



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM DANÇA

ÉRICA AZEVEDO DE MATTOS CHAGOURI OCKÉ

**MAPEAMENTO DE ESCOLAS DE DANÇA DO TERRITÓRIO DE
IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA:
Diagnóstico para elaboração de plano curso para formação continuada de
educadores**

Salvador / 2023

ÉRICA OCKÉ

**MAPEAMENTO DE ESCOLAS DE DANÇA DO TERRITÓRIO DE
IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA:
Diagnóstico para elaboração de plano curso para formação continuada de
educadores**

Trabalho de Conclusão de Curso para o Programa de Mestrado Profissional de Dança da Universidade Federal da Bahia como requisito final para a obtenção do grau de Mestre Profissional em Dança. Orientadora: Prof^a Dr^a Beth Rangel

Salvador / 2023

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Ocké, Érica.

Mapeamento de escolas de dança do Território de Identidade Litoral sul da Bahia: diagnóstico para elaboração de plano curso para formação continuada de educadores / Érica Ocké. - 2023. 221 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Beth Rangel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2023.

1. Arte na educação. 2. Dança - Estudo e ensino - Bahia. 3. Dança na educação - Bahia. 4. Escolas de dança - Bahia - Indicadores. 5. Professores de dança - Formação. 6. Pedagogia crítica. I. Rangel, Beth. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3

CDU - 793.3

**MAPEAMENTO DE ESCOLAS DE DANÇA DO TERRITÓRIO DE
IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA:
Diagnóstico para elaboração de plano curso para formação continuada de
educadores**

Trabalho de Conclusão de Curso para o Programa de Mestrado Profissional de Dança da Universidade Federal da Bahia como requisito final para a obtenção do grau de Mestre Profissional em Dança.

Salvador / 2023

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Elisabeth Simões Brandão - Beth Rangel (UFBA)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Antrifo Ribeiro Sanches Neto (UFBA)

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dr^a. Eleonora Campos da Motta Santos (UFPeI)

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Salvador / 2023

*Aos meus avós, **Milton, Judite e Elvira**,
que me olham e me guardam.
Por terem proporcionado as mais incríveis
e inesquecíveis experiências da minha existência.
Por terem feito do carinho, cuidado e amor,
saberes constantes.*

Agradecimientos

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

São tantos a quem agradecer mas preciso e devo começar pela pessoa mais importante aquela que fez toda a diferença no meu processo de entrada no PRODAN e conclusão deste trabalho, aquela que é a minha maior incentivadora, que me apoia, torce por mim, me dá suporte e está sempre disponível para me ajudar, aquela que nunca pede nada em troca, um ser humano diferenciado.

Minha irmã Jam, creio que se não fosse por você eu não teria chegado até aqui, por isso meu maior e mais sincero agradecimento é para você! Te amo!

Ileana, mainha, mulher incrível, batalhadora, justa e correta. Agradeço por se manter incansavelmente no papel de mãe, estando do meu lado incondicionalmente.

Painho por estar sempre tão disponível e disposto a estender a mão.

Ita, pela parceria, companheirismo, pela paciência e compreensão, por me ensinar sobre perdão todos os dias.

Lindomar pela dicas, leituras e livros.

Agradeço a toda a equipe de profissionais da A-rrisca, pela parceria, dedicação, cumplicidade, por estarem do meu lado. Rosana, Gabriel, Flávia, Juliana, Roseliane, Andréa, Itaciara, Ana Luisa, Beatriz, Rodrigo, Bruna, Ivonice, vocês me proporcionaram tranquilidade e serenidade para concluir este processo.

Meus sinceros e infinitos agradecimentos a todos os gestores das Escolas de Dança do Território Litoral Sul da Bahia, meus colegas de profissão e de luta por terem prontamente me atendido, disponibilizado atenção e tempo. Em especial aquelas que abriram as portas dos seus espaços e me permitiram chegar ao propósito deste trabalho.

Beth Rangel, poderia te agradecer pela orientação deste trabalho, por ter segurado a minha mão e me incentivado em tantos momentos, mas seria muito pouco. Preciso te agradecer por ser minha referência, fazer parte da minha formação profissional, da minha construção como pessoa educadora, por me mostrar a beleza da educação através da arte na formação de cidadãos. Saiba que tem um pedaço seu em cada uma das etapas, em cada uma das conquistas profissionais que alcancei durante meus 19 anos de trajetória.

Érika Silva, minha amiga, tão longe, mas sempre, tão perto! Não tem como passar por esta etapa sem te agradecer por ter feito tanta diferença na minha vida. Você me ensinou na prática o que é ser professora e artista, mas principalmente o que é trabalhar em equipe de maneira generosa e respeitosa.

Agradeço a cada um dos alunos que passaram na minha vida, os que tiveram uma convivência rápida e os que se transformaram em amigos. Aprendi e aprendo com vocês todos os dias.

Agradeço a todos os meus professores e colegas do PRODAN. As trocas, as aprendizagens e a convivência foram importantíssimas para meu amadurecimento e evolução acadêmica.

“A única coisa que não muda é que tudo muda”
“Não podemos nos banhar duas vezes no mesmo rio porque as águas
renovam-se a cada instante”
Heráclito de Efeso

“A arte existe porque a vida não basta”
Ferreira Gullar

OCKÉ, Érica Azevedo de Mattos Chagouri. Mapeamento de escolas de dança do território de identidade litoral sul da Bahia: Diagnóstico para elaboração de plano curso para formação continuada de educadores. 221 f. 2023. Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado Profissional) – Escola de Dança - PRODAN, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Esta produção técnico-tecnológica se volta para o mapeamento das Escolas de Dança do contexto não formal de ensino do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, coleta dados quali-quantitativos e gera diagnóstico com análise de realidade que aponta especificidades necessárias à formação continuada de seus educadores. Se constroeu a partir de pesquisa social exploratória que utiliza método fenomenológico (GIL, 1995) e mantém carácter implicado (RANGEL, 2015) com a realidade a que olha, levando em conta saberes dos educadores enquanto sujeitos comprometidos socialmente e politicamente com as atividades artístico-pedagógicas que desenvolvem. Para tanto, o mapeamento, como procedimento metodológico adotado, se fez dividido a partir da execução de duas etapas distintas. A primeira utilizou-se da aplicação de questionário como técnica de investigação (GIL, 1995); a segunda, valeu-se de observação simples (GIL, 1995) em 06 (seis) unidades escolares e entrevista informal (GIL, 1995) com suas respectivas educadoras/gestoras. A partir do diagnóstico levantado, há sinalização de proposta de plano de curso para formação continuada de educadores do contexto que se faz pertinente, coerente com demandas, e significativo para tal realidade a fim de contribuir com mudanças no processo de ensino-aprendizagem da Dança em torno do fazer, pensar e sentir. Sustentado por Isabel Marques (1999), trazendo o tripé arte-ensino-sociedade como base para uma metodologia que pense conceitos e princípios norteadores e também emancipadores de sujeitos e contextos; e por Rangel (2015), com a ideia de sujeitos, contextos e análise de realidade inerentes a implicação da proposta pedagógica apresentada e Creswell (2007) dando aporte aos procedimentos do Mapeamento.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, Educação, Formação continuada, Mapeamento, Território, Ensino não formal, Escolas de Dança

OCKÉ, Érica Azevedo de Mattos Chagouri. Mapeamento de escolas de dança do território de identidade litoral sul da Bahia: Diagnóstico para elaboração de plano curso para formação continuada de educadores. 221f. 2023. Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado Profissional) – Escola de Dança - PRODAN, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This technical-technological production focuses on mapping the Dance Schools in the non-formal teaching context of the Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, collects quali-quantitative data and generates a diagnosis with analysis of reality that points out specificities necessary for the continued formation of its educators. It is built from exploratory social research that uses a phenomenological method (GIL, 1995) and maintains an implicated character (RANGEL, 2015) with the reality at which it looks, taking into account the knowledge of educators as subjects socially and politically committed to artistic and cultural activities. pedagogical practices they develop. Therefore, the mapping, as a methodological procedure adopted, was divided from the execution of two distinct stages. The first used the application of a questionnaire as an investigation technique (GIL, 1995); the second, made use of simple observation (GIL, 1995) in 06 (six) school units and informal interview (GIL, 1995) with their respective educators/managers. Based on the diagnosis raised, there are indications of a proposal for a course plan for the continuing education of educators in the context that is relevant, consistent with demands and significant for such a reality in order to contribute to changes in the teaching-learning process of Dance around the do, think and feel. Sustained by Isabel Marques (1999), bringing the tripod art-teaching-society as a basis for a methodology that thinks about concepts and guiding principles and also emancipators of subjects and contexts; Rangel (2015), with the idea of subjects, contexts and analysis of reality inherent to the implication of the pedagogical proposal presented and Creswell (2007) contributing to Mapping procedures.

KEYWORDS: Dança, Education, Continuing education, Mapping, Territory, Non-formal education, Dance schools

Agrodécia

SUMÁRIO

Apresentação
Introdução
Produto Técnico-Tecnológico
Produções Bibliográficas
Memorial
Referências Bibliográficas
Anexos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
Parte I	23
1. PRODUTOS TÉCNICOS-TECNOLÓGICOS	25
1.1. MAPEAMENTO	27
1.1.1. Aplicação de Questionário	28
1.1.1.1. Coleta de dados	31
1.1.2. Visitas de partilha	54
1.1.2.1. Dados observados e coletados	56
• Escola 01	56
• Escola 02	61
• Escola 03	66
• Escola 04	71
• Escola 05	77
• Escola 06	83
1.1.3. Conclusão sobre as visitas	89
1.1.4. Considerações finais	93
1.1.5. Indicação	95
1.2. PROPOSTA DE PLANO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES DE DANÇA	98
1.2.1. Bases Conceituais	100
1.2.2. Apresentação	106
1.2.3. Princípios	107
1.2.4. Estrutura	108
1.2.5. Plano de Curso	109
1.2.5.1. Anexos do Plano de Curso	114
• ANEXO 1: <i>Subsídio ao aplicador</i>	114
• ANEXO 2: <i>Sugestões diático-metodológicas</i> ...	125

Parte II	138
2. PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFIAS	140
2.1. RESUMO EXPANDIDO	141
Implicações de processos artístico-pedagógicos na criação de dois espetáculos de dança no contexto escolar	
2.2. ARTIGO	147
Mapeamento das escolas de dança e seus educadores em contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia: diagnóstico para um itinerário formativo	
2.3. CAPÍTULO E-BOOK	160
A-rrisca	
Parte III	168
3. MEMORIAL	177
3.1. Caminhos até o PRODAN	177
3.2. PRODAN	181
3.3. Caminhos no PRODAN para a produção técnico-tecnológica	183
3.3.1. Projetos Compartilhados	184
3.3.2. Abordagens e estratégias para pesquisa em processos educacionais em Dança	186
3.3.3. Tópicos Interdisciplinares em Dança e Contemporaneidade	189
3.3.4. Tópicos Especiais em Dança: Educação Somática	191
3.3.5. Tópicos Especiais em Dança: análise de configurações coreográficas	195
• <i>Percepção de mundo</i>	196
• <i>Alfabetizar os sentidos para alfabetizar o corpo</i>	198
3.3.6. Prática Profissional Orientada I, II e III	200
• <i>Pesquisa de corpo e movimento para estruturas coreográficas</i>	200
• <i>Revisitando encontros com a turma 2021 do PRODAN</i>	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ANEXOS	214
Anexo A: Glossário de termos técnicos	216
Anexo B: Carta de apresentação	220
Anexo C: Questionário	222
Anexo D: Tabela de escolas por município	224
Anexo E: Imagens de registro	227

APRESENTAÇÃO

Apresentação

Introdução

Produto Técnico-Tecnológico

Produções Bibliográficas

Memorial

Referências Bibliográficas

Anexos

APRESENTAÇÃO

Sou Érica Ocké, educadora/artista da Dança e apresento este documento que traz três produções que compõem o meu Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Mestrado Profissional de Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN) sob orientação da Prof. Dr^a Beth Rangel.

Esta pesquisa tem como objetivo levantar diagnóstico sobre o contexto das Escolas de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia apontando necessidades para a elaboração de uma proposta de qualificação para seus educadores

A primeira produção intelectual apresentada, denominada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como Produção Técnico-Tecnológica, apresenta Mapeamento de Escolas de Dança do Território em questão, feito por questionário, visitas, observações e entrevistas. A partir do seu diagnóstico aponta pistas para elaboração de plano de curso voltado para a formação continuada dos educadores ali atuantes.

Em seguida, o documento do TCC, traz três (03) produções bibliográficas. A primeira é um Resumo Expandido que aponta reflexões e resultados pedagógicos de dois trabalhos artísticos desenvolvidos em ambientes escolares, apresentada e publicadas nos anais do “Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança” – ANDA (2021). A segunda é um Artigo Científico, que traz conclusões do Mapeamento, produção técnico-tecnológica desta pesquisa, apresentada e publicadas nos anais do “Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança” – ANDA (2022). A terceira é um Capítulo do E-book “ENTRE nas Experiências em Dança: comunidades, coletividades e contextos em jogo”, sob organização de Beth Rangel, Rita Aquino e Roberto Freitas, publicado pela Acadêmica Editorial (2023).

E por fim, apresento o Memorial, em que relato minha trajetória profissional, evidenciando minha chegada ao PRODAN, os motivos pelos quais escolho o objeto de pesquisa apresentado, e as aproximações com os componentes curriculares do programa com que se relacionaram, contribuíram e que foram de extrema relevância para o amadurecimento do meu discurso, para a construção de novos paradigmas e aprofundamento na pesquisa, documento este pré-requisito para a Qualificação Profissional.

INTRODUÇÃO

*Entendendo este mapeamento
Para que realizar um
mapeamento?*

INTRODUÇÃO



Falar sobre o contexto pedagógico, artístico, formativo de Escolas de Dança de Ilhéus e região é muito confortável para mim, pois estou inserida nesses espaços desde que tinha 10 anos de idade. Me encontro educadora, gestora e pesquisadora deste ambiente, num processo existencial em que, gradualmente, as aprendizagens e conhecimentos se acumularam e minha responsabilidade e implicação com esse universo se torna propósito na minha vida profissional.

Após 10 anos de licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, turma 2001) e 8 anos atuando em Escolas de Dança, em 2014, inauguro a Escola de Dança A-rrisca, em Ilhéus, município do Litoral Sul da Bahia. A A-rrisca, como Escola de Dança, inicia suas atividades com a oferta de cursos livres para públicos diversos interessados em Dança. Três anos depois, em 2017 a proposta da Escola se amplia e, a partir da aprovação pelo MEC, soma-se a esse espaço o Curso de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio em Dança. Esse curso foi pensado, estruturado e passou a funcionar preocupado com a qualidade formativa dos profissionais educadores/artistas de toda a região.

O que me moveu a buscar o Conselho Estadual de Educação da Bahia para liberação de um Curso Profissionalizante são as mesmas inquietações que geram proposta de pesquisa apresentada ao PRODAN. Inquietações relativas às formações dos educadores atuantes nas Escolas de Dança e igualmente sobre a formação que oportunizam aos alunos desses espaços.

Em 2021, ingresso no PRODAN pelo comprometimento social que adquiri na minha trajetória profissional e pela potência de resposta, de retorno e de contribuição social que minha proposta de pesquisa apresenta, tendo em foco sinalizar demandas e apontar plano de curso para formação continuada de educadores de escolas de Dança dos municípios do Território Litoral Sul da Bahia.

Porém, minhas questões partem do que vivencio, da minha realidade. Então, mapear as Escolas de Dança, fazendo análise de realidade, possibilitou que o diagnóstico gerado, embasasse e desse suporte à produção didático-metodológica implicada (PRODAN) com os sujeitos e contextos, tornando-a crítica, reflexiva, propositiva, rica em sugestões, caminhos, para uma formação continuada em que professores/artistas possam contextualizar seus alunos, suas realidades, repensar e ponderar suas crenças, e otimizar suas práticas pedagógicas enquanto práticas sociais pertinentes.

Rangel (2021) levanta a noção de implicação como um posicionamento político e apoiando-se em Macedo (2018) quando afirma “a implicação como um modo de criação de saberes” (MACEDO, 2018, p.207), coloca-a como “prolongamento da capacidade da pessoa profissional/pesquisadora de intervir no ambiente em que realiza o seu trabalho de investigação afirmando vínculos, pertencimento àquela comunidade e afirmação de seus pensamentos e suas referências” (RANGEL, 2021, P. 07). Para Macedo (2012), olhar para os sujeitos como protagonistas sociais, olhar para como produzem os saberes é diferente de trabalhar sobre eles ou utilizando-se deles, essa ação se torna ética e “ineliminável” para uma pesquisa implicada. É nesses termos que produz sua singularidade, “na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora a partir de e com os sentidos das ações dos atores sociais concretos” (MACEDO, p.177, 2012).

Os saberes desenvolvidos nas experiências criam relação de sentido entre teoria/prática. Para LARROSA (2017), o saber da experiência é um saber que não

pode separar-se do indivíduo, se inicia a partir do fazer e se concretiza quando sabemos nomear aquilo que descobrimos, reconhecemos, quando elaboramos nossos discursos.

Na execução dos procedimentos do Mapeamento pude me aproximar de profissionais atuantes em outras escolas, para além da A-rrisca Escola de Dança, e tal ação foi fundamental para evidenciar que todas nós comungamos em diversos aspectos - dificuldades, demandas, preocupações e realizações -, nem sempre no mesmo grau de importância ou prioridade, mas estão lá, aparecem nas falas, mostrando que espaços distintos se unem por uma identidade territorial e pelo mesmo propósito: a educação pela Dança¹.

Então, a partir do desenvolvimento de observações e entrevistas, passo a me incluir, me identificar e me solidarizar com várias falas, falas que parecem ser minhas, pois, quando falo, falo do mesmo lugar. Compartilho com meus pares e constato a necessidade de um olhar cuidadoso para as condutas pedagógicas dentro das Escolas de Dança, principalmente as relacionadas às práticas artísticas, ao fazer e à valorização da identidade dos sujeitos.

Segundo Rangel (2015), elementos de natureza subjetiva da condição humana como sensibilidade, criatividade, curiosidade, respeito ao novo, estão presentes e são recorrentes na experiência artística aderindo aprendizagens em dimensões dos campos do desenvolvimento do ser e do conviver. “Todos esses fatores estão também relacionados à construção das identidades, da autoestima, convivência, possibilitando ao sujeito uma valorização da sua condição enquanto cidadã, importante para si, para o outro e para a sociedade.” (RANGEL, 2015, p.11). A prática que desenvolvo ao longo da minha trajetória profissional me esclarece não só sobre a performance corporal apenas como uma parte da formação artística dos sujeitos, mas também que a completude de uma formação artística se dá não só pelo trabalho técnico, mas igualmente pela aplicação de estímulos criativos e princípios dialógicos eficazes na formação integral do sujeito enquanto cidadão autônomo e politizado. Compartilhar essa percepção com meus pares é possibilitar para todos escolhas, novas perspectivas de trabalho em sala de aula, então, apresento proposta de formação continuada, pois a competência dessas educadoras, fazedoras de arte e formadoras de crianças, jovens e adultos;

¹ Informação obtida a partir do Mapeamento.

reflete-se na preocupação com práticas profissionais conscientes, uma demanda que se alinha com questões políticas. Detecto que as mudanças que queremos atingir com o ensino de técnicas de Dança devam partir das mudanças nas condutas em sala de aula, pois a Dança por si já tem potência para trabalhar a formação numa dimensão sociopolítica.

Esta proposta tem foco na intencionalidade das ações didático-metodológicas, na busca por mudanças de paradigmas nas perspectivas educacionais, sociais e culturais em torno do ensino de técnicas de Dança, em que reafirmamos a arte como área de conhecimento e a educação como um direito de todo cidadão.

Sendo atenta a Zabala quando afirma que “o conhecimento dos processos de aprendizagem incide cada vez mais em seu caráter singular e pessoal, de maneira que o problema de ensinar não se situa basicamente nos conteúdos, mas em como se aprende e, conseqüentemente, em como se deve ensinar para que essas aprendizagens sejam produzidas” (ZABALA, 2002, p.22); levanto questionamentos iniciais que balizam esta produção: Quem são esses educadores? Como se dão suas práticas pedagógicas? Que dança está sendo feita? Para quem e onde estão sendo feitas? Onde se pretende chegar com essa dança? Quais os aspectos objetivos e subjetivos que permeiam o contexto? E, principalmente: As escolas de dança são espaços educacionais capazes de proporcionar aos seus alunos formação cidadã, crítica e política?

Problematizo, apontando a existência de um ciclo vicioso comum que paira nos espaços educacionais de dança gerando carência por falta de clareza de conceitos pedagógicos² de despreparo para a docência que privam os alunos de uma educação consistente integral ao ignorarem a diversidade de conteúdos que se correlacionam e as conexões abarcadas pelo ensino da dança em que o fluir-pensar-fazer coexistem. “A falta de terminologia adequada por grande parte das pessoas, artistas ou não, que ensinam dança hoje, revela também a falta de compreensão das diversas relações e das áreas de conhecimento da ciência da educação, comprometendo o próprio processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de produção artística.” (MARQUES, 2003, p.137).

² Para esclarecimentos de terminologias pedagógicas aponto, em anexo, **glossário de termos técnicos**.

Então, de que maneira se pode contribuir para a formação de profissionais da dança, de forma que se desenvolva eficiência pedagógica na atuação profissional, assim como, despertar a percepção desses profissionais, para esta necessidade e suas consequências didático-socio-culturais?

O pensar sobre a qualidade formativa dos educadores de dança é um estímulo. A proposta de formação apontada para esses sujeitos é a potência dessa produção e é o que a move, vislumbrando multiplicação em rede dessa ação, pois esses sujeitos serão capazes de pensar, por suas vezes, na formação que estarão dispostos a ofertar aos seus alunos. Segundo Marques (2003), o grande desafio “é justamente pensar, pesquisar e propor formas de ensino das danças tradicionais que sejam condizentes com as propostas contemporâneas de educação.” (MARQUES, 2003, p.140)

Esta produção torna-se relevante pela unicidade, por voltar a olhar para uma região territorial específica, mapeá-la, explorá-la e documentá-la quanto à educação em dança, seus contextos, espaços de atuação e práticas pedagógicas.

Como base teórica/ trago Rangel (2015) sustentando a ideia de sujeitos, contextos e análise de realidade inerentes a implicação da proposta pedagógica apresentada sob diagnóstico do Mapeamento. Marques (2010) que, com sua proposta metodológica de educação múltipla, crítica, e dialógica, reforça o apontamento que faço para novos caminhos, trajetórias e quebra de paradigmas no ensino de técnicas dentro das escolas de Dança, e Creswell (2007) dando aporte aos procedimentos do Mapeamento.

