino da dança, a fim de colaborar com a intervenção pedagógica dos professores no que tangencia esse conteúdo, faz-se necessário refletir sobre quais seriam as possibilidades metodológicas que poderiam ser empregadas no campo escolar. Nesse escopo questionamos: Qual viés metodológico poderia ser adotado? Que parâmetros estão envolvidos quando se trata de metodologia e organização didática?

No cerne dessas questões, torna-se preponderante discutir princípios pedagógicos, estratégias didáticas e métodos de ensino em um contexto mais global, e em específico com relação à dança, uma vez que nas escolas o que tem aparecido são coreografias prontas, ou copiadas de outros anos (MARQUES, 1997) inspiradas, muitas vezes, em apresentações de grupos de dança, ou ainda acessadas pela televisão ou *internet*.

É factível que não estamos criticando esses modelos, mesmo porque, às vezes essas são as únicas alternativas que algumas escolas possuem para que dança tenha algum espaço, contudo, acreditamos na relevância de refletir sobre métodos de ensino quando se tem como propósito a elaboração de um material didático.

Uma das vertentes por vezes equivocada que interfere nos métodos de ensino da dança na escola respalda-se na compreensão de que o ensino desse conteúdo é estritamente técnico, e, assim, exige um domínio perfeito de gestos específicos como piruetas, “*chassés*” e “*passés*”. Como aponta Fiamoncini (2002-2003):

Temos observado, ao longo das nossas experiências, que o trabalho com a dança na educação apresenta em sua maioria uma visão instrumental dela. [...] não podemos reduzir tal ensino à transmissão de um conhecimento já existente, de modo a priorizar a forma e as técnicas de movimentação, dentro de um ou outro estilo de dança (FIAMONCINI, 2002-2003, p. 59).

Para tanto, entendemos que essa compreensão tecnicista pode se constituir em um dos motivos que imprime de imediato, certo receio aos docentes que não tiveram oportunidade de vivenciar a dança seja durante o processo formativo ou não. Diante dessa problemática e a partir da compreensão das dificuldades e barreiras para o ensino desse conteúdo na escola, destacamos a necessidade de elaborar sugestões que procurem explorar métodos de ensino diferenciados para a aprendizagem da dança, prezando pela diversidade de temas e de estratégias metodológicas. Assim, os professores possuiriam maiores subsídios para tratar desse conteúdo na escola, o

que apesar de não ser a solução para todos os entraves, pode se constituir em uma ferramenta pedagógica interessante.

A palavra método vem do grego e significa “*meta*” (objetivo) e “*hodos*” (caminho). Podemos dizer, portanto, que método se trata basicamente do caminho que se vai percorrer para atingir determinado objetivo. O dicionário Aurélio de modo complementar assevera que se trata de um procedimento organizado que conduz a certo resultado. Já o sufixo “*logia*” implica em conhecimento, saber. Finalizando o conceito, metodologia significa o estudo dos métodos, ou seja, das vias que serão empregadas para alcançar uma determinada finalidade. No contexto da educação, poderíamos dizer que esse fim estaria voltado à aprendizagem, e formação dos alunos como seres sociais.

Compreendemos a partir desse dado, que no presente estudo, o termo a ser discutido seria métodos de ensino, tendo em vista que metodologia implica em uma perspectiva mais ampliada de estudo.

Para Libâneo (1994) métodos de ensino são ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino, almejando alcançar objetivos do trabalho docente em relação à um determinado conteúdo. São passos e procedimentos vinculados à atuação reflexiva, à compreensão e a transformação da realidade formativa, sem desconsiderar os anseios e necessidades do aluno durante o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 1994). Nas palavras do autor: “O professor ao dirigir, e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos de método de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

Refletimos, portanto, que versar sobre métodos de ensino acarreta em conhecer os objetivos que se pretende alcançar, planejar quais ações podem ser empregadas no contexto educativo, bem como, o reconhecimento dos materiais didáticos, das atividades e dos recursos necessários ao fazer pedagógico. Cabe salientar que a própria compreensão dos métodos de ensino mudou ao longo dos anos, e que eles foram colocados em prática de formas diversificadas em cada contexto histórico-social atendendo a múltiplos fins (LIBÂNEO, 1994).

