



## Introdução

Considerar o aluno de dança como uma pessoa envolvida na educação, em vez de simplesmente um corpo a ser treinado, é imperativo nas pedagogias de técnicas de dança transformadoras. O ensino pode proporcionar ambientes de aprendizagem no estúdio de dança que conduzam a mudanças para o aluno quanto à proficiência das habilidades corporais e à percepção de si e de seu lugar no mundo (Stinson 1998). Esta investigação refere-se ao estúdio de dança como um “local de possibilidades” (hooks 1994, 207). Ela explora o “como” da pedagogia da dança; lidando com as complexidades do aprendizado da técnica de dança contemporânea por meio das experiências de alunos de graduação em um conservatório do Reino Unido. Nesse ambiente, o foco na excelência técnica é fundamental para muitos alunos de graduação que desejam ser bailarinos profissionais. O aumento da proficiência na técnica de dança não envolve apenas o aprimoramento das habilidades corporais, mas também o enriquecimento do aluno como pessoa (Stinson 1998, Collen 2002, Dryburgh e Jackson 2016). A compreensão e as capacidades corporais não podem, em minha opinião, ser separadas da personalidade do indivíduo.

As práticas de ensino da técnica de dança são influenciadas por muitos fatores, como os requerimentos estilísticos ou filosóficos particulares, o contexto de ensino, a expectativa percebida dos alunos e os requisitos do setor da dança (Bales e Nettle-Foil 2008). Esses fatores afetam a maneira como professores de técnicas de dança individuais pensam e, subsequentemente, estabelecem o ambiente de aprendizagem no estúdio de dança. Os alunos também têm expectativas de uma aula de técnica de dança (Barr 2009). Estas expectativas terão sido desenvolvidas por meio de, entre outras coisas, experiências anteriores de aprendizagem e suas formas preferidas de ser como aluno (Schupp 2010). Alunos de graduação em dança geralmente precisam ser capazes de alternar entre as diferentes práticas de estúdio ao longo de um único dia, bem como ao longo da duração de seus estudos. O estúdio de dança pode se tornar seu próprio microcosmo distinto com suas próprias regras implícitas e expectativas de comportamentos apropriados. Exemplos de expectativas divergentes do aluno de uma classe para outra podem ser se fazer perguntas é encorajado ou não ou se as sequências de movimentos ensinadas devem ser replicadas ou interpretadas. Na minha própria prática pedagógica de dança contemporânea baseada no relaxamento (release-based technique), meu objetivo é manter o rigor do desenvolvimento de habilidades técnicas corporais por meio de uma abordagem baseada na confiança e é recíproca por natureza.

Estilisticamente, os alunos são incentivados a desenvolver a particularidade das respostas de movimento por meio da exploração corporal. O foco é extrair a autenticidade do movimento, em vez da replicação de um padrão idealizado. As ideias apresentadas neste artigo, no entanto, são movidas por valores pedagógicos que são traduzíveis para outros estilos de técnica de dança.

A pesquisa sobre educação em dança tem enfatizado a importância de abordagens de ensino que reconheçam as necessidades do aluno como indivíduo. Essas abordagens pedagógicas centradas no aluno têm endossado a educação em dança como empoderadora (Shapiro 1998, Râman 2009). Um argumento importante e persuasivo foi desenvolvido na campo acadêmico da dança que utiliza perspectivas pedagógicas feministas críticas para conceber tal empoderamento (Shapiro 1998, Stinson 1998, Kerr-Berry et. al. 2008, Anttila 2010, Barbour 2011, Morris 2012, Barr e Risner 2014, Barr 2015). Na dança, as abordagens pedagógicas feministas críticas trabalham para concretizar “apenas” resultados educacionais e socioculturais (Risner 2008). Expandindo-se a partir desse objetivo abrangente, essas abordagens foram discutidas como geradoras de ambientes que empoderam as comunidades (Barr 2013), incentivam a assunção de riscos (Cheesman 2016), desenvolvem relacionamentos e valores democráticos (Morris 2012) e aumentam no indivíduo seu senso de identidade e de pertencimento no mundo (Kahlich 2001, Dyer 2014, Leonard 2014.).

O campo acadêmico da dança, portanto, já reivindicou práticas pedagógicas que vão além do reducionista desenvolvimento do virtuosismo físico como algo separado da pessoa. Este estudo explora ainda as maneiras pelas quais o empoderamento pode ser proporcionado no estúdio de técnica de dança, considerando a experiência de aprendizagem do aluno ao longo de seu curso. Os insights propiciados pela compreensão vivenciada pelos alunos sobre a pedagogia da técnica de dança revelam o que significa para o estúdio ser um local de possibilidades. O termo “local de possibilidades” foi cunhado por bell hooks (1994) para descrever o potencial da sala de aula de possibilitar a mudança emancipatória (207). Por meio das experiências dos alunos de graduação participantes e da reflexividade professor/pesquisador, as complexidades do aprendizado da técnica de dança são consideradas neste artigo e enquadradas pelas lentes teóricas da transformação e do cuidado.

## Transformação e Cuidado

As perspectivas teóricas da pedagogia engajada (hooks 1994) e da ética do cuidado (Noddings 2013) fornecem um referencial por meio do qual os dados dos alunos participantes são organizados. A aprendizagem no ensino superior costuma ser articulada como um local de transformação. Segundo Stephen Brookfield (2003a), a transformação é uma mudança na visão de mundo e na percepção de si do aluno como consequência do reexame de suposições pessoais e sistemas de valores. Essa mudança paradigmática é alcançada por meio de práticas reflexivas críticas (Mezirow 1991). John Dirkx (1998) descreve a aprendizagem transformativa como uma forma de ser que enfatiza como o aluno encontra e se envolve com as experiências de aprendizagem. O ensino é abordado com o intuito de realizar a atualização do aluno e de sua sociedade. Fatores coercitivos e restritivos da educação, como ensino autoritário, são ativamente combatidos (Dirkx 1998, Danowitz e Tuit 2011). A aprendizagem transformativa é importante na educação em dança porque enfatiza a consideração do aluno de dança como uma pessoa que é capaz de contribuir ativamente para a aprendizagem por meio da responsabilidade compartilhada. O ensino e o trabalho filosófico de bell hooks (Brookfield 2003b) têm sido particularmente significativos no discurso da aprendizagem transformativa. Sua abordagem, a “pedagogia engajada”, privilegia a liberação e o empoderamento. hooks (1994) afirma que a aprendizagem "em sua forma mais poderosa" (4) pode liberar criando um ambiente pedagógico que é resistente aos princípios de obediência e autoridade.