Produtos
Técnicos
Tecnológicos

PARTE I

Produtos Técnicos-Tecnológicos



PRODUTOS TÉCNICOS-TECNOLÓGICOS

Mapeamento
Aplicação de Questionário
Visitas de partilha
Conclusões
Considerações
Proposta de Plano de Curso de Formação
Continuada para educadores de dança
Bases Conceituais, Princípios & Estrutura
Conteúdo Programático

PARTE I



PRODUTOS TÉCNICOS-TECNOLÓGICOS

Mapeamento • Aplicação de Questionário • *Dados coletados: Em relação ao território, sujeitos e contextos — em relação as práticas de ensino aprendizagem — Em relação à formação dos educadores e metodologias aplicadas — Em relação as dimensões sócio-política e artística — Análise crítica reflexiva de respostas* • Visitas de partilha • *Dados observados e coletados: Escola — Relatos da visita — Relatos da professora (01, 02, 03, 04, 05 e 06)* • Conclusão sobre as visitas • Considerações finais • Indicação • **Proposta de Plano de Curso de Formação Continuada para educadores de dança** • Bases Conceituais • Princípios • Estrutura • Conteúdo Programático: *Módulo I — Módulo II — Módulo III*



Esta produção se debruça sobre a formação de educadores (professores, gestores, diretores, multiplicadores, coordenadores, estagiários, assistentes, etc.) que são atuantes nas Escolas de Dança do contexto não formal de ensino, localizadas no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia; tendo como objeto, o levantamento de diagnóstico de realidade apontado por Mapeamento com o

intuito de propor Plano de Curso para Formação Continuada que se faz implicado com esses sujeitos e suas realidades.

Então, esta produção se divide na execução destes dois produtos: Mapeamento subdividido em aplicação de questionário, visitas de partilha, e, Proposta de Plano de Curso para Formação Continuada.

Os dois produtos abraçam diferentes estratégias metodológicas, condizentes com as especificidades de cada uma das suas etapas mas, sempre, enfatizam dimensões qualitativas, e, estendem-se a noção de natureza implicada pois se envolvem com o reconhecimento dos sujeitos engajados e comprometido com suas práticas profissionais e contextos sociais, gerando devolutivas e respostas às demandas coletivas, potencializando transformações sociais. Segundo Rangel (2021), a noção de implicação deve ser entendida como um posicionamento político, é a “capacidade da pessoa profissional/pesquisadora de intervir no ambiente em que realiza o seu trabalho de investigação afirmando vínculos, pertencimento àquela comunidade e a afirmação de seus pensamentos e suas referências” (RANGEL, 2021, p.7).

Para tanto, como resultado global, temos material rico de informações coletadas e registradas sobre o fazer dança na região e proposta formativa pertinente a esse contexto, o que é relevante para o campo do conhecimento. Também visualizamos um panorama de entendimento e trabalho com a Dança, um senso coletivo de necessidade do repensar as práticas do ensino de técnicas de Dança apontando para a educação política, emancipadora, horizontal, capaz de transformar sujeitos e esses, suas comunidades, o que é relevante socialmente.

A ideia é que os implicados se apropriem de conceitos, e/ou ativem seus conceitos para fazer Dança com liberdade, problematizando, questionando, articulando, politizando, e que não permaneçam dominados e limitados por uma dança nada inventiva, apenas reproduzindo, copiando, aceitando o que está posto como verdade, e, principalmente, que consigam aplicar esses princípios em sala de aula na busca por uma prática de técnicas de dança que respeite o corpo e subjetividades do aluno.

1.1

MAPEAMENTO

Mapeamento • Aplicação de Questionário • *Dados coletados: Em relação ao território, sujeitos e contextos — em relação as práticas de ensino aprendizagem — Em relação à formação dos educadores e metodologias aplicadas — Em relação as dimensões sócio-política e artística — Análise crítica reflexiva de respostas* • Visitas de partilha • *Dados observados e coletados: Escola — Relatos da visita — Relatos da professora (01, 02, 03, 04, 05 e 06)* • Conclusão sobre as visitas • Considerações finais • Indicação



Mapeamento é o “ato ou efeito de mapear”, é “fazer um mapa”, é um método de representação visual dos elementos, dados e informações, adquiridos com a aplicação de técnicas adequadas ao objeto de pesquisa (Creswell, 2014).

No contexto desta produção, o mapeamento de escolas de dança se refere ao processo de coleta e análise de dados a respeito da formação e atuação pedagógicas relacionadas aos educadores das instituições contidas na amostra. O mapeamento envolveu a criação de gráficos e relatórios, com o objetivo de fazer uma leitura analítica da realidade dos contextos. À realização, combinaram-se as questões próprias da subjetividade dos sujeitos envolvidos, contribuindo

para o desenvolvimento de conhecimentos e soluções das demandas identificadas. A primeira etapa da pesquisa resultou num material qualitativo com os referidos dados, apresentando um diagnóstico com a análise de realidade. Isso possibilitou e corroborou com a elaboração da proposta de formação continuada para os educadores de Dança de contextos não formais de educação dos municípios do Território Litoral Sul da Bahia .

Os dados levantados possibilitam visibilidade e reconhecimento de realidade, gerando panorama, e não têm fim em si mesmos. Este diagnóstico está nutrido de informações que irão alicerçar proposição formativa, pensando suas pertinências para o contexto ao qual se destina. Esta etapa se justifica dos dados obtidos, entendidos como indicadores de extrema importância para análise, avaliação e reflexão de especificidades, significados e significâncias das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas nesses contextos e pela pertinência de uma avaliação no campo da formação em Dança, numa dimensão territorial.

Para além dos interesses desta produção, espera-se que a visão macro gerada por este mapeamento auxilie outras pesquisas bem como políticas educacionais e culturais para o território.



1.1.1

Aplicação de Questionário: *primeiro procedimento do mapeamento*

O processo de aplicação de questionário nas escolas foi realizado em 04 (quatro) etapas. Teve início em 23 de agosto de 2021 e foi finalizado em 23 de fevereiro de 2022. Apresento a seguir as etapas percorridas com seus respectivos procedimentos:

1. Prévio levantamento dos espaços por plataforma de busca *on-line* (Google) e rede social (Instagram).

2. Sondagem por contato direto com representantes culturais das localidades e com os responsáveis pelas escolas via telefone e aplicativo de mensagem (Whatsapp), e, simultâneo registro em relatório de todos os contatos.
3. Envio de carta de apresentação e link do questionário *on-line* (GoogleForms) a ser respondido pelos gestores responsáveis de cada escola.
4. Organização, tabulação e análise dos dados coletados, em mural separado por colunas, que englobavam categorias de perguntas, identificando localidades a que as respostas pertenciam, por cores.

Este procedimento, via questionário, fez levantamento das Escolas de Dança e analisou quali-quantitativamente aspectos tanto dos perfis dos sujeitos envolvidos (educadores, diretores, alunos), como metodologias, condições enquanto espaços artístico e de formação e, as atividades oferecidas à sociedade; apresentando um diagnóstico da realidade. Quais danças, como, por quem, para quê, para quem e onde estão sendo desenvolvidas?

Os dados levantados possibilitam uma reflexão crítica a respeito dos procedimentos didático-metodológicos adotados pelos professores em sala de aula, como também sobre as aprendizagens e impactos desses processos nos alunos, permitindo entender o papel dos educadores como mediadores de conhecimentos na perspectiva de práticas, teorias e atitudes, pensando na qualidade da formação desses sujeitos, em diálogo com seus contextos.

O contexto de educação não formal da dança é amplo, abarcando espaços terapêuticos, templos religiosos, projetos sociais, atividades extra curriculares dentro das escolas regulares, academias de ginástica e de dança. As **unidades de investigação** deste mapeamento são os espaços reconhecidos como academias de dança que aqui identificamos como escolas de dança, a fim de distanciá-las da ideia de espaços *fitness*. “As escolas de dança, muitas vezes nomeadas ‘academias’, revelando-se, por essa denominação, uma sua origem que remonta à ‘academia helênica’, onde o treinamento dos corpos em busca de saúde e performance física era meta, ali não se configurando a procura de performance em arte.” (NAVAS, 2010, p.59).

Como critério de seleção e escolha para adesão à pesquisa, as escolas deveriam estar funcionando ativamente.

O **procedimento metodológico** adotado para coleta dos dados foi a aplicação de questionário. “O questionário constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para obtenção de dados nas pesquisas sociais... tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc” (GIL, 1995, P.24). Para Gil (1995), a garantia de anonimato das respostas bem como a não exposição dos pesquisados a influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador, são vantagens desse recurso que para esta produção seguiu como investigação de diagnóstico, utilizando método misto que busca a coleta tanto de dados qualitativos quanto quantitativos, e estratégia aninhada concomitante que em uma única fase promove a coleta simultânea destes dados (CRESWELL, 2007).

O questionário obtinha, além da identificação das escolas e seus responsáveis, questões abertas relativas as atividades oferecidos, perfil dos alunos e educadores, metodologias e as condições enquanto espaços artístico e de formação. As questões abertas, tiveram o propósito de gerar respostas não influenciadas pela pesquisadora, já que esta, propositalmente, não realizou uma pré-seleção de opções para respostas de múltipla escolha. Nesse quesito, a não objetividade dos itens podem gerar significados diferentes para cada sujeito pesquisado e segundo Gil (1995) esse é um fator limitante dos questionários, porém para esta produção todas as respostas foram válidas positivamente pois possibilitaram conhecer o contexto e o entendimento dos profissionais que neles atuam e os constroem. Os dados coletados foram contabilizados quando se referiam a respostas objetivas e analisados quando dependiam da interpretação e entendimento da questão a ser respondida. Em algumas análises aparecem cruzamentos de dados gerados a partir de um único grupo de respostas ou de grupos de respostas distintos.



1.1.1.1

Coleta de Dados

primeiro procedimento do mapeamento



Em relação ao território, sujeitos e contextos

Em 2010, a Bahia foi dividida em 27 Territórios visando planejamento de políticas públicas, reconhecidos oficialmente. Essa divisão levou em consideração sentimento de pertencimento e especificidades de cada região que indicam coesão social, cultural e territorial. “Esses territórios baianos, chamados de Territórios de Identidade, representam os lugares de convivência a partir de onde é possível pensar, inovar, planejar e executar ações para melhorar as condições de vida de seus cidadãos” (PERAFÁN, 2013, p.8). A territorialidade avança para além dos limites geográficos, trazendo, inerente a si, sentimento de pertencimento que gera igual sentido de cidadania. “o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2000, p.47).

O Território de Identidade Litoral Sul da Bahia está inserido no Bioma Mata Atlântica, tem área total de 14.683,5 Km² abarcando 26 municípios (Maraú, Ubaitaba, Itacaré, Aurelino Leal, Itapitanga, Coaraci, Uruçuca, Itajuípe, Almadina, Barro Preto, Itabuna, Ilhéus, Floresta Azul, Ibicaraí, Itapé, Buerarema, São José da Vitória, Una, Itaju do Colônia, Jussari, Arataca, Pau Brasil, Camacan, Santa Luzia, Canavieiras, Mascote) que se identificam histórica, econômica e culturalmente por serem primordialmente rurais e produtoras de cacau, porém cada uma tem suas especificidades e contextos territoriais, políticos e sociais. Segundo dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE), a sua população totalizava 771.636 habitantes, representando 5,5% da população baiana, com densidade demográfica de 52,55 hab/km².

Mas esse Território vai “além de um espaço geográfico delimitado por regras político-administrativas e representa nosso espaço de vida. Ele é um espaço construído pelas relações que estabelecemos e a partir das quais é

possível alcançar nossos objetivos, assim como contribuir com os objetivos dos outros” (PERAFÁN, 2013, p.8).



Fig 1: Mapa geográfico do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia.
Fonte: Atlas Socioeconômico Litoral Sul da Bahia

“Itabuna e Ilhéus são os principais municípios desse território, responsáveis, sozinhos, por 67% do PIB e 50% da sua população” (SANTOS, 2019, P. 9). Esses dois fatores (número populacional e recurso financeiro) criam a condição ideal para que essas duas cidades formem o eixo que concentra o maior número de comércios, prestadores de serviços e instituições educacionais.

No Território Litoral Sul da Bahia apenas seis (06) **municípios** possuem Escolas de Dança. Deste modo para realização do Mapeamento foram estabelecidos contatos diretos e pessoais entre a pesquisadora e gestores de vinte e oito (28) escolas. Dessas, foi identificado que quatro (04) estavam inativas

por conta da pandemia de Covid 19, no período de março de 2020. Assim sendo vinte e quatro (24) escolas permanecem ativas nos seguintes municípios: Ilhéus com oito (08) unidades, Itabuna com nove (09) unidades, Itacaré com duas (02) unidades, Coaraci com uma (01) unidade, Itajuípe com duas (02) unidades, Canavieiras com duas (02) unidades.

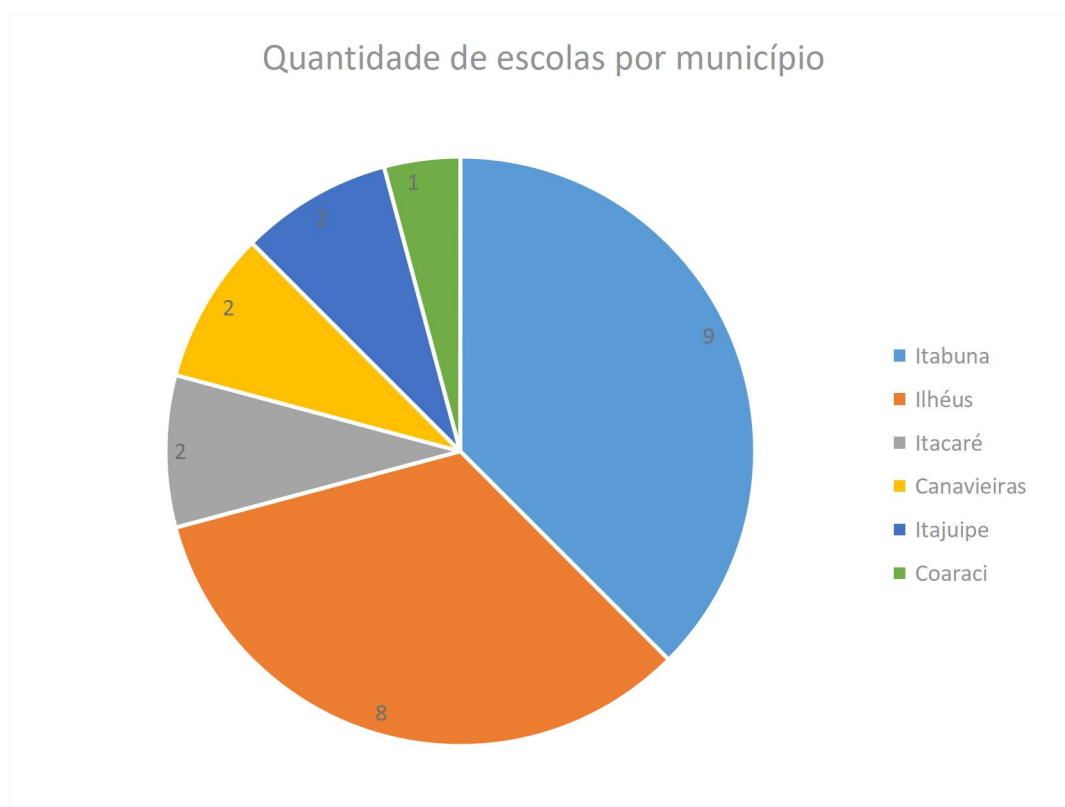


Fig 2: Gráfico indicando cidades do território que possuem escolas de dança e suas respectivas quantidades. Fonte: dados da pesquisa

Das escolas, 78,26%, representados por dezoito (18) unidades, participaram ativamente do mapeamento respondendo ao questionário da pesquisa. Portanto, os dados e as considerações que seguem referem-se às respostas recebidas.

Estar em plena atividade foi um critério para participar da pesquisa, e os períodos de funcionamento dos espaços são bem distintos, variando de três (03) meses a trinta e cinco (35) anos. 61,11% das escolas são relativamente novas tendo no máximo dez (10) anos de funcionamento, enquanto 38,88% referem-se a escolas com mais de dez (10) anos de funcionamento.

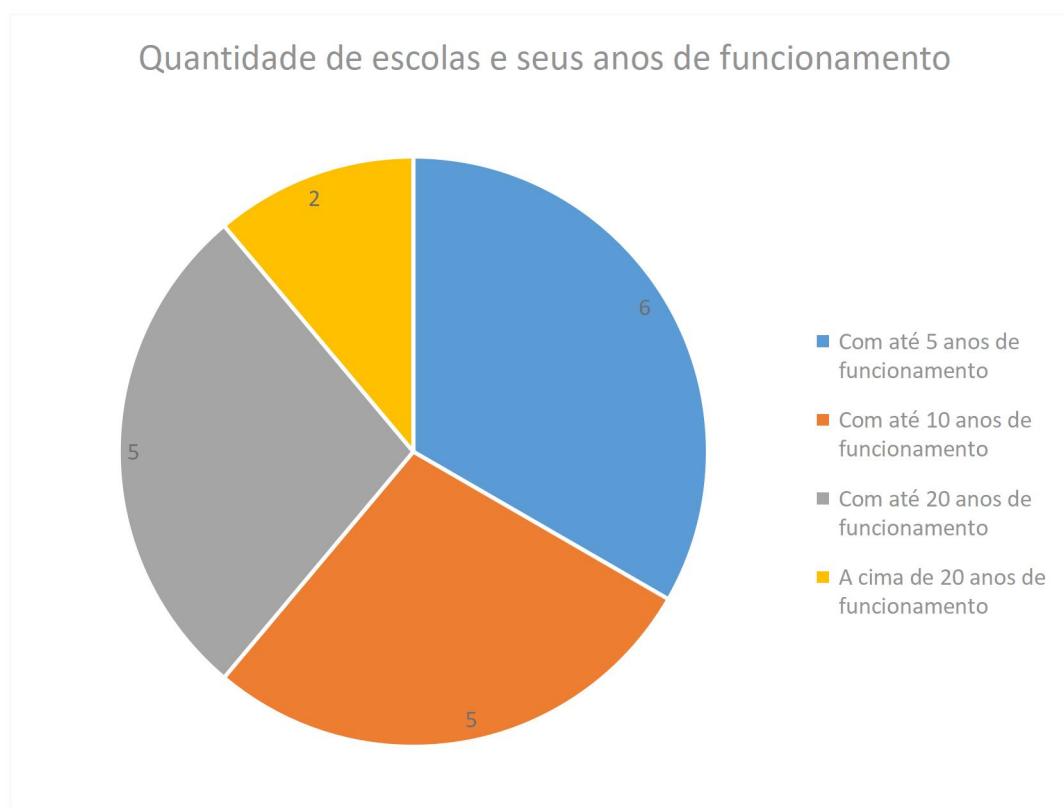


Fig 4: Gráfico indicando número de escolas e seu tempo médio de funcionamento. Fonte: dados da pesquisa

Ao descrever ou identificar o local onde as escolas se situam dentro das cidades, 100% das respostas avaliam que as escolas estão “bem localizadas” (*sic.*). Para justificar a boa localização, descrevem estarem em áreas nobres, turísticas e/ou centrais, com facilidade de acesso.

Alargando o olhar, não enxergamos uma distribuição homogênea dessas escolas nem no território, nem nas cidades. No território, permanecem ausentes nas cidades menos desenvolvidas e, nas cidades, permanecem ausentes das periferias.

Os questionários foram respondidos pelos gestores das escolas. Apenas uma (01) unidade, representando 5,55% das escolas, tem seu gestor sujeito do sexo masculino. Mulheres dominam esse lugar à frente das escolas, muitas vezes assumindo múltiplos papéis. 38,88% das escolas, representadas por sete (07) unidades, afirmam não contarem com a colaboração de equipes de trabalho das

diversas áreas profissionais que compõem o funcionamento dos espaços (financeiro, marketing, pedagógico, artístico, etc.)

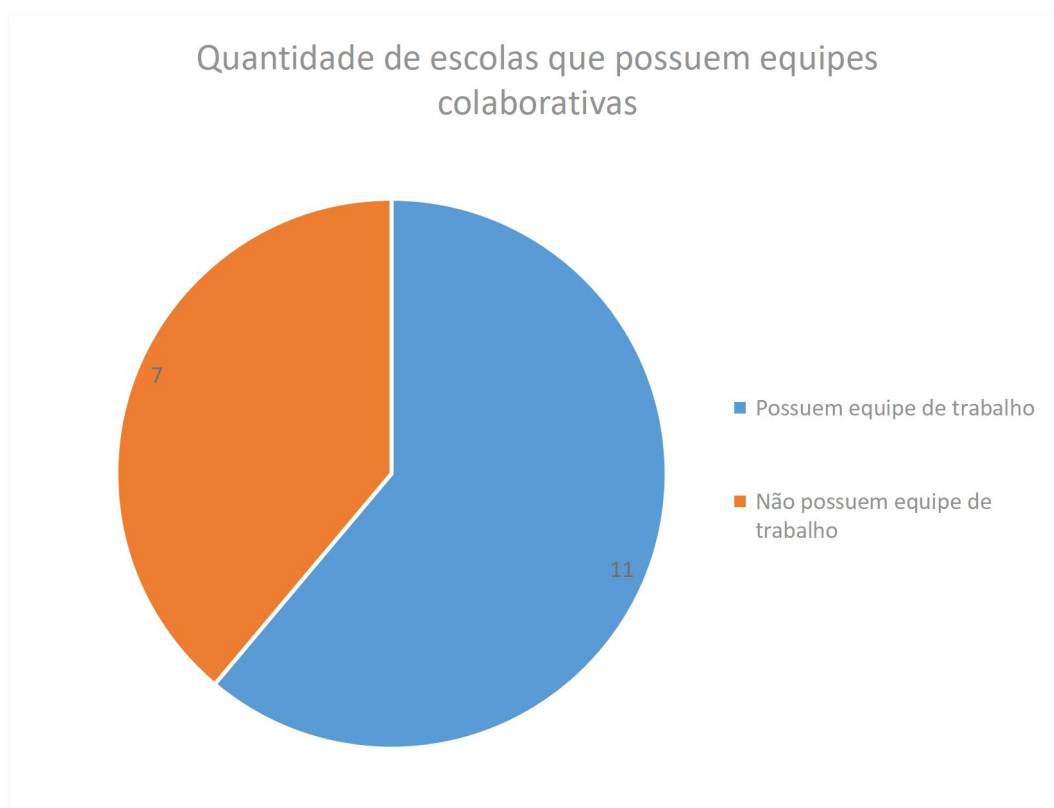


Fig 3: Gráfico indicando quantidade de escolas que possuem ou não possuem equipes de trabalho. Fonte: dados da pesquisa

A identificação do perfil dos alunos é indicando da seguinte maneira: pela faixa etária que atendem, por 83,33% das escolas, pelo sexo por 33,33% das escolas, e, pela classe social por 27,77% das escolas. Há pouca indicação da condição comportamental, psicológica e física, evidenciando uma restrição na inserção de pessoas com limitações.

