

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
LICENCIATURA EM DANÇA

Caroline Rodrigues Bomfim

**TRANSDISCIPLINARIDADE:
olhares para o ensino da
dança de salão na contemporaneidade.**

Porto Alegre
2015

Caroline Rodrigues Bomfim

**TRANSDISCIPLINARIDADE:
uma possibilidade e um olhar para o ensino da
dança de salão na contemporaneidade.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado em Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientador Ms. Prof. Jair Felipe Bonatto Umann

Porto Alegre
2015

Caroline Rodrigues Bomfim

**TRANSDISCIPLINARIDADE:
uma possibilidade e um olhar para o ensino da
dança de salão na contemporaneidade.**

Conceito Final:

Aprovado em de de

Banca Examinadora

Prof. Ms. Rubiane Zancan - UFRGS

Orientador Prof. Ms. Jair Felipe Bonatto Umann

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças e, principalmente, sabedoria para escolher este caminho e por me ensinar que tudo acontece no momento em que deve acontecer. A minha mãe Sandra, por seu amor, sua força, sua dignidade e seu apoio incondicional me ensinando princípios e comprometimento. Agradeço a meu namorado Cícero por me ensinar e me amar tanto, por me dar todo o suporte que preciso para alcançar meus objetivos, e principalmente, por amar e acreditar na dança tanto quanto eu fazendo deste caminho menos difícil e mais doce. Agradeço a minha irmã Barbara por viver comigo essa jornada e depositar em mim confiança e amor. Agradeço a minha família por acreditar em mim, estando comigo mesmo que de longe. Agradeço a meus amigos por me acompanhar e me apoiar nessa jornada e por entenderem minhas ausências motivadas por esta louca vida.

*Nos individualamos por meio da diferenciação,
para então perceber que não somos separados,
mas simultaneamente parte e todo.”*

(ROCHA, BASSO E BORGES)

RESUMO

Como os professores de dança de salão se preparam para lidar com a diversidade que a contemporaneidade nos apresenta? Nos últimos quinze anos, a procura por estas danças cresceu consideravelmente, o que gerou também o crescimento da diversidade de pessoas dentro das salas de aulas, já que ela tem se popularizado dentro dos mais variados públicos. Posto isto, este estudo tem por objetivo discutir acerca de metodologias utilizadas em espaços não formais de ensino de danças de salão e apresentar a transdisciplinaridade como uma possibilidade. Com inspiração transdisciplinar, apoiada na literatura da área e utilizando revisão bibliográfica como metodologia, o presente trabalho está permeado por vivências e experiências da autora. Realizou-se, também, uma “entrevista dançada” com um aluno que, além de entrevistado, foi um dos motivadores dessa investigação. Assim, esse trabalho de conclusão de curso aponta alternativas para o ensino de danças de salão na contemporaneidade.

Palavras-chave: dança de salão; transdisciplinaridade; ensino.

ABSTRACT

How have ballroom dance teachers been preparing to deal with the diversity that the contemporary world is presenting to us? Over the past 15 years, the demand for this style of dance has grown considerably, which also spawned the growth of the diversity of people inside the dance classrooms, since the ballroom dance has become popular within the most varied audiences. That said, this work aims to discuss about methodologies used in non-formal spaces of ballroom dancing and presents the transdisciplinary as a possibility. With transdisciplinary inspiration, supported in the literature and using literature review methodology, the present work is also permeated by important experiences of the author. Next to this, a "danced interview" was conducted with a student, which was not just a casual choice; the respondent was one of the drivers of this investigation, also a motivating factor.

Key Words: ballroom dance; transdisciplinary; education.

SUMÁRIO

O QUE E POR QUÊ?	8
Como dançarei?.....	9
1. QUEM DANÇOU ANTES?	11
2. INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS	12
3. DANÇANDO COM (ATRAVÉS) DOS MODELOS PEDAGÓGICOS	20
4. TRANSDISCIPLINARIDADE	23
5. PERCEPÇÃO DE UM DANÇANTE	26
6. DANÇA DE SALÃO E A POSSIBILIDADE TRANSDISCIPLINAR	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

O QUE E POR QUÊ?

Há oito anos, ingressei nas danças de salão sem querer. Na época, estudava Licenciatura em Educação Física e tinha o desejo de trabalhar com dança, mais especificamente com Dança de Rua¹. Então, procurei escolas em Porto Alegre, nas quais havia esse gênero e nessa busca encontrei uma escola de danças de salão que oferecia bolsas para os alunos. As bolsas, porém, eram válidas somente para as aulas de dança a dois. Como meu desejo em ingressar profissionalmente na dança era muito grande, aceitei essa oportunidade e comecei a frequentar seguidamente as aulas. Minha paixão foi praticamente instantânea e, desde então, estou envolvida diretamente com os aprendizados e ensinamentos desse gênero que significa tanto para mim.

Em minha experiência como aluna de dança de salão, aprendi diversos gêneros abordados dentro de um método específico, que na época, faziam total sentido para mim. A partir do momento que me tornei professora e passei a aplicar os mesmos métodos com os quais aprendi, notei alguns questionamentos naturais sobre os processos de ensino. As turmas eram divididas por níveis e havia uma sequência de passos a serem ensinados, na qual só depois de aprender um passo, o aluno estaria pronto para aprender outro. Pensei que esta metodologia fosse a única maneira de ensinar bem e satisfazer as necessidades dos alunos. E isso realmente parecia funcionar dentro do local, no qual aprendi e dentro de tantos outros locais que conheci em Porto Alegre. No entanto, atualmente, percebo que talvez possam existir alternativas para esses formatos. A reflexão desta caminhada, bem como o objetivo deste trabalho é problematizar o ensino da dança de salão em espaços não formais a partir da visão da transdisciplinaridade. Visto que, a dança de salão é uma dança popular, o presente estudo busca também refletir sobre seu ensino, visando o aprendizado do aluno a partir da valorização de suas particularidades.

Atualmente temos chance de perceber diferentes maneiras de coexistir no mundo, principalmente quando se trata de respeitar a diversidade. O olhar transdisciplinar nessa pesquisa vem no sentido de perceber uma perspectiva de ensino, na qual não há hierarquia de conhecimentos, ou seja, não existe um saber privilegiado, seja ele do professor, seja do aluno. Ao encontro dessa ideia, também discutirei acerca de três diferentes modelos pedagógicos: a pedagogia diretiva, não diretiva e relacional, que auxiliarão na construção dos processos de ensino da dança de salão.

¹ Dança presente na cultura Hip Hop, que teve sua origem nas classes menos favorecidas.

Dois anos depois de iniciar minha trajetória como professora, passei a dar aulas particulares para um aluno que inspirou essa pesquisa. Esse aluno iniciou aulas comigo, passando a fazer aulas em diversas escolas, segundo ele, em busca de sentir-se tão bem dançando as danças de salão como ele se sentia ao dançar *Chamamé*². Para isso, ele passou a frequentar outras escolas chegando a, muitas vezes, dançar em duas ou três ao mesmo tempo, ocupando praticamente todas suas noites com a dança. Isso não seria algo negativo se, ao invés de motivá-lo, estivesse o levando para a ideia de desistir, já que sentia que seu aprendizado não correspondia a sua expectativa. Muitas vezes, em nossas conversas ele demonstrava insatisfação. Essa sensação estendia-se a diversos momentos, principalmente quando frequentava os bailes de dança de salão. Segundo ele, sentia-se travado, achando que nunca iria aprender a dançar.