Os métodos de ensino já receberam diversas críticas a partir de múltiplos vieses e do desenvolvimento de tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1994; RANGEL, 2005; LUCKESI, 2011). Algumas delas dizem respeito à concepção prescritiva que esse termo transpassa, de modo que sua utilização poderia interferir na ação

autônoma do professor, assumindo-o como reprodutor de um “passo-a-passo” que foi elaborado por outro indivíduo. Além disso, muitos métodos são criticados por desconsiderar o contexto sociocultural dos alunos, ou ainda, no que se refere à ideia de que eles seriam a salvação para os problemas educacionais, de modo que sempre haveria um modelo perfeito para os percalços vivenciados no campo educacional.

Apesar dessas críticas sabemos que em cada contexto, determinado método pode ser colocado em prática de uma forma diferente, a partir da realidade social de cada escola, dos interesses dos alunos, das características dos professores, entre outros fatores. Portanto, concordamos que eles não são “aplicáveis” de maneira mecânica e imutável em qualquer prática educativa (MAFREDI, 1993).

Essa discussão pode ser transferida para outros pontos além dos métodos de ensino como, por exemplo, no que diz respeito aos objetivos que pretendem ser alcançados em determinadas situações de aprendizagem. Ou seja, será que eles também podem ser alterados e adaptados a cada contexto? Para tratar brevemente dessa questão cabe recuperar as concepções de cultura propostas por Cucho (2002), em que autor identifica duas vertentes distintas: a universalista, ou etnocêntrica e a particularista ou relativista. Na primeira, a cultura representaria a vida social humana, de modo que apesar das minúcias, a expressão da totalidade seria mais relevante, isto é, a humanidade é compreendida como algo maior. Já a segunda, implica no reconhecimento das particularidades culturais, salientando justamente as especificidades locais, ou seja, costumes, características básicas, maneiras de se movimentar, a linguagem, entre outros, são elementos que só poderiam ser explicados a partir de cada contexto.

Analisando essa diferenciação, Silva, Rufino e Darido (2012) apontam que em uma concepção de cultura universalista, a cultura corporal trata-se de uma expressão humana de relevância social e histórica, e, dessa maneira, deveria ser ensinada nas escolas a partir de objetivos comuns. Em contrapartida, uma linha particularista aponta que cada contexto deveria definir as manifestações corporais que seriam tratadas no contexto pedagógico da Educação Física.

Analisando as duas expressões, concluímos que ambas são relevantes e em um contexto pedagógico, entretanto, a princípio acreditamos que existem saberes maiores que precisam ser garantidos aos estudantes, como aponta a concepção universalista de cultura, pois assim, podemos garantir direitos mínimos de aprendizagem. Caso toda a seleção e organização dos saberes fique restrita ao seio

local, teríamos disparidades significativas sobre o que deveria ser ensinado nos diversos componentes curriculares, e não só na Educação Física.

Entretanto, é necessário ressaltar que as particularidades são relevantes, pois o professor e demais atores escolares precisam ter espaço para aproximar os conhecimentos universais do contexto particular, e, assim, promover uma aprendizagem mais significativa.

Nesse âmbito, reafirmamos que não pretendemos elaborar uma receita que poderá ser replicada diversas vezes, mas oferecer alguns suportes pedagógicos que apesar de partirem de uma concepção universalista, podem ser adaptados em diferentes realidades e utilizados/adaptados na medida em que o professor considerar adequado. Além disso, há espaço para a aproximação com os contextos locais e para a autonomia docente que pode usufruir do material e construir o seu planejamento combinando espectros universalistas e relativistas. Não queremos afirmar que uma linha é superior a outra, mas selecionamos aquela que acreditamos que nesse momento seja mais adequada de acordo com nossa concepção de formação.

Recuperando a discussão sobre os caminhos metodológicos que pretendemos propor para o campo da dança, reportamo-nos em alguns aspectos da pedagogia do esporte buscando compreender como alguns autores estão pensando os métodos de ensino desse conteúdo. Independente das formas como o esporte vem sendo abordado na escola, podemos concebê-lo como um conteúdo mais presente em relação aos demais (ROSÁRIO; DARIDO, 2005), principalmente quando nos referimos a jogos coletivos como futsal, voleibol, basquetebol e handebol. Assim, podemos considerar que os seus parâmetros podem oferecer um suporte para refletir sobre a aprendizagem de outros componentes da cultura corporal, principalmente devido à quantidade de experiências e até mesmo de publicações sobre o assunto.