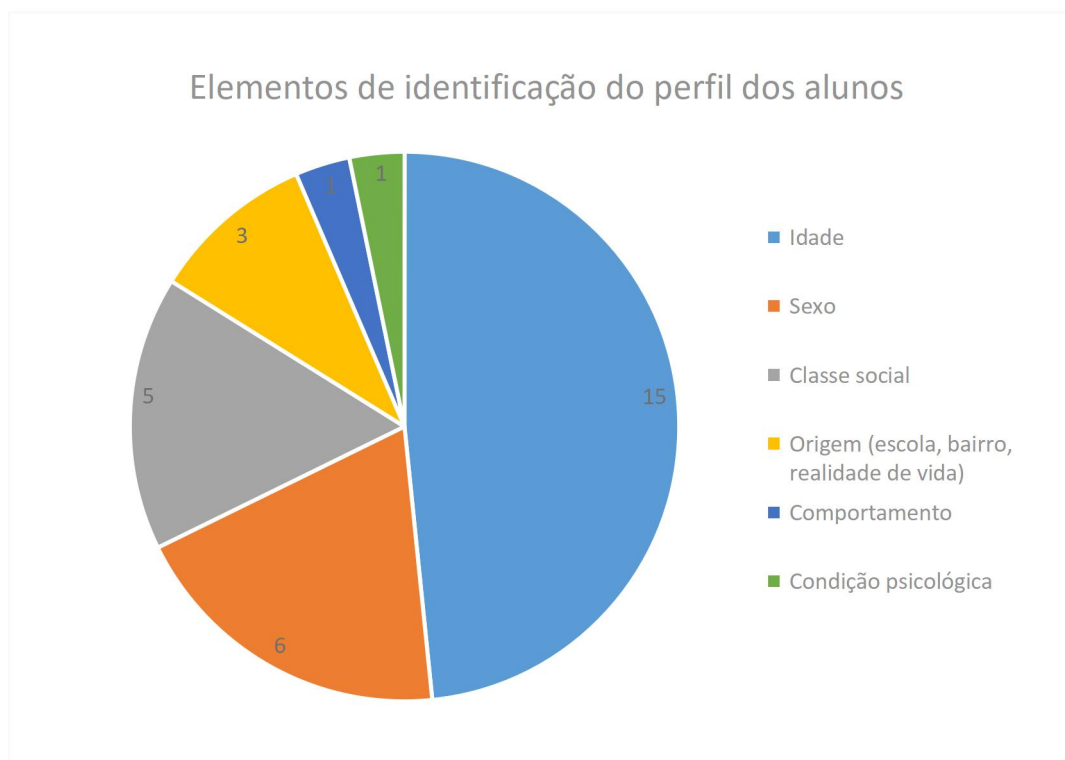


Fig 13: Gráfico indicando a frequência com que elementos considerados para a identificação do perfil dos alunos foram citados em respostas



Em relação às práticas de ensino aprendizagem

As escolas são espaços privados e se mantêm da oferta de cursos livres das mais variadas técnicas de dança e outras atividades importantes para as práticas artístico-pedagógicas se trabalhadas numa perspectiva multi ou interdisciplinar.

Das escolas, 88,88% oferecem dois (02) ou mais tipos de aulas de técnicas de dança, apenas 11,11% das escolas representadas por duas (02) unidades, oferecem um único tipo de aula de técnica dança.

Apenas 16,66% das escolas, representadas por três (03) unidades, não oferecem aulas de Balé, 83,33% das escolas adotam o Balé Clássico como carro chefe, e a segunda técnica mais recorrente é o Jazz, presente em 77,77% das

escolas, uma técnica que tem sua base arraigada em conceitos, terminologias, e estéticas clássicas.

É notória a escassez de danças de matrizes africanas, danças da cultura popular brasileira, danças somáticas de pesquisa de corpo e técnicas de dança moderna.

Aqui, contabilizamos a frequência com que os tipos de técnicas de dança e outras atividades aparecem nas respostas.

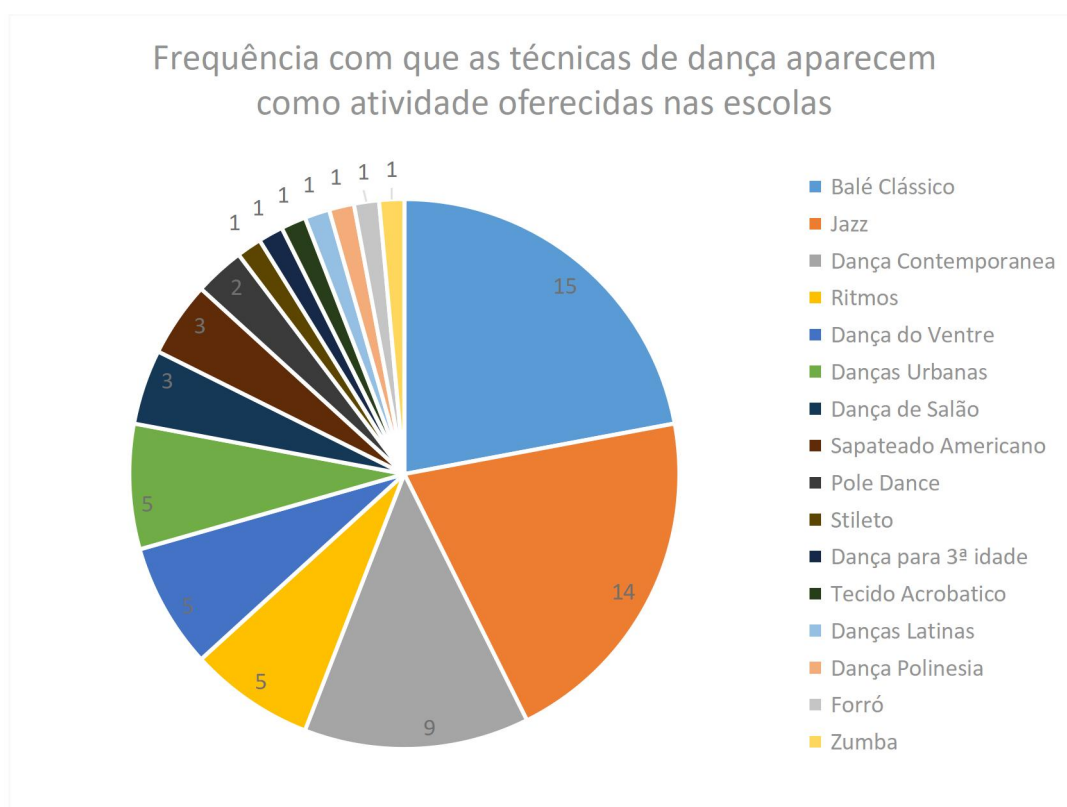


Fig 5: Gráfico indicando quantidade de escolas que ofertam tipos específicos de técnicas de dança. Fonte: dados da pesquisa

Aqui, contabilizamos a frequência com que outras atividades aparecem nas respostas. Essas atividades não se caracterizam como técnicas de dança propriamente ditas, mas que podem auxiliar e agregar aos processos artístico pedagógicos em dança quando trabalhados concomitantemente ou intencionalmente para somar ou potencializar resultados.

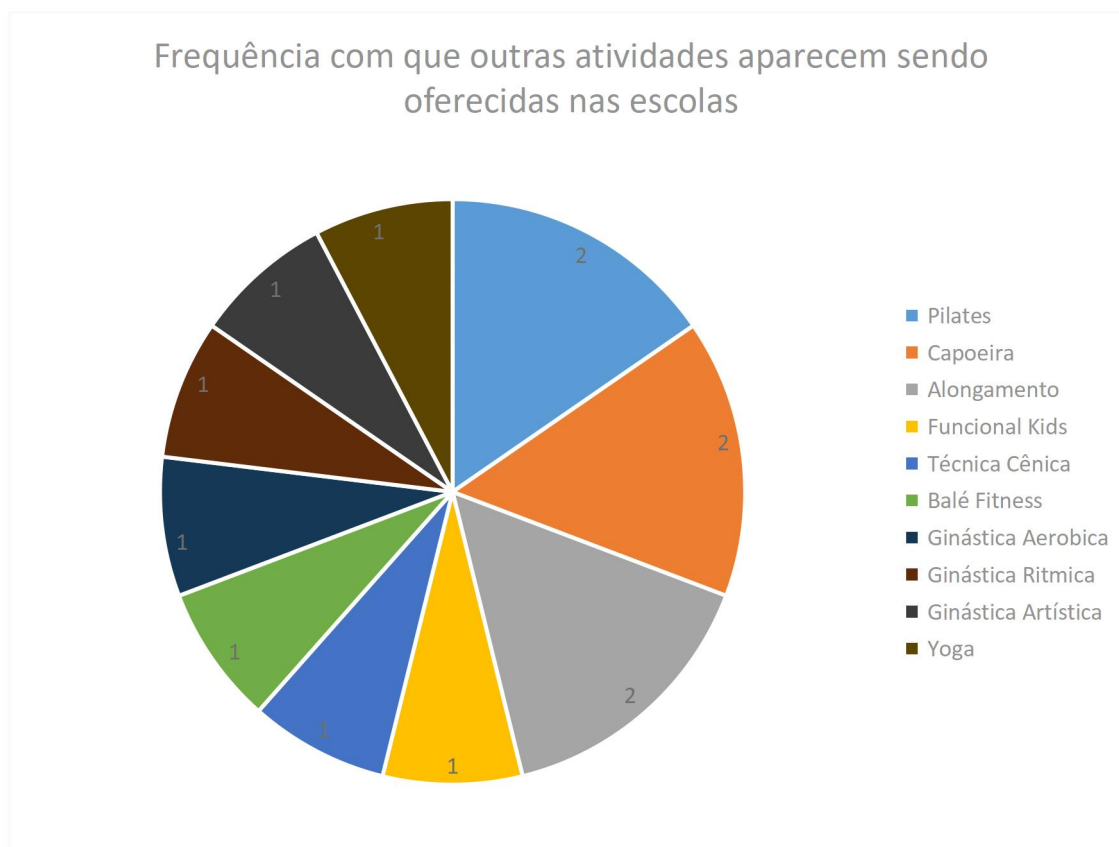


Fig 6: Gráfico indicando a quantidade de escolas que ofertam outras atividades distintas das técnicas de dança. Fonte: dados da pesquisa



Em relação à formação dos educadores e metodologias aplicadas

Contabilizamos setenta e três (73) educadores de dança ativos nas escolas. Representadas por dez (10) unidades, 55,55% das escolas afirmam que já tiveram ou têm educadores que já foram alunos, sendo que 16,66%, três(03) delas, respondem: “Sim! Todos!” (*sic.*). As respostas negativas ficam por conta das escolas com pouco tempo de funcionamento.

Ainda, 50% das escolas, representados por nove (09) unidades, afirmam que seus educadores possuem formação em Ballet Clássico e, em 100% delas, pelo menos um (01) educador tem sua formação pelo Método inglês Royal Academy of Dance; e, 44,44% das escolas, representados por oito (08) unidades,

ressaltam o tempo de prática pedagógica e a experiência em sala de aula como parte significativa das formações dos seus educadores.

Nota-se mais que o dobro de profissionais graduados em educação física em relação aos graduados em Dança. O número de formação em outras áreas como Direito, Psicologia, Fisioterapia, Enfermagem, Serviços Sociais, somados, superam as formações acadêmicas em Dança. Quando analisamos os pós graduados, contabilizamos três (03) educadores que possuem pós graduação *lato sensu* na área artística, nenhum profissional com formação em pós graduação *stricto sensu* na área artística.

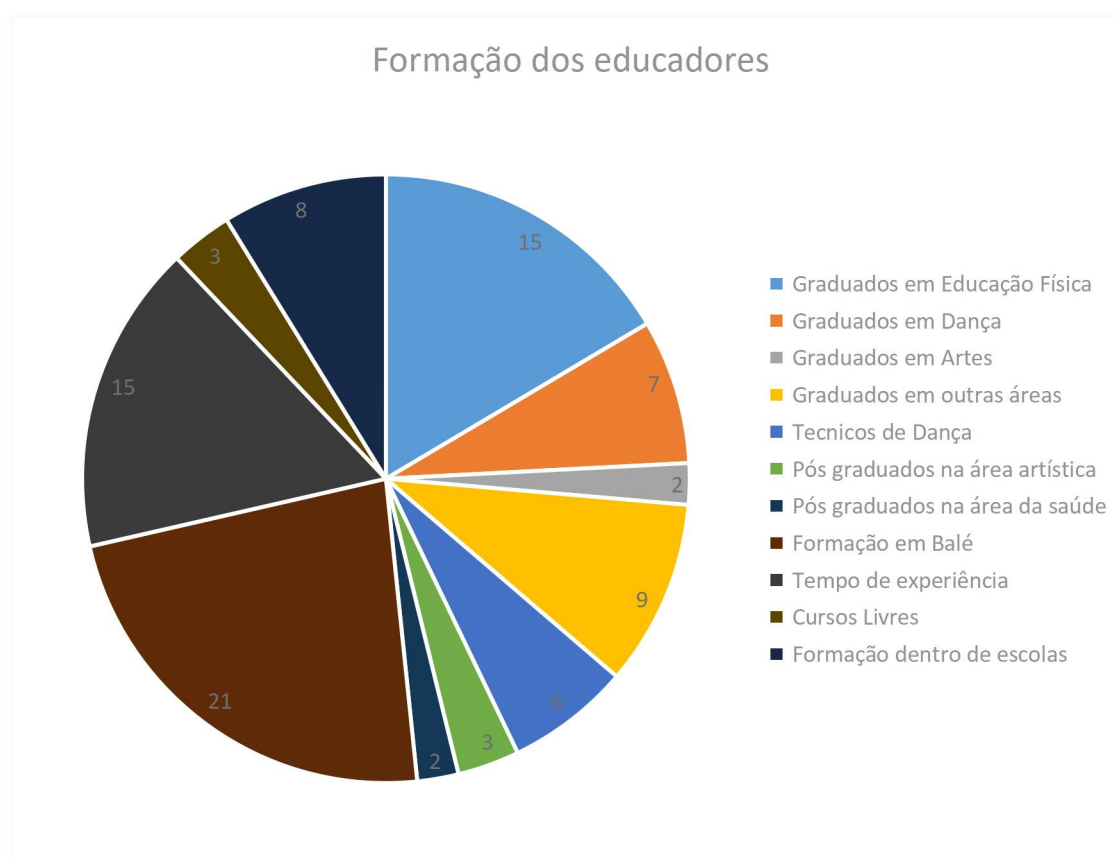


Fig 7: Gráfico indicando as formações dos educadores de dança e a quantidade de vezes que aparecem citadas nas respostas dos questionário. Fonte: dados da pesquisa

Avaliando os **métodos pedagógicos** adotados, surpreendentemente dois (02) espaços afirmam que não os adotam, e um (01) deles descreve estar “montando própria grade de exercícios/sequências” (*sic.*). Essa resposta nos mostra a utilização de um método próprio adequado a suas realidades. As duas

(02) respostas negativas mostram a falta de compreensão e consideração das próprias ações dos educadores como metodologias, tendendo a valorização do que é comercial e renomado.

Em quatro (04) respostas são citados métodos próprios. Em seis (06) respostas são citados princípios de trabalho: “dançar para educar” (*sic.*), “conhecer o perfil psicológico ou físico da aluna” (*sic.*), “pressuposto da continuidade e progressividade” (*sic.*), “forma lúdica” (*sic.*); que apontam para escolhas didático-metodológicas próprias, talvez ainda não conscientes ou sistematizadas.

Somadas, as doze (12) respostas acima, representam 66,66% de aplicação de programas e métodos particulares dentro das escolas.

Citando adoção de métodos “prontos” que são renomados, reconhecidos e comerciais, temos quatorze (14) respostas, sendo esses aplicados em 77,77% das escolas. Desses, apenas um (01) é direcionado ao Jazz e um (01) à Dança do Ventre, todos os outros ao Balé Clássico.

Então, 38,88% das escolas adotam seus próprios métodos, 27,77% das escolas utilizam métodos reconhecidas e 33,33% adotam métodos mistos que combinam os seus próprios com os reconhecidos.



Fig 8: Gráfico indicando tipos de métodos aplicados nas escolas. Fonte: dados da pesquisa

Aqui, contabilizamos a frequência com que os programas são citados nas respostas, evidenciando, em comparação com o gráfico anterior, que 03 (três) escolas trabalham com mais de um programa renomado.

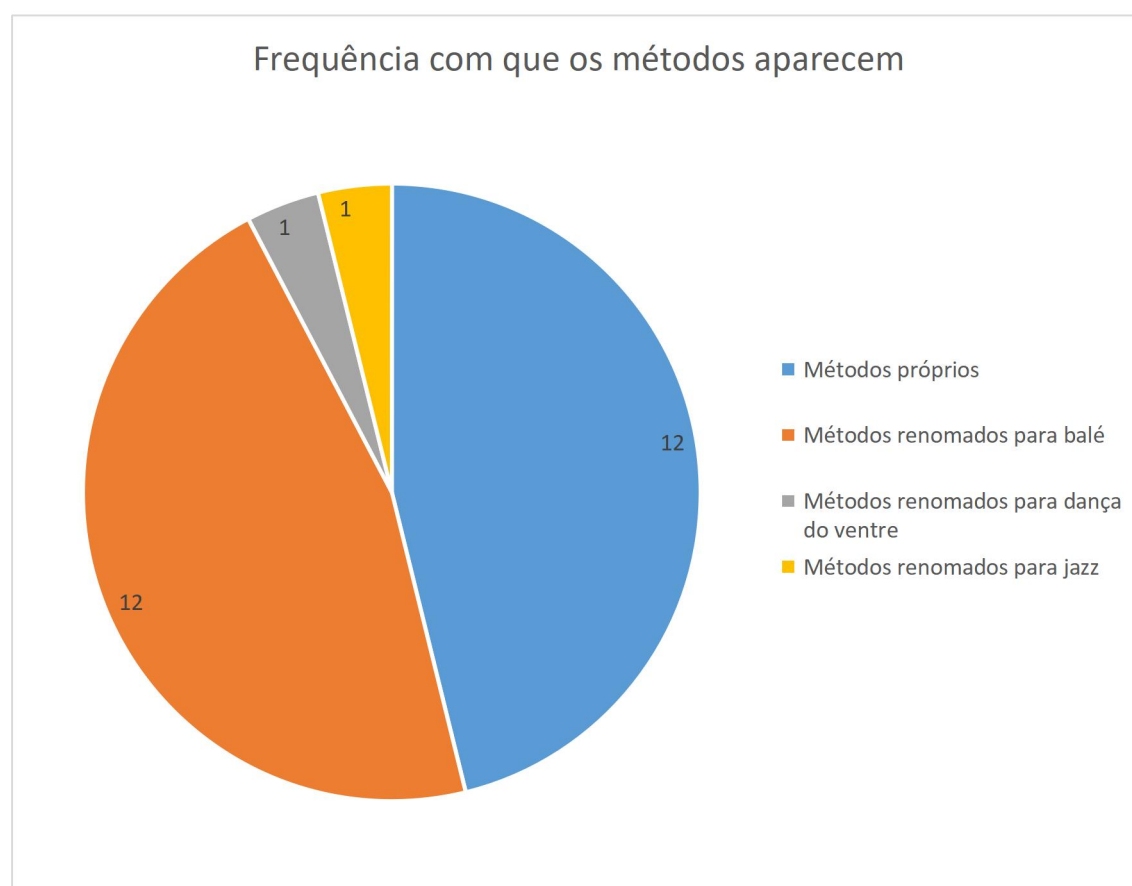


Fig 9: Gráfico indicando a frequência com que métodos aparecem em respostas. Fonte: dados da pesquisa

Sobre os métodos específicos para o ensino do balé clássico, apontamos que 66,66% das escolas, representados por 12 (doze) unidades, utilizam-nos nas seguinte proporções: o método inglês, Royal Academy of Dance, em 41,66% das escolas, 05 (cinco) unidades; seguido do método russo, Vaganova, presente em 33,33% das escolas, 04 (quatro) unidades e outros métodos distribuídos em 16,66%% das escolas representadas por 03 (três) unidades.

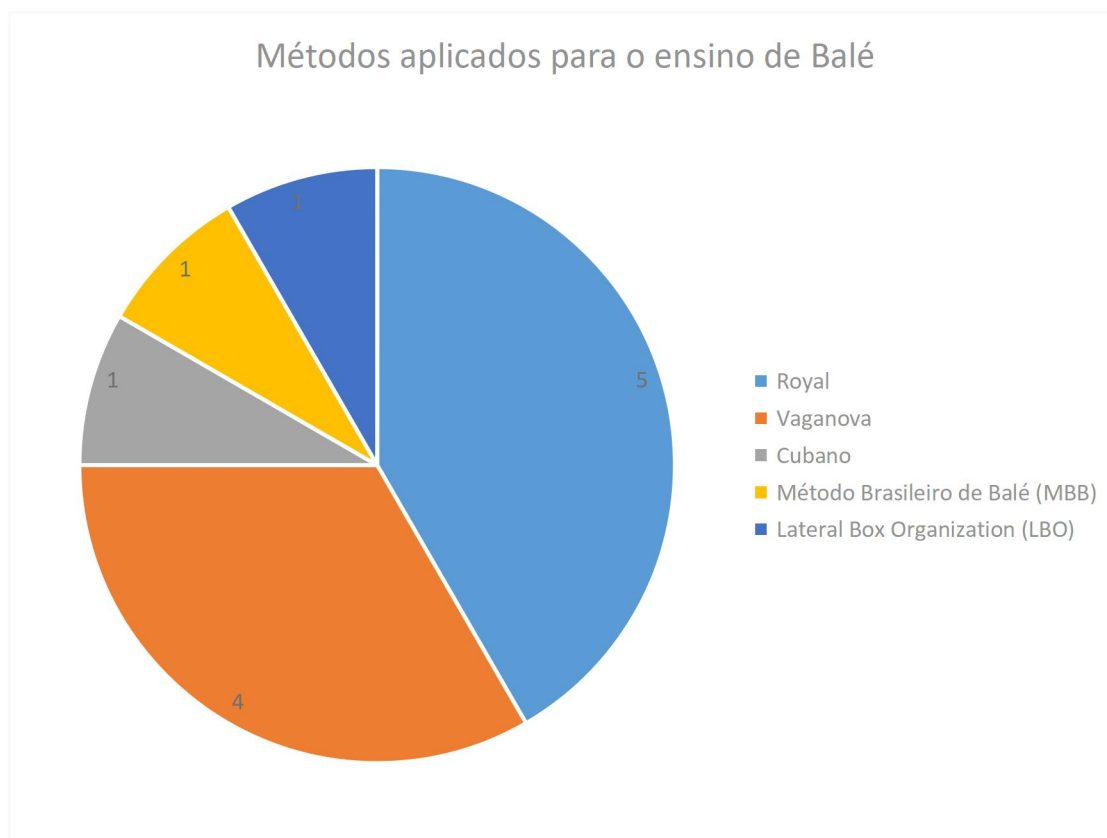


Fig 10: Gráfico indicando o número de escolas que utilizam métodos renomados e específicos para o ensino do balé clássico. Fonte: dados da pesquisa



Em relação às dimensões sócio-política e artística

As escolas reconhecem a importância da dança na formação global do indivíduo porque afirmam que além das habilidades físicas cognitivas, seus espaços têm função formativa em relação a questões artísticas, sociais e de empoderamento.