Assim, esse trabalho traz alguns aspectos discutidos pelo viés da transdisciplinaridade que pode contribuir para a reflexão dos professores de danças de salão sobre suas práticas pedagógicas e sobre uma visão que atenda as expectativas dos alunos, respeitando suas peculiaridades e a diversidade de públicos encontrados dentro das salas de aulas.

Como dançarei?

O presente trabalho é de cunho qualitativo, possuindo caráter exploratório, no qual o assunto é pesquisado e abordado por meio de revisão bibliográfica, tendo como inspiração um olhar transdisciplinar que admite a presença de minha experiência pessoal e da história de vida de um convidado especial.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Martins e Theóphilo (2009), tem como objetivo conhecer, analisar e explicar as contribuições trazidas pelos livros, periódicos, revistas, jornais, sites, cds, anais de congressos, dicionários, enciclopédias, etc. sobre determinado assunto. Ainda de acordo com os autores:

A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica de estudo. (MARTINS E THEÓPHILO, 2009, p.54)

² Dança Gaúcha de Salão, também chamada de Danças de Fandango ou Danças de Baile.

A pesquisa é também permeada por minha experiência pessoal como praticante e professora de Dança de Salão. De acordo com D'Ambrosio “A aquisição e a elaboração do conhecimento se dá no presente, como resultado de todo um passado individual e cultural” (D'AMBROSIO, 2009, p.26). A motivação para tal pesquisa se dá dentro de situações vividas e experienciadas por mim, trazendo para esse trabalho meus questionamentos e observações sobre as aulas a partir de minha perspectiva tanto de aluna como de professora.

Dentro de minhas experiências, tive contato com um aluno que movimentou inquietações, às quais não havia me dado conta, pois estava imersa dentro de uma realidade e desconhecia outras. Sendo esse trabalho muito inspirado por conversas informais, optamos por convidá-lo formalmente a participar dessa pesquisa, entendendo que sua história de vida dentro da dança de salão é tão importante como os outros autores que convidamos para esse trabalho como Edgar Morin ou Ubiratan D'Ambrosio, entre outros.

[...] uma vida de: ouvir e interpelar não só os mestres credenciados pela academia, mas também o povão impregnado de sabedoria... de visitar não apenas museus e galerias mas igualmente mercados e praças populares... de elevar o espírito em missas e outros cultos consagrados, mas também em terreiros e sessões... (D'AMBROSIO, 1997a, p.22).

Josso (2004) justifica a utilização das histórias de vida nos projetos acadêmicos, já que estas são adaptadas à perspectiva definida pelo projeto em que elas estão inseridas e que não abrangem a globalidade da vida em todos seus aspectos. As conversas com esse aluno aconteciam durante as aulas particulares que ele realizava comigo. Observando que ele sentia-se a vontade para falar dentro desse formato, que para ele já era natural, optamos por um formato de entrevista que nomeamos de entrevista dançada.³

³A entrevista dançada será explicada com mais detalhes no capítulo Percepção de um Dançante.

1. QUEM DANÇOU ANTES?

Para Gomes (2006) as Danças de Salão, também chamadas de danças sociais, surgiram na Europa, em meados dos séculos XV e XVI, popularizando-se como forma de lazer entre a nobreza e entre o povo em geral. Zamoner (2013) complementa que elas se popularizam no século XVIII, com a valsa vienense, dentro dos salões da corte europeia. Sua característica eram os pares girando no salão, tanto em torno de si mesmos, com uma postura fechada, quanto em torno do salão, com o objetivo de finalizar uma rodada de dança RIED (2003).

A dança nesta época se diferenciava entre a nobreza e as classes mais baixas, já que a primeira possuía as chamadas “danças da corte”, e os plebeus dançavam as danças folclóricas, de acordo com RIED (2003). Para a autora, a dança da corte possuía uma forma mais refinada e formalizada de expressões, e para houvesse uma perpetuação deste modo de dançar, surgiram nesta época os primeiros professores de dança e de etiqueta, que tinham como missão auxiliar os jovens a serem aceitos dentro de seu grupo social.

Já no Brasil, a Dança de Salão chega juntamente com os portugueses, no século XVI, e mais tarde com outros imigrantes de outras regiões da Europa. Em 1808, a corte de Portugal vem para o Brasil, mais especificamente para o Rio de Janeiro, trazendo seus costumes sociais, incluindo suas danças, que eram praticadas em ocasiões de aniversários, casamentos e formaturas, dentro dos salões, como nos informa Gomes (2006). A autora ainda afirma a mescla das danças de salão europeias com as danças dos povos indígenas e africanas, dando origem então às danças de salão brasileiras.

As danças de salão estiveram em alta desde a chegada da corte até o surgimento das discotecas, por volta de 1960, quando as pessoas passaram a dançar soltas, sem a necessidade de um par, no entanto, nos anos 80 a moda da lambada traz de volta o costume de dançar em pares e, novamente, as danças a dois, que passam a popularizar seu ensino pelo Brasil, conforme Gomes (2006).

2. INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Cada um de nós possui referências em vários âmbitos de sua vida, que são seguidas tanto de maneira consciente, quanto inconsciente nas tomadas de decisões. Creio que o ensino segue a mesma linha de raciocínio, tornando-se um reflexo da forma que o professor foi ensinado, tanto em sua vida escolar como acadêmica. Caso não ocorra uma reflexão sobre estes métodos em alguns locais como, por exemplo, as universidades de licenciatura, que se propõe a realizar esta observação diretamente, ou ainda que este raciocínio ocorra de maneira espontânea no professor, a probabilidade de que o docente simplesmente reproduza o modelo que está em seu inconsciente é elevada.

Penso que estudar as diferentes abordagens de prática docente, mesmo para o professor que não atuará dentro da escola e sim em espaços não formais de ensino, como uma escola de dança, por exemplo, poderá auxiliá-lo em sua prática de ensino, na medida em que esse estudo fomenta reflexões e relações sobre sua prática.

Muitas vezes, é possível perceber em aulas lecionadas fora da escola formal, alguns dos métodos educacionais que são interpelados nas faculdades de educação. O motivo pelo qual isso ocorre pode ser porque já teríamos em nosso inconsciente, um modelo de como é ensinar algo a alguém, vivenciado por todos nós na escola. Acredito que a forma de ensino nas escolas formais reflete diretamente nas informais e que os professores que lecionam nessa última devem estar atentos a seu fazer docente com a mesma preocupação que o professor da escola regular, já que pode se tornar uma importante referência na vida de seu aluno.

No livro *Educação e Construção do Conhecimento*, Fernando Becker (2012) apresenta três modelos pedagógicos que nos ajudarão a visualizar grandes diferenças entre as possibilidades de ensino. São eles: diretivo, não diretivo e relacional.

O primeiro modelo que será citado aqui é a **pedagogia diretiva**. Imaginemos a seguinte situação: uma sala de aula escolar muito organizada, na qual os alunos encontram-se sentados em fileiras, afastados o suficiente para que não exista comunicação entre eles. Caso haja alguma conversa, o professor aumenta o tom de voz, até que a palavra torne-se totalmente sua e, a partir de então, inicia-se a aula. Estes e outros atos de superiorização do professor, o coloca na posição de transmissor do conteúdo para seu aluno. Todas as atividades realizadas em sala de aula são decididas exclusivamente por ele.