Nomeadamente no contexto do ensino dos jogos coletivos, Balbino (2005) assevera que refletir sobre a aprendizagem dessas modalidades, vai além de compreender abordagens de condicionamento físico, técnicas e gestos específicos. Para o autor, a ação pedagógica deve transcender esses aspectos e dirigir-se a níveis que envolvem a capacidade de solucionar problemas, aprender sobre valores, criar estratégias e interpretar metáforas, ou seja, compreender os jogos de forma mais ampla (BALBINO, 2005).

Galatti (2006) também traz contribuições quando reflete sobre a pedagogia no ensino dos jogos esportivos coletivos, ao salientar que, aprender uma modalidade vai

muito além de conhecer elementos técnicos e táticos. Para a autora é necessário considerar os valores, o comportamento do grupo e conhecer a realidade desses alunos. Nesse âmbito, um erro recorrente seria priorizar um único método, direcionando o olhar exaustivamente para o jogo e esquecendo-se de “considerar quem está jogando”, ou seja, os objetivos precisam levar em conta as necessidades dos alunos, seus anseios, dificuldades e potencialidades (GALATTI, 2006; GALATTI; FERREIRA; SILVA; PAES, 2008).

Galatti, Paes e Darido (2010) asseveram que os métodos para ensinar os jogos esportivos coletivos, precisam explorar as diferenças que caracterizam as diversas modalidades, as suas dimensões teórico-práticas, os aspectos históricos e os valores, de maneira que as três dimensões dos conteúdos, ou seja, conceitual, procedimental e atitudinal (COLL et al., 1998) sejam contempladas.

É baseado nesses e outros pressupostos, que alguns autores, ao analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma modalidade esportiva de jogo coletivo, salientam a complexidade que tal proposta imprime (TAVARES, 2002; SCAGLIA, 2003; SANTANA, 2005; BALBINO, 2005; REVERDITO; SCAGLIA, 2007). Essa complexidade é compreendida devido ao conjunto de fatores envolvidos, a exploração além dos princípios técnico-táticos, bem como a imprevisibilidade do ambiente que envolve momentos de ordem e desordem repetidas vezes ao longo de uma disputa, possibilitando uma compreensão dinâmica, mas que ao mesmo tempo não é linear (GARGANTA; CUNHA; SILVA, 2000; REVERDITO; SCAGLIA, 2007).

Isso posto, podemos dizer que a visão reducionista que muitas vezes impera na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, implica em problemas e dificuldades significativas ao processo de ensino de qualquer modalidade, frente à quantidade de fatores envolvidos, que em muitas ocasiões são desconsiderados.

[...] essa maneira simplista de pensar e praticar o ensino do esporte encerra, entre outros, alguns agravantes: a) reduz a sua práxis a intervenções focadas apenas no que é racional, b) despreza outras dimensões humanas sensíveis, como, por exemplo, a afetividade, a moralidade, a sociabilidade, a beleza, o prazer, as emoções, c) desconsidera [...] unidades coexistentes e geradoras em potencial de uma série de evidências de complexidade que precisam ser tratadas pedagogicamente [...] (SANTANA, 2005, p. 1).

Quando o professor se apropria de uma visão reducionista pode acontecer o comprometimento do processo de ensino e aprendizagem. Assumimos, nesse

sentido, que essas preocupações também podem ser interpretadas no tocante à dança, uma vez que, além das relações construídas a partir dos gestos e das diferentes técnicas que são necessárias para executar passos diversos, é indispensável compreender as dimensões afetivas, ambientais e sociais. Para tanto, o prazer, a estética, a vergonha, o medo, o espaço para prática, o contato com o corpo e as possibilidades de relacionamento entre esses elementos precisam ser consideradas.

Esses apontamentos indicam que ao abordar esse conteúdo na escola é necessário transcender, ou seja, ir além de técnicas específicas e de cópias coreográficas, o aluno precisa vivenciar gestos diversos, saber de onde eles vêm, como apreciá-los, transformá-los, e, além disso, ter a oportunidade de identificar quais valores estão sendo desenvolvidos durante as aulas, refletir e atuar sobre isso, entre outras possibilidades de aprendizagem.