O desenvolvimento das habilidades físicas ainda ganha lugar de destaque tendo sido citado em 55,55% das respostas, seguida da formação social com 50%, educação emocional com 44,44%, tendo a formação artística e a promoção de bem estar e saúde empatadas em 33,33% das citações.

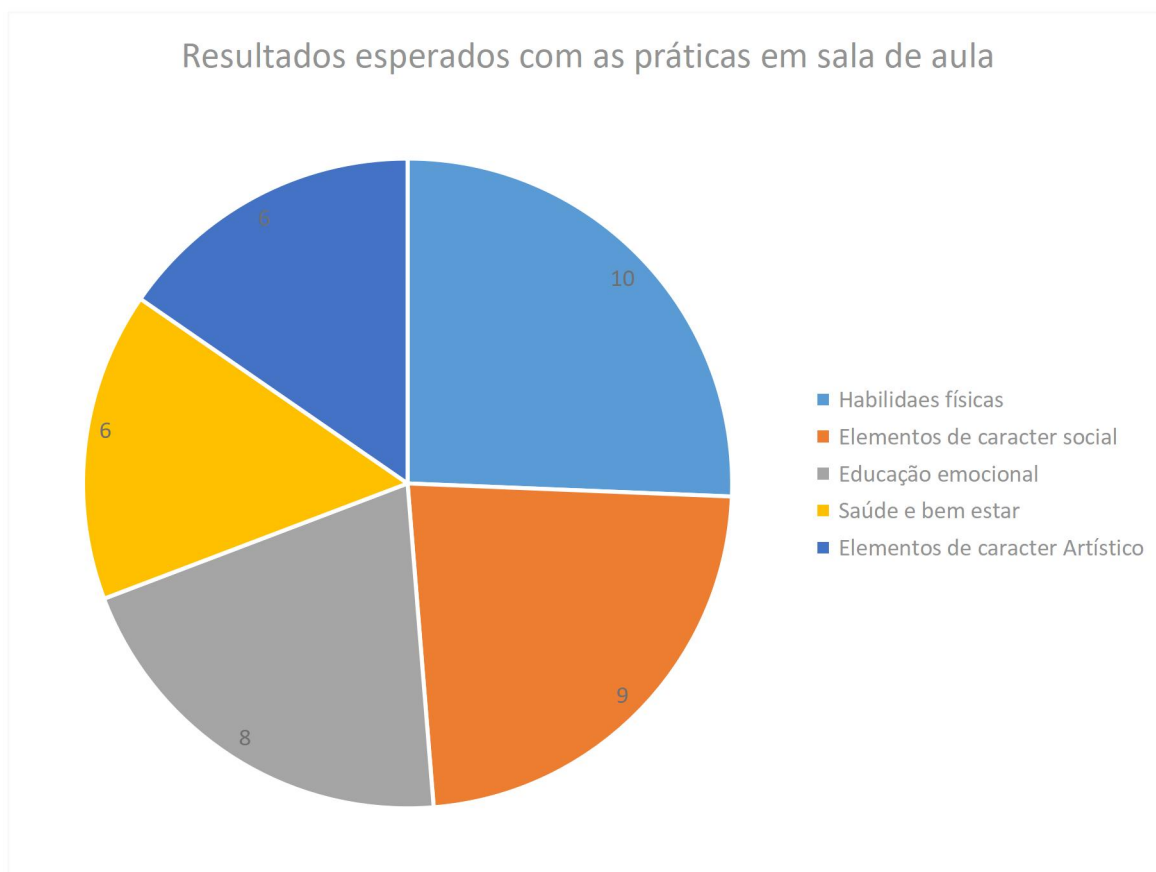


Fig 11: Gráfico indicando a frequência com que elementos considerados para a formação de sujeitos foram citados em respostas. Fonte: dados da pesquisa

A partir da escuta da função das escolas, em relação ao fazer arte, flutua entre respostas que trazem disseminação, difusão e fomento como importantes, respostas que trazem os produtos à frente como as apresentações, movimentos culturais, expressão corporal e criativa, e respostas que exaltam a formação e transformação dos sujeitos através da arte, destacando “É pesquisar e produzir arte em seu contexto histórico, inserindo-o na realidade de cada aluno, reconhecendo sua real importância no poder de transformação e sensibilidade no desenvolvimento humano” (*sic.*) e “Oferece instrumentos para os alunos desenvolverem autonomia, além de incentivar o desenvolvimento do olhar crítico” (*sic.*).

Se percebem como facilitadoras de desenvolvimento humano através da arte, 55,55% das escolas; enquanto se percebem promotoras, difusoras, disseminadoras de produtos e produções artísticas, 38,88% das escolas. Curiosamente 100% das respostas sinalizam para uma das duas direções

mencionadas como se não houvessem codependências, simultaneidade e atravessamentos entre elas.

Representadas por 01 (uma) unidade, 5,55% das escolas, não pode ter sua resposta computada, pois apenas se descreveu como “impecável” (*sic.*), não nos dando pista sobre seu real entendimento quanto ao seu papel em relação ao fazer arte.

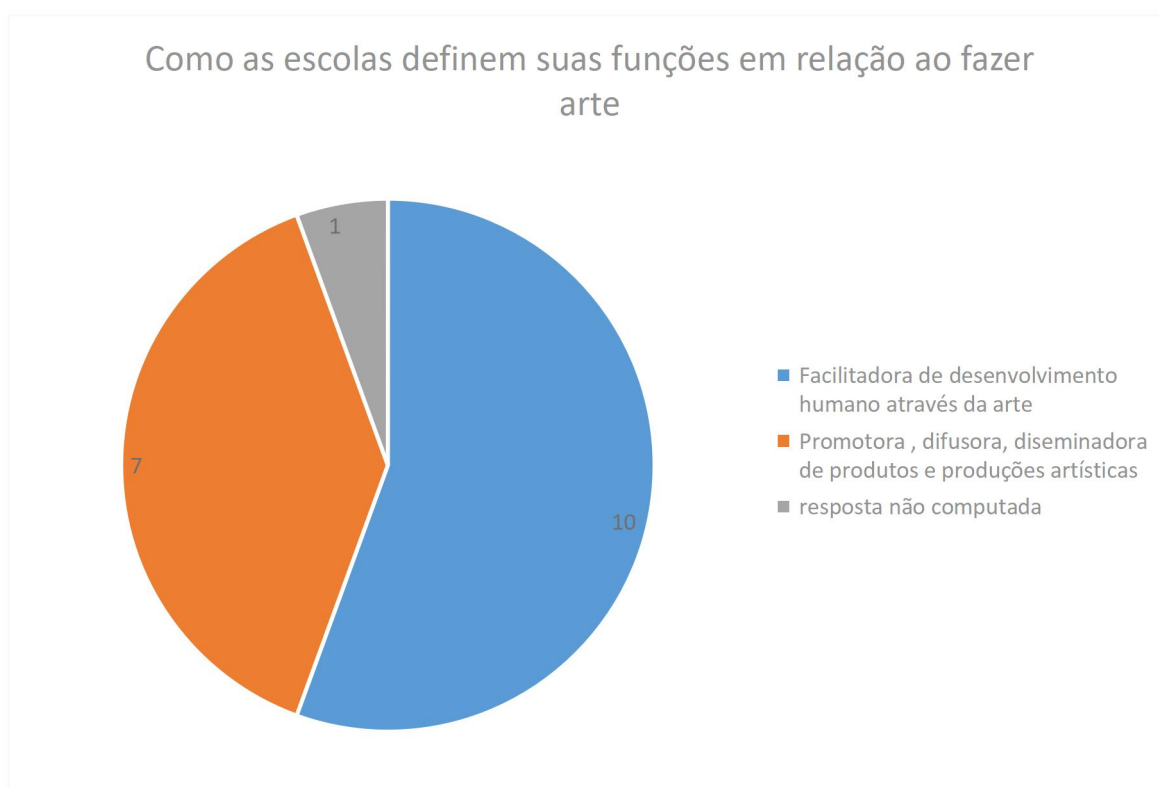


Fig 12: Gráfico indicando número de escolas e seus respectivos entendimentos quanto suas funções na promoção da arte. Fonte: dados da pesquisa

Quanto aos trabalhos artísticos desenvolvidos, 66,66% das escolas, representados por 12 (doze) unidades, trazem os festivais de encerramento do ano letivo como principais produtos. Processos de criação, montagem e pesquisa não são citados.

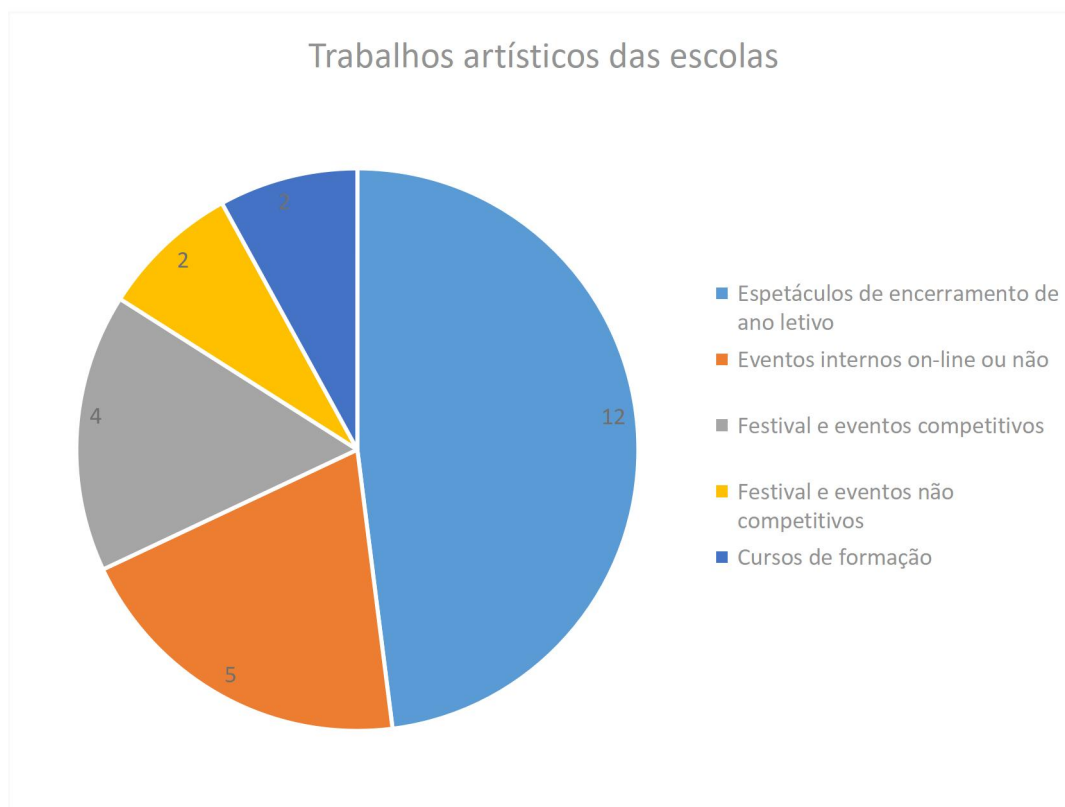


Fig 13: Gráfico indicando a frequência com que produtos artísticos aparecem nas respostas das escolas. Fonte: dados da pesquisa

Representadas por 12 (doze) unidades, 66,66% das escolas, apontam aplicarem projetos internos e sociais, 50%, representados por 09 (nove) unidades, disponibilizando bolsas de estudo e 5,55%, representados por 01 (uma) unidade, em trabalho com mulheres vítimas de violência doméstica e 11,11%, representados por 02 (duas) unidades, com projetos pedagógicos.

A disponibilização das bolsas se atrela diretamente à baixa condição financeira do aluno, mas, em alguns casos, também, ao considerado competências que esse aluno possa ter para a dança. Oportunizando bolsas de estudo, as escolas tentam promover uma ação compensatória de reparo social, que é descrita por algumas como sendo realizada com dificuldades: “projeto nosso, que a escola banca, sem nenhum incentivo” (*sic.*), “não dispomos de parcerias que nos permitam amparar um número significativo de alunos” (*sic.*).

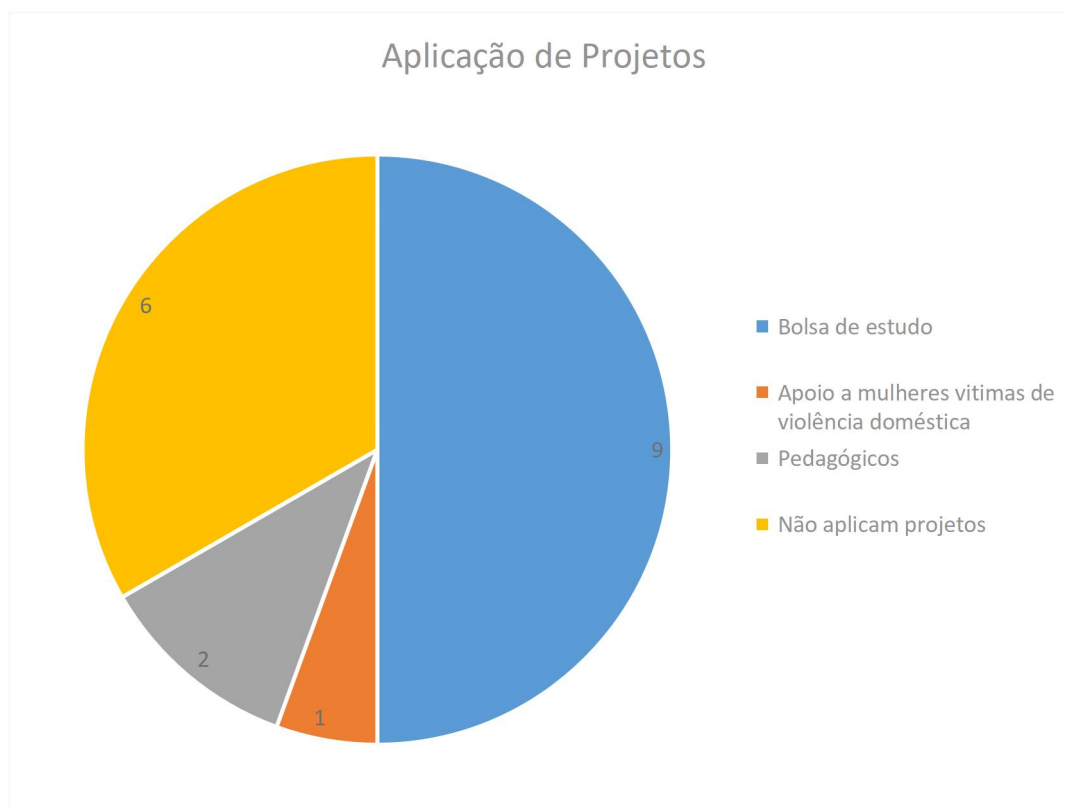


Fig 14: Gráfico indicando que tipos de projetos são aplicados nas escolas. Fonte: dados da pesquisa



Análise crítica reflexiva de respostas

Concluo que as singularidades das Escolas de Dança são visíveis, mas suas similaridades são muito específicas a esse contexto, o que as agrupa como espaços com atividades, públicos, interesses, demandas e dificuldades muito parecidos ou iguais. Assim, a partir da tabulação dos dados obtidos com a aplicação de questionário, traço um padrão e realizo diagnóstico congruente com a maioria dos espaços, olhando para os seguintes tópicos: Formação e prática dos educadores; Conhecimentos e práticas artísticas; Distribuição espacial e acessibilidade.

Conhecer os contextos e sujeitos que fazem parte da amostra da pesquisa engloba também conhecer aquilo que compreenderemos como seus saberes e

fazeres, contemplando os métodos adotados pelas escolas, as auto definições de suas funções em relação à formação de pessoas e o fazer artístico. Considerando o perfil do sujeito como complexo, atravessado por divisões e antagonismos sociais (HALL, 2006), reconhecendo sua integralidade, valorizando a prática cidadã, comprometida e implicada com suas ações e contextos, trago considerações, antes já apontadas (2022), que merecem ser apresentadas pois analisam crítica e reflexivamente tais tópicos.

- **Formação e prática dos educadores**

Nesses ambientes, a formação dos educadores tem sido alicerçada nas práticas, nas experiências em sala de aula. Nessa medida, os próprios espaços formam seus educadores ou ofertam esses profissionais ao mercado de trabalho. Isso enaltece as trajetórias e práticas particulares de cada educador. Em contraponto, e independente de quais tenham sido suas formações acadêmicas, a procura por cursos e programas de formação que sejam renomados e reconhecidos (principalmente o Royal) é significativa e, portanto, comercialmente há a valoração dos métodos propostos por esses programas, mesmo que, pedagogicamente, programas e métodos próprios sejam aplicados concomitantemente gerando visíveis resultados.

Por muito tempo o contexto de educação não formal da dança se restringiu à sala das academias. Hoje, é extremamente amplo, abarca não só as academias de dança e de ginástica, como espaços terapêuticos, templos religiosos, projetos sociais, atividades extracurriculares dentro das escolas regulares e outros. Esse movimento de ramificação se deve a vários fatores, em especial à grande capacidade que a Dança tem de agregar a diversos campos do conhecimento, principalmente à educação (RANGEL, 2015), que tem se valido de práticas corporais para potencializar seus processos e resultados. Além disso, a sociedade tem abraçado a Dança como aliada na busca por qualidade de vida em aspectos psíquicos, motores e afetivos (BARANCELLI, 2016).

Os educadores atuantes nesses contextos não formais de ensino requererem atenção, pois não necessariamente tiveram suas formações profissionais atreladas às Universidades e Cursos Técnicos Profissionalizantes, e, mesmo quando dentro dessas instituições, continuam a se formarem para além delas, nos grupos/companhias de dança, nas escolas livres e em núcleos de cultura popular (NAVAS, 2010).

Constato, pelos dados levantados, que as escolas de dança geram educadores, que são espaços de real potência formativa e que precisam cuidar dos sujeitos que atendem olhando-os com possíveis futuros multiplicadores, pois “a maioria dos professores e das professoras ensina da forma como aprendeu, e as atitudes e comportamentos se perpetuam de geração em geração, o que perpetua um certo *quo no ensino*.” (FORTIN, 2004, p.163/164). O conhecimento é adquirido “a partir da experiência como bailarina/aluna e na observação de seus professores, sendo o quesito principal para ministrar aulas, a quantidade de anos de balé.” (FERREIRA, 2010, p. 208).

Esse cuidado formativo só chega aos alunos partindo do professor. O professor é o mediador das práticas, saberes e relações constituídas em sala de aula. Para Marques (2003), as ações didático metodológicas e os conceituais eleitos pelo professor são posturas políticas e falam sobre seu posicionamento no mundo. Para Hooks (2020), a mediação pedagógica passa antes pela necessária descoberta que os professores devem fazer sobre o que os estudantes sabem e o que precisam saber. “Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade.” (HOOKS, 2020, p.47).

Na contemporaneidade, o educador não deve fechar os olhos para questões pertinentes a ela, implicar-se com uma formação integral que possibilite autonomia e pertencimento aos alunos é necessário. Macedo (2012), afirma que a produção e mediação do conhecimento eleito como formativo é uma problemática central para um eficiente trato sobre esses aspectos e traz questionamentos provocativos e implicados com isso: “Quem elege esses conhecimentos? Como elegem? Que ideário sustenta a construção desses conhecimentos como verdades e conteúdos de valores formativos?”. Conhecimentos e seus empregos

didático-metodológicos tornam-se responsáveis por significativas mudanças na qualidade formativa dos sujeitos.

A continuidade e constância formativa dos educadores é importante para que acompanhem questões pertinentes à contemporaneidade, para que sejam mediadores sensíveis às realidades e interesses dos alunos, para que tenham consciência política das escolhas que fazem, para que se responsabilizem pela formação cidadã de uns e pela formação cidadã e profissional de outros, para que engajamentos e implicações individuais sejam requisitos que levem esses sujeitos a buscarem novos saberes a fim de evolução e autonomia das práticas e discursos.

- **Conhecimentos e práticas artísticas**

Todos os espaços ofertam o ensino de técnicas de dança e, apesar da preocupação com desenvolvimento de habilidades motoras se destacar, é constante o trato com elementos que contemplam dimensões afetivas, sensoriais, críticas e criativas, tão importantes para a emancipação e a autonomia dos sujeitos. Os trabalhos coreográficos de encerramento de ano letivo se destacam como principais práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas.

Todas as Escola de Dança ofertam o ensino de Técnicas de Dança e o Balé está posto como “carro chefe”. Esta técnica hegemônica por muito tempo foi considerada “base” (AGUIAR, 2008) para as outras, capaz de uma “construção de corpo que servirá para a criação coreográfica de bons intérpretes em qualquer estilo a que se propunha” (RODRIGUES, 2007, p.9), e que seguiu no imaginário popular como prática tradicional. Porém, o Balé não permanece estanque. É sim uma técnica sistematizada, um clássico, com as particularidades que lhe são características, mas, como todas as áreas de conhecimento, está em constante processo de adaptação e não permanece travada no tradicionalismo. O clássico “... não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual.” (SAVIANI, 2003, p.13).

Quando se pretende o ensino do Balé, o domínio da transmissão de conteúdo técnico é primordial e, apesar da preocupação com o desenvolvimento

de habilidades motoras, e apresentar-se em destaque pelas escolas, também são apresentados como elementos almeçados e trabalhados, os que contemplam dimensões afetivas, sensoriais, críticas e criativas, tão importantes para a emancipação e a autonomia dos sujeitos. Segundo a professora e pesquisadora Ana Karla Sampaio (2021), é preciso acolher “outros saberes prévios que trazem muitos engajamentos para se pensar uma forma metodológica específica, que atenda essas demandas de corpo, ressignificando a técnica do Balé clássico para um contexto pensado na contemporaneidade.”. Ela ainda destaca a importância das aulas de balé quando essas se propõem a avançar para além das especificidades técnicas, a fim de romperem com o tradicionalismo e com procedimentos enraizados que limitam o ensino-aprendizagem dessa técnica.

O senso comum considera que a aprendizagem da dança está ligada à capacidade performática do corpo à medida que reproduz passos, coreografias e exercícios técnicos. “Quando pais colocam seus filhos nas aulas de Dança, em geral o fazem com a intenção de que eles aprendam a dançar, a mexer o corpo, a movimentarem-se e não de que seus filhos aprendam a fazer-pensar-sentir-criticar-perceber a dança, ou seja, a ler a dança. Ouvimos constantemente, por exemplo, que ‘a atividade física que minha filha faz é a Dança’. Não que a Dança não seja atividade física, mas dançar não pode se reduzir a movimentar-se ” (MARQUES, 2010, p.44); portanto é necessária a compreensão de que não basta ter apropriação da técnica e dos seus conceitos para uma prática pedagógica que atenda às demandas da contemporaneidade, que seja dialógica, emancipatória, que olhe criticamente para as origens que implicam historicamente na dança e nos corpos.