De acordo com Becker (2012), o professor decide realizar sempre as mesmas tarefas (como por exemplo: ditar e copiar). Nessa visão, na qual o professor “ensina” e o aluno “aprende”, podemos visualizar também uma sala de aula de Dança de Salão, na qual o

professor possui todo o conhecimento centrado nele próprio. Embora seja um ambiente aparentemente menos opressor, já que os alunos conversam e se divertem entre si, muitas vezes o aluno tem sua autonomia podada, já que não possui voz ativa durante a aula.

O professor que atua a partir deste tipo de pedagogia, segundo o autor, acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno, visto que muito provavelmente, foi dessa forma que ele (o professor) “aprendeu”.

Penso que o professor age assim porque acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no *mito da transmissão* do conhecimento - como conteúdo conceitual, como estrita mensagem verbal. Mas não só. Acredita, também, que se transmite o conhecimento como forma, estrutura ou capacidade; embora acredite com frequência que a capacidade de conhecer é inata. (BECKER, 2012, p. 14)

O aprendizado de mestre para discípulo é muito frequente na Dança de Salão. Dessa forma, predomina uma grande reprodução do ensino nos ambientes não formais, já que muitas vezes o atual professor da escola, foi um aluno, monitor ou bolsista da mesma. Em um capítulo a parte, aprofundaremos a relação entre os modelos pedagógicos e o ensino da dança de salão.

O docente que parte dessa perspectiva pedagógica, de acordo com Becker (2012), epistemologicamente, acredita na crença da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, que crê que o indivíduo quando nasce não possui nada sob o ponto de vista do conhecimento, ou seja, é considerado uma “tábula rasa”, termo utilizado pelo próprio autor. O conhecimento adquirido pelo indivíduo se origina da pressão do meio social e físico.

Empirismo é o nome dessa explicação do aumento dos conhecimentos. Sobre a tábula rasa, segundo a qual, “não há nada no nosso intelecto que não tenha entrado lá através dos nossos sentidos”, diz Popper (1991): “Essa ideia não é simplesmente errada, mas grosseiramente errada. (BECKER, 2012, p. 15)

Sob essa perspectiva, o professor considera seu aluno vazio, não somente desde que nasceu, mas também frente a cada novo assunto que será ensinado e exemplifica com a alfabetização. O alfabetizador considera que seu aluno nada sabe sobre leitura e escrita e não considera o quanto de aprendizado já ocorreu nesse sentido desde que ele entrou na escola. Na aritmética, novamente o aluno é visto como alguém que não possui nenhuma sabedoria sobre o assunto, assim como também durante o Ensino Médio, na física, quando não são considerados os conhecimentos que o aluno já possui sobre espaço, tempo e relação causal.

Na Dança de Salão, pouco sabe o professor quais são as experiências anteriores de seu aluno com essa dança, quais são suas referências e o que existe em sua história que possa auxiliá-lo no entendimento do que está sendo ensinado. Essa ação do professor possui fundamentação tanto teórica quanto epistemológica: diz que o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto (meio físico, social) ou, ainda, pelos estímulos ambientais que o circundam.

Na sala de aula, esse mundo social é representado pelo professor, que é o único naquele espaço que possui os conhecimentos que o aluno precisa adquirir. Não importa qual o nível de seu conhecimento, ele crê que tudo pode ser transmitido ao aluno, pela via verbal ou linguística. Para que o aluno aprenda basta ouvir o professor em silêncio, com atenção e repetir inúmeras vezes o que foi dito pelo professor (tanto pela escrita, quando pela fala) até que o conteúdo transmitido pelo professor passe a fazer parte dele, não importando se compreendeu ou não.

Becker (2012) afirma que nesse modelo é configurado o quadro da reprodução ideológica, ou seja, da reprodução do autoritarismo, da coação, da heterotomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade, da inventividade. Sucumbem todas as formas de reflexões filosóficas ou científicas.

Para Becker (2012), a disciplina escolar é exercida aqui com todo seu rigor, sem sentimento de culpa. Isso ocorre porque há uma epistemologia que sustenta esse modelo, que é originária do senso comum e inconsciente. O mercado de trabalho ou - realizando uma analogia à dança – o salão de dança destinado para esse aluno será aquele que está estagnado, que não se atualiza e que possui uma demanda totalmente automática e ausente de reflexão. Ele se tornará um bom empregado, pois estará acostumado a obedecer, sem reclamar.

O produto deste modelo pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do exercício da política no seu mais pleno significado. (...) qualquer projeto que vise à alguma transformação social escapa a seu horizonte por ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança. (BECKER, 2012, p. 16)

Para o autor, nesse modelo, o ensino e a aprendizagem são pontos totalmente separados: o professor jamais aprenderá com o aluno e o aluno jamais ensinará. Nessa perspectiva prevalece o fixismo, a reprodução, a repetição, a cópia, e o conservadorismo.

As relações não fluem: no século XIX, na década de 50 do século XX, nesta semana que está terminando ou começando, pode-se entrar em sala de aula e

ver que tudo é muito parecido, muito igual. E todas as escolas, afirmam, em uníssono, nos seus projetos pedagógicos, que enfatizam a cidadania. (BECKER, 2012, p.17)

Outro modelo que o autor apresenta é o que ele chama de **pedagogia não diretiva**, muitas vezes, segundo ele mesmo, confundido com o construtivismo. Aqui, o professor é somente um facilitador da experiência e seu papel é trazer à consciência de seus alunos saberes que eles já possuem, além de auxiliá-los na organização e talvez acrescentar algum conteúdo novo. Sob essa perspectiva, a interferência do professor deve ser mínima, o que acaba por superestimar as ações do aprendiz, que, *a priori*, tornam-se sempre todas boas e construtivas.

De acordo com o autor, o professor não acredita que possa ensinar algum conteúdo para seu aluno já que ele aprende por si próprio. Conforme o autor, a palavra apriorismo vem de *a priori*, que quer dizer aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. Para ele, o que é posto antes é a bagagem hereditária ou o genoma. O indivíduo já nasce com o conhecimento programado em sua herança genética.

Também seria desse modo para acessar outros tipos de conhecimentos: o professor necessitaria apenas passar atividades que fossem facilitadoras para que o aluno produzisse conhecimento de acordo com essa postura. Nesse paradigma tudo já está previsto. Para o autor, os conceitos de desenvolvimento cognitivo e maturação biológica se confundem. Ele aponta que Piaget esclarece que a maturação biológica é necessária para o desenvolvimento, mas que somente ela não é suficiente. Pouca deve ser a interferência do meio social e físico, diferentemente do modelo anterior. Conforme Becker,

o professor, imbuído de uma epistemologia apriorista-inconsciente, na maioria das vezes - renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. (BECKER, 2012, p.18-19)

As relações de poder nesse cenário se alteram, mas não de maneira muito diferente. Se no modelo anterior ele é exercido de maneira exacerbada, aqui ele é totalmente negado. No entanto, essas relações podem ser disfarçadas, mas nunca abolidas.

Nas escolas, no modelo atual de ensino, existem condutas intransponíveis a serem seguidas e, no caso do professor não diretivo, ou ele arranja maneiras mais sutis de exercer seu poder ou ele irá perecer. Para o autor, o poder quando exercido dessa maneira, torna-se mais letal do que quando exercido de maneira aberta.