Transpor esses conceitos para o ensino da dança na escola torna-se possivelmente um grande desafio, mas amplia o leque de possibilidades a serem realizadas em contextos educativos. Como aponta Scarpato (2001) o pouco que é encontrado na escola limita o que professor pode explorar junto aos seus alunos, devido à exigência técnica empregada em alguns meios, e assim, dificultam-se as possibilidades que poderiam ser exploradas nas aulas.

A dança na escola vem associada a estilos que exigem uma técnica corporal com movimentos codificados, os quais requerem um ensino pautado em movimentos certos ou errados, dentro de um padrão técnico imposto pelo professor, como o balé clássico, o sapateado e outros (SCARPATO, 2001, p. 58).

Essa concepção muitas vezes arraigada, compromete a inserção da dança na escola, pois os docentes não se sentem preparados para tanto. Por exemplo, pensando no balé clássico, quantos professores se sentiriam confortáveis se fossem solicitados a ensinar um arabesque? A realidade é que talvez, alguns nem soubessem do que se trata, diante de tamanha especificidade do gesto dentro desse estilo de dança. Ampliando essa discussão para manifestações mais populares como o frevo, por exemplo, também encontramos passos difíceis de serem executados e que exigem técnicas refinadas para a execução como a “tesoura” ou “ferrolho”, e conseqüentemente muitos de nós teríamos limitações para explorá-los em nossas aulas de Educação Física.

Embasamo-nos nesses exemplos para dizer que não é apenas o balé que exige elementos técnicos, muitas danças populares, de salão, ou de rua, apresentam passos bastante específicos. Essa característica provavelmente contribui para o distanciamento dessas manifestações do campo escolar, não só pelas dificuldades de ensiná-las, mas também pelo pouco acesso que temos a elas. Contudo, mesmo quando chegam até a escola, os métodos de imitação de coreografias se tornam predominantes, uma vez que, a concepção de que a execução perfeita é sempre o mais importante ainda é predominante.

Os métodos de reprodução no ensino da dança (WOSIEN, 2000), ainda bastante empregados em academias e clubes, não deveriam ser replicados em campos escolares, aliás, nem deveriam ser tão disseminados assim, uma vez que, princípios educativos e atrelados à sensibilidade, criatividade e expressividade acabam sendo desconsiderados ou explorados de forma sutil. Nesse sentido, concordamos com Scarpato (2001) quando a autora afirma que:

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto [...]. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (SCARPATO, 2001, p. 59).

Portanto, é a fim de superar essas propostas mais tecnicistas, que, entender a dança em sua totalidade e complexidade, assim como algumas teorias da pedagogia do esporte vêm apontando com relação a esse conteúdo, que podemos criar novas experiências pedagógicas tanto para os professores quanto para os alunos. Nesse âmbito, os métodos de ensino da dança devem estar baseados nos princípios pedagógicos criativos, nos procedimentos que podem ser adotados durante o desenvolvimento das atividades propostas, na aprendizagem dos alunos, e até mesmo nas possibilidades de sequências didáticas que podem ser adaptadas.

A discussão sobre o ensino da técnica nas aulas de Educação Física, principalmente após o movimento renovador (BRACHT et al., 2011) vivenciou um forte momento de negação, ainda mais no que se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem dos esportes.

Ao longo da ditadura militar no Brasil, ocorrida aproximadamente entre as décadas de 1960 e 1980 (DARIDO, 2003) os militares investiram no esporte como um

fator ideológico estratégico, explorando o êxito em competições de alto nível como fator de estímulo e reconhecimento nacionalista para a população, justamente para tornar menos evidente os problemas do regime político. Contudo, tal perspectiva acabou influenciando a Educação Física escolar de maneira contundente, pois as aulas copiaram modelos de alto rendimento, selecionando os mais habilidosos, explorando técnicas refinadas e centralizando o papel de treinador no professor.

Assim, foram tecidas diversas críticas a essa vertente, que por explorar a reprodução de gestos, a excelência motora e os aspectos fisiológicos, foi considerada por muitos autores, como tecnicista, biológica e mecânica (SOARES et al., 1992; DARIDO, 2003). Daólio (2004) destaca que essa compreensão de técnica renegava e corrigia todos aqueles que fugissem do padrão estabelecido como ideal, deixando de lado a expressão cultural. Desde então, quando se fala em técnica nas aulas de Educação Física muitos ainda se assustam e remetem a esse período histórico tão renegado por seus procedimentos metodológicos e o alto índice de exclusão dos alunos.