É necessário atingir uma educação pautada em novos paradigmas, que extrapole para além do ensino de técnicas, do desejo de um corpo de baile padrão, para que a técnica não tenha um fim em si mesma. Marques (2010) levanta considerações sobre como chegar a ações e discursos que não prejudiquem o ensino técnico, mas que promovam essa educação integral.

“O preparo corporal, seja ele tecnicamente codificado ou somaticamente experienciado, faz parte do aprendizado dos artistas da Dança. Corpos que

dançam e compreendem na prática a ‘outridade’¹ necessitam dos fios do preparo técnico como elemento da tessitura maior chamada dança/arte” (MARQUES, 2010, p.34). Marques (2010) ainda coloca que aulas que negam a necessidade da técnica, do conhecimento das estruturas da linguagem da dança, da fruição da arte e do diálogo entre processo e produto no fazer artístico, que priorizam o autoconhecimento, a autoestima, a psicomotricidade, a afetividade e as emoções individuais; focam somente na resolução de problemas sociais em detrimento da experiência artística e estética, que são pragmáticas e funcionais. Também, nos aponta que “nas aulas de dança com ênfase exclusiva no aprimoramento técnico, as vozes do dançar tornam-se ausentes, aquilo que vai além dos corpos preparados tecnicamente não tem importância, não existe” (MARQUES, 2010, p.34). São aulas igualmente funcionais e pragmáticas, preocupadas com o que funciona e é mais eficaz para que o aluno execute os exercícios.

As Escolas de Dança produzem anualmente espetáculos coreográficos para o encerramento do ano letivo e esses trabalhos são os principais produtos artísticos desenvolvidos. Porém, não citam sobre processos de pesquisa, montagem e criação que envolvam os alunos, a direção da escola e os professores são responsáveis por tais etapas cabendo aos alunos o papel de interpretes e reprodutores coreográficos. O *modus operandi* de produção desses trabalhos nos fala muito sobre como as práticas artístico-pedagógicas são tratadas, e destaca, ainda mais, a preocupação com o desenvolvimento das habilidades físicas nas prática pedagógicas.

A prática artística em sua completude não pode ser negligenciada, a relação estreita que a prática artística mantém com o desenvolvimento humano também perpassa pelos métodos e escolhas de conhecimentos utilizados em sala de aula e, passar por etapas de criação, análise crítica, fruição, de percepção sensoriais, são importantes na busca por uma formação integral. Para Rangel (2015), a “formação integral” contempla experiências estéticas com vistas a processos de desenvolvimento de capacidades sensório-motoras, contribuem para que corpos sujeitos sejam propulsores de mudanças nos seus ambientes a partir de um sistema de circulação e disseminação da arte e da cultura.

¹ Conceito, trazido por Otávio Paz (1982), relativo à necessidade de ouvir o outro, também sendo entendida como uma transcendência.

Rangel (2015) nos aponta a arte como “tecnologia educacional”, capaz de promover o constructo de conhecimento através do diálogo entre as diversidades e diferenças, pois, aí, se abrem as possibilidades de pluralizar as trocas e saberes. O indivíduo em interação com outros e com seus contextos, produzem conhecimentos no/para o coletivo. Quando atividades artísticas são experienciadas, uma formação integral se faz possível haja vista a grande mudança de valores conceituais, atitudinais e procedimentais sofrida pelos sujeitos. Essas mudanças irão interferir diretamente nas relações desses indivíduos com outros e seus contextos, e, conseqüentemente, nos conhecimentos gerados. “A arte como tecnologia educacional torna-se elemento estratégico e estruturante para a configuração de novas formas de se fazer-sentir-pensar em processos criativos e educativos com relevos sociais e culturais, atuando como atrator de campos e redes de conhecimento.” (RANGEL, 2015, p.1).

Esse movimento de cuidar da formação dos que formam, torna-se cíclico, contínuo e indispensável para a sobrevivência de um coletivo ativo que é campo vasto para a criação, construção de conhecimento e formação de sujeitos cidadãos, críticos, autônomos e politicamente engajados.

- **Distribuição espacial e acessibilidade**

Quanto ao sítio desses ambientes, não temos uma distribuição homogênea, nem no território, nem nas cidades. São ausentes na maioria dos municípios do território, principalmente nos que são menos populosos e menos favorecidos economicamente, e, dentro dos municípios, estão ausentes das periferias.

Para entender a não homogeneidade da distribuição espacial das escolas no território, precisamos entender seu contexto quase 100% rural tendo Ilhéus e Itabuna como polos econômicos e apenas 02 cidades sobrevivendo unicamente do turismo.

Para SANTOS (2000), a eficácia das ações está estreitamente relacionada com a localização do espaço geográfico, e as finanças exercem papel

fundamental na reestruturação desses espaços que, no mundo globalizado, ganham novos contornos.

Esse aspecto, somado ao fato de serem espaços privados, torna o acesso sem amplitude, não abrangendo públicos diversos. Essa deficiência tenta ser amenizada oportunizando bolsas de estudo, uma ação compensatória de reparo social que às vezes atende à condição social do aluno, mas em muitos casos se torna excludente ao submeter os sujeitos a avaliações físicas e motoras atendendo assim às necessidades das próprias escolas em adquirir corpos que possam vir a somar tecnicamente, performaticamente congruente com seus padrões.

Considerando que estamos em constante movimento, os resultados dos dados apresentados não podem ser generalizados. Após o preenchimento do questionário, mudanças podem ter sido adotadas pelas escolas, e, após o fechamento da pesquisa, novas escolas podem ter surgido. Também, precisamos levar em conta que 06 (seis) escolas não responderam ao questionário, e o caráter aberto das perguntas gerou algumas respostas pouco objetivas que foram dadas a partir de interpretações e referências pessoais dos respondentes sobre as perguntas.

Entretanto, esses dados não foram sistematizados em outras pesquisas, e seus resultados se mostram significativos como diagnóstico de território.

Assim essa etapa do mapeamento mostra-se eficiente nos mostrando o panorama geral da realidade do território, nos apontando dados para a elaboração de proposta de formação. Conhecer esse contexto é necessário para que essa esteja em diálogo com demandas, necessidades e potencialidades dos espaços, sujeitos, educadores em dança que ali atuam comprometidos e implicados com seus fazeres.



1.1.2

Visitas de Partilha: *Segundo procedimento do mapeamento*

As **visitas de partilha** se configuram na segunda etapa do mapeamento, se deram presencialmente e propuseram aproximações físicas e sensoriais com 06 (seis) escolas de dança, uma em cada um dos municípios do território que as abrigam.

A coleta de dados foi feita por método fenomenológico ocupando-se de considerar o fenômeno tal qual se apresenta, mostrar e esclarecer seus dados. Para Gil (1994), o método fenomenológico avança para o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência, não se preocupa com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno, não deduz ou pressupõe, “só visa ao dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência haja o que houver, a coisa está aí” (GIL, 1994, p.33)

Esta abordagem metodológica possibilitou coleta qualitativa de dados, com objetivos exploratórios. “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.” (GIL, 1994, p.45). E, principalmente, foi possível manter carácter de natureza implicada às abordagens.

Etapas distintas foram executadas para realização dessas abordagens e seguem apresentadas abaixo em ordem cronológica de acontecimento e a partir dos respectivos procedimentos utilizados em cada uma delas:

1. Observação

Foi adotada a observação “simples” (GIL, 1994), em que o pesquisador se coloca como um expectador, mas, embora esse tipo de observação “possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se no plano científico, pois vai além da simples constatação de fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na

observação dos dados” (GIL, 1994, p. 105). Durante a observação, tive a possibilidade de estar no ambiente escolar, notar a lógica de funcionamento do espaço, as relações com e entre as famílias, funcionários e alunos, além das práticas em sala de aula. Então, assumi uma presença sensível, sem ser invasiva, a fim de captar a essência do fenômeno que se configurava.

2. Escuta

No processo de escuta, tive a oportunidade de fazer entrevistas com os educadores. “Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ et al., 1967, p. 273). Aqui utilizamos a “entrevista informal” (GIL, 1994), que é recomendada para estudos exploratórios. Nessa, os educadores puderam falar livremente sobre os assuntos questionados com possibilidade de fala sobre qualquer questão que surgiu durante o processo, ampliando assim a riqueza da escuta. A priori as perguntas versaram sobre as práticas em sala de aula, processos artísticos, relação com os alunos, com as famílias, com a comunidade, desejos e demandas enquanto educadores, facilidades e dificuldades do dia a dia; mas não se mantiveram estanques.

3. Troca

A etapa de troca se configurou a partir da escuta e como conclusão dela. Encarada como uma conversa, um bate-papo fluido, um momento para questionamentos, indagações, ponderações, colocações, postas como ponto de reflexão entre as duas partes.

Para participar desta etapa foi selecionada uma Escola de Dança de cada um dos seis municípios do território (Canavieiras, Coaraci, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itajuípe) onde estão localizadas. Aqui, a fim de preservar particularidades, os nomes das Escolas de Dança estão

ocultos, passam a ser identificadas por numerações (01, 02, 03, 04, 05, 06), e o nome das suas respectivas educadoras foram substituídos por iniciais fictícias (M., R., S., B., C., P.).

As visitas a esses espaços só foram efetivadas após contato com seus gestores, sensibilização para identificação com a pesquisa, aceite dos procedimentos a serem realizados e prévio agendamento de datas para visitas. Tendo início em 12 de julho de 2022 e finalizadas em 01 de novembro de 2022.

O objetivo desta etapa foi aproximar-me das realidades dos educadores e seus contextos, conhecendo seus aspectos subjetivos. Através disto, fez-se levantamento de dados que somaram qualitativamente ao diagnóstico do Mapeamento apontando convicções, dificuldades e desejos desses sujeitos,. Também possibilitou a construção participativa e colaborativa de itens a compor a proposta de formação continuada implicada e em diálogo com demandas do contexto, dos espaços e sujeitos do território.



1.1.2.1

Dados observados e coletados

*Escola — Relatos da visita — Relatos da professora
(01, 02, 03, 04, 05 e 06)*



Escola de Dança 01

**Responsável: Professora M.
Município de Itacaré - 12/07/2022**

Itacaré, situada na voz do rio de Contas, foi uma vila de pescadores, que sempre esteve na rota do surf mundial e que, a partir dos anos 2000, entrou na rota do turismo alternativo e de luxo. Hoje, a cidade sobrevive majoritariamente do turismo e seu território se divide em áreas badaladas, áreas rurais e áreas periferias que abrigam bairros quilombolas.

Na principal rua de acesso à cidade, onde o comércio local é bem forte, encontramos a Escola de Dança 01. É uma escola pequena, funciona no terraço da residência da professora M., durante dois dias na semana, às terças e quintas, com 05 turmas de crianças e 02 turmas de pré-adolescentes. M. é a típica “gestora faz tudo”: vende uniforme, limpa, ministra as aulas, conversa com as mães, organiza as apresentações.



Fig. 15: Imagem de crianças na sala de aula da Escola de Dança 01

Relatos da visita

Subi escada estreita de sobrado geminado e notei estar dentro de uma residência, na sala de estar à direita, onde também funciona a recepção da escola, encontrei uma criança e a mãe sentadas no sofá. Cumprimentei-as e logo vi a professora M. descendo outra escada na outra extremidade da sala. Fui recebida

com um forte abraço caloroso e convite a subir para conhecer a sala de aula situada no terraço da casa. As características principais da sala são: paredes pintadas um tom forte de rosa, com espelho em uma das paredes e uma grande bailarina pintada em outra, barra móvel, uma mesa com muitas fotos das alunas dançando nos festivais, perto do som muitos materiais didáticos. Sentei num cantinho. Antes do início das aulas, M. me apresentou a todas as turmas, esclarecendo que estaria presente naquele momento. Algumas criança vieram me abraçar.

M. trabalha com o ensino do balé clássico. Para tanto, utiliza o programa de exercícios do Método Royal (2000) e o programa “A Fazendinha” da Christiane Vaz Melo - BH (2015) construído em conformidade com o Método Royal.

As músicas do programa do Royal são utilizadas, mas não há uma rigidez em seguir ordens, ou execução dos exercícios dentro do que é colocado e exigido pelo método. Nota-se uma flexibilidade e adaptações ao conteúdo expondo escolhas didático-metodológicas compatíveis com a realidade do contexto pedagógico. Muitos elementos motivadores são trazidos para as atividades propostas nas aulas como corda, bambolê, tapetes, bexigas, fitas, lenços, flores. Pude notar uma grande disponibilidade criativa das alunas em provocar e instigar a utilização desses elementos para além do proposto pela professora. Após os exercícios técnicos, sempre há tempo destinado a movimentação livre quando as crianças podem dançar a sua maneira, estimulando ainda mais a criatividade.

Na condução verbal da professora M. há pouca utilização de imagens para a facilitação da compreensão dos movimentos, mas ela se coloca próxima às crianças, tocando nos corpos, conduzindo, estimulando, incentivando.

Entre as alunas, há forte senso de coleguismo e compreensão, de ajuda mútua, notado quando uma espera a outra, auxiliam-se a levantar, dão espaço, elogiam, batem palmas, etc. Destaque para criança com Síndrome de Down totalmente integrada à turma.

Relatos da professora M.

As colocações aqui presentes são relatos trazidos pela professora M.. Reflexões e comentários tecidos por mim estão em itálico e recuo à direita.

Professora M. começa fazendo um análise comparativa entre as 02 escolas de Dança de Itacaré: “Em Itacaré, temos 02 escolas de dança e o público é visivelmente distinto entre elas. A outra absorve famílias que chegam para morar em Itacaré permanente ou temporariamente e até turistas, enquanto a Escola 01 absorve crianças de famílias nativas”. Segundo a professora M., a diferença entre os públicos dessas 02 escolas pode ser notada pela cor da pele das alunas. M. afirma ter assistido o festival da outra escola e ter ficado surpresa pelo elenco composto por meninas brancas. Também relata que em determinado momento sofreu críticas ao fazer a representação do Anjo Gabriel negro, em sua defesa falou que “o Anjo Gabriel de Itacaré tem que ser negro”.

Observo na fala grande autossatisfação e senso de pertencimento por ser uma escola que atende à comunidade local e às pessoas mais humildes, valorizando-as.

Em Itacaré, há muitas manifestações culturais como Quadrilhas Juninas, Terno de Reis, Volta da Jiboia, que estão se perdendo porque os organizadores estão com dificuldade de encontrar brincantes que queiram ou estejam disponíveis para resgatar e participar. Afirma que a única manifestação que se mantém firme é o Bicho Caçador que conta com brincantes adultos da comunidade do Porto de Trás. A escola não se aproxima diretamente de nenhuma dessas manifestações, mas a dificuldade encontrada por seus organizadores é a mesma que M. relata sobre a resistência de suas alunas para retomar as aulas de dança quando vão ficando mais velhas. Diversos fatores influenciam para o surgimento de novos interesses, mas a necessidade de trabalhar cedo é muito latente. Isso gera dificuldade na formação de turmas com meninas mais velhas, o que ficou ainda mais evidente pós pandemia. Todo o processo pandêmico e o afastamento das aulas presenciais contribuiu muito para que essas meninas criassem novas rotinas, se envolvessem com outras atividades e principalmente começassem a trabalhar por necessidade.

Numa tentativa de manter o interesse das alunas nas aulas, recorre a utilização de músicas com que elas se identificam. Então, expõe seu interesse em

fazer cursos de formação em Jazz, porque julga que é uma técnica mais envolvente para essa faixa etária.

Quais ajustes de práticas e outros recursos, além da música, poderiam ser utilizados para evitar o desgosto e/ou tentar resgatar o gosto pela dança?

Afirma que a Capoeira é a atividade mais disseminada e presente na cidade e levanta um questionamento: “Por que a população não pode ter acesso ao balé, e só à capoeira?”

Com essa fala, fica visível a defesa da sua prática como opção de escolha para as pessoas, como caminho para pluralizar e enriquecer a arte local.

M. fala com muito carinho do trabalho de inclusão das suas alunas com necessidades especiais, do cuidado que tem e do desenvolvimento que vê nas meninas, vítimas de violência sexual e doméstica. Relata que sua relação com as famílias é muito próxima e percebe que muitas são desestruturadas, refletindo consequências nas crianças.

Ao longo dos seus anos de trabalho percebe que a dança auxiliou, principalmente, na melhoria do comportamento, do desempenho escolar, da disciplina das suas alunas, mas que, apesar do reconhecimento e apoio das famílias, precisa fazer um trabalho de conscientização e valorização da dança a partir das próprias famílias que ainda tratam a atividade artística como moeda de troca ou castigo para as meninas e a mantêm em segundo plano no quesito prioridade.

Em Itacaré, a Secretaria de Cultura não é independente, funciona junto com a Secretaria de Turismo. A cidade também não possui um espaço cultural adequado para apresentações coreográficas, e, aos seus olhos, a classe artística é bem desunida e desarticulada, não havendo uma rede de apoio. O Festival de Dança de Itacaré, de Verusia Correia, é um evento de nível nacional, um ótimo fomentador da dança na cidade, mas não para a cidade, pois não agrega os artistas locais, as escolas de dança e os seus alunos.

Em contraponto a essa colocação, evidenciamos que o Festival de Itacaré é uma ação inteiramente gratuita que oferta livremente cursos de formação, mesas redondas, debates, apreciação de obras, etc. Para participar basta acessar o site e inscrever-se. Neste caso, talvez, falte um convite direto de aproximação, o “pegar na mão” para auxiliar a entrada no processo.

Relata que não há campo de trabalho na área artística, então reflete como possibilidade: 1- A Dança em conexão com o turismo; 2- A comunidade artística unida para criar campo de trabalho que absorva bailarinos e que isso seja uma possibilidade de permanência na atividade; 3- Parceria com o Festival de Dança de Itacaré para que as alunas possam se apresentar e conhecer novas linguagens artistas de outras cidades e ampliar o conhecimento dentro do campo da dança; 4- União entre artistas dos diversos campos para que uns possam apoiar e trabalhar junto com os outros. 5- Parceria com organização das ações de cultura popular a tentativa de criar pertencimento.

Sobre as práticas artísticas, traz o festival de encerramento do ano letivo como principal produto da escola. Na fala não dá enfoque ao processo, mas afirma se responsabilizar por toda construção coreográfica e produção do evento.

A conversa focou muito na questão de mercado da dança em Itacaré explicitando que, a continuidade na atividade a partir de uma determinada faixa etária estaria diretamente ligada a um retorno financeiro que não acontece nesse contexto.



Escola de Dança 02

**Responsável: Professora R.
Canaveiras - 20/07/2022**

O primeiro pé de cacau do sul da Bahia foi plantado em Canavieiras, mas diferente dos outros municípios do território, que têm seus encantos turísticos e históricos arraigados na cultura do cacau, Canavieiras com sua larga faixa litorânea e banhada pelo rio Pardo, tem na culinária dos frutos do mar, principalmente do caranguejo, e, na pesca esportiva do Marlin Azul seus principais atrativos, além do seu sítio histórico que conserva casario colonial em excelente estado.

A Escola de Dança 02, recentemente mudada de endereço, encontra-se situada no centro histórico, ocupando um casario antigo recém reformado com potencial de ampliação futura. A escola tem aulas de balé, jazz, dança contemporânea e ritmos. A gestora do espaço, professora R., ministra as aulas de balé clássico para todas as idades, conta na sua equipe com mais uma professora e uma secretária, e relata que seus alunos são muito participativos e ativos na escola auxiliando na limpeza e arrumação, nos ensaios, nas produções das apresentações, etc.



Fig. 16: Imagem de crianças e a professora na sala de aula da Escola 02

Relatos da visita

Cheguei no início da noite em Canavieiras, fui recebida por R. que diz estar preocupada com o meu deslocamento, e fala estar apreensiva por minha presença, assim como as alunas, então, reforço o princípio de estar ali apenas como observadora para construção de um relato de realidade. Imediatamente e muito orgulhosa, ela me apresenta todos os ambientes da nova escola. Me posiciono próxima à porta, na sala onde acontecerá a aula. A sala é branca com espelhos em uma das paredes, barra móvel, material didático próximo ao aparelho de som, perto de mim, local para colocar as bolsas e calçados, e uma pilha de livros, revistas e apostilas de dança.

R. teve sua primeira formação em dança ainda adolescente em uma extinta escola de dança de Ilhéus, constantemente busca cursos para uma formação continuada e recentemente concluiu formação em Curso Técnico Profissionalizante em Nível Médio em Dança. Afirma que este aprofundamento lhe auxiliou a ter mais minúcia com o seu trabalho. Sua metodologia, estrutura de aula e programas de exercício são desenvolvidos por ela mesma, a partir dos conhecimentos adquiridos em anos de trabalho, das suas práticas, do saber ser eficaz para atingir seus objetivos em sala de aula.

As aulas de balé seguem a ordem cronológica de exercícios habituais, começando na barra com os *plié, tendu, rond de jambe, jeté, fondu*, seguindo até os exercícios de centro e reverência no final. A professora fala o nome do passo, solta a música e as meninas executam a sequência de movimentações que visivelmente é conhecida. Essa repetição dos mesmos exercícios possibilita uma limpeza de execução técnica, as alunas não parecem preocupadas em decorar a sequência, e sim em se auto corrigir percebendo seus corpos. Na turma das mais novas, nota-se inquietação para concluir os exercícios da barra e avançar para o centro, pois no centro os exercícios ganham mais liberdade e ludicidade com a utilização de materiais didáticos como lenços, por exemplo. Já com as mais velhas, nota-se uma independência ao entrarem na sala e já se alongarem sozinhas, com postura de bailarinas clássicas dedicadas. Por todo o período das aulas é notório a exigência por disciplina e a condição de ordem.

Relatos da professora R.

As colocações aqui presentes são relatos trazidos pela professora M.. Reflexões e comentários tecidos por mim estão em itálico e recuo à direita.

R. declara-se apaixonada e defensora do balé clássico tradicional, entende e apoia as evoluções que vieram para somar, criando abertura para a diversidade, para a diminuição de lesões e a humanização do ensino, mas afirma que mudanças devem ter limites ou descaracterizarão o balé, e esse corre o risco de deixar de ser o que é, de perder sua essência. É contra discursos de decolonização, que diminuam ou forcem o apagamento da importância do balé para a história da humanidade e para a evolução da dança.

Ela coloca que o balé é arte, não uma atividade física, portanto, além do trabalho técnico, é importante que suas alunas desenvolvam emoções, prazer, sensibilidade. Para trabalhar a criatividade e autonomia, estimula que os alunos montem exercícios de aula e sequências coreográficas. Destaca a importância das práticas coletivas dentro de sala de aula, que promovam o respeito ao tempo do outro e julga que diálogos e conversas com os alunos sejam extremamente importantes para socializar e definir comportamentos.