Assim como no regime de livre iniciativa, ou de liberdade de mercado, o estado aumenta seu poder, para garantir sua continuidade e, até, o aumento dos privilégios da minoria rica, utilizando a não perseguição política, mas a expropriação dos salários e a desmoralização das instituições representativas dos trabalhadores, assim também por mecanismos indiretos, exerce-se por vezes em uma sala de aula não diretiva, um poder tão predatório, pelo menos como o da sala diretiva. (BECKER, 2012, p.19)

Assim como no modelo anterior, há aqui também fundamentação teórica para a pedagogia não diretiva: a epistemologia apriorista. A partir dessa perspectiva inatista, também haverá aqueles indivíduos que de nascença possuirão deficiências, as quais dentro desse modelo serão consideradas déficits genéticos. Esses alunos serão taxados de incapazes pelo professor, que se absterá de sua participação no processo de aprendizado desse aluno.

A condição prévia do aluno determina a ação ou não ação do professor. Nesse padrão o ensino é desvalorizado e a aprendizagem supervalorizada ocorrendo o inverso do modelo apresentado anteriormente – e em ambos não há troca, já que uma das pontas é sempre superestimada.

Por último, o autor discorre acerca da **pedagogia relacional**. Nesse paradigma, de acordo com o mesmo, o professor crê que o aluno somente constrói um novo conhecimento a partir do momento em que problematiza sua ação, apropria-se dela e dos mais sutis mecanismos.

O professor, ao entrar em sala de aula, traz materiais que ele entende que faça sentido para seus alunos. Solicita que a turma explore esse material e após o tempo de exploração, propõe troca de ideias sobre os assuntos abordados, tanto em pequenos grupos quanto em grande grupo. Esse é um professor ativo em aula, já que dirige perguntas para ajudar seus alunos a refletirem e principalmente ampliarem sua visão dentro de um assunto, trazendo diferentes aspectos e problematizações sobre o mesmo. Ele utiliza como ferramenta de aprendizado o registro das ideias que surgiram nas discussões por meio de desenhos, escritas e cartazes. Em um próximo encontro, o professor discute em sala de aula com os alunos o que eles consideraram que funcionou da última aula e o que não funcionou. “Como se vê, a presença do professor reveste-se de enorme importância, mas sua ação não se esgota nele mesmo; ela se prolonga nas ações dos alunos”, de acordo com Becker (2012).

O autor afirma que para que o aluno consiga construir um novo conhecimento é necessário que ele consiga assimilar o problema que está sendo proposto. O professor que se orienta a partir de uma perspectiva próxima a pedagogia relacional compreende que há duas condições para que ocorra a aprendizagem: na primeira fase o aluno deve assimilar (agir) sobre o objeto – conteúdo proposto que pode ser um novo passo de dança, um texto, uma

fórmula, alguns dados, uma reação química ou física – e o professor busca algum elemento que seja *significativo e desafiador* para seu aluno. A segunda condição é a da acomodação, ou seja, que o aluno responda para si mesmo, sozinho ou em grupo, às perguntas e às perturbações criadas pelo assunto abordado, como por exemplo: “o que ele fez, porque fez dessa maneira, o que funcionou, o que deu errado, porque deu errado, de que outra maneira poderia ter feito.”

Esse processo dar-se-á a partir da reflexão do aluno sobre as questões levantadas tanto pelos colegas quanto pelo professor. O autor afirma que “a transmissão social existe, mas ela não acontece se o polo transmissor não contar com um polo receptor ativo, com estruturas já construídas capazes de assimilar o que foi transmitido” (BECKER, 2012, p.21). De encontro ao que diz a pedagogia diretiva, o professor não crê que o aluno seja uma “tábula rasa” e que precise aprender tudo como se nunca tivesse antes ouvido falar.

Cada indivíduo possui construções sobre cada assunto, efetuadas até aquele momento e para o professor, essas construções servem de base para que outras sejam feitas, basta acessar a porta correta. O processo de aprendizagem nada mais é do que construções de estruturas cognitivas. Existe entre professor e aluno uma troca constante por meio de conteúdos.

Para Becker (2012), o professor possui um saber construído, que se direciona para o saber elaborado. No entanto, ele também compreende que o aluno possui conhecimento anterior, portanto não deve ser subestimado o conhecimento prévio do aluno sobre alguns assuntos, entendendo sempre que o saber construído está dentro de seu nível cognitivo de aprendizado.

O autor explica que Piaget rejeita também o fato de que o conhecimento do aluno está contido em sua bagagem hereditária e que o indivíduo traga em si seus conhecimentos programados, assim como também não aceita que bastaria o aluno amadurecer para que houvesse o despertar de tais conhecimentos. Por outro lado, também não corrobora com a ideia que a pressão do meio social determine sobre o indivíduo a acumulação dos conteúdos, de maneira mecânica, produzindo uma memória também mecânica.

Para Piaget, mentor por excelência de uma epistemologia relacional, não se pode exagerar a importância da bagagem hereditária, nem a importância do meio social. O que jamais se deve fazer é tronar um desses polos exclusivos, absolutizá-lo. Ao contrário, deve-se pô-los em relação, dialetizá-los. Faz-se isso encarando o desenvolvimento cognitivo como função de formas diferenciadas de dois processos entre si complementares: a assimilação e a acomodação (Piaget, 1936), a adaptação e a organização (Piaget, 1967/1973), e o

reflexionamento e a reflexão (Piaget 1977/1995). (BECKER, 2012, p.23)

Para Becker (2012) o conhecimento tem início desde que o recém-nascido tem seu primeiro contato com o meio externo. Quando as informações do meio externo entram em contato com o meio interno do indivíduo, há um choque e uma necessidade de acomodação dessas informações. No choque, essas informações (interiores e exteriores) se encontram e se refazem diante da necessidade de acomodação desse elemento novo que entrou em contato com o meio interno do indivíduo. Dessas movimentações e (re)acomodações surgem as novidades. Para que ocorram novas acomodações, será necessário que exista um novo equilíbrio.

Sujeito e objeto são constituídos da ação do sujeito. Ambos não existem antes da ação, assim como não serão os mesmos após ela. Não há consciência antes da ação, já que esta, segundo o autor vai sendo construída a partir das interações íntimas das ações do sujeito.

De acordo com Becker (2012), o professor tanto aprende, quanto ensina nessa perspectiva. O professor possui um conhecimento estruturado até aquele momento do ensino, no entanto, precisa buscar entender e aprender em qual nível de conhecimento seu aluno está, para que as informações passadas para ele façam sentido. Desse modo, o aluno também pode tanto ensinar a seu professor o que sabe, quanto aprender o conteúdo que o professor tem a ensinar.

Podemos verificar que existe uma via de mão dupla e que professor e aluno se modificam e relacionam-se nesse paradigma proposto. É preciso que o professor tenha dupla atenção para essa situação para o que irá ensinar e para o que vai aprender com o aluno.

Nesse modelo de ensino o objetivo é que a figura do professor autoritário e sua posição de transmissor de conhecimento, que tantas vítimas já fez durante muitos séculos seja superada. Não se trata, porém, de um sistema sem regras ou leis de convivência, ou ainda, de que o currículo escolar se torne inútil. A ideia principal é que haja regras de convivência e que a figura do professor não vá podar o aprendizado do aluno.