Respeito e cuidado são centrais para uma pedagogia engajada (hooks, 1994), pois estabelecem relações de confiança na situação de aprendizagem. O cuidado é uma área da teoria da ética que se desenvolveu por meio de perspectivas feministas que problematizam o impacto isolador do distanciamento em uma sociedade patriarcal. Carol Gilligan (1982) instigou este trabalho chamando a atenção para a omissão da voz feminina na pesquisa (Owen e Ennis 2005, Belenky et al. 2006, Engelmann 2009). A ética do cuidado, como um paradigma moral, foi realizada na educação mais notadamente por Nel Noddings (2013, Johannesen 2000, McGregor 2004, Alexander 2013, Bozalek et al. 2014, Zembylas et al. 2014). Noddings considera a manutenção e o aprimoramento do cuidado como o objetivo principal de todo esforço educacional (Noddings 2013, 172). A relação pedagógica na educação é de cuidado ético entre o professor (cuidador) e o aluno (cuidado). Noddings (2013) afirma que a ética do cuidado está

“interessada em como, em geral, devemos nos encontrar e tratar uns aos outros – em como estabelecer, manter e aprimorar as relações de cuidado” (xiv).

A aprendizagem transformativa e a ética do cuidado foram examinadas na pesquisa em dança de várias maneiras. Mais instrutiva deste estudo foi a consideração da aprendizagem transformativa que: (a) entrelaça dimensões críticas, criativas e morais da pedagogia (Shapiro 1998), (b) usa o contexto do aluno como ponto de partida do conteúdo de dança (Marques 1998), (c) leva a mudanças na identidade e nas formas de ser/estar no mundo por meio de um processo construtivo de aprendizagem compartilhada (Dyer 2010), (d) é inicialmente desconcertante (Barr e Risner 2014), e (e) envolve uma visão incorporada além do que já sabemos (Østern e Øyen 2015). O cuidado também foi discutido na pesquisa em dança como meio de (a) encorajar os alunos a encontrar e desenvolver suas próprias capacidades (Stinson 1998), (b) melhorar a prática da meta-dança (Collen 2002), (c) sentir-se emocionalmente seguro para correr riscos de movimento (Warburton 2004), (d) ser capaz de lidar com conflito e ambiguidade (Dyer e Loytonen 2012), e (e) aprendizagem expandida motivante e estimulante (Enghauser 2012). A pedagogia engajada e a ética do cuidado, como construções teóricas, ganharão corpo neste artigo pela articulação das vozes dos alunos participantes e da reflexividade professor/pesquisador (Guillemin e Gillam 2004, Green 2015). Ao fazer isso, os insights de experiências particulares de cada aluno permitem uma compreensão mais profunda das affordances (funcionalidades, oportunidades e possibilidades imediatamente reconhecíveis dos recursos do ambiente) da pedagogia da técnica de dança.

Este estudo contribui para a pesquisa pedagógica em dança de várias maneiras. Ele é desenvolvido a partir do ponto de vista de um praticante e, portanto, resulta do ato pedagógico vivido no estúdio e foca nas perspectivas do aluno. Ao reunir o cuidado ético e a pedagogia engajada como referências teóricas de apoio mútuo, o aprendizado da técnica de dança é explorado especificamente para os objetivos formativos de um conservatório do Reino Unido. Como estudo longitudinal, os dados refletem múltiplas experiências aluno-professor e, portanto, dá continuidade a um diálogo crítico contínuo e provoca reflexões sobre as melhores práticas no ensino da técnica de dança.

## **Contexto e Metodologia de Pesquisa**

Para esta pesquisa de praticante, conduzi a coleta de dados qualitativos com um grupo de sete alunos participantes em dois estágios distintos de seu curso. Os dados iniciais foram coletados com os participantes ao final do primeiro ano da graduação (nível 4) em dança contemporânea no Conservatório de Música e Dança Trinity Laban. Eu havia sido seu professor de técnica de dança contemporânea baseada em relaxamento (release-based technique) durante a segunda metade do ano. Os alunos tinham formação anterior considerável, mas diversa, em dança e muitos aspiravam a ser bailarinos profissionais. Os participantes eram cinco mulheres e dois homens, estudantes internacionais e do Reino Unido no final da adolescência e início dos vinte anos. Os pseudônimos que dou a esses participantes são Cathy, Sean, Jacob, Louise, Georgia, Zareen e Kayla.

Após aprovação ética e aconselhamento de orientadores, conduzi dois grupos focais com esses alunos participantes. A participação na pesquisa foi realizada de forma voluntária. O consentimento livre e esclarecido foi fornecido por cada participante em cada etapa do processo. Embora este pequeno grupo amostral não seja representativo das experiências de grupo completas (vinte e cinco alunos no total), o diálogo reflexivo consequente foi rico e propício para compartilhar experiências individuais imbuídas de significado pessoal e características narrativas. Eu estava interessado em ouvir os alunos sobre suas experiências com os papéis de professor e aluno e o que estava permitindo que eles aprendessem a técnica da dança contemporânea. A pesquisa foi orientada para que colocasse as perspectivas dos alunos no centro, conforme é consistente com os valores feministas críticos com os quais eu alinho minha perspectiva de pesquisa (Shapiro 1998, Barr 2009, Engelmann 2009, Albright 2011). Por meio desse processo de pesquisa, foi privilegiada a importância da 'ética relacional' (Ellis 2007, Barbour 2011), que requer que o pesquisador atue em reconhecimento dos vínculos interpessoais com os participantes e demais pessoas envolvidas. A fim de garantir o "consentimento do processo" (Ellis 2007, 23), todos os esforços foram feitos para que os participantes sentissem que seu envolvimento não foi coagido, que não impactou negativamente sua experiência de aprendizagem e que foram bem representados por meio das ideias que foram desenvolvidas neste artigo. Eles também viram vários rascunhos à medida que o manuscrito progredia.

A segunda rodada de coleta de dados ocorreu no final do terceiro e último ano dos participantes (nível 6). Eu não havia lecionado a qualquer um deles desde o primeiro ano.