Sem dissociar da prática, faz questão de abordar conhecimentos teóricos em suas aulas e cita como os mais importantes: a terminologia dos passos de balé, a anatomia para que as alunas conheçam seus corpos e evitem lesões, e a história da dança para saberem de onde vem e em que implica a atividade que praticam.

Apesar de defender o aprimoramento técnico do balé como prática artística e do estímulo criativo a partir da estética do movimento, há uma busca real pela formação artística e cidadã das alunas, pois outros elementos relativos ao pensar e sentir, são estimulados.

A professora aponta a importância de estar em sala de aula como aluna, fazendo aula, uma prática que lhe faz bem enquanto pessoa e lhe auxilia a melhorar enquanto profissional, então lamenta não ter acesso, em Canavieiras, a práticas corporais. Relata ter uma dificuldade muito particular com relação à musicalidade que talvez pudesse ser amenizada se tivesse condições de estar enquanto aluna em sala de aula.

Essa fala ressoa na consciência de estar em constante processo de formação.

Sobre suas pretensões de estudo, tem ansiado por acesso ao programa LBO (*Lateral Box Organization*) para formação em balé .

Enquanto professora, sente-se exemplo para suas alunas e capaz de ajudar, contribuir na formação cidadã delas. Em cidades pequenas, como Canavieiras, as ações e relações são mais próximas, então há um contato direto com as famílias o que facilita bastante a comunicação e o entendimento dos contextos de cada aluna.

Sua primeira queixa é sobre a real dificuldade para levar suas alunas para cena. Apresentações de produtos artísticos sempre são prejudicadas pela falta de espaços adequados. Em suma, as alunas praticam os exercícios em sala de aula, mas não há uma constância de apresentações como ela e as alunas gostariam que houvesse, e isso se dá pela falta de espaço cultural e pela falta de apoio da gestão de cultura do município. Então, julgando que estar em cena é fundamental para conclusão da prática artística, ela afirma que as alunas “fazem aula para nada”. Os festivais de encerramento de ano letivo são os principais produtos artísticos da escola, com temas pesquisados e coreografias montadas pela professora, são realizados a duras penas em Salão Paroquial ou palco montado em praça pública.

Relata que a única linguagem artística valorizada em Canavieiras é a Capoeira e que manifestações da cultura popular como “Pastorinhas” e “Bloco das Almas” ainda acontecem sob duras penas, mas que o “Bumba Meu Boi” está extinto.

Aponta que ainda não recuperou o funcionamento normal da escola pós pandemia, acredita que por dificuldade financeira e mudanças de hábitos dos alunos. Fala sobre as aulas de dança contemporânea, que não estão acontecendo por não ser uma prática comercial, não tem procura, demanda e não fecha turma.



Escola de Dança 03

**Responsável: Professora B.
Ilhéus - 23/09/2022**

Antiga Vila de São Jorge, sede da Capitania Hereditária de Ilhéus, Ilhéus foi palco de grandes tocaias em disputas de terras e massacres indígenas como a “Batalha dos Nadadores”. A cidade ganhou visibilidade internacional a partir dos romances de Jorge Amado. Foi a maior produtora e exportadora de cacau do país e viveu seu auge econômico até início da década de 90 quando a “Vassoura de Bruxa” atingiu as lavouras cacaueiras gerando empobrecimento da população, enfraquecimento do comércio e serviços, e grande êxodo de trabalhadores rurais das fazendas para a cidade, dando origem a novos bairros e periferias. Ilhéus se reinventa a partir do turismo e atualmente sofre um grande crescimento na construção civil.

A Escola de Dança 03, fica situada na avenida principal do bairro Nossa Senhora da Vitória, bairro de periferia. Esse bairro, por estar situado na zona sul (área de grande visibilidade, investimentos imobiliários e de empreendimentos para o turismo), cresceu com a super valorização dos imóveis, tornou-se eixo importante de comércio e prestação de serviço para toda a região sul da cidade. Fica próximo as praias mais movimentadas e paradoxalmente apesar de ter condomínios de luxo, suas ruas originárias ainda possuem casa humildes que abrigam a população carente e vulnerável.

A escola funciona às terças e quintas, no período da tarde, ofertando aulas de balé e jazz para crianças a partir de 03 anos, adolescentes e adultos. Aos sábados, oferece aulas gratuitas para poucas crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade selecionadas por visitas sociais.

A professora B. acumula funções, dando aula, criando coreografias, gerindo e administrando o espaço.



Fig. 17: Imagem das alunas e da professora da Escola 03 em sala de aula

Relatos da visita

A escola fica em cima de uma loja de material de limpeza. Entro pela loja, passo por uma porta lateral e subo uma escada externa. Logo B. me recebe, muito feliz, me apresenta a toda a escola e me mostra o bazar beneficente que estão organizando para o dia seguinte. Na sala, temos espelho em uma das paredes, barras e uma vidraça que nos permite ter visão ampla da rua.

A professora B. teve sua primeira formação em uma Escola de Dança mais antigas de Ilhéus, sempre buscou fazer cursos e recentemente concluiu o Curso Técnico Profissionalizante em Nível Médio em Dança, o qual julga ter sido um divisor de águas na sua carreira. Ela define sua metodologia como “livre”, a partir do conhecimento que tem, define os conteúdos das aulas de acordo com a faixa etária das turmas. Como parte do processo pedagógico, avalia os alunos qualitativamente com conceitos: bom, muito bom e excelente; a partir de observação em sala de aula, prova teórica e apresentação no espetáculo do final do ano .

A aula segue o fluxo comum de ordem e sequências de exercícios de balé. A professora faz junto com as alunas e repete a sequência várias vezes até que

as alunas são convidadas a fazerem sozinhas. As correções são feitas com o toque no corpo. Há muitas observações com relação à postura do tronco e sutilezas das mãos. Ao final da aula fazem reverência.

Relatos da professora B.

As colocações aqui presentes são relatos trazidos pela professora M.. Reflexões e comentários tecidos por mim estão em itálico e recuo à direita.

A professora começa sua fala destacando como o tempo em sala de aula, como aluna e professora, foi essencial na aquisição de experiência e construção da sua trajetória profissional. Reforça que não tinha metodologia para ministrar aulas, mas foi desenvolvendo na prática e buscando novos conhecimentos através de cursos de formação. Disse que ensina da forma que aprendeu com seus alunos, pois foram seus alunos que lhe deram os caminhos para o entendimento de como os passos acontecem.

Seus alunos são vistos e aceitos como sujeitos que protagonizam em sala de aula. O processo de ensino aprendizagem se faz em mão dupla de forma horizontal. E talvez não se valorize tanto pois usa a palavra “pouco” para definir humildemente seu conhecimento técnico.

Afirma que estar em sala de aula é uma responsabilidade, é respeito e cuidado, e para tanto não basta gostar da dança, é necessário um aprofundamento técnico e de humanidade. Ser professor é desenvolver um trabalho humanitário de olhar para os alunos, aceitando e cuidando. Importante para ser um professor é a formação e a prática, o olhar solidário, o olhar para as diferenças, respeitando-as. A postura do professor é uma referencia para o aluno, por isso é importante ser uma profissional disciplinada, educada, que cumpre os horários, se veste adequadamente, etc.

Traz a solidariedade como um conhecimento.

Através do ensino da dança ela tenta descobrir o que os alunos buscam, respeitando as diferenças, as individualidades, possibilitando se relacionem entre si e que se descubram pela dança. Enfatiza o necessário respeito às singularidades e ao tempo individual nos processos de aprendizagem, e nesse ponto confessa ter dificuldades no trato em sala de aula com a inclusão de crianças com, algum espectro, principalmente quando a família não aceita que a criança necessita de cuidados e atenção especiais.

Julga que a relação entre a escola e as famílias é muito próxima, é uma relação de confiança, saudável, e isso possibilita que as famílias partilhem os conflitos. Isso facilita o trato com os alunos em sala de aula. A escola se torna um refúgio para as crianças, um lugar onde os problemas não chegam ou chegam amenos, para a família é um apoio de orientação para condução de situações particulares. As famílias não sabem o que é o balé o que é a globalidade da dança então confiam na escola. Todos percebem as mudanças alimentares, corporais, comportamentais, de hábitos e de posturas nos alunos após a prática da dança, mas ainda tratam a dança como moeda de troca, uma forma de castigo para as crianças.

Relata sobre o desejo de ter turmas de Dança Contemporânea e Populares na escola, mas que não consegue formar turma, pois essas atividades não são comerciais. Na hora da matrícula, as famílias e os alunos sempre dão preferência ao Balé Clássico e ao Jazz. Numa tentativa de trazer esses dois conhecimentos para as alunas, e na medida do possível, os trabalha de maneira interdisciplinar nos horários em que os alunos já estão na escola.

Há um tom de frustração na fala

Como hábito, a escola desenvolve trabalhos na comunidade e ocupa outros espaços principalmente com a intenção de que os alunos percebam que fazem parte e podem contribuir com a comunidade. Relata que a escola tem dificuldade de apoio cultural, financeiro ou de serviço. Conclui refletindo que hoje o balé já é acessível, mas ainda visto como não acessível, o que é uma contradição.

As escolas sempre fazem pela comunidade, mas por estarem no lugar de empresa privada, dificilmente conseguem algum tipo de

apoio ou se colocarem aptas a serem beneficiárias de políticas públicas na área cultural.

Em relação à prática artística, a associa diretamente à qualidade da performance e “presença de palco” da bailarina. Mas, relata que o momento mais importantes da sua aula é quando as crianças são estimuladas a criarem sequencias de exercícios ou levadas a improvisar pois falam, interpretam, produzem coisas impressionantes.

A compreensão de formação artística não é completa, mas a ação sim, mesmo que colocada de maneira não intencional.

Os espetáculos de final de ano são os produtos artísticos produzidos pela escola, e a professora se encarrega da pesquisa do tema e das montagens coreográficas. Tudo é transmitido aos alunos.

Sempre tenta se apropriar de elementos de interesse das crianças para que se mantenham ativas e interessadas nas aulas, atualmente utiliza de maneira limitada algumas movimentações do “TikTok”. Já com as adolescentes, percebe que se tornam influenciáveis e passam por uma fase de transição de interesses, o que resulta no abandono da dança, para amenizar, tenta se aproximar pela conversa, evidenciando como são importantes, como cresceram, evoluíram e, as valoriza como exemplo para as meninas menores, tentando cuidar das ações para que não virem “M. vai com as outras”.

A professora B. relata que pensa participar de concursos competitivos futuramente julgando que isso deva ser muito bom para o desenvolvimento das suas alunas. Então pontua duas linhas dentro do ensino da dança: uma voltado ao lazer, ao bem-estar e à saúde; outra voltada ao profissionalismo, quando os alunos adquirem excelência técnica.

Nesse ponto não se leva em conta a importância das construções sociais, reflexivas e políticas que permearam toda a conversa .



Escola de Dança 04

**Responsável: S.
Itabuna - 27/10/2022**

Itabuna é a terra natal do escritor Jorge Amado, citada em várias de suas obras. É cortada pelo Rio Cachoeira. Como todas as cidades da região sofreu um forte baque econômico na década de 90 com a crise das lavouras cacauceiras, mas sua população encontrou alternativas para manter o desenvolvimento econômico local. Hoje, sua economia se baseia no comércio, na indústria e na prestação de serviço. Itabuna é considerada uma capital regional, pois exerce influência em mais de 40 municípios da região e tem o terceiro melhor índice de desenvolvimento humano da Bahia perdendo apenas para Salvador e Lauro de Freitas.

A escola 04 funciona há 11 anos, fica em cima da casa dos pais da professora S., localizada em rua de mão única, em frente ao hospital Manoel Novaes. Antes da pandemia havia se mudado para uma sede maior porém, por questões financeiras, a escola precisou voltar para o antigo espaço onde está instalada até hoje. Nesse aspecto há uma insatisfação e queixa, pois a estrutura da escola, com apenas uma sala, limita a oferta de horários e dificulta o fluxo das aulas; mas também há um senso de gratidão por ter podido permanecer aberta pós pandemia. A escola tem alunos de faixas etárias bem variadas, mas o público maior é de adolescentes e jovens adultos.



Fig: 18: Professora S. e 3 dos seus alunos na sala de aula

Relatos da visita

Ao chegar a Itabuna no horário marcado mando mensagem para S. avisando que estou próxima à escola, ela me responde pedindo 10 minutos, pois ainda estava terminando a atividade escolar com o filho. Estaciono na lateral da escola e aguardo no carro, e em alguns minutos ela me manda mensagem dizendo que já estava na Escola, toco a campainha, o portão abre, subo um escada estreita, de onde consigo ver o pátio da casa dos pais de S., no topo da escada ela me aguarda, nos abraçamos, agradeço por me receber e ela fala: “Eu que agradeço pela visita!” Passamos por um curto corredor chegamos à recepção da escola que dá acesso a um sanitário e uma sala grande, em frente à entrada da sala um painel preto plotado com nomes dos passos de balé em branco; na sala, janelas de vidro com vista para a rua, espelho em uma das paredes e a logo da escola em outra parede, muitos materiais didáticos próximos ao som.

A professora S. começou a estudar balé com 03 anos de idade na escola de ensino regular, depois frequentou duas Escola de Dança de Itabuna já extintas. Em uma delas fazia balé e na outra praticava outras técnicas de danças. As duas escolas funcionaram até a década de 90. S. fez todos os exames de formação do Royal e fez graduação em Dança na UFBA. Na escola, o Royal é utilizado como principal método de ensino, mas poucos alunos são submetidos aos exames. Alunos que demonstram interesse em adquirir a formação, que são mais maduros

e que enxergam propósito de vida na obtenção da certificação, são encaminhados para exames anuais realizados em outras escolas.

As aulas seguem a estrutura e programa de exercício do Royal. Didaticamente a professora sempre muito atenciosa nas correções técnica através de interferências verbais e toques nos corpos do alunos. Há uma sensação de leveza e descontração com troca de diálogos, risadas, carinho recíproco entre os alunos e com a professora.

Relatos da professora S.

As colocações aqui presentes são relatos trazidos pela professora M.. Reflexões e comentários tecidos por mim estão em itálico e recuo à direita.

Começo a conversa explicando mais uma vez o propósito da pesquisa, da minha visita, e escuto de S.: “Ensinar é o mínimo.”

Essa colocação corrobora questões que discutimos como: o que queremos com a dança para além do ensino de passos e a sistematização de códigos nos corpos? Se ensinar é o mínimo, o máximo seria a coleção de ações e consequências que permeiam o ato de ensinar? Ensinar é uma via de mão dupla, um instrumento para educar.

S. é uma gestora que se auto intitula empreendedora, pois esta à frente de todos os setores de funcionamento da sua escola, porém conta com muitos alunos comprometidos, que ajudam e colaboram com o andamento das atividades internas.

Atualmente na Escola de Dança 04, duas alunas estão dando aulas para crianças. Essas alunas têm muito conhecimento e bagagem, mas também dificuldade de reduzir conteúdo e adequá-los à faixa etária dos alunos, por isso precisam estar constantemente acompanhadas e supervisionadas por S. que vai lhes dando orientações sobre esse necessário ajuste.

Neste processo de orientação a adequação de conteúdos aos programas de aula há uma formação pedagógica muito potente

sendo aplicada que deve ser seguida por orientações de conduta e escolhas didático-metodológicas também.

A maior parte das famílias dos alunos da escola são compostas por pais assalariados. Talvez pela dificuldade financeira, talvez pela relação de proximidade, de confiança e vínculo de amizade entre S. e eles, há uma real inconstância no pagamento de mensalidades que prejudica financeiramente o espaço. S. reflete que sua relação com as famílias seja tão boa que não criou um distanciamento necessário para que o profissionalismo administrativo fosse levado a sério, então os pagamentos à escola sempre ficam por último nos orçamentos familiares e ela reproduz falas para justificar o atraso: “Tia S. é gente boa!”, “Tia S. espera!”, “Tia S. é tranquila!”

O respeito e a disciplina são aspectos valorizados nas práticas em sala de aula e nas relações com os alunos, relações essas que são de carinho e cuidado. Por essas relações serem tão próximas e abertas, S. vem detectando, entre seus alunos, um grande número de diagnósticos de transtorno alimentar, de ansiedade, de auto mutilação. Refletindo sobre isso aponta vários fatores que podem ter colaborado para esse cenário: Em primeiro lugar a Pandemia de Covid 19 e suas consequências, como a perda repentina de entes queridos. Também o fato de ainda terem, em Itabuna, escolas municipais que não estão funcionando, e apenas entregam bloco de atividades para as crianças, a falta de convivência, de socialização, do contato professor/aluno em sala de aula, está refletindo no comportamento e na evolução cognitiva dessas crianças. Somado a isso, há crianças que perderam tudo na enchente de dezembro de 2021, perderam seus lares, a segurança, a referência. Outros que estão deixando de ser crianças, porque precisam trabalhar ou cuidar de irmãos mais novos.

Para seus alunos a escola é um porto seguro e o momento que estão na aula de balé deve ser um momento de paz, momento de respirar, de se reconhecer e se reconectar.

Professora S., diz ter alunos que amam a dança, que têm potencial e seriam excelentes profissionais mas há cobrança dos pais para que trabalhem e se sustentem, e, ai, a dança desce de prioridade na vida deles.

Na escola há um grupo de estudo formado com os alunos mais empenhados, interessados e dedicados, nesse grupo fazem leituras, debates, discutem sobre cenário, iluminação, anatomia, etc. O objetivo dessas ações é oportunizar aos alunos que se fundamentem, enriqueçam suas formações.

O festival de encerramento do ano letivo é a principal produção artística da escola que fica sob inteira responsabilidade e supervisão de S.. Ela escolhe e pesquisa a temática, produz e coreografa o trabalho. Em anos anteriores teve a oportunidade de convidar profissionais de fora, de outras cidades, para montarem 02 ou 03 coreografias. Essas visitas geraram processos e produções que ajudaram os alunos a crescerem, amadurecerem. S. julga o contato com outros profissionais extremamente importante para o enriquecimento formativo dos seus alunos, por isso também os incentiva a estarem fazendo cursos, oficinas e workshops.

Quando falamos sobre a importância da dança, da prática artística na vida das crianças, ela traz alguns relatos: 1- No ano anterior o espetáculo da escola foi intitulado *Dandara* e trazia questões ligadas a cultura afro. Uma criança de 9 anos, filha de uma mãe evangélica que lhe ameaçava tirar do balé por causa desta temática, falou: “Mãe, não é sobre dança, é sobre tudo que a dança me proporciona”. 2- Uma aluna que conseguiu seu primeiro emprego após ter adotado uma postura segura, firme durante a entrevista. Voltou a escola e relatou feliz que durante a entrevista lembrou de coisas que ouvia na aula de balé e que se sentiu no palco.

Então, o impacto das ações da escola extrapola seus limites, é para fora, é para a vida dos alunos. Muitos alunos não serão profissionais nem multiplicadores da dança, mas a dança estará neles para sempre. “Nunca é só a dança”.

S. afirma que suas realizações não são medalhas e sim os acontecimentos diários, estão nos detalhes, nas pequenas coisas. Ela fica feliz quando uma aluna com problema cognitivo consegue fazer um *detiré*, quando uma aluna se liberta de uma depressão, quando alunos que saíram da sua escola ganham destaque em competições ou montam suas próprias escolas. Ela sente que planta sementes e enxerga um pouquinho de si em cada um dos seus alunos, ex alunos e nas suas conquistas. Fala com muito orgulho de 2 alunas que estão no Bolshoi, 1 no Beto Carreiro e outra em companhia profissional em São Paulo.

S. vem lutando contra alguns padrões que julga ainda estarem vinculados a dança em Itabuna. Padrões de corpos ideais, magros, flexíveis, retilíneos, com “linhas” de pernas e pés. E também padrões relacionados ao poder aquisitivo, que aponta a dança como uma atividade elitizada, só pode fazer dança quem tem dinheiro, sobrenome, status. Nesse ponto fala como os exames do Royal são caros e recorda que sua mãe deu banca escolar a vida toda para ter recursos para pagar seu balé, contabilizava os recebimentos de 06 primeiros meses do ano para pagar o exame do Royal e dos outros 06 meses para pagar os festivais das escolas.

Ainda sobre a dança em Itabuna relata não gostar da distância e individualismo entre os profissionais, “há muita fofoca, e disputa de egos, o que prejudica o crescimento e apoio entre as escolas”. Houve um momento durante a pandemia, quando os interesses eram comuns, que as escolas se organizaram e montaram uma associação. O movimento do coletivo foi forte e juntas conseguiram elevar a dança a categoria de atividade essencial e reabrir as portas. Houve uma esperança de que as relações mudassem mas, passado esse período, tudo voltou ao que era antes. Então faz uma comparação com as condutas que presenciava em Salvador na época da sua graduação. Lá, a dinâmica entre as escolas é diferente, compartilham professores e bailarinos, há relação de amizade e de ajuda mútua. Sua conduta é de tentar seguir com uma política de boa vizinhança.

As práticas dentro das escolas de dança têm suas particularidades, mas os interesses desses espaços deveriam se manter sempre comuns. A potência do esforço e trabalho pelo e no coletivo só fortaleceriam toda a categoria.

Nossa conversa foi interrompida algumas vezes: 04 vezes pelo interfone que tocava e ela precisava atender para abrir o portão, os alunos que subiam passavam por nós sempre cumprimentando, sempre muito educados, e se dirigiam a sala, mais tarde uma das alunas vem lhe mostrar atividade escolar com nota máxima, muito feliz, em um outro momento recebe a visita do ex aluno e agora gestor da sua própria Escola que veio lhe trazer convite para apresentação do seu espetáculo.



Escola de Dança 05

**Responsável: Professora C.
Itajuípe - 31/10/2022**

Itajuípe é a cidade dos lagos. No passado pertencia ao município de Prado e nasceu do antigo vilarejo Dois Irmãos que tinha esse nome em homenagem aos Santos Cosme e Damião. Durante a Guerra do Paraguai, serviu de abrigo para desertores. Além do cacau, como em toda região, teve sua economia alavancada pelo comércio do Jacarandá. É banhado pelas águas do rio Jucuruçu, possui um comércio sólido, um dos maiores rebanhos bovinos e também produção de café do Estado da Bahia, mantém forte as tradições juninas e as cavalgadas, que atraem visitantes durante os festejos.

A sede da Escola 05 é própria e fica na parte superior de um sobrado, a residência dos pais da professora C., ocupará o térreo futuramente. Fica localizada no Centro da cidade, numa rua residencial, nenhuma sinalização na fachada. Subindo as escadas damos no *hall* de entrada com paredes e porta de vidro plotada com a *logo* da escola, de onde podemos ver a recepção. Todo o espaço é muito bem organizado e dividido, pois foi construído para ser especificamente uma escola de dança. Na recepção, uma mesa de vidro e uma bancada de cantina, alguns sofás e pufs, muitos quadros das alunas nas paredes e uma peça com muitos troféus de competição. Do lado esquerdo, uma sala com janela de vidro que dá visão da rua, do lado direito, um curto corredor com sanitários e uma outra sala ao fundo com um cômodo que serve de armário, onde são guardados materiais didáticos. As duas salas são maravilhosas, amplas, com espelho em uma das paredes e piso flutuante.