Todavia, nesse momento, não estamos falando desses princípios técnicos tão questionados, mas da técnica corporal, fator relevante para o aprimoramento de diversos gestos. Mauss (1974) afirma que a técnica trata-se da maneira como a humanidade usufrui do seu corpo, configurando-se em um ato tradicional e eficaz. Para o autor, as técnicas corporais apresentam um valor cultural significativo, sendo repassada ao longo das gerações. Nesse sentido, os gestos corporais não são considerados naturais, e sim ações influenciadas diretamente por fatores culturais (MAUSS, 1974).

Queremos dizer que o ensino da técnica nas aulas de Educação Física configura-se em um fator relevante, e que o professor deve estimular em seus alunos possibilidades corporais diversas por meio dela, no entanto, não deve punir ou excluir aqueles que não atingirem um nível de excelência motora, pois esse não é o papel da Educação Física escolar. Todos os alunos têm direito a aprendizagem de diversas facetas da cultura corporal, e a técnica constitui-se em um desses elementos, e assim, também precisa ser ensinada e contextualizada com os demais saberes. Como salienta Schiavon e Nista-Piccolo (2011) acerca do ensino da ginástica na escola:

Nas aulas de Educação Física escolar, um professor pode ensinar fundamentos de uma modalidade esportiva sem exigir que o

desempenho expressado pelos alunos seja compatível às exigências técnicas daquela prática, pois não são todos os alunos que demonstram aptidão para tais habilidades. Especificamente nesse ambiente, é necessário oferecer atividades que possibilitem a participação de todos, permitindo que as propostas dadas possam ser executadas pelos alunos nas próprias aulas. Não se pode exigir que os alunos tenham um desempenho equivalente a aquele expressado no alto rendimento esportivo, com precisão de seus elementos, requerendo posições corporais distintas das ações cotidianas, exatamente como as acrobacias e os manejos de aparelhos nas ginásticas (SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2011, p. 139).

O problema nessa discussão é que o que acaba sendo explorado nas aulas de Educação Física trata-se de um conjunto de técnicas fragmentadas e descontextualizadas, com um fim em si mesmo, sem a preocupação com a formação integral dos alunos. Assim, a repetição de alguns gestos não é compreendida da forma como deveria, sem explicações, ou orientações sobre a sua relevância no seio da aprendizagem.

Nesse escopo, quando propício, o professor pode e deve corrigir gestos, viabilizar espaços para treinos, aprimorar elementos técnicos, para que o aluno evolua dentro de suas possibilidades de aprendizagem. Ou seja, isso não deve ser tomado como fator mais importante, suprimindo as experiências com as manifestações, bem como, o espaço de criação, ainda mais no contexto da dança onde isso se torna desestimulante tanto para os discentes quanto para os docentes que não se sentem suficientemente preparados para tanto.

#### **A- Métodos de Ensinos na educação**

Libâneo (1994) nos apresenta algumas possibilidades de métodos de ensino que podem ser implementados em campos educacionais diversos, que poderiam sugerir alternativas metodológicas para a presente pesquisa. Os métodos destacados pelo autor em sua obra são: métodos de exposição do professor, método de trabalho independente, de elaboração conjunta, de trabalho em grupo, e, por fim, o de atividades especiais, cada um com suas particularidades e se relacionando de formas específicas.

O método de exposição do professor se configura naquele em que a principal estratégia se baseia na explanação do docente sobre os conteúdos, sendo, portanto, primordialmente expositivo (LIBÂNEO, 1994). Nesse método a estratégia de exposição verbal é a mais utilizada, bem como, o emprego de exemplos e

demonstrações. Segundo o autor, a educação formal tem empregado de maneira significativa tal método ao longo dos anos, mesmo diante das diversas críticas que tal viés recebeu ao longo dos anos. Os principais fatores limitantes desse método estão relacionados a pouca participação do aluno em seu processo de aprendizagem, e à atuação por vezes autoritária do professor.

Em uma comparação com campo da dança, poderíamos aproximar tal caminho do modelo que é empregado em muitas academias, e que, em alguns contextos, é transportado para as escolas. O professor, detentor dos saberes, demonstra os passos e os alunos replicam. Por exemplo, suponhamos que há a necessidade de explorar diversos tipos de saltos em uma composição coreográfica, de acordo com essa linha, o docente faria ou explicaria a sequência, e os alunos teriam como função reproduzir.