Neste estágio, conduzi grupos focais e entrevistas individuais conforme a conveniência de seu cronograma. Por meio dos processos semiestruturados, os participantes foram estimulados a discutir suas vivências atuais de aprendizagem da técnica de dança contemporânea. No intervalo de tempo entre as duas etapas de coleta de dados, minha jornada de aprendizagem continuou, em certa medida paralela e entrelaçada com a dos alunos participantes. Durante o período de pesquisa, comecei a estudar como candidato ao doutorado após vinte anos como artista e professor de dança. Eu estive envolvido na exploração de referenciais críticos, refinando o foco da pesquisa e ganhando confiança na navegação de argumentos conflitantes na pedagogia da dança consistente com o estudo de doutorado (Lovitts 2005, Gardner 2008). Por meio do processo interpretativo de pesquisa, o professor/pesquisador é reconhecido como imbuído no desenvolvimento das ideias apresentadas neste estudo. Estou situado como um “sujeito adicional” (Stinson 2016, 201) e meus próprios vieses e preferências são refletidos aqui (Guillemin e Gillam 2004). No entanto, ao refletir sobre as questões levantadas pelos participantes e tentar me aprofundar em suas experiências particulares, tentei expandir minha própria apreciação do fenômeno da pedagogia da técnica de dança. Escolhi citar os alunos diretamente na discussão a seguir porque estou convencido de que as próprias palavras dos participantes “expandem nossa própria linguagem para pensar sobre o que a dança pode ser para aqueles que a praticam” (Stinson 2016, 205).

Consistentemente com Sue Stinson (2016), acredito que o significado é atribuído às experiências pessoais de maneiras que são únicas para cada indivíduo e culturalmente construído. Para que eu pudesse interpretar o significado neste projeto, precisei apreciar e valorizar a percepção, o insight e a compreensão de cada participante – conforme observado por Fiona Bannon (2004). Este estudo longitudinal e sua abordagem fenomenológica me deram a oportunidade de refletir sobre as perspectivas dos participantes e observar os padrões emergentes ao longo do tempo (Savin-Baden e Howell Major 2013, 270). Identifiquei temas emergentes por meio de um processo abduutivo que utilizou simultaneamente interpretação de dados e construção teórica. A reflexividade de pesquisador tem sido vital para a tarefa de interpretar múltiplas camadas de percepção que “dependem da capacidade do pesquisador de ver e mostrar o que está lá, revelando temas e grupos de ideias” (Bannon 2004, 33, Guillemin e Gillam 2004, Green 2015). Os resultados do pequeno estudo de caso não fornecem resultados conclusivos ou quantificáveis; no entanto, os dados qualitativos oferecem perspectivas que estimulam discussões importantes e pesquisas adicionais.

## Resultados e discussão

A discussão a seguir é organizada por meio de três conceitos centrais da pedagogia engajada: participação ativa do aluno na aprendizagem; demonstração do valor que os professores atribuem ao aluno; e ambientes de aprendizagem estimulantes entre colegas. As vozes dos alunos, em particular, “dialogam” cada uma dessas concepções, permitindo que os dados sejam entrelaçados com a teoria. As histórias dos alunos revelam suas experiências de transformação e cuidado à medida que as encontram nas culturas de aprendizagem do estúdio. A compreensão dessas concepções pedagógicas é provida de nuances por meio das confluências e variações dos processos de aprendizagem dos alunos. Por fim, a discussão reflete sobre a importância para o professor de modelar a vulnerabilidade e o autocuidado como parte integrante de sua prática demonstrável.

### Participação ativa dos alunos na aprendizagem

A participação ativa dos alunos na aprendizagem é fundamental para uma pedagogia engajada. Como afirma hooks, o ensino serve como um “catalisador que convida todos a se tornarem cada vez mais engajados, a se tornarem participantes ativos na aprendizagem” (1994, 11). É importante considerar qual o significado dessa concepção e como ela pode ser incentivada no estúdio de técnica de dança. Cada um dos alunos participantes tinha uma compreensão da importância de contribuir para o processo de aprendizagem. A complexidade com que essa experiência é vivenciada é provida de mais nuances através da estratificação de suas reflexões particulares. Os seguintes relatos são as respostas dos alunos participantes ao considerar o papel do aprendiz na técnica de dança contemporânea:

Eu sinto que é mais como uma parceria entre o aluno e o professor. Em vez de um professor dizendo coisas e o aluno regurgitando... O aluno precisa ser um participante ativo tanto em dar como em aprender. Você não está apenas absorvendo, mas produzindo. (Louise, ano 1)

Sendo tipo uma esponja seletiva, acho que é importante estar disposto e receptivo. Se, como estudante, você não estiver disposto a aceitar o que a pessoa à sua frente está tentando transmitir a você, então é melhor nem ir. O negócio é aceitar igualmente o que não funciona para você e o que funciona, para então filtrar. (Zareen, ano 1)

Como posso me inscrever? Eu sei exatamente o que [o professor] está tentando explicar... Estou tendo que transferir a informação, filtrar, não alterar, mas processar em algo que eu possa entender rapidamente... É tudo tentativa e erro. (Cathy, ano 3)

O papel recíproco do aluno, que envolve responsabilidade além de regurgitar instruções dadas pelo professor, parece ser bem compreendido. Embora a disposição como aluno seja importante, a noção de “aceitar” de Zareen parece carecer de assertividade. A metáfora da esponja é preocupante para mim como professor, quando considero sua passividade e o potencial de super-saturação. Ela sugere, porém, que o papel do aluno é um processo duplo de absorção e filtragem de informações que funcionam para o indivíduo. A aprendizagem como absorção também foi considerada acima como um processo exploratório envolvendo “tentativa e erro”. A aprendizagem orientada para a investigação, como comentada aqui, reconhece a possibilidade de ir além da concepção limitada da aprendizagem na técnica de dança como sendo certa ou errada (Râman 2009).

Estar ativamente engajado na aprendizagem também é discutido como envolvendo dar sentido à técnica de dança por meio de sua aplicação.