Também é importante destacar que os conhecimentos já produzidos pela humanidade sejam recriados e que novos saberes sejam criados. É importante que novas perguntas não sejam respondidas com velhas respostas, assim como o inverso, e para que isso ocorra é necessário movimento para que possa ele seja ressignificado.

Nesse novo paradigma, o respeito é a base do conhecimento e, portanto, é necessário que ele exista entre colegas, entre professor e aluno e principalmente em relação às

diferentes culturas, religiões e meio ambiente. Não há negação ao passado nesse modelo, mas sim um profundo respeito e estudo sobre ele, que é o início de tudo que temos e vivemos hoje. Como afirma Becker, “vive-se intensamente o presente à medida que se constrói o futuro, buscando no passado sua fecundação” (BEK CER, 2012, p.26).

3. DANÇANDO COM (ATRAVÉS) DOS MODELOS PEDAGÓGICOS.

No capítulo anterior, vimos três possibilidades pedagógicas distintas, que em minha visão, refletem-se no ensino da dança de salão, como de outras danças. No presente capítulo iremos relacionar o ensino da Dança de Salão com os modelos pedagógicos apresentados.

O professor vai para a sala de aula para “transmitir” sua visão sobre o estilo de dança que ele escolheu lecionar. Certamente, não podemos comparar a rigidez de uma sala de aula tradicional com uma aula de dança, que tende a ser mais descontraída (principalmente a dança de salão por se tratar de uma dança social), no entanto este caráter não impede que esse fenômeno ocorra. Se um professor de Dança de Salão simplesmente ignora qual é o conhecimento prévio de seu aluno sobre cada dança ou até sobre movimento e já inicia sua aula considerando que os alunos não possuem nenhum tipo de saber, aplicando sua aula partindo somente de seu ponto de vista. De maneira impessoal, ele está, possivelmente, atuando dentro do modelo de pedagogia diretiva.

Quando o aluno não é instigado a questionar ou refletir sobre sua dança e torna-se somente um “receptor” de informações, a tendência de esse aluno transformar-se em um “repetidor” de informações é grande, além de ocorrerem os mesmos problemas citados anteriormente na pedagogia diretiva. BECKER (2012) faz uma lista de consequências do aprendizado diretivo. Abaixo apresento essa lista, na qual traço relações com a Dança de Salão:

a) **FIXISMO**: o aluno busca dançar igual ao professor e não busca sua própria identidade de dança.

b) **REPRODUÇÃO e REPETIÇÃO**: o aluno torna-se um mero repetidor do que aprende em aula, sem conseguir visualizar novas perspectivas e possibilidades. Isso pode refletir, por exemplo, em sua dificuldade de dançar com alunos de outras escolas, que possuem códigos diferentes dos que ele possui.

c) **HETEROTOMIA**: o aluno não se torna autor de sua dança e acaba perdendo sua autonomia.

d) **MORTE DA CRIATIVIDADE**: principalmente por ter seus conhecimentos anteriores podados e desvalorizados pelo professor e por acreditar que somente as movimentações apresentadas em aula que são as corretas, o aluno perde sua capacidade de criar.

e) **MORTE DA CRÍTICA**: o aluno perde sua criticidade, pois não é instigado a pensar sobre outras formas de dançar e outros estilos.

f) MORTE DA CURIOSIDADE: tudo que ele precisa saber sobre dança a escola e o professor lhe fornecem. Dessa forma, o aluno não tem porque procurar outras referências no assunto.

Todos esses fenômenos ocorrem também porque o aluno, muitas vezes, não consegue relacionar os passos de dança que aprende com suas movimentações e seus saberes prévios sobre o que está sendo ensinado. Aqui está mais uma mostra da pedagogia diretiva, pois ela não considera que seu aluno tenha algum conhecimento sobre aquele assunto, que não parta do professor.

Na pedagogia não diretiva, vimos a super valorização da bagagem genética, cultural, psicológica, educacional, familiar e espiritual do aluno, na qual o professor deixa de ser o centro da aula e passa a ser o menos importante, já que sua interferência no processo de aprendizagem do aluno deve ser a menor possível.

A pedagogia relacional, no âmbito da dança, vem ao encontro do que a transdisciplinaridade irá destacar como uma das possibilidades de alcançar esta “equilibração” termo utilizado por Jair Felipe Umman, em uma de suas aulas de Danças Populares III em 2015, que se trata de buscar o equilíbrio em ação. Quando falamos em equilíbrio, pensa-se em parar entre dois pontos. O que a transdisciplinaridade indica, é que a equilibração é transitar livremente entre dois pólos, sem fixar-se definitivamente em nenhum, mas sim utilizando a sabedoria para escolher quando utilizar um ou quando utilizar outro. Dentro da pedagogia relacional, vemos uma sala de aula, na qual o professor e o aluno estão em constante troca. Assim, como a transdisciplinaridade, que tratarei mais detidamente a seguir, a pedagogia relacional, busca principalmente contextualizar para o aluno, dentro de sua bagagem anterior, o conteúdo que será abordado naquela aula.

Nas aulas de Dança de Salão, essas relações poderiam ser feitas de acordo com o conteúdo, buscando entender principalmente quem é esse aluno, antes de iniciar suas aulas. Buscar saber quais referências ele possui sobre o conteúdo que será trabalhado, mostrando-lhe passos e materiais sobre o assunto. Entendendo previamente as habilidades de seus alunos, o professor terá possibilidades de articular o passo dois pra lá ou dois pra cá com as realidades de seu aluno. Então ele poderá, com seus colegas ou com seu par, explorar esse passo, assim como no grande grupo e ainda propor uma reflexão sobre o que deu certo ou não.

Nessa concepção, a dança ensinada em sala de aula não será somente a que o professor trouxe para a sala de aula, como também será a que o aluno já sabe e que poderá, com a ajuda do professor, transformá-la em algo novo.

Em minha visão, um dos papéis do professor é promover espaço para a autonomia do aluno e para isso é importante que antes ele consiga promover sua própria autonomia, não se tornando dependente de cursos e metodologias prontas, mas sendo ele acima de tudo um ser reflexivo sobre suas ações, e propondo aos seus alunos reflexões tanto sobre suas ações, como para o meio no qual estão inseridos.

4. TRANSDISCIPLINARIDADE

Em ambientes de ensino, existem muitas maneiras de interação entre as disciplinas, como é o caso da interdisciplinaridade, da pluridisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Cada uma destas perspectivas busca organizar as diferentes formas de utilização das disciplinas para a produção do conhecimento. Mas afinal, o que definem os diferentes movimentos de interação entre as disciplinas para cada um destes olhares?

De acordo com Bassarab (1996), a *pluridisciplinaridade* significa que um objeto de uma mesma disciplina será estudado por várias disciplinas ao mesmo tempo. Já a *interdisciplinaridade* caracteriza-se pela transferência de métodos de uma disciplina para outra, que pode ser classificada em três diferentes graus, conforme os seguintes exemplos: a) grau de aplicação, por exemplo, casos em que os métodos da física nuclear auxiliam a medicina na produção de remédios para o câncer; b) grau epistemológico, quando os métodos transferidos da lógica formal para o direito produzem análises interessantes de sua epistemologia; c) um grau de geração de novas disciplinas, por exemplo os métodos transferidos da matemática para a física geram a física matemática, assim como os métodos da física de partículas para a astrofísica geram a cosmologia quântica.