Fig: 19: Na sala principal da escola, alunas alinhadas em frente ao espelho executando exercício de aula.

Relatos da visita

Ao chegar em Itajuípe, mando mensagem a C. que me responde com sua localização, pedindo que eu a pegasse em sua residência para que de lá fôssemos juntas à escola.guardo na porta, ela aparece com sua filha de 3 meses no colo. Nos cumprimentamos e seguimos até a escola. No percurso, ela bem falante, já foi relatando algumas situações relativas à escola.

A professora C. fez formação pelo Royal e implementou esse método na sua escola durante algum tempo. Após sua primeira participação num festival competitivo, o Ballace em Camaçari no ano de 2008, viidentificou que o método era insuficiente e não dava conta de ofertar às alunas condições para construções e execuções coreográficas e de cenas mais elaboradas. Desde então, passou a utilizar sua própria metodologia e programa de exercícios, todo estruturado para atender às necessidades e pretensões artísticas da escola, principalmente dando suporte para as montagens coreográficas.

Toda estrutura de aula segue a sequência didática habitual das aulas de balé, porém nota-se que os exercícios são sempre combinações de muitos passos. No centro, são dadas poucas sequências, mas com uma variedade muito grande de movimentos, a construção do centro é feita com os alunos, o intuito da

aula é toda voltada à construção coreográfica, indicando que a professora traz uma preocupação de improvisar, de criar estratégias de variação, o que é positivo. Toda a aula é pautada no toque, no contato com os alunos.

Relatos da professora C.

As colocações aqui presentes são relatos trazidos pela professora M.. Reflexões e comentários tecidos por mim estão em itálico e recuo à direita.

C. é soldado bombeiro, tem nessa atividade sua principal fonte de renda, e durante várias vezes na conversa fala que mantém a escola por amor, por acreditar no trabalho que faz, pois a escola, na conjuntura atual, é financeiramente inviável.

Ela atribui alguns fatores a essa condição atual em que se encontra: primeiro, à realidade do município que é pobre, depois ao valor da mensalidade que é muito defasado e não pode ser reajustado, por fim, e talvez o principal motivo, a uma distribuição de bolsas de estudos feita pelo município. A Prefeitura Municipal de Itajuípe sempre manteve repasse de valores às escolas de dança da cidade para que essas contemplassem alunos com bolsas de estudo. Porém, na gestão atual a prefeitura passou a beneficiar apenas uma escola que recebe sozinha o equivalente a 80 bolsas. A professora C. julga que a distribuição desigual desse benefício faz parte de um esquema político que sufocou e oprimiu seu trabalho, criou uma evasão grande do seu espaço por alunos que buscaram a gratuidade.

Por essa quantidade reduzida de alunos, pela falta de retorno e resultado, pela inviabilidade financeira, ela se diz muito desestimulada.

Há um pesar em toda sua fala, em alguns momentos com a voz travada.

Como estratégia para tentar reverter esse quadro pretende fazer uma divulgação dentro das escolas particulares, pois ali tem um público pagante em potencial, mas também ceder algumas bolsas integrais para que a escola tenha movimento, oxigênio e volte a chamar atenção.

Para falar sobre suas práticas docentes acha importante esclarecer sobre sua trajetória, então relata: Ainda criança começou a fazer dança na escola regular, mas por conta da inviabilidade e de impermanência das professoras que moravam em Itabuna, só pôde retomar a atividade na adolescência, quando foi estudar em Itabuna. Lá frequentou uma escola onde teve o primeiro contato com a técnica de balé e acesso aos livros do Royal, que lhe instigavam e aguçavam a curiosidade. Se debruçou sobre esse material e muito rapidamente dominou as nomenclaturas e as matérias.

Durante esse período, fazia questão de sair de casa trajando o uniforme de balé, de meia e coque, para pegar o ônibus até Itabuna e ir fazer aula. Sua vestimenta atraía olhares e causava estranheza nas pessoas, chamava a atenção, e ela gostava de mostrar para todos que era bailarina. Pela dificuldade de deslocamento de uma cidade para outra, pediu à gestora da escola, que montasse uma unidade em Itajuípe. Esta não quis, mas incentivou C. a fazer isso. Então, num primeiro momento montou a escola na casa dos pais, começou a ministrar aulas de balé e continuou se deslocando para Itabuna para continuar seus estudos.

Em 2008, a professora C. tem uma virada de chave na sua carreira profissional. Isso acontece depois de participar pela primeira vez do Festival Ballace em Camaçari e conhecer uma professora de balé, também ex-aluna da Escola que frequentava em Itabuna. Esta professora foi uma figura fundamental no seu crescimento, pois provocou mudanças na sua forma de gerir e no trato com as pessoas. Até este momento ainda trabalhava com o programa do Royal, buscava inclusive professoras em Salvador como para poder encaminhar suas alunas aos exames anuais. Mas começa a perceber as limitações do método e resolve mesclá-lo com outras metodologias, visando o desenvolvimento técnico e buscando o que é condizente com sua realidade e com a realidade dos alunos. Hoje constrói suas aulas no nível dos alunos, sinaliza que, com a internet, conseguiu ter acesso a novos conceitos e práticas. Observando outros profissionais, outras aulas consegue aproximar e trazer para as suas próprias aulas o que é conveniente, o que dá resultado.

Há alguns anos deixou de fazer espetáculos anuais de final de ano, pois a falta de espaço cultural adequado no município, demandava a montagem de

estruturas de palco e plateia que oneravam os custos dos eventos tornando-os inviáveis financeiramente.

No ano anterior, 2021, a prefeitura montou um estrutura em praça pública para as comemorações natalinas e a escola foi convidada a se apresentar. As fortes chuvas que assolaram a região no mês de dezembro atrapalharam um pouco o evento, mas os processos de montagem, ensaio e apresentação foram muito importantes para os alunos e para a escola. Então conclui que todo processo de montagens e envolvimento dos alunos com os espetáculos é muito bom, porém só valeria a pena retomar na condição de ter um espaço físico que comportasse minimamente o trabalho, como tiveram no ano anterior.

Atualmente os processos e produtos artísticos da escola estão concentrados nas montagens coreográficas para participação em festivais competitivos. Desde que começou a levar seus alunos para participarem de competições, passou a avaliar que nesses eventos os alunos têm oportunidade de vivenciar novas experiências, fazer cursos com outros professores, assistir trabalhos de outras escolas, estarem em cena sendo avaliados, e tudo isso contribui muito para o amadurecimento deles enquanto bailarinos, “abre a visão”, é muito enriquecedor e, então, vale muito mais a pena o investimento financeiro das famílias com os custos das viagens do que com festivais.

Para ela, enquanto professora, os festivais funcionam como imersão, onde ela tem a oportunidade de estudar, observar, trocar, aprender com outros profissionais. Relata memórias muito claras e presentes de trabalhos de outras escolas, o sentimento e a sensação que lhe permeou enquanto assistia e como, a partir disso, passou a conhece seus colegas de trabalho.

Ao falar dos eventos de dança, as competições, os olhos brilham, há muita paixão e muita felicidade ao relembrar fatos que diz serem vivos e claros em sua memória.

A professora C. diz sentir falta de ser aluna, gosta do lugar de aluna, de fazer cursos. Essa constância na prática é importante para sua formação como professora, mas também para sua satisfação pessoal. Ultimamente tem sentido necessidade de aprofundar e consolidar a técnica do Jazz na escola, e por não ter

tido a oportunidade de estudar antes vem fazendo muitos cursos *on line* para se sentir segura.

Demonstra não só ter consciência sobre a importância de formações continuadas e do estudo constante como mantém essa prática.

Durante a pandemia de Covid 19, não trabalhou com aulas remotas por não acredita no trabalho *on line*. Suas crenças de que aulas *on line* não são para todos só se reafirmaram quando passou a experimentar estar no lugar de aluna *on line*. O toque, a proximidade, o contato, a relação são essenciais para que os alunos possam entender e executar o que o professor quer. O comando verbal é insuficiente e coisas muito simples tornam-se muito difíceis, principalmente para crianças. Avalia que a aula *on line* não é honesta e justa com quem confia no seu trabalho, pois ofertar esse tipo de aula para crianças é um faz de conta.

C. e sua mãe trabalham juntas na escola, fazem de tudo, gestão administrativa, atendimento, produção de eventos, confecção de figurinos. Ela conta com o apoio de 2 alunas que estão na escola há muitos anos e ministram as aulas das turmas infantis, ajudam no campo das ideias e com as redes sociais.

Sobre essas alunas/professoras, fala com orgulho, pois são frutos da escola, o tempo de convívio no espaço fez com que elas absorvessem valores e entendessem a essência, a visão da escola, conseqüentemente conseguem repassá-los melhor do que um professor que vem de fora com outros princípios diferentes dos que são caros e defendidos neste espaço.

Há uma supervalorização e relação de confiança estabelecida entre elas. Ao falar das alunas/professoras se emociona.

Continua: “Ensinar a técnica é fácil, compreender a essência do espaço é que é o difícil”.

Defende a prática da dança falando de como colabora com a educação das crianças, da importância da atividade para que os alunos tenham caráter, disciplina, se formem cidadãos conscientes. Observa ao longo dos anos de funcionamento da escola, a mudança não só no comportamento dos alunos, mas também no destino de algumas pessoas que viviam em situação de risco e que

terminaram dando certo na vida, se sustentam e são motivadas. As mudanças mais significativas ficam principalmente com daquelas pessoas que passaram muito tempo convivendo no espaço, se tornam mais comprometidas e compromissadas com os seus projetos pessoais, se tornam mais assíduas, pontuais, melhoram a timidez. Então, relata sobre aluno que não sabia falar, não sabia chegar e se integrar nos ambientes, que se auto excluía e que melhorou essa postura depois da dança; e de outra que afirma que, por ter tido a escola como parte da sua formação, aprendeu a aceitar, conviver e trabalhar com o seu próprio pai. De uma maneira geral os alunos que praticam a dança tendem a desistir menos das coisas, dos seus projetos pessoais.

Neste momento ela chora. Momento de pausa.

Mais uma vez fala que manter a escola não é para se manter e sim para manter algo em que acredita.

Os alunos adolescentes e jovens adultos apesar de dependerem financeiramente dos pais, são compromissados e autossuficientes com relação ao deslocamento, então são presentes e pontuais, já com as crianças que dependem dos pais e ainda não têm autonomia, detecta uma inconstância, uma irregularidade de frequência, o que prejudica o andamento das aulas, a evolução da turma e desmotiva as crianças. Aplica a responsabilidade disso aos pais que tratam atividade com descaso e falta de consciência da importância da dança na educação e desenvolvimento das crianças, então conclui: “A escola precisa deixar de ser o espaço onde os pais se livram dos filhos por 60 minutos”.



Escola de Dança 06

**Responsável: Professora P.
Coaraci - 01/11/2022**

Coaraci significa “Terra do Sol”. O município é banhado pelo rio Almada e antes de ser emancipada, seu território pertencia a Ilhéus. Na década de 90, com a crise cacaeira, teve uma significativa redução no número de habitantes. Ainda tem na cultura do cacau sua principal atividade econômica.

A Escola de Dança 06 é a do município de Coaraci, a fachada é de vidro, protegida por cortinas, da calçada já temos visão e acesso à recepção que também é uma área de convivência, onde os alunos se reúnem e se preparam para as aulas, e que tem no centro um grande puf e sofá e à direita, mesa para atendimento, ainda no andar térreo, sanitários e uma sala com porta ao fundo, que dá acesso à residência da professora P.. A escada, também à direita da recepção dá acesso a uma sala maior com cômodo, que serve de armário para material pedagógicos, com portas de vidro para varanda com vista para a rua. É um espaço muito bem estruturado, pois foi construído para atender às necessidades da escola de dança. As duas salas possuem espelho, barras e piso flutuante, as paredes de todos os ambientes são pintadas de rosa e decoradas com quadros de bailarinas e de sapatilhas de pontas por toda a extensão.



Fig: 20: Alunas da Escola de Dança 06 em pose nas pontas

Relatos da visita

Sigo de Ilhéus para Coaraci levando encomenda para a professora P., tecido para confecção de figurinos do seu festival. Em Coaraci, tenho facilidade em encontrar a escola, fui recebida por P. que estava sentada na recepção me aguardando, nos cumprimentamos e agradei por ter aceitado me receber. Ela foi muito simpática e solícita, durante todo o tempo de visita.

Na escola, tem aulas de sapateado, jazz e contemporâneo uma vez por semana, mas o balé é o carro chefe. O método utilizado é o Royal, seguindo toda a programação e cumprimento de matéria anual com avaliações por exames, feitas em uma Escola de Dança de Itabuna.

A estrutura da aula segue com aquecimento, visando o fortalecimento das costas, cadeia posterior e pés, depois contempla o programa de exercícios do Royal, há conteúdos que recebem mais atenção quando algumas alunas apresentam dificuldades de execução, neste momento a abordagem didático-pedagógica é muito sensível para auxiliar as alunas a chegarem no objetivo que visivelmente é: primeiro entender o caminho do movimento e depois executar com maior precisão possível; e, as aulas finalizam com trabalho de flexibilidade. Nas turmas infantis há um momento em aula destinado ao estímulo criativo, à improvisação. Nas turmas de adolescentes e adultos não há esta prática, pois as meninas têm vergonha e o tempo da aula é curto para atender tantas demandas, então, há uma preferência em focar no aperfeiçoamento técnico.

Relatos da professora P.

As colocações aqui presentes são relatos trazidos pela professora M.. Reflexões e comentários tecidos por mim estão em itálico e recuo à direita.

A professora P. vem de uma família de artistas com um tio ator, outro iluminador e pai músico. Começou a estudar balé em uma já extinta Escola de Dança em Coaraci. Porém, como sua então professora migrou para Itabuna, P. começou a deslocar-se para Itabuna, para dar continuidade aos seus estudos, quando teve a oportunidade de fazer exames e iniciar sua formação pelo Royal.

Em 2009, abriu sua escola com uma sala pequena, em 2015 precisou ampliar a escola, pois já havia ganho abrangência e o espaço tornara-se insuficiente. Assim como os outros espaços, nos anos de 2020 e 2021 sofreu com a Pandemia de Covid 19 e, apesar de ainda não ter conseguido se reestabilizar em número de alunos, vem mantendo as atividades da escola com uma certa regularidade e dinâmica na expectativa de melhorar o número de alunos. Aponta que Coaraci é a cidade do que “já teve”. Já teve vários empreendimentos, mas tudo fecha, nada se mantém, sendo muito difícil dar continuidade a projetos, dentro da cidade e especificamente no seu ramo. Acha desleal a concorrência com as aulas de dança ofertadas nas escolas regulares que, apesar de não focarem no ensino de técnica e na formação de bailarinos, se tornam opção para muitas famílias, que não têm custos extras com essa atividade.

Hoje sua maior frustração é relativa à falta de apoio e incentivo da Prefeitura Municipal às artes locais. Já a relação com a comunidade é muito boa, pois a cidade tem carência de eventos artísticos, então abraça e valoriza a escola, e prestigia os espetáculos.

Sua maior realização é ver que através da dança conseguiu transformar vidas e seu orgulho são suas duas alunas que hoje também são professoras, e conseguem agregar financeiramente as suas famílias com a dança, que virou profissão.

Sua maior dificuldade é relativa aos pais que gostam da atividade desenvolvida na Escola, mas não entendem que o método de formação do balé tem um programa de conteúdos a serem cumpridos durante o ano letivo. Algumas famílias não promovem a regularidade de frequência das crianças durante todo o ano, colocam e/ou tiram as crianças da atividade em meses aleatórios, o que atrapalha a continuidade do programa letivo, sendo que a criança não progride, atrapalha o desenvolvimento coletivo da turma e das aulas, pois há necessidade de retomar os conteúdos com esses alunos que se atrasam e perdem correções.

Para as famílias, faz reunião anual e aula pública, com o intuito de estreitar as relações diretas com a escola e mostrar resultados do trabalho. Sempre se esforça para que a relação com os alunos e seus responsáveis seja uma via de mão dupla, seja aberta, de escuta, pois o *feedback* é muito importante para que a

escola possa melhorar e se aproximar das expectativas dos alunos. Nas trocas, as famílias dão retorno de como os alunos estão melhorando comportamentos e o desempenho escolar, e estão reduzindo o uso de remédios para ansiedade, etc.

A professora P. fica feliz com esse tipo de retorno dos pais, pois vê que a dança faz a diferença na vida dos seus alunos e sente que eles reconhecem e valorizam o trabalho. Mas os retornos mais importantes partem das próprias crianças, porque são verdadeiras, trazem sinceridade e funcionam como um termômetro de quão interessantes são as aulas. Todas as relações com os alunos e as famílias foram sendo construídas ao longo dos anos, geraram uma parceria que fez com que se mantivessem próximos à escola, principalmente no pior momento, o de pandemia, quando continuaram honrando com os compromissos financeiros junto à escola.

Sinaliza que há dificuldade em manter alunos adultos na escola, pois esses têm outras prioridades e nunca se colocam como prioridade, também que a falta de persistência da nova geração de adolescentes tem deixado-a preocupada. Sente que quando começa a ser mais exigente, e cobrar “limpeza” técnica quando as dificuldades com as pontas aparecem, as adolescentes tendem a sair do balé, a não dar continuidade às práticas de dança. Acredita que esse comportamento piorou muito pós pandemia e acha que o aplicativo TikTok pode ter influenciado esse desgosto pelo trabalho técnico. O retorno pós pandemia trouxe crianças mais dispersas, menos disciplinadas, sem autonomia e pais pouco firmes com a educação dos filhos.

Quando pergunto se ela detecta diferenças significativas nos alunos em sala de aula após um período ativo na dança, ela pontua que sim, que há uma evolução visível e que fica feliz quando vê o resultado das repetições de exercícios e correções gerando consciência corporal nos seus alunos. Mas se sente frustrada quando esses alunos que evoluíram tecnicamente desistem da dança.

Sinto que todo o discurso e o foco da escola está vinculado à qualidade técnica e performática dos corpos.

Então pergunto sobre comportamentos, sobre a convivência em sala de aula e dentro da escola. Entre os alunos as relações são muito boas até que

sejam anunciados os solistas e destaques do festival, do final de ano e competições. Sobre essa situação, P. age como se nada estivesse acontecendo desde que os ciúmes e a inveja não interfiram na continuidade das aulas. Quando há necessidade de intervenção, busca ter muito cuidado com a fala, com medo de que os alunos se frustrem, mas deixa claro quais foram os quesitos utilizados para distribuição dos destaques: 1- frequência; 2- disciplina; 3- dedicação e 4- condição técnica. Finaliza afirmando que os jovens estão fracos mentalmente e que qualquer desgosto pode ser perigoso.

Gostaria de futuramente ter condições de trazer bailarinos de fora para participar dos espetáculos e também de circular com suas coreografia por outros municípios através de festivais competitivos.

Como professora, tem necessidade de se manter em formação, mas há dificuldade em ter acesso a cursos.

As turmas têm 02 horas semanais de aula, e P. sinaliza que essa carga horária é insuficiente para que os alunos atinjam o desempenho técnico que ela gostaria, não dá para comparar com as performances dos alunos de escolas inseridas em outras realidades e que conseguem ofertar aulas diárias.

A escola também não possui turmas que contemplem todas as faixas etárias, então a inserção de alunos com idades intermediárias (que estão entre as idades contempladas nas turmas já existentes) tem sido um problema que pedagogicamente a escola vem tentando resolver inserindo alunos nas turmas mais adequadas e contornando didaticamente as diferenças e dificuldades em sala de aula.

Defende veementemente a importância dos festivais competitivos alegando que nesses eventos os bailarinos têm a oportunidade de estarem em cena com uma plateia diferente, assistirem outros trabalhos coreográficos, se inspirarem a sair do comodismo, e experimentam, se estimulam, crescem, enriquecem o vocabulário, e a movimentação corporal, têm oportunidades de fazerem cursos com outros professores, se relacionarem com outros bailarinos e “trocarem figurinhas” sobre suas realidades. Durante as viagens para os eventos competitivos, os laços entre os alunos, com a escola e inclusive com as famílias são encurtados e fortalecidos.

Sobre o desenvolvimento artístico da escola, P. pontua a importância da energia em cena, e cobra dos alunos que estejam de corpo e alma, 100% entregues ao que estão fazendo. A essência do trabalho tem que chegar até a plateia e, para ajudar nesse aspecto, trabalham as expressões e intenções de cada personagem, de cada coreografia, e também gravam as sequências para que os alunos se assistam e se auto avaliem.

A performance corporal e cênica ganha destaque na fala, visto que questões ligadas a autonomia criativa não são consideradas.

Os processos de montagens coreográficas de cada turma ficam sob responsabilidade dos seus respectivos professores, já a produção artística e execução dos festivais, ficam sob responsabilidade de P..

Toda lógica que permeia o discurso artístico pedagógico da escola foca no desenvolvimento da qualidade técnica dos alunos.

A professora P. sente falta de realizar um trabalho social mais abrangentes para além das bolsas cedidas pela escola, mas esbarra na limitação financeira de não conseguir arcar com os custos do festival para um número maior de bolsistas. O festival é a culminância de todo o trabalho realizado durante o ano letivo e não é justo que alunos que participam de todo processo estejam excluídos dos produtos porque não têm condição financeiras para pagar figurinos.



1.1.3 **Conclusão sobre as visitas**

Nas visitas de partilha pude observar as práticas, conhecer as realidades, conversar para entender as demandas, necessidades e anseios das educadoras

responsáveis pelas escolas. A partir de tal abordagem concluo de maneira reflexiva:

Essas escolas têm na imagem feminina da proprietária da escola, a figura central responsável por ministrar as aulas e acumular funções, gerindo todos os setores de funcionamento do espaço: comercial, artístico, administrativo, pessoal. Elas assinalam uma indiscutível paixão pelo que fazem argumentando que mantêm suas práticas pelo prazer e não pelo retorno financeiro, apesar de suas escolas serem privadas, sobreviverem do ensino de técnicas, e, naturalmente, estarem inseridas e preocupadas com o mercado.

É notório que proporcionam mudanças significativas nas vidas dos seus alunos e isso reverbera para as famílias e seus ambientes de convívio. Há uma real potência em suas ações para as transformações sociais, mas essa não é a preocupação primeira. Os resultados atingidos são alcançados pela inerente potência de transformação da dança, da arte, para quem a experiência e não pela intencionalidade mobilizada na ação.

Estes dois fatos são determinantes e ditam o modos operantes das escolas de dança: são privadas e sobrevivem do ensino de técnicas de dança.