Obviamente cheguei ao ponto em que, mesmo que não goste da técnica estilisticamente, ainda a aprecio pelas informações que me dá... Então, você está descobrindo, ainda está pegando todas essas informações que [o professor] está dando a você e está aplicando você mesma de uma forma que faz sentido para você. (Louise, ano 3)

Este comentário reflete uma compreensão da participação ativa que envolve a apreciação da experiência de aprendizagem pelo que pode ser encontrado individualmente. A participação em aulas de técnica de dança que não são do estilo preferido desta aluna é apreciada como aprendizado por meio da aplicação de informações e construção de sentido por si mesma. O ensino que encoraja explicitamente tais abordagens facilita uma apreciação ativa pelo aluno do que está disponível e da possibilidade de aplicá-lo de maneiras que sejam pessoalmente significativas. É importante lembrar, porém, que os alunos podem relutar, pelo menos inicialmente, em assumir a responsabilidade como aprendiz e a centralidade de sua participação ativa (hooks 1994, Dyer 2010, Barr e Risner 2014, Dryburgh e Jackson 2016). A participação ativa dos alunos na aprendizagem, embora vise a promover a liberação, pode, no entanto, ser vivenciada como onerosa, irrelevante ou obstrutiva. A crítica a essa abordagem pedagógica reconhece que ela pode excluir alguns alunos que não são capazes de contribuir ou não estão dispostos a contribuir da maneira esperada (Shor e Freire 1987).

Como professor de técnica de dança, estou preocupado em estimular o gosto pela curiosidade em se mover. Meu papel é, em parte, fundamentar a apreciação do aluno quanto às preferências estilísticas e à abordagem filosófica da técnica baseada no relaxamento (release-based technique). No entanto, é mais importante proporcionar uma maneira de se engajar com ideias de movimento que irão aprimorar o interesse pessoal contínuo dos alunos e o prazer de dançar. Quero que meus alunos se tornem menos dependentes de mim para facilitar seu engajamento com a técnica e desenvolvam uma participação pessoal cada vez mais ativa. Ensinar com cuidado é reconhecer que a jornada em direção a esse objetivo será diferente para cada aluno. O estúdio é habitado por aprendizes com disposições diversas e variáveis para assumir responsabilidades compartilhadas e, portanto, eu, como professor, devo me adaptar, ser responsivo e respeitar essa diversidade.

Em minha prática de ensino, esforço-me para construir confiança de aprendizagem corporal entre os alunos pedindo-lhes que reflitam sobre do que estão cientes enquanto dançam, se notam mudanças em seu corpo e como podem querer desenvolver os detalhes de sua dança. Este trabalho reflexivo tem como objetivo evitar que a compreensão evapore e precisa de tempo em estúdio para ser realizado. Ao chamar a atenção para a particularidade da experiência corporal, os alunos são ajudados a reconhecer sua capacidade de fomentar seu próprio processo. É importante que eu me abstenha de liderar nesses momentos fazendo afirmações que possam inibir os alunos de examinar suas próprias formas corporificadas de vir a saber. Em vez disso, posso encorajar os alunos a fazer conexões entre o que estão percebendo enquanto se movem e o que ouviram de mim e de outras pessoas sobre o movimento, gerando assim mais curiosidade.

### **Demonstration do valor que os professores atribuem ao aluno**

Os professores precisam demonstrar o valor que atribuem ao aluno de forma contínua (hooks 1994, Owen e Ennis 2005). Edward Warburton (2004) enfatiza ser responsivo às necessidades dos alunos a fim de criar um ambiente seguro no qual os “dançarinos se sintam fisicamente preparados para tentar movimentos difíceis e emocionalmente seguros para assumir riscos intelectuais e criativos” (93). Na ética do cuidado, os relacionamentos emocionalmente engajados são “construídos sobre a confiança” (McGregor 2004, 100). É imprescindível que a confiança seja estabelecida para que o aluno consiga acessar a aprendizagem sentindo-se valorizado (Barr 2009).

A fim de ilustrar essa concepção de cuidado no estúdio de dança, destacarei duas experiências de aprendizagem particularmente diferentes que Zareen compartilhou. Essas experiências geraram percepções significativamente diferentes do valor atribuído a ela por dois professores diferentes.

Eu não era muito boa em comparecimento no início daquele ano e então pré-decisões foram feitas sobre que tipo de pessoa eu sou... Era uma aula tão acelerada que você se sentia mal em dizer “Espere um segundo. O que eles estão fazendo que eu não estou fazendo?” Só pela maneira como ela dirigia a aula, parecia que você estava estragando tudo... Eu imaginei que se eu não era a mais errada ou a melhor, então provavelmente eu estava bem... Havia pessoas que ela selecionou para participarem de um projeto que se tornaram um clã. Ela já não tinha me escolhido. (Zareen, ano 3)

Zareen se sentiu excluída do aprendizado por meio dessa experiência de várias maneiras. Ela vivenciou preconceito, rejeição, sentindo-se uma estranha e sentindo-se incapaz de fazer perguntas. Consequentemente, Zareen não foi capaz de compreender ou avaliar seu progresso. Mais tarde ela afirmou, porém, que ainda fora capaz de aprender e melhorar “imensamente”. No entanto, isso parece ter ocorrido apesar de sua experiência no contexto de aprendizagem, e não por causa dela. É importante diferenciar essa experiência da de Louise (descrita anteriormente). Louise foi capaz de encontrar maneiras de aprender, embora o estilo da técnica não fosse adequado para ela. Zareen, apesar de encontrar maneiras de aprender, vivenciara uma falta de cuidado ético. Este relato, entre outros discutidos pelos alunos participantes, suscita preocupações para mim como professor sobre como evitar a exclusão da aprendizagem. Eu fico imaginando quais demonstrações de valor poderiam ter sido feitas para levar a uma mudança nessas experiências negativas. Da mesma forma, como seria possível proporcionar a alunos, como Zareen, a percepção do respeito de seus professores?

A segunda experiência ilustrativa de Zareen não parece ser imediatamente consistente com uma ética do cuidado. No entanto, ela ilustra quão dependente do contexto e emocionalmente responsiva a compreensão da demonstração de cuidado pode ser na pedagogia da técnica de dança.

[A professora] te dava uma bronca, era um pouco dura... ela falar “você poderia fazer melhor” era o suficiente para eu pensar “Ok, não é como se você estivesse fazendo errado”. Era como se ela estivesse pensando em mim como pessoa... Era mais sobre a minha dança do que me dar uma bronca... Ela me chamou de lado no final da aula... Viu que aquilo tinha me afetado e lidou com aquilo... Era sobre ela se dedicar.