Esse método impõe ao docente que ele deve dominar todo o conhecimento e transmiti-lo aos alunos, que por sua vez, possuem poucos saberes, ou como diria Demo (2000) são como uma tábula rasa em que despejamos os conteúdos. Além de não compactuar com essa premissa de que os alunos são como “garrafas” esperando para receber um líquido, acreditamos que essa pressão ou obrigação de que o professor é o detentor de todos os saberes pode causar limitações, tendo em vista que quando o docente não se sente suficientemente esclarecido sobre um conteúdo, ele pode acabar não abordando em suas aulas, o que frequentemente acontece com a dança.

Apesar das críticas recorrentes a esse método, salientamos sua importância, pois o professor pode trazer muitos conhecimentos aos estudantes a partir de uma explanação sobre um determinado tema, possibilitando assimilações e o desenvolvimento da habilidade para compreender discursos enquanto um receptor (LIBÂNEO, 1994). Contudo, o principal problema pode estar na utilização unilateral desse modelo durante um processo formativo, esquecendo outras estratégias e ferramentas necessárias à educação.

Outro método apresentado por Libâneo (1994) trata-se do trabalho independente, em que o aluno é direcionado à solução de problemas, explorando autonomia e a criatividade. Assume-se uma proposta de mediação do professor, e não de liberdade ou falta de instrução, ou seja, o apoio deve ser constante e ofertado na medida em que os alunos evoluam dentro da proposta idealizada. Um exemplo no escopo da dança seria colocar problemas para os alunos resolverem corporalmente,

como colocar uma música de uma determinada manifestação, e solicitar que a cada oito tempos, eles criem um passo diferente que relacione com o ritmo escolhido.

Apesar desse método se mostrar bastante interessante, cabe a ressalva de sua dificuldade de implementação, que vai desde a organização e planejamento até a execução. Isso acontece principalmente pelos diferentes níveis de cada aluno, e assim, em salas de aula com trinta ou quarenta estudantes, poderíamos encontrar problemas significativos para acompanhar o desenvolvimento individual de cada um.

Já o método de elaboração conjunta, se caracteriza pela provocação dos alunos por meio do diálogo e de perguntas instigantes, assim, a interatividade é bastante presente e a troca de conhecimentos entre os atores sociais presentes na aula é constante (LIBÂNEO, 1994). Nesse método não partimos do zero, o grupo vai elaborando de forma conjunta os saberes que pretendem construir, por meio de uma aula dialogada, uma “conversação didática”. Como salienta o autor, o professor oferece um suporte mais organizado dos saberes, e por meio da conversa, leva-se o grupo a compreender a lógica do que está sendo investigado.

Exemplos a partir da ótica da dança, seria uma aula em que professor estivesse abordando determinada manifestação e perguntasse aos alunos quais são os passos que eles conhecem, o que sabem da história, da relação com outros conhecimentos, entre outros, e aproximar a discussão de seus objetivos de aula.

As principais barreiras desse método podem estar relacionadas à dificuldade de elaborar questões que possam instigar os alunos significativamente, bem como, no planejamento dos temas e conteúdos a partir dessa lógica. Pôr em prática esse caminho metodológico implica em grande domínio sobre o tema, além da clareza sobre onde se pretende chegar a partir do diálogo construído durante a aula, para que o foco não seja perdido.

O método de trabalho em grupo se configura naquele em que os alunos devem realizar tarefas coletivas, a partir de temas de estudo elencados pelo professor. O próprio Libâneo (1994) assume que se trata de um método transitório, ou seja, seria inviável empregá-lo sozinho em todas as aulas, mas sim utilizá-lo como uma possibilidade complementar a outras estratégias. A principal finalidade desse método é a cooperação entre os membros do grupo para se chegar ao objetivo almejado, de modo que todos participem do processo de aprendizagem procurando verbalizar as conclusões encontradas durante o debate.

Nesse sentido, uma possibilidade a partir do escopo da dança seria a seleção de temas pelo professor, e a proposta de trabalhos de investigação em grupos sobre os conteúdos, que podem inclusive, ampliar a visão que os discentes assumam de alguns saberes.

Um dos problemas que podemos apontar nesse modelo é que não dá para garantir que todos possuam oportunidades para se envolver com o tema investigado, ou de participar da resolução das atividades de forma significativa. Dessa forma, os alunos devem ser constantemente orientados sobre essa premissa para que não apenas colaborem com os colegas, mas que o grupo esteja sempre atento a essa necessidade.