Tanto a pluridisciplinaridade quanto a interdisciplinaridade ultrapassam as barreiras das disciplinas, mas sua finalidade de estudo tem como fim permanecer fielmente ligados a elas.

O prefixo TRANS significa o que está *através* de algo ou de alguém, bem como o que está *além* de algo ou de alguém. Portanto a palavra transdisciplinaridade significa que se considera também o que está além e através das disciplinas.

A TRANSDISCIPLINARIDADE, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (BASSARAB, 1996, p.53)

O autor ainda questiona em sua obra se haveria algo entre e através das disciplinas e responde dizendo que, do ponto de vista do pensamento clássico (disciplinar), esse espaço seria vazio. Já para a transdisciplinaridade esse mesmo espaço está pleno de potências, então os percebe (através de e além de) como objetos ricos de estudo.

Assim como a interdisciplinaridade possui seus graus de interação com as disciplinas, Bassarab (1996) diz que a transdisciplinaridade também os possui e esses graus a aproximam

das seguintes áreas: da multidisciplinaridade, quando se tratar de ética, na área epistemológica da interdisciplinaridade e ainda haverá alguns outros momentos em que ela se aproximará mais da disciplinaridade. O autor ainda salienta que a transdisciplinaridade não desconsidera o pensamento disciplinar, mas sim indica que seu campo de aplicação é restrito.

A transdisciplinaridade não constitui uma nova filosofia. Nem uma nova metafísica. Nem uma ciência das ciências e muito menos, como alguns dizem, uma nova postura religiosa. Nem é, como insistem em mostrá-la, um modismo. O essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento onde não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar – como mais corretos ou mais verdadeiros- complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca. (D'AMBROSIO, 1997, p. 9)

Ubiratan D'Ambrosio (1997) explica que a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta e que busca respeitar as religiões e seus sistemas de explicações, não havendo espaço para nenhum tipo de arrogância ou prepotência. Percebe-se qualquer região, tradição ou cultura do planeta, assim como indivíduos das mais diferentes origens e profissões como potentes produtores de conhecimento.

Está claro que a transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempos culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos – ou mais certos ou mais verdadeiros- os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. (D'AMBROSIO, PG 80, 1997)

Rocha, Basso e Borges (2009) afirmam que a transdisciplinaridade defende que a consciência da totalidade é fundamental, já que o conhecimento compartimentado e fragmentado não faz sentido quando não se conhece o todo. Para D'Ambrosio (1997) o constante crescimento das disciplinas e o aumento das especializações acadêmicas contribuem para a iniquidade entre os indivíduos, sociedades, comunidades, países, além de não conseguir ajudar o indivíduo a lidar com situações inéditas que se originam em uma realidade complexa. Bassarab (1996) questiona também o excesso de especializações que temos visto no mundo contemporâneo. Para ele os desafios éticos, por exemplo, exigem competências cada vez mais variadas. No entanto, a soma dos melhores especialistas não conseguiria resolver essas dificuldades, pois possuem conhecimentos limitados a somente uma área. Bassarab questiona “ora, o que vem a ser um líder, individual ou coletivo, senão aquele que é capaz de levar em conta todos os dados do problema que examina?” (BASSARAB, 1996, p. 51).

Na citação acima, podemos relacionar algumas palavras com a realidade da sala de aula de dança: “líder” igual a “professor” e “problemas” significando as mais variadas dificuldades ou situações que se apresentam no dia a dia. É importante salientar que nem só o professor passa por dificuldades, o aluno a partir seu ponto de vista possui inquietações, tornando-se assim “líder” que deve manejar seus problemas, que também são de diferentes origens.

5. A PERCEPÇÃO DO DANÇANTE

Minha história na Dança de Salão é atravessada por inúmeros alunos e professores que fazem parte da professora que me tornei. Dentre tantos, um deles acompanhei por bastante tempo em aulas particulares, o que nos permitiu conversar de maneira intensa tanto sobre as experiências dele, quanto sobre as minhas na Dança de Salão. Essas conversas aliadas aos conhecimentos que eu vinha tendo acesso na universidade foram as responsáveis por repensar minha prática como professora, o que resultou nessa pesquisa de conclusão de curso.

Sendo assim, meu orientador e eu decidimos convidar esse aluno para conversar de maneira mais objetiva sobre alguns pontos, para que ele tivesse participação no processo, assim tornando possível dar voz a suas inquietações, já que foram geradoras das minhas.

Pensando a partir de uma perspectiva transdisciplinar, na qual é importante a visão do todo, pensamos em manter a configuração em que surgiram essas inquietações e assim realizar uma “entrevista dançada”, na qual o formato seria o mesmo que ele já estava acostumado, dança e conversa. Foi escolhido preservar a identidade do dançante entrevistado e atribuímos iniciais fictícias a ele, que será SM.

Nossa entrevista dançada ocorreu quase igual a todas as outras aulas que tivemos, nas quais conversávamos bastante sobre a dança, mesclando com períodos de prática de dança.

Durante nosso encontro, que durou mais de uma hora entre conversa e dança, SM contou suas passagens e trajetórias nas escolas. Quando questionei sobre seu objetivo ao buscar uma escola diferente da que estava ou ainda porque teve vontade de conhecer outras escolas, ele relata que a primeira vez que sentiu necessidade de buscar outra instituição não ocorreu por falta de aprendizado, mas sim por excesso de vontade de aprender (dele e do professor). De acordo com o próprio, houve na ocasião muita expectativa do professor com quem ele fazia aula, para que ele aprendesse as movimentações e a dança. SM destaca que ele além de aluno era amigo do professor e que saiu da escola onde fazia aula, porque percebeu que a expectativa e a vontade do professor que ele aprendesse era tão grande, que ele tinha medo de não conseguir correspondê-las e que isso ainda pudesse interferir na amizade deles.

Aparece também em seu relato, situações nas quais a pedagogia diretiva se manifesta. Em um dos espaços citados, SM diz que não conseguiu se adaptar à turma e à escola, pois os conteúdos eram ensinados de maneira que não poderiam ser modificados. Esse é um dos tópicos, no qual conseguimos visualizar com clareza que existem professores de Dança de Salão que ainda impõem a seu aluno sua maneira de fazer, não dando espaço para que ele crie suas próprias possibilidades.

Não consegui me adaptar com a turma, com a escola e com o ensinamento dele também, achei bem individual assim... Não sei se a palavra é individual, mas eu acho que é essa. Tipo assim, eu sei, só eu que sei, o meu é certo e o dos outros é errado. Mais ele (o professor) na aula dele. Pelo menos uma vez comigo ele não aceitou que eu sabia de modo diferente aquele passo. Então ele deu tipo de uma travada naquilo né? Ou tu faz assim como eu tô te ensinando ou tu não faz né? Então aquilo e deixou com a pulga atrás da orelha né?

(SM em entrevista dançada, 2015)

Um dos pontos colocados na entrevista dançada que tive com esse aluno foi sobre o ensino da dança e a didática. Tais reflexões já ocorriam em outros momentos das aulas que tínhamos, sobre outros questionamentos trazidos por ele, então não foi difícil falar sobre esse tópico. SM aponta que pela experiência que possui com as danças gaúchas, as escolas de Dança de Salão não ensinam seus alunos a dançar e a se sentir bem. Em sua percepção, o professor deveria primeiramente ensinar seu aluno a dançar, porém o que ocorre desde o início é o ensino de passos coreografados.