Tenho uma preocupação imediata com o comportamento da professora, descrita como “um pouco dura”. No entanto, Zareen identifica o aspecto

construtivo das intenções da professora ao diferenciar sua “dedicação” de sua “bronca”. As ações da professora são compreendidas no contexto de uma crítica construtiva. A professora demonstrou isso reservando um tempo para discutir o incidente pessoalmente com a aluna fora da classe. Nesta situação particular, a professora foi considerada atenta às necessidades da aluna (Engelmann 2009). Conforme as experiências de Zareen revelam, o cuidado pode ser demonstrado pelo professor ao mesmo tempo em que é exigente quanto às expectativas em relação ao aluno (Cheesman 2016).

As relações pedagógicas requerem profundo respeito e cuidado. O objetivo de nossos esforços pedagógicos como professores é proporcionar “as condições necessárias em que a aprendizagem possa começar mais profunda e intimamente” (hooks 1994, 13). Como isso é expresso e como se parece é menos importante, talvez, do que como é sentido e como é vivenciado pelos envolvidos. Os professores precisam receber o aluno com abertura e sinceridade, pois “cada escolha tende a nos manter, aprimorar ou diminuir como cuidadores” (Noddings 2013, 175). Na ética do cuidado, o professor cuidador “parte de uma posição de respeito ou consideração pelos projetos do outro” (176). Warburton (2004) descreve essa propensão para cuidar como “uma prontidão para se envolver” (91) e isso é entendido em um nível emocional conforme relatado no seguinte comentário de um participante:

Quando um professor parece não se importar, os alunos se retraem também porque você não quer se empenhar tanto. Quando um professor está, tipo, realmente disponível e você pode ver que ele está presente com você, isso tem um efeito diferente nos alunos. (Kayla, ano 3)

Se “importar” e estar “presente” como professor é percebido pelo aluno e, conseqüentemente, impacta como ele se sente em relação à aprendizagem. É essencial que em algum nível o professor seja capaz de comunicar seu interesse genuíno em seu envolvimento no ato pedagógico. É importante ressaltar, porém, que Stinson (1998) afirma “que o conceito de cuidado pode ser facilmente sentimentalizado e pode fornecer uma desculpa para tornar os alunos excessivamente dependentes e negar-lhes a oportunidade de definir e enfrentar desafios” (34). Ela adverte a respeito da possibilidade de inibição da independência potencial dos alunos na realização de objetivos maiores causada pelo cuidado de maneiras restritivas. Como professores, então, estar atento ao aluno requer cuidado deliberado que é equilibrado pela geração de entusiasmo para buscar ativamente os desafios no estúdio.

Na minha prática pedagógica, deixo explícito aos alunos que o que estamos fazendo juntos é importante para mim e me certifico de reforçar isso na forma como me comporto. Asseguro-me de ser capaz de ser responsivo a cada aluno pela escuta de suas preocupações e interesses. Confio em meu senso intuitivo quanto ao “ponto” em que o grupo está para guiar o ritmo da sessão. Acredito que a maneira mais importante de demonstrar cuidado é a maneira como me torno acessível ao aluno. Quero que os alunos se sintam capazes de vir diretamente a mim com preocupações, não de uma forma excessivamente paternal, mas como adultos que se respeitam. Isso se manifesta em uma série de pequenas maneiras, por exemplo, como eu encaro o indivíduo com quem estou falando, como peço permissão para demonstrar movimentos com um aluno, como incentivo os alunos a refletirem sobre como se sentem enquanto dançam e como às vezes solicito que eles encontrem suas próprias respostas às questões que trazem.

### **Ambiente de aprendizagem estimulante entre colegas**

A sala de aula deve ser empolgante (hooks 1994, 7). Como o entusiasmo é gerado, sustentado e desenvolvido ao longo do tempo na aula de técnica de dança foi discutido pelos alunos de várias maneiras. Cada um deles falou sobre como a energia do professor pode ser impactante para gerar entusiasmo na sala de aula.

Quando você consegue ver que um professor é apaixonado pelo que quer fazer e gosta do que faz, faz você querer alcançar isso também. (Cathy, ano 3)

[A professora] é realmente apaixonada pelo que faz e então fiquei realmente apaixonado pelo que ela faz. (Jacob, ano 3)

Eu acho que ter professores que você consegue ver que eles colocam esforço ou energia no grupo, então o grupo quer corresponder. (Kayla, ano 3)

Esses comentários sugerem que os alunos foram estimulados a se engajar com a aprendizagem em uma resposta muito direta à energia e paixão do professor. É evidente que a paixão do professor pode ser um convite irresistível à aprendizagem, especialmente quanto ao esforço exigido nas técnicas de dança. Ao mesmo tempo, porém, questiono até que ponto isso pode reforçar a dependência na atividade do professor em vez de propiciar a autonomia do aluno. Jacob (ano 3) desenvolve a ideia de ser estimulado a se engajar na aprendizagem com a seguinte declaração sobre responsabilidade compartilhada

Não é responsabilidade exclusiva do professor motivar a todos. Cada um naquela sala motiva a sala. Então, por que o professor deve ser a única pessoa a ter a responsabilidade por isso? É responsabilidade de todos... O professor pode ser o catalisador. Mas não é responsabilidade do professor ser sempre um catalisador.

Aqui, Jacob enfatiza a responsabilidade compartilhada pela motivação da aprendizagem que hooks chama de “esforço coletivo” (hooks 1994, 8). O ambiente de aprendizagem deve facilitar “um reconhecimento constante de que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem” (8). A ignição da aprendizagem não é privilégio ou fardo apenas do professor de dança. Nas aulas de técnica de dança, geralmente ministradas em grupos relativamente pequenos, os alunos também podem estimular a aprendizagem para si próprios e entre seus colegas (Stinson 1998, Râman 2009, Dyer 2014). O papel que os colegas desempenharam na experiência de aprendizagem foi muito significativo para os participantes deste estudo. As maneiras como aprender uns com os outros os impactou e influenciou, entretanto, foram variadas. Os alunos de dança participantes haviam, em grande parte, aprendido consistentemente juntos a técnica de dança ao longo dos três anos, resultando em relacionamentos muito significativos sendo formados. Do ponto de vista do aluno, esses relacionamentos podem ser mais significativos e ter consideravelmente mais influência em suas experiências de aprendizagem do que o professor.