Por fim, o último método apresentado por Libâneo (1994) recebe o nome de atividades especiais, que para o autor vem com o objetivo de complementar os demais. O propósito desse método seria aplicar os conhecimentos aprendidos em atividades práticas como projetos, estudos do meio, um jornal escolar, entre outros. Configura-se, portanto, no momento de aplicação, e que, dessa forma, seria extremamente importante quando refletimos sobre qualquer processo de ensino e aprendizagem, o que não seria diferente para o campo da dança, o que poderia ser alcançado por meio de um festival, por exemplo.

Entendemos que essa estratégia metodológica é essencial para aprendizagem, considerando que a experiência direta com os conhecimentos e conteúdo tratados durante a aula, é um caminho permeado de significados para os alunos, uma vez que nesses espaços eles podem compreender como os saberes aprendidos na escola podem se relacionar com suas necessidades e problemas enfrentados durante a vida em sociedade.

Conhecer um pouco sobre esses métodos de ensino permite-nos enveredar sobre caminhos que podem ser assumidos durante a aprendizagem de qualquer conteúdo, percebendo os limites e possibilidades didáticas que cada um pode ofertar no campo da educação, e, em específico, durante as aulas de Educação Física. Além do mais, essa reflexão colabora e reafirma a prerrogativa de que não se pretende defender apenas um método em detrimento de outros, pois acreditamos que todos podem oferecer alternativas interessantes para o tratamento da dança no campo escolar, como foi possível observar nos exemplos apresentados. Por esse ângulo, acreditamos que a diversidade de métodos e estratégias didáticas pode auxiliar o

professor a selecionar as passagens mais adequadas ao seu contexto e contribuir com as suas expectativas de aprendizagem de maneira mais contundente.

## **B- Dimensão criativa e a dança**

No campo de discussão da dança como um conteúdo escolar tanto na Educação Física como nas Artes, um enfoque bastante estimulado refere-se à dimensão criativa. Isso significa abordar a dança a partir da exploração de gestos básicos como andar, correr, balançar, saltar, girar, entre outros, bem como, as diversas formas de criação e expressão que podem surgir dessas manifestações (CAMPEIZ; VOLP, 2004). Para Barreto (2005) a dança nas aulas de Educação Física deve explorar a dimensão da experiência artística, mas também da apreciação, nesse âmbito, podemos estimular nos alunos tanto experiências de criação, quanto de imaginação, despertando um olhar diferenciado para apreciar essa prática corporal em contextos diversos.

Gariba e Franzoni (2007) destacam que os métodos de ensino empregados durante vivências com dança devem ser mais coerentes com o processo de ensino e aprendizagem, de modo que sejam exploradas facetas relacionadas à expressividade e criatividade, evitando a exclusão. Assim, a linguagem corporal viabilizaria transformações nos indivíduos, de modo que eles saibam os significados dos gestos, não estimulando apenas reproduções.

O processo criativo é apontado por diferentes autores (NANNI, 1995; BARRETO, 2005; SBORQUIA; GALLARDO, 2002; VERDERI, 2009) como um dos caminhos metodológicos mais viáveis para abordar a dança na escola, pois coloca problemas para os alunos resolverem por meio dos gestos, buscando sua emancipação. Em termos de aprendizagem isso implica em ganhos significativos, comparando-se com métodos que desprezam as ações diretas dos alunos e o protagonismo. Como destaca Nanni (1995) o processo criativo é substancial quando se fala em dança educacional, uma vez que pode estimular o aprimoramento do potencial de criação dos alunos.

Nesse sentido, entendemos que é um grande desafio pensar na proposição de materiais didáticos e métodos de ensino, considerando que deixar muitas tarefas sob a responsabilidade dos alunos seria vago para os professores que já apresentam dificuldades com o conteúdo. Propor algumas atividades, bem como, solicitar que os alunos pensem na dança e na importância do processo criativo é uma estratégia

primordial, todavia, há necessidade de oferecer para o professor um suporte acerca de como tratar dessas questões, e mediar o processo de construção de uma coreografia ou de um festival, por exemplo. Métodos de ensino que exploram unicamente a criação dos alunos talvez sejam difíceis de serem colocados em prática justamente pelas limitações dos professores em acompanhar esse processo.