Para ele, ensinar a dançar é proporcionar que o aluno se sinta dançando e que se sinta bem realizando algo, mesmo que seja 1 e 1 ou 2 e 2. Relata que em suas primeiras aulas de dança, foi com a expectativa de dançar, mas foi para a escola aprender passos. Isso lhe causou muita frustração, pois não sabia como fazer aqueles passos.

Eu fui com uma expectativa de dançar, e fui lá aprender passo, e isso me frustrou muito, pois eu não sabia como dançar aqueles passos.(...) Porque parece que dançar era que nem dançar música gaúcha, e não era né? (...) Aproveitar a música, aproveitar né? Não sei como eu vou explicar isso... e quando chegou lá no bolero e no samba, começaram a me empurrar aquele monte de passo, e onde é que eu vou botar isso? Eu não tô escutando nada pra mim botar isso né?

(SM em entrevista dançada, 2015)

A Dança de Salão possui muitos passos coreografados como mini sequências, que se caracterizam por serem passos geralmente executados por pessoas que frequentam aulas de dança. Quando SM coloca que achava que dançar era como dançar música gaúcha, significa que ele esperava encontrar na Dança de Salão uma fluidez parecida com a que ele via na dança anterior, mas ao invés disso nas primeiras aulas aprendeu passos coreografados e que naquele momento, não faziam sentido dentro de sua realidade.

Penso que os passos coreografados são importantes como meio para concepção da dança do aluno. Por meio deles abrem-se portas para que o aluno crie outras movimentações que sejam significativas. No caso de SM, acredito que ele não tenha conseguido racionalizar

de que maneira as movimentações que aprendeu fariam sentido em sua dança. Por isso, é importante a contextualização dos conteúdos apresentados em aula, que não necessita ser necessariamente histórica, mas que pode simplesmente situar o aluno de onde ele se origina, como por exemplo passos que venham das caminhadas ou que se originam de outros que ele já conheça, para que ele possa apropriar-se mais rapidamente deles e manipulá-los como achar melhor.

Acho que os professores poderiam melhorar bastante. Na didática da dança. (...)Eu acho que primeiro ele teria que ensinar a dançar. E ele ensina passo. Ensinar a dançar é fazer ele se sentir bem dançando. Mesmo que seja 1 e 1 ou 2 e 2. E aos poucos ir modificando. A maioria das aulas são formadas por passos. Pelo menos no início.

(SM em entrevista dançada, 2015)

Sobre a contextualização, Morin diz:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto que se enuncia. (MORIN, 2000, p.36)

6. DANÇA DE SALÃO E A POSSIBILIDADE TRANSDISCIPLINAR

Artigo 5. A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a poesia e a experiência interior. (BASSARAB, 1996, p. 163)

Na Graduação em Dança tive contato com diversas maneiras de dançar e com professores que valorizavam a liberdade de expressão, que, mesmo sendo em outras técnicas, levavam-me a fazer relações com a Dança de Salão. Ao cursar a disciplina chamada Danças Populares III, na qual era trabalhado o ensino da dança no contexto das Danças de Salão, vi colegas que não eram da área, dar aulas dentro desse gênero, utilizando métodos que eu nunca havia imaginado. Juntamente com as falas do professor ministrante da disciplina sobre transdisciplinaridade, consegui visualizar novas possibilidades para o ensino dessas danças. A partir do aprofundamento na transdisciplinaridade pela dissertação de mestrado do professor dessa disciplina, que se tornou meu orientador, iniciei uma reflexão sobre as aulas que eu ministrava.

A perspectiva transdisciplinar sugere que as diferenças culturais podem e devem conviver juntas não havendo hierarquização entre elas. Assim, penso que é importante que o professor perceba que seu aluno pode partir de referências culturais próprias na interpretação dos diferentes estilos de dança de salão. As particularidades surgem, na maioria das vezes, nos pequenos gestos, assim como nas pequenas falas. Para que sejam percebidas, é necessário um papel ativo do professor em sala de aula e, principalmente, um olhar dedicado para seus alunos.

Rocha, Basso e Borges (2007) nos indicam que o que está para além do aluno trata-se de conteúdos simbólicos, que são pensamentos e cargas afetivas que não são ditas, mas que estão presentes na realidade do ensino em geral. Isto, para os autores, representa mais do que o que pode ser dito em palavras e que são essenciais para a aprendizagem. Para que seja possível o reconhecimento destes conteúdos de forma eficiente é importante que o professor exercite seu autoconhecimento, pois todos somos seres simbólicos e é necessário que saibamos reconhecer antes a nós mesmos, para que depois possamos reconhecer o outro.

Assim, a transdisciplinaridade se torna uma atitude individual e pessoal, como afirmam Rocha, Basso e Borges (2007), a qual pressupõe que o professor que irá se basear nela para suas aulas, necessitará praticá-la não somente em sala de aula, mas em outros âmbitos de sua vida.

As aulas de Dança de Salão são bastante complexas e necessitam do olhar atento aos simbolismos, como por exemplo, os que estiverem envolvidos com o toque entre os alunos. O toque, na Dança de Salão é diretamente ligado à afetividade, que por sua vez relaciona-se intimamente com o aprendizado, especialmente nessa área.

Para que se consiga dançar com outra pessoa ou mesmo para que se consiga aprender a dançar a dois, é importante que os alunos sejam lembrados de pensar de maneira respeitosa e solidária tanto para com eles próprios, quanto para com seu parceiro ou parceira. Ubiratan D'Ambrósio (2012) desenvolve o conceito da **ética da diversidade** como sendo uma possibilidade de sobrevivência para a humanidade na contemporaneidade, sendo também um dos pontos importantes dentro do fazer tanto de cientistas, quanto de educadores. Essa visão pode auxiliar o professor em como ele pode lidar com essas barreiras que surgem em suas aulas. Segundo D'Ambrosio (2012, p 58), os três conceitos básicos da ética da diversidade são:

- Respeito pelo outro com todas suas diferenças.
- Solidariedade com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e transcendência;
- Cooperação com outro na preservação natural e cultural comum;

Esses aspectos éticos dialogam também com a não hierarquização dos conhecimentos, que se dá quando existe o respeito entre as diferenças, principalmente o respeito entre as diferenças de pensamentos entre professor e aluno. Aparece também quando existe a solidariedade de ambos os lados para compreender o que de alguma forma parecer ignorância ou ainda que for constatado ser falta de conhecimento. E penso que principalmente na cooperação para a preservação cultural e natural, ou seja, não querer modificar as particularidades de cada um e sim trabalhar para que o individual permaneça presente, pois é o que nos diferencia uns dos outros.

A partir do momento que como professores alcançamos o exercício do respeito, inicia-se uma jornada lado a lado com o aluno, remetendo ao que foi discutido anteriormente a partir da pedagogia relacional de Becker (2012). O professor estimula seu aluno para que ele consiga realizar reflexões a partir de sua experiência, respeitando sua história, suas particularidades e suas necessidades, auxiliando na decisão que ele quiser tomar, seja de manter sua trajetória da maneira que está e assim preservar sua cultura individual e suas convicções, seja de modificá-la a partir de escolhas pessoais.