Conhecemos os hábitos uns dos outros muito bem porque estamos literalmente em aula uns com os outros o tempo todo... É importante valorizar e reconhecer o conhecimento que temos uns dos outros. (Georgie, ano 1)

Eu sempre sinto que quando você vê seus amigos se saindo muito bem isso realmente te motiva muito... Quando você volta para a aula de técnica e vê como sua turma se desenvolveu, sinto que isso sempre te traz de volta ao motivo pelo qual você está aqui e observando as pessoas. É, os colegas te inspiram bastante, eu acho. (Sean, ano 3)

Ao conhecer bem seus colegas, os alunos foram capazes de reconhecer as realizações de aprendizagem uns dos outros e isso teve um impacto motivador no trabalho no estúdio. hooks (1994) afirma que “como uma comunidade de sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada por nosso interesse nos outros, em ouvir as vozes uns dos outros, em reconhecer a presença uns dos outros” (8). Estar atento ao outro reconhece a importância da contribuição do colega na experiência de aprendizagem transformadora coletiva. O ensino baseado no cuidado “está centrado no relacionamento, na comunidade, e nas formas de reconhecimento plenas e engajadas. É quando ocorre esse engajamento conectivo que existe a possibilidade de transformar o pensamento pessoal e coletivo” (McGregor 2004, 101, Morris 2012, Barr 2013). Contar uns com os

outros em uma aula de técnica de dança, então, pode promover nos alunos o reconhecimento de significados para além do conteúdo da dança. Becky Dyer (2010) afirma que “a aprendizagem transformativa é um processo de mudança da identidade e das formas de ver e estar no mundo e, portanto, as comunidades de aprendizagem transformadora se envolvem em processos coletivos de mudança dos mundos em que vivemos” (128).

Em minha prática de ensino, incentivo a observação ativa, reflexão e discussão em grupo para promover relacionamentos positivos com colegas. Acho que isso é particularmente útil após a exploração de um exercício ou sequência de movimento, pois desvia a expectativa de que eu, o professor, farei algum tipo de julgamento final sobre o que foi feito. Ao facilitar o compartilhamento de ideias, o grupo é capaz de utilizar a compreensão de cada um e apreciar as diversas respostas entre os colegas. Esse processo colaborativo exemplifica meios pelos quais diferentes perspectivas podem aprimorar a aprendizagem ao expandir as considerações de um indivíduo.

O impacto de relacionamentos intensos com os colegas nem sempre é necessariamente positivo. Experiências prejudiciais de aprendizagem entre colegas alunos no contexto do estúdio de técnica de dança são discutidas no seguinte comentário:

Acho que os colegas também podem ser muito inspiradores, mas depende de quem são e em que situação estão. Também pode prejudicar você se houver energia ruim. Quem é responsável pelo modo como isso é moldado, não que todos precisem ser felizes e melhores amigos, de forma nenhuma. Mas a questão é como abordar isso ou quando você se depara com isso, especialmente por um longo período de tempo. Eu não sei. Essa é sempre uma situação complicada. (Georgia, ano 3)

Isso destaca que nem todas as relações entre colegas geram entusiasmo e levanta questões desafiadoras sobre como a dinâmica de grupo positiva pode ser promovida. A Georgia pergunta, de forma relevante, de quem é a responsabilidade de moldar esse ambiente de grupo e como abordar isso. Dyer e Teija Löytönen (2012) discutem a ética do cuidado por meio da investigação colaborativa na dança como sendo “sobre como lidar com o conflito, desacordo e ambivalência em vez de tentar eliminá-los” (139). A dissonância tem valor porque pode facilitar “dar sentido à prática profissional” (Dyer e Löytönen 2012, 139). Experiências de dissonância podem ser desconfortáveis e nem sempre conduzem imediatamente à manutenção de um ambiente de aprendizagem que promove a sensação de segurança e a assunção de riscos (Anttila 2010, Leonard 2014). A solução de Georgia para a experiência de

aprendizagem entre pessoas de quem sentiu “energia ruim” foi se autoexcluir e não ir para a aula.

É importante que os alunos não fiquem isolados na resolução de situações problemáticas. Há um equilíbrio a ser administrado com sensibilidade para apoiar encontros positivos com dissonância. Ambientes acolhedores que estimulem a confiança de cada aluno para afirmar sua individualidade dependem do desenvolvimento de confiança e colaboração entre o grupo. O estabelecimento de tais ambientes, segundo Catherine McGregor (2004), não é uma questão de “como podemos, como educadores de adultos, nos engajarmos em práticas pedagógicas que criem condições para o diálogo e para entendimentos compartilhados, mas sim como podemos criar uma cultura colaborativa que permita engajamento crítico pessoal e coletivo” (102). O engajamento crítico não depende do professor instigar uma estratégia correta de atividades, mas depende do estabelecimento de um ambiente propício a “descentrar” o professor (Engelmann 2009, 68).

Como professor, sinto que quanto mais puder fazer para diminuir a relevância do meu papel, melhor. Por isso, costumo perguntar aos alunos, antes de um exercício de movimento ou sequência, no que acham importante focar, em vez de dizer o que quero que façam. Quero que os alunos entendam que têm o direito de contribuir para o processo de aprendizagem e de aumentar suas expectativas em relação a isso. Uma maneira de fazer isso é apresentar as atividades de movimento como uma base a partir da qual os alunos podem expandir a compreensão corporal por meio de seus próprios questionamentos sobre o que estão fazendo.

### **Modelagem de vulnerabilidade e autocuidado pelo professor**

Tendo considerado a complexidade das experiências de aprendizagem dos alunos, passo agora a considerar uma implicação final da pedagogia engajada para o professor. hooks (1994) afirma que os professores só podem ser eficazes em possibilitar a transformação com os alunos por meio do envolvimento em um processo contínuo de sua própria auto-atualização. Ao fazê-lo, o professor “estará mais apto a criar práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos, proporcionando-lhes formas de saber que potencializem sua capacidade de viver plena e profundamente” (22). O foco da pedagogia engajada muda de se preocupar apenas com o que os alunos estão vivenciando

(Dyer 2014). Michalinos Zembylas et al. (2014) destacam a importância para o professor de cuidar de seu próprio bem-estar e como isso pode ser facilmente prejudicado ao focar no papel de professor “cuidador”. O professor é obrigado a avaliar suas respostas emocionais no encontro de cuidado (Warburton 2004, Enghauser 2012). Por meio da compreensão resultante, o professor obterá um insight “para esclarecer as intenções do aprendiz e orientar nossas respostas” (Warburton 2004, 91).