NISTA-PICCOLO (1995) propõe durante o ensino da ginástica na escola um método denominado de “três momentos”, designação atribuída justamente porque o processo é organizado em três ocasiões distintas. Inicialmente a proposta é que o aluno possua um espaço para exploração e criação, onde o professor observa o que os discentes já são capazes de fazer.

Na segunda etapa, o docente possibilita direcionamentos sobre como executar gestos mais complexos por meio de “dicas”, atuando como um mediador do processo formativo. Como salienta Nista-Piccolo (1995):

Num segundo momento, as propostas são transmitidas por meio de pistas para que as crianças criem alternativas de trabalho, solucionem os problemas apresentados para a realização da tarefa, individualmente e em grupo; não há nesta fase direcionamento da atividade em si, apenas um direcionamento da proposta da atividade; é dizer 'o quê' sem dizer 'como' (NISTA-PICCOLO, 1995, p.117).

Ao final, no terceiro momento, o professor torna-se mais diretivo, orientando as atividades de maneira mais pontual aos objetivos que pretende alcançar, sugerindo tarefas que não foram executadas, ou ainda, aumentando a complexidade da proposta.

Este é o momento em que todas as atividades que deixaram de ser contempladas nos dois primeiros momentos são agora propiciadas de forma adequada às características da faixa etária que está sendo trabalhada; eu conduzo meus alunos a executarem as propostas, sem perder a perspectiva lúdica. Atividades que considero de extrema importância para alcançar os objetivos pretendidos naquela aula devem fazer parte deste momento, que finaliza sempre trocando com as crianças comentários sobre o conteúdo abordado (NISTA-PICCOLO, 1995, p.188).

Apesar do método dos três momentos ser desenvolvido e sistematizado para o ambiente da ginástica, ele pode ser aplicado em diferentes contextos e com outras práticas corporais (SCHIAVON, 2003), garantindo apenas que cada etapa seja cumprida e que o professor não fique desconfortável em utilizá-lo.

Entendemos que essa proposta de método de ensino poderia ser bastante interessante para o campo da dança justamente por possibilitar que o aluno mostre o

que já conhece, oferecendo esse espaço para criação e até exploração do que o corpo é capaz (primeiro momento). Tal caminho atenderia aos autores que defendem espaços pedagógicos durante as aulas para o desenvolvimento da autonomia e criatividade.

Além disso, esse método possibilitaria ao docente a atuação como mediador do conhecimento, trazendo novos desafios para os alunos a partir do que eles são capazes de executar (segundo momento). Já o terceiro momento seria aquele em que o docente, de forma mais diretiva, apresentaria novos conhecimentos aos alunos, estimulando que eles evoluíssem diante dos conhecimentos que possuem.

Pensando em uma situação prática de aprendizagem a partir desse método, tomemos como base a aprendizagem de uma dança de salão, como, por exemplo, o forró. No primeiro momento, o professor poderia organizar os alunos em pequenos grupos e pedir para que pensassem e explorassem diversos passos que eles conhecem e/ou imaginam que fazem parte do universo dessa manifestação.

O docente colocaria músicas adequadas à manifestação, ofertando espaço para que os estudantes experimentem, criem e troquem conhecimentos uns com os outros. No segundo momento, ele forneceria algumas pistas sobre como deve ser o posicionamento básico nessa dança, colocação das mãos e pernas, e corrigiria os gestos que se distanciassem de forma significativa do tema da aula. Ao final, no terceiro momento, seriam ensinados passos específicos dessa manifestação, como um giro simples, variações de como se movimentar no salão, “cestinha”, “chuveirinho” entre outros. Trata-se do momento para aprimorar os conhecimentos.

Dessa forma, atestamos que esse caminho metodológico poderia se constituir em uma das possibilidades para serem exploradas no material didático que se pretende construir ao longo dessa investigação, de forma que, além de oferecer um protagonismo ao aluno, possibilitando que ele crie e explore a partir de seus conhecimentos, bem como, espaço e valorização para a mediação do professor.

### **C- Método Laban**

No campo exclusivo da dança, uma das propostas metodológicas mais clássicas trata-se das contribuições de Rudolf Von Laban, que apesar de não estar organizada em termos de sistematização curricular, traz apontamentos significativos. Laban se adequa aos princípios da educação progressista e construtivista, de modo que sua asserção sugere que o aluno se expresse por meio de seus próprios gestos,