Sobre a produção de conhecimento na perspectiva transdisciplinar, D'Ambrosio (2012) afirma que esse é produzido no momento atual, mas que resulta de todo um passado individual e cultural. Portanto, desprezar essa transculturalidade e a variabilidade cognitiva que estão contidas nas diferenças culturais, acreditando que o aprendizado se dá exclusivamente de maneira linear e contínua pode ser limitador. Em uma sala de Dança de Salão, que possui pessoas das mais variadas culturas, vivências e experiências, ensinar a dança a dois a partir de reflexões e contextualizações, pode ser um dos caminhos que promove, além do aprendizado da dança, a autonomia do aluno.

Sugiro que atentemos para o fato de que toda a construção de conhecimento é um processo pessoal, no qual cada um significa a partir de suas vivências e experiências particulares. Portanto, considerar o saber do aluno, é fundamental e contribui para que o aprendizado se dê de uma forma mais harmônica além de estimular que cada um manifeste a sua dança. (UMANN, 2007, p.81)

Penso que objetivar a autonomia do aluno deve ser uma das metas da educação como um todo. O que D'Ambrosio (1997) afirma em sua obra dialoga diretamente com o que Becker (2012) nos indica. O primeiro autor afirma que o ensino teórico transformou-se em nada mais do que a transmissão de teorias e explicações sobre os mais diversos assuntos. Já o ensino prático assemelha-se a um adestramento, no qual os alunos devem somente reproduzir as técnicas e habilidades do professor. Esses métodos são vistos também, frequentemente, no ensino da Dança de Salão. A dificuldade de desprender o aluno dos conteúdos que foram “transmitidos” em sala de aula, ou ainda, de fazê-lo repensar os temas de maneiras diferentes reflete diretamente nem sua dança, que se torna repetitiva, pouco criativa e principalmente carente de seu toque pessoal. Esse tipo de metodologia ignora as variações individuais e intraculturais e respeita certas estruturas que supõem as ações cognitivas como independente da espécie como um todo.

Umann durante uma de suas aulas na disciplina de Danças Populares III realizada em 2015, aponta que as aulas de Danças de Salão ministradas em escolas são um recorte do que são essas danças, por exemplo, em um baile. Para ele é importante compreender que o que é ensinado em sala de aula é somente um retrato dessa dança e principalmente desse contexto cultural. A partir disso, o professor pode problematizar conteúdo com seu aluno, assim como os códigos e informações daquele contexto cultural e deixar seu aluno dançar da maneira mais confortável para si. Costuma-se presenciar no ensino da Dança de Salão muitos conteúdos fechados e a imposição de execução da maneira como o professor acredita que seja o certo.

Por exemplo, pernas muito alongadas ou passos que o professor julgar importantes de serem executados, mesmo que, algumas vezes, sejam muito complexos. Como expõe D'Ambrosio “os indivíduos devem se enquadrar nos objetivos definidos para sua faixa e aceitar os conteúdos pré-definidos, ensinado com uma metodologia muitas vezes testada e considerada boa (D'AMBROSIO, 1997, p.73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever esse trabalho busquei evidenciar o que acredito ser um diferencial no ensino, independente do tipo de aula que será desenvolvida: a reflexão do professor sobre a maneira como ele irá desempenhar seu papel a partir dos seguintes pontos:

- Do questionamento se a forma como ele irá ensinar está de acordo com a realidade dos alunos e principalmente se irá ter algum significado dentro de sua realidade;
- Da compreensão de que cada indivíduo possui uma história prévia antes de entrar para sala de aula;
- De apurar sua observação para que ela se torne ampliada e eficaz para auxiliar na organização dos conteúdos que serão ensinados.

A partir dessas reflexões, sugiro um olhar sobre a pedagogia relacional e a transdisciplinaridade como inspirações para o desenvolvimento metodológico de aulas de danças de salão.

Penso que o professor que atua a partir de uma perspectiva transdisciplinar buscará encontrar maneiras para ajudar seus alunos em seu encontro com a dança e ampliará seu olhar sobre eles. Assim, em um trabalho em conjunto, buscarão uma maneira de chegar ao resultado final, considerando não somente as experiências do professor, mas também as do próprio aluno. O pensamento transdisciplinar também auxiliará o aluno a ser mais livre e menos dependente de passos coreografados, buscando assim sua autonomia na dança, assim o professor torna-se um auxiliar no processo pessoal do aluno.

É importante salientar novamente que a transdisciplinaridade não é uma metodologia, muito menos uma técnica de aula, e sim uma atitude, que surge a partir de seus estudos e articulação com a prática. A transdisciplinaridade pode auxiliar o professor a refletir sobre a forma que está ensinando e, principalmente, a perceber seu aluno no âmbito global, como apontam Rocha, Basso e Borges (2007) considerando seu contexto cultural e experiencial e utilizando-os, para que possam auxiliar no aprendizado da dança.

Como professora, percebo, após estudar transdisciplinaridade, como ela reflete de maneira orgânica em meu dia a dia. Utilizando o termo acomodação, que o autor Becker (2012) sugere, venho notando as ideias transdisciplinares se instalando lentamente em meu cotidiano e em minhas ações e principalmente na mesma velocidade em que se acomodam elas transcendem para minhas aulas.

Não é fácil para o professor se afastar de seu instrumento de trabalho e buscar ressignificá-lo para si próprio e ainda significá-lo para outra pessoa. Quanto mais próxima do gênero que estou acostumada a lecionar, mais difícil é fugir dos padrões aos quais estou habituada. Ao mesmo tempo, compreendo com o auxílio da transdisciplinaridade, que sem os professores que criaram esses métodos, a Dança de Salão talvez não tivesse alcançado a quantidade de pessoas que a praticam hoje e, talvez, eu também não tivesse me rendido à ela.

Posto isso, finalizo destacando a importância de um novo olhar para esses métodos que foram úteis para a disseminação da Dança de Salão, com o intuito de valorizar os conhecimentos prévios do aluno e vê-lo como um indivíduo complexo que possui muitas possibilidades. Penso que esse olhar contribuirá para que o caminho do professor e do aluno torne-se antes de tudo autônomo e consciente para que a dança possa ser vivida no máximo de sua potência.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2.ed. Porto Alegre: PENSO Editora Limitada, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 3.ed. São Paulo: PALAS ATHENAS. 1997.

GOMES, Jussara Vieira. **Um pouco sobre a história da dança de salão no Brasil**. Rio Janeiro: 2006. Disponível em: <<http://www.danceadois.com.br/danca-de-salao-historia-no-brasil/>>

JOSSO, Marie – Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortes Editora, 2004.

MARTINS, Gilberto; THEÓPHILO, Carlos. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação no futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Bassarab. **O manifesto da Transdisciplinariade**. São Paulo, TRIOM, 1999.

RIED, Bettina. **Fundamentos da Dança de Salão**. Londrina. Midiograf 2003.

ROCHA, João; BASSO, Nara; BORGES, Regina. **A Natureza Íntima da Educação Científica**, 2.ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009.

SASPORTES, José. **Trajectoria da Dança Teatral de Portugal**. Amadora, Portugal: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979.

UMANN, Jair Felipe Bonatto. **DANÇANDO EM HARMONIA NA CADÊNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE: um referencial para o ensino das danças populares**

brasileiras, 2005. 91f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2005.

ZAMONER, Maristela. **História da Dança de Salão no Brasil: século XVIII e alguns antecedentes**. EFDeportes, Buenos Aires, nº1, set. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd184/historia-da-danca-de-salao-seculo-xviii.htm>>