O professor deve, da mesma forma, permitir-se ser reconhecido como alguém que é vulnerável e que não sabe tudo (Engelmann 2009). Segundo Mary Belenky et al. (2006), o professor deve “fazer todo o possível para evitar parecer onisciente” (126) porque os alunos “precisam de modelos de pensamento como uma atividade humana, imperfeita e atingível” (127). Tal abertura e franqueza por parte do professor sobre sua falibilidade requer uma prática que demonstre a possibilidade de aprender correndo riscos pela renúncia do poder e satisfação da incerteza. A transformação, então, “não pode acontecer se (professores) se recusarem a ser vulneráveis enquanto encorajam os alunos a correr riscos” (hooks 1994, 21). É esse processo transformador, modelado por meio da vulnerabilidade do professor, que pode ser compartilhado com os alunos. McGregor (2004) afirma que “nosso objetivo passa a ser não transformar o outro, mas transformar a nós mesmos e, então, compartilhar esse processo de transformação com os outros” (102). Como professor, sou encorajado por isso a ter maior confiança em ser explícito com meus alunos sobre eu não saber algo ainda. Reconheço que, ao não disfarçar minha própria vulnerabilidade no ato de ensinar, posso cultivar cada vez mais um clima de confiança no estúdio de dança. Ao reconhecer a importância do meu próprio bem-estar em minha prática docente, poderei atender às necessidades do aluno com maior clareza e eficácia.

Em minha prática de ensino, tenho me tornado cada vez menos preocupado em provar minha perícia aos alunos. Ao permitir que minha própria falibilidade esteja presente e exposta no estúdio, posso encorajar os alunos a confiar não tendo certeza. Muitas vezes, enquanto ensino, posso esquecer como os movimentos se conectam em uma combinação, ou quando demonstro mal os movimentos, ou mudo de ideia sobre algo que fizemos na última sessão, ou não tenho uma noção clara de para onde levar o grupo a seguir. Nessas ocasiões, sou franco quanto a não saber e peço orientação aos alunos. Em vez de ver esses momentos como falhas, eu os aprecio como parte do que é ser humano com outros humanos e como momentos potenciais para todos nós aprendermos. Nesses momentos, permito que os alunos demonstrem seu cuidado por mim.

## Conclusion

A experiência de aprender técnicas de dança foi explorada por meio de reflexões e relatos dos participantes, alunos de graduação em um conservatório do Reino Unido. O estúdio de dança, conseqüentemente, foi considerado um local de possibilidades de transformação e cuidado. A participação ativa do aluno na aprendizagem, a demonstração do valor que os professores atribuem ao aluno, e os ambientes de aprendizagem estimulantes entre colegas foram discutidos em termos das nuances das experiências individuais. Ao refletir sobre meu interesse inicial por este estudo no que diz respeito ao “como” da pedagogia da técnica de dança, fica evidente que a qualidade dos relacionamentos do aluno com o professor e seus colegas é vital. O ensino que aspira a propiciar experiências emancipatórias de aprendizagem deve aproveitar as possibilidades proporcionadas pelo aprendizado mútuo por meio do cuidado atencioso. O aluno deve ser capaz de sentir que o professor está dedicado ao processo de aprendizagem. Pode então ser possível, por meio das contribuições recíprocas – e dos catalisadores – da cultura de aprendizagem, correr riscos, curtir os sucessos uns dos outros, e navegar pelas dificuldades.

Na minha prática pedagógica, cada vez mais privilegio o desenvolvimento dos relacionamentos no estúdio. O diálogo informal é vital para aprendermos uns com os outros sobre aquilo em que estamos envolvidos fazendo juntos. A diversidade de experiências e perspectivas informa, reforça e desafia a compreensão do movimento. Os relacionamentos entre colegas são aprimorados por meio de diversas atividades que permitem a interação verbal e corporal, cuja intenção é estimular maneiras empáticas de estar um com o outro por meio do movimento. Meu envolvimento como professor é fundamental para o aprendizado do grupo e, embora acredite ser importante que os alunos não dependam de mim para motivar seus esforços, aprecio que minha conexão com o trabalho seja vital. Estimulo minha própria curiosidade de movimento no ato pedagógico a partir do que os alunos trazem para a sessão e do que fazemos acontecer entre nós. Ao assegurar-me de que cada aluno saiba que seu aprendizado individual é importante para mim, a ênfase é colocada nas possibilidades que cada um tem de contribuir e moldar o processo de aprendizagem. Penso na sessão de dança que posso ter preparado como um convite ao envolvimento que abre caminhos possíveis de progresso. Ao prestar atenção deliberada e cuidadosa às respostas do grupo, sou capaz de me adaptar intuitivamente. Um de meus maiores prazeres em ser professor é testemunhar a mudança e o crescimento de um aluno de formas que ele não imaginava. Meu

foco pedagógico como professor de técnica de dança é proporcionar ambientes de aprendizagem que promovam essas transformações dos alunos.

## Referências

Anttila, E. 2010. Dialogical pedagogy, embodied knowledge, and meaningful learning. In **Dance in a world of change: Reflections on globalization and cultural difference**, ed. S. Shapiro, 159–179. Leeds: Human Kinetics.

Albright, A. C. 2011. Situated dancing: Notes from three decades in contact with phenomenology. **Dance Research Journal** 43(2):7–18.

Alexander, H. 2013. Caring and agency: Noddings on happiness in education. **Educational Philosophy and Theory** 45(5):488–493.

Bales, M., and R. Nettle-Fiol, eds. 2008. *The body eclectic: Evolving practices in dance training*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Bannon, F. 2004. Towards creative practice in research in dance education. **Research in Dance Education** 5(1):25–43.

Barbour, K. 2011. **Dancing across the page: Narrative and embodied ways of knowing**. Bristol, UK: Intellect.

Barr, S. 2009. Examining the technique class: Re-examining feedback. **Research in Dance Education** 10(1):33–45.

———. 2013. Learning to learn: A hidden dimension within community dance practice. *Journal of Dance Education* 13(4):115–121.

———. 2015. Collaborative practices in dance research: Unpacking the process. **Research in Dance Education** 16(1):51–66.

Barr, S., and D. Risner. 2014. Weaving social foundations through dance pedagogy: A pedagogy of uncovering. **Journal of Dance Education** 14(4):136–145.

Belenky, M. F., B. M. Clinchy, N. R. Goldberger, and J. M. Tarule. 2006. Connected teaching. In **The institution of education**, eds. H. S. Sha-

piro, K. Latham, and S. N. Ross, fifth edition, 125–135. Boston, MA: Pearson Custom Publishing.

Bozalek, V., W. McMillan, D. E. Marshall, M. November, A. Daniels, and T. Sylvester. 2014. Analysing the professional development of teaching and learning from a political ethics of care perspective. **Teaching in Higher Education** 19(5):447–458.

Brookfield, S. 2003a. Putting the critical back into critical pedagogy: A commentary on the path of dissent. **Journal of Transformative Education** 1(2):141–149.

———. 2003b. The praxis of transformative education: African American feminist conceptualizations. **Journal of Transformative Education** 1(3):212–226.

Cheesman, S. 2016. Empowerment through risk. **Journal of Dance Education** 16(1):12–19.

Collen, R. L. 2002. Handle with care: **A pedagogical theory of touch in teaching dance technique based on four case studies**. Unpublished doctoral dissertation, Texas Woman's University.

Danowitz, M. A., and F. Tuitt. 2011. Enacting inclusivity through engaged pedagogy: A higher education perspective. **Equity and Excellence in Education** 44(1):40–56.

Dirkx, J. M. 1998. Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. **PAACE Journal of Lifelong Learning** 7:1–14.

Dryburgh, J., and L. H. Jackson. 2016. Building a practice of learning together: Expanding the functions of feedback with the use of the flip-chart in contemporary dance technique. *Research in Dance Education* 17(2): 130-144.

Dyer, B. 2010. The perils, privileges and pleasures of seeking right from wrong: Reflecting upon student perspectives of social processes, value systems, agency and the becoming of identity in the dance technique classroom.

**Research in Dance Education** 11(2):109–129.

———. 2014. Exploring social and moral learning frameworks through collaborative inquiry. **Journal of Dance Education** 14(2):45–51.

Dyer, B., and T. Löytönen. 2012. Engaging dialogue: Co-creating communities of collaborative inquiry. **Research in Dance Education** 13(1):121–147.

Ellis, C. 2007. Telling stories, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. **Qualitative Inquiry** 13(1):3–29.

Engelmann, D. 2009. Another look at a feminist ethics of teaching. **Atlantis** 33(2):62–71.

Enghauser, R.G. 2012. Tracing lines of meaning: A course redesign for dance pedagogy. **Journal of Dance Education** 12(2):54–61.

Freire, P. 1993. **Pedagogy of the oppressed**. London, UK: Penguin.

Gardner, S. K. 2008. “What’s too much and what’s too little?”: The process of becoming an independent researcher in doctoral education. **The Journal of Higher Education** 79(3):326–350.

Gilligan, C. 1982. **In a different voice: Psychological theory and women’s moral development**. Cambridge, UK: Harvard University Press.

Green, J. 2015. Somatic sensitivity and reflexivity as validity tools in qualitative research. **Research in Dance Education** 16(1):67–79.

Guillemin, M., and L. Gillam. 2004. Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. **Qualitative Inquiry** 10(2):261–280.

Hooks, b. 1994. **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom**. London, UK: Routledge.

Johannesen, R. L. 2000. Nel Noddings’s uses of Martin Buber’s philoso-

phy of dialogue. **Southern Communication Journal** 65(2–3):151–160.  
Kahlich L. C. 2001. Dance education and democracy. **Journal of Dance Education** 1(3):93–95.

Kerr-Berry, J., K. Clemente, and D. Risner. 2008. The politics of personal pedagogy: Examining teacher identities. **Journal of Dance Education** 8(3):94–101.

Leonard A. E. 2014. Democratic bodies: Exemplary practice and democratic education in a K–5 dance residency. **Journal of Dance Education** 14(1):1–7.

Lovitts B. E. 2005. Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. **Studies in Higher Education** 30(2):137–154.

Marquez, I. 1998 Dance education in/and the postmodern. In **Dance, power, and difference: Critical and feminist perspectives on dance education**, ed. S. Shapiro, 171–185. Leeds, UK: Human Kinetics.

Mezirow, J. 1991. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

McGregor, C. 2004. Care(full) deliberation: A pedagogy for citizenship. **Journal of Transformative Education** 2(2):90–106.

Morris, A. 2012. Seeking new ways of living community in the classroom and the world: An action research study. **Research in Dance Education** 13(2):235–251.

Noddings, N. 2013. **Caring: A relational approach to ethics and moral education**. Second edition. London, UK: University of California Press.

Owen, L. M., and C. D. Ennis. 2005. The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. **Quest** 57(4):392–425.

Østern, T. P., and E. Øyen. 2015. Moving through change. **Choreogra-**

**phic Practices** 6(1):125–144.

Râman, T. 2009. Collaborative learning in the dance technique class. **Research in Dance Education** 10(1):75–87.

Risner, D. 2008. The politics of gender in dance pedagogy. **Journal of Dance Education** 8(3):94–97.

Savin-Baden, M., and C. Howell Major. 2013. **Qualitative research: The essential guide to theory and practice**. London, UK: Routledge.

Schupp, K. 2010. Bridging the gap: Helping students from competitive dance training backgrounds become successful dance majors. **Journal of Dance Education** 10(1):25-28.

Shapiro, S. B. 1998. Toward transformative teachers: Critical and feminist perspectives in dance education. In **Dance, power, and difference: Critical and feminist perspectives on dance education**, ed. S. Shapiro, 7–22. Leeds, UK: Human Kinetics.

Shor, I., and P. Freire. 1987. **A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education**. London: Bergin and Garvey Publishers.

Stinson, S. W. 1998. Seeking a feminist pedagogy for children's dance. In **Dance, power, and difference: Critical and feminist perspectives on dance education**, ed. S. Shapiro, 23–47. Leeds, UK: Human Kinetics.

Stinson, S.W. 2016. Embodied curriculum theory and research in arts education: **A dance scholar's search for meaning**. Aargau, Switzerland: Springer International Publishing.

Warburton, E. C. 2004. Who cares? Teaching and learning care in dance. **Journal of Dance Education** 4(3):88–96.

Zembylas, M., V. Bozalek, and T. Shefer. 2014. Tronto's notion of privileged irresponsibility and the reconceptualization of care: Implications for critical pedagogies of emotion in higher education. **Gender and Education** 26(3):200–214.