Estes espaços funcionam a partir de um ciclo mercadológico de oferta e procura de atividades, alunos (clientes) desejam aprender a dançar e procuram esses espaços na expectativa de dominarem as técnicas de dança que escolhem praticar. Quem procura aulas de balé quer aprender a técnica do balé, quem procura aulas de sapateado quer aprender a técnica do sapateado. “Dançar, acredita o senso comum, diz respeito a aprender passos em deslocamento pelo espaço, no ritmo da música” (MARQUES, 2010, p. 44). O senso comum, portanto, não considera a globalidade das competências que a dança pode oferecer nas dimensões do fazer-pensar-sentir-criticar-perceber. Em consonância, a gestão busca professores que dominem o ensino das técnicas e esses por vez defendem suas práticas, buscando entregar como resultados à escola, às famílias dos alunos e à sociedade, corpos performáticos. A partir desses corpos, esses espaços ganham visibilidade de mercado, levando em conta as aprovações com honra em exames, as premiações em competições, ganho de bolsas em cursos no exterior, a qualidade técnica dos seus alunos lhes farão ser reconhecidos e considerados como espaço de excelência ou não.

Preocupações com o mercado, o trato dado a educação como mercadoria, atrelado à difusão de técnicas hegemônicas, travam ponderações quanto à forma de permanência e ao papel social dessas práticas.

Longe do discurso de esvaziamento ou apagamento do ensino de técnicas é necessário nos debruçarmos sobre as práticas para repensarmos e refletirmos diariamente sobre o que, como e para quem direcionamos as intenções dessas práticas. O ensino de técnica, como forma de promoção de educação integral em dança, deve ser uma constante, e portanto, a qualificação dos educadores das escolas e suas escolhas didático-metodológicas são pontos de partida para que esses espaços de educação ofereçam uma formação integral em dança, numa perspectiva artística e de transformação social.

Em outro aspecto, é apontada uma sensação coletiva de desunião da classe artística local, da falta de políticas públicas voltadas para a dança, de apoio e engajamento do poder público com cultura local, e, inclusive, da falta de espaços adequados para que possam levar seus produtos artísticos ao público.

A partir das falas e colocações feitas pelas educadoras participantes, destacamos:

1. Positividades e fortaleza

- A experiência e o tempo de prática em sala de aula;
- O amor e defesa pelo que ensinam, as técnicas de dança;
- Olhar solidário e respeitoso pelos alunos;
- Visibilidade dentro das comunidades pelas ações implementadas;
- Mudanças comportamentais e atitudinais alcançados pelos alunos com a dança.

2. Demandas

- Dificuldade de apoio cultural;
- Limitações nas apresentações dos produtos artísticos por falta de espaços adequados;
- Conhecimento de especificidades para trabalhar com inclusão de crianças neuro atípicas com algum espectro;

- Trabalho interdisciplinar, principalmente com a música;
- Dificuldade em manter interesse nos alunos pela dança quando entram na adolescência.

3. Questões

- Desejo de participarem de competições;
- Entendimento sobre formação artística;
- Busca e utilização de programas de ensino renomados.

Os dados levantados possibilitam reflexões críticas a respeito dos procedimentos e condutas adotadas pelos espaços. Apontamos para o necessário repensar do ensino técnico que dialogue com princípios da interdisciplinaridade, do coletivo, se aproxime de práticas criativas e experiências significantes, explore teorias, discussões e análises críticas, que valorizem elementos da identidade territorial e social dos alunos, que tragam novos conceitos de arte, mundo, corpo e dança. As ações artístico-pedagógica dessas escolas podem ganhar foco como procedimentos didático-metodológico e intencionalidade para atingirem resultados conscientes. É necessária a presença de mediações pedagógicas, flexíveis, horizontais e dialógicas, que emergem para agregarem ao ensino de técnicas toda autonomia, posicionamento crítico e engajamento, indispensáveis aos processos educacionais emancipatórios, com foco numa formação integral.

Pelas demandas apontadas pelos educadores, entendendo o papel dos educadores como mediadores de conhecimentos na perspectiva de práticas, teorias e atitudes, e, pensando na qualidade da formação desses sujeitos, em diálogo com seus contextos, o Plano de Curso para Formação Continuada direciona para o necessário repensar do ensino técnico que dialogue com os princípios que seguem:

1. Aproximação de propostas multi e/ou interdisciplinares integrando conteúdos, habilidades e sentidos;
2. Promoção de práticas coletivas e inclusivas;
3. Predileção das práticas criativas, aprofundando o fazer artístico durante os processos pedagógicos;

4. Consideração de elementos da identidade territorial e social dos alunos;
5. Valorização das singularidades, complexidade e integralidade dos alunos enquanto sujeitos;
6. Reorganização de conceitos de arte, mundo, corpo e dança.

Para tanto, exploramos 03 (três) tópicos que contemplam e desenvolvem reflexões sobre os itens acima, e, que se tornam eixos orientadores do material pedagógico proposto:

1. Leitura de si e do mundo: elaboração e reconhecimento de identidade;
2. Prática artística na formação integral;
3. Experiências com significados e significâncias: conhecimento.

Trago estes princípios apontando o coletivo, a complexidade e a identidade como primordiais no processo de reavaliação do ensino técnico, trazendo a frente os sujeitos alunos, respeitando-os e se solidarizando com eles.



1.1.4 **Considerações Finais**

Os contextos das Escolas de Dança se distanciam dos órgãos educacionais do município, quando queixas sobre falta de apoio aparecem, aproximam-se dos órgãos municipais de cultura, Pastas ou Secretarias de Cultura, com os quais há articulações. Portanto estas considerações finais se aproximam de um necessário pensar sobre políticas públicas.

Também é sabido que apenas em Ilhéus, há Conselho Municipal de Cultura e Câmaras Setoriais das diversas áreas artísticas.

O Plano Estadual de Cultura, PEC/BA Lei nº 13.193 de 2014, deve funcionar em cooperação entre Governo do Estado e dos Municípios em acordo com o Plano Nacional de Cultura, Lei nº 12.343 de 2010, e atribuí ao poder público diversas obrigações, com o intuito de fomentar, preservar, promover e difundir a cultura, formular e implementar políticas públicas, além de coordenar o processo de elaboração de planos territoriais e setoriais para as diferentes áreas artísticas.

O documento é composto por 07 diretrizes, 20 estratégias e 62 ações. No Capítulo V, artigo 9º, cada diretriz é tratada em um parágrafo com suas respectivas estratégias e ações abordando, respectivamente, do estado e da participação social (fortalecer a institucionalidade da cultura e a participação da comunidade e da sociedade civil), do fomento (ampliar o investimento em cultura e aperfeiçoar os mecanismos de financiamento), da diversidade (reconhecer, valorizar, proteger e promover as expressões culturais), do acesso (universalizar o acesso à cultura), da economia da cultura (ampliar a participação da cultura no desenvolvimento da Bahia), da formação (ampliar e qualificar a formação em cultura), e, da transversalidade (fomentar articulação da cultura com outras áreas).

Essas 07 diretrizes dão conta de prever em lei o atendimento específico a questões detectadas nas visitas como demandas primeiras das Escolas de Dança e seus educadores.

Então, o pronto reestabelecimento da atuação territorializada da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia a fim de estimular a recomposição de Colegiados de Desenvolvimento Territorial para atender às demandas e necessidades específicas de cada território de identidade, prevendo também o fortalecimento dos Planos Municipais de Cultura, das ações dos Conselhos Municipais de Cultura e da implantação das Câmaras Setoriais, deve ser encarada não como opção, mas sim urgente ação vislumbrando sanar essas demandas detectadas que são de ordem política administrativa entre o Estado e os Municípios, como:

A falta de espaços culturais adequados para apresentação dos produtos artísticos pedagógicos das escolas, sendo necessário o fomento de programas de manutenção e gestão garantindo padrões de qualidade para esses espaços.

A má distribuição de recursos e falta de incentivo para a permanência das Escolas de Dança enquanto espaços culturais de (trans)formação social e, a falta de apoio aos trabalhos desenvolvidos alí, sendo necessário descentrar investimentos para reduzir as desigualdades entre setores, instituições e regiões além, do estímulo à criação de fundos municipais de cultura.

Universalização de acesso e fruição à Dança para que o conhecimento leve o público a procurar outras linguagens de Dança como opção de práticas corporais. Sendo necessário diversificar ações de formação de público promovendo a disponibilização de repertórios, acervos e obras de referência e que valorizem a diversidade de linguagens da Dança.

Formação dos profissionais vislumbrando a capacitação e profissionalização continuada através da criação e oferta de novos cursos pertinentes, visando não só ampliar a participação cultural no desenvolvimento da Bahia, mas, principalmente, a qualidade e intencionalidades das práticas oferecidas.

Todas essas demandas culturais se imbricam com ações educacionais das escolas, principalmente a última. Propostas de formação apresentadas como cursos de livre oferta em conformidade com a primeira forma de educação profissional prevista pela LDB, são ações que podem partir do setor cultural em forma de política pública para capacitar os fazedores da arte da Dança e, em igual medida, atendendo o campo educacional, haja vista que na Dança não há limites que separem o educador do criador, a prática docente da prática artística.



1.1.5 ***Indicação***

Ao final, este relatório apresenta resultados indicadores que evidenciam a potência dos saberes dos educadores das Escolas de Dança do Território, mas

também, às demandas contextuais e complexas do campo artístico e educacional da Dança. Estes indicadores, identificados a partir do diagnóstico do mapeamento, apontam a realidade de tais contextos, evidenciando pontos positivos, dificuldades e demandas sinalizados pelos profissionais atuantes.

Assim, há constatação da importância de realização de um curso de formação continuada que busque ampliar visões, conceitos e possibilidades em torno do ensino de técnicas de Dança dentro destes espaços. Reconhecendo a potência dos saberes práticos construídos no fazer do dia a dia ao longo de anos de atuação e a competência dos educadores do contexto implicado, tal proposta de curso se apresenta para sinalizar caminhos não explorados, sistematizados, pensados ou considerados nas ações das escolas.

Para tanto salienta:

As colocações e percepções dos educadores entrevistados são como lastro para a construção implicada de uma proposta de Curso de Formação Continuada que considera que os anos de atuação desses sujeitos como alunos e educadores, inseridos dentro dos contextos das Escolas de Dança, lhes proporcionaram formação na prática, produção de conhecimentos na prática, elucidações de ações pertinentes para que algo funcione ou não.

Esses aspectos são os motivos e justificam a indicação de Formação Continuada que, se por um lado valora as práticas e saberes dos sujeitos e sua identidade, assim como o território em questão, possibilita uma ampliação de visão da educação enquanto campo de formação artística mas também cidadã. Assim, além de mudanças de paradigmas nas perspectivas educacionais, sociais e culturais a formação com foco no ensino-aprendizagem de técnicas de Dança, abarca aspectos didático-metodológicos importantes para o profissional da dança com atuação em contextos não formais de educação.

Concluindo, registro que educadores de dança atuantes nas escolas inseridas em contextos não formais de ensino, não necessariamente têm formações acadêmicas na área, em especial em licenciaturas de Dança ou Artes. Como bem aponta o Mapeamento, nessas Escolas de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia apenas 9,58% dos educadores têm formação acadêmica em Dança e mais de 50% dos educadores tiveram suas formações

profissionais constituídas nos próprios contextos onde atuam, evidenciando que alunos se tornam professores.

Sabendo que a formação dos educadores da Dança “não ocorre somente na escola (faculdade, universidade, entre outros), acontece em múltiplos espaços, assim como são múltiplas as aprendizagens que nos abrem diferentes espaços destinados ou não à formação” (GODOY, 2017, p. 117); consideramos que as formações são dadas nas vivências, na prática, de acordo com os caminhos, com as experiências, com as quais os sujeitos se deparam. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (BONDÍA, 2002, p.26), “não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.27), e um saber ligado à existência do indivíduo é um saber particular, subjetivo. O educador se torna um sujeito da experiência “porque constrói as suas práticas diárias baseadas em conhecimentos anteriores advindos dos processos de formação e da própria prática pedagógica em que se coloca como protagonista do processo de construção de conhecimentos sensíveis em dança” (GODOY, 2017, p.123)

Segundo Rangel “não podemos desconhecer experiências, vivências em campos diversos que tenham condições de iluminar outros caminhos para a emancipação social” (RANGEL, 2015, p. 06).



PROPOSTA DE PLANO DE CURSO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE DANÇA

Proposta de Plano de Curso para Formação Continuada de Educadores de
Dança • Bases Conceituais • Princípios • Estrutura • Conteúdo
Programático: *Módulo I — Módulo II — Módulo III*



Os educadores de dança atuantes nas escolas inseridas em contextos não formais de ensino, não necessariamente tiveram formações acadêmicas na área. O diagnóstico do Mapeamento das Escolas de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia nos aponta que menos de 10% possuem formação acadêmica em Dança. Neste contexto a trajetória percorrida dita a formação profissional adquirida. As experiências às quais os sujeitos são submetidos definem quais educadores e quais conhecimentos são constituídos. Bondía (2002)

aponta que a formação de saberes e sujeitos é um desenvolvimento integral e continuado que ocorre a partir das experiências vivenciadas.

A Formação Inicial e Continuada (FIC), ou Qualificação Profissional, é uma das 03 formas de educação profissional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No art.42 da LDB, é posta como curso de livre oferta, sem carga horária preestabelecida, apresentando diversas características quanto à preparação para o exercício profissional e/ou pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda, atreladas à capacidade de aproveitamento do indivíduo e não à sua escolaridade. Já no Decreto nº 5.154/2004, alterado pelo Decreto nº 8.268/2014, a FIC ou qualificação profissional é prevista como curso regulamentado, organizado e ofertado em trajetória de formação ou itinerário formativo de um sistema educacional interdisciplinar, com carga horária mínima de 160h, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, garantindo a profissionalização em eixos tecnológicos definidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Independente de quais tenham sido os caminhos formativos iniciais percorridos pelos educadores das escolas de Dança, a formação continuada considera o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação e se apresenta como recurso para discussões, reflexões, ponderações, apropriações dos saberes da Dança. Sgarbi (2009, p.27) aponta que “a formação continuada pode proporcionar um levantamento das necessidades dos professores, problematizando-as com a postura crítica sobre seu próprio trabalho”.

A formação continuada de educadores não deve ser ferramenta utilizada para suprir ou se sobrepôr a formações anteriores, ela deve se aproximar para somar (CURAÇA, 2020), e ser encarada como necessária para o educador que vive no mundo globalizado, que necessita acompanhar o processo veloz das informações e relações, que carece de constante aprendizagem, de se tornar um agente politizado, autor de mediações e práticas críticas. A íntima relação entre a globalização e a necessária formação continuada de educadores nos abre questionamentos sobre que tipo de formação se faz pertinente na contemporaneidade.

Por isso, o conteúdo desta proposta de Formação Continuada não está engessado definindo soluções, ele aponta caminhos para repensar e refletir sobre

as práticas dentro das salas de aula das escolas de dança, para que essas práticas tornem-se pertinentes às suas realidades, aos seus contextos, sem ignorar a diversidade de saberes que se correlacionam, e as conexões abarcadas pelo ensino da Dança, que proporcionem a coexistência do fazer-pensar-fruir, que dialogue com questões travadas na contemporaneidade.

Diante das potencialidades e demandas educacionais das **Escolas de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia (contexto)** apontadas por respostas de questionário e entrevistas com 6 educadores deste contexto, e que, compõe o diagnóstico do mapeamento já apresentado; propomos plano de curso para formação continuada de **educadores de Escolas de Dança (sujeitos)** do contexto não formal de ensino.



1.2.1 ***Bases Conceituais***

Nas relações, todos os sujeitos aprendem de maneira espontânea e ao longo da vida acumulam conteúdos e saberes. Quando inseridos em processos pedagógicos esses saberes referem-se à realidade dos sujeitos que devem ser olhados pelos professores, como pontos de partida para um salto intencional a um ponto de chegada distinto. Esse salto é o processo de formação educacional visto por Freire (1997) como um ato político de transformação social. Ele questiona, problematiza, movimenta, transforma a realidade desses sujeitos, ou seja, seus conteúdos.

Para Saviani (2015), o professor tem papel de mediador em sala de aula, então coloca a mediação pedagógica como a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. O professor é o mediador-propulsor do salto de qualidade e transformação político-social que os alunos darão. “O professor deve se assumir como sujeito de transformação”. (VASCONCELLOS, 2003, p. 77)

Mas como esse processo deve acontecer?

Idealizamos que em sala de aula os professores e alunos são, juntos, importadores e produtores de saberes, mas, para que isso não se torne utópico e se efetive com sucesso, o professor deve ser o sujeito instrumentalizado e consciente de suas intenções, capaz de elaborar planejamentos com intenções a mediações problematizadas e de dimensões políticas. O planejamento não pode ser uma ação docente encarada como uma atividade neutra descompromissada e ingênua. Ação de planejar é caracterizada e carregada de intencionalidades por isso o planejamento deve ser uma ação pedagógica comprometida e consciente. Mesmo quando o docente não planeja, ele traz uma escolha política.

Então, o professor é o sujeito que elabora, organiza a prática docente visando progressos e avanços pessoais, sociais dos alunos. O professor domina o conteúdo, qualifica o ensino, mediando produção de conhecimento não só pelos conteúdos técnicos, mas possibilitando vivências, observações e experiências significativas.

Esta proposta olha o **professor como um propulsor político-social** e vem pautada em conceitos e princípios pedagógicos que direcionarão a resultados que tenham significado e sejam significantes para o contexto implicado. Primeiro, olha separadamente para três elementos chave desse contexto: território, sujeitos e saberes, para posteriormente conceituá-los e entendê-los como co-dependentes, pertencentes a um sistema complexo, tornando-os eixos orientadores na elaboração do material formativo. Vale resaltar que estes 3 elementos também são, para o PRODAN, centros de orientação que organizam sua a proposta. Para Brandão (2014), há de se pensar nestes elemento quando se almeja a formação integral.

Os **sujeitos** como indivíduos sociais, complexos, plurais, cheios de particularidades, com identidades que se mantêm em constantes mudanças ao longo da vida, e que são considerados em sua integralidade (HALL, 2006). Não bastando apenas suas identificações, há de se considerar que são profissionais com trajetórias consolidadas, que compõe a sociedade de maneira atuantes mediando questões políticas, emocionais e sociais. A compreensão de sujeito está vinculado a consideração e ao “reconhecimento das trajetórias de cada pessoa, estimulando uma escuta sensível e crítica em relação à própria atuação

profissional no sentido de perceber nas escolhas de vida tendências, pontos de inflexão e contradições” (RANGEL, 2021, P.4), assim como suas potencialidades.

O **território** visto não só como delimitação geográfica, e sim como espaço que se faz pelos sujeitos, pelos hábitos, pelos costumes, pela história, pelo sentido de pertencer e de ser pertencido pelo local. (MILTON SANTOS, 2019). Olhamos para o “espaço social, ambiente de trocas e ocorrências entre corpos biológicos e culturais” (RANGEL, 2015, P.6). Brandão (2014), ainda nos aponta a congruência de ideias entre Boaventura Sousa Santos (1989) e Milton Santos (1997), ao entenderem que “contextos e sujeitos podem ser apresentados nas suas dimensões sociais e entendidos como demarcadores de princípios, meios e fins na compreensão da complexa trama social contemporânea” (BRANDÃO, 2014, P.23).

O **saberes** produzidos nas convivências, nas relações, nos contextos. Para Souza Santos (2018), a produção do conhecimento é contextual e tem como elementos estruturantes o ambiente social e as redes de relações sociais que nele se estabelecem. “Teoria é, não só o conhecimento que se produz, mas também o modo como se produz o método. A teoria exerce um comando indisputado sobre todo o processo de criação do conhecimento científico” (SANTOS, 1989, p.72).

Sendo assim, este material olha para a complexidade da relação entre o território, os sujeitos e seus saberes, entendendo-os como co-dependentes, constituintes de identidades culturais, e, valora estas identidades dentro da diversidade. Também reflete na maneira com que se pode contribuir para a formação de profissionais da Dança, que despertem para percepção de saberes complexos, articulados e para a necessidade de compreensões de ações didático socioculturais de forma que se desenvolva a eficiência pedagógica na busca pela formação integral dos alunos.

Por tanto, esta formação continuada é dada horizontalmente, de forma dialógica, para um educador reflexivo, mediador, construtor e facilitador de construções de novos conhecimentos, que se articula com as práticas em sala de aula e as resignifica; contribui com processos de ensino aprendizagem significantes, deixando a reprodução de representações e técnicas como

coadjuvantes num processo em que pensar “o que”, “para quem” e “como” fazer, torna-os capazes de formar cidadãos ativos.

Quando pensamos a dança enquanto prática artística, mesmo que essa esteja atravessada por aspectos atitudinais e conceituais, quais outras dimensões se relacionam?

Para Strazzacapa (2001), a dança não caracteriza o corpo como um apanhado de alavancas e articulações, por isso não foca apenas nas capacidades motoras, busca o desenvolvimento das capacidades imaginativas e criativas, então, expressa suas emoções que podem ser compartilhadas em grupo. Nos PCN (1998), o processo de ensino aprendizagem de arte se dá por meio da articulação do fazer, apreciar e refletir. Para Carvalho (2021), o modo de tratar as práticas artísticas e conduzir os processos de ensino-aprendizagem que as envolvem, precisa ser diferenciado, pois está implicado com outros tipos de experiências como a produção do conhecimento.

Então nos aproximamos do termo “Arte como Tecnologia Educacional” adotado por Rangel (2015), que aponta que arte é uma área de conhecimento potente em articulação e mediação com outras áreas, em especial com a educação, também capaz de promover trânsito de relações pessoais, de comprometer-se com o constructo de conhecimento gerado pelo diálogo entre as diversidades e diferenças. Na gestão desse termo, a arte é utilizada como estratégia metodológica e como princípio para organizar um fazer-sentir-pensar nos atos pedagógicos e criativos com relevos sociais e culturais. As mudanças nessas 03 ações são fundamentais para a formação integral dos sujeitos que conseqüentemente se tornam propulsores de mudanças nos seus ambientes de convívio.

Quando atividades artísticas são experienciadas, uma formação integral se faz possível, haja vista a grande mudança de valores conceituais, atitudinais e procedimentais sofrida pelos sujeitos. Essas mudanças irão interferir diretamente nas relações desses indivíduos com outros e seus contextos, e conseqüentemente nos conhecimentos gerados. Esse movimento torna-se cíclico, contínuo e indispensável para a sobrevivência de um coletivo ativo que é campo vasto para a criação, construção de conhecimento e formação de sujeitos cidadãos, críticos, autônomos e politicamente engajados.

A educação integral não busca o depósito de conteúdos sem sentido, busca a construção de saberes pertinentes e com isso o desenvolvimento de capacidades sensoriais, motoras, estéticas, críticas, que reverberem em mudanças sociais, num sistema de circulação que não cessa. “Seremos educados pela Arte implica a vivência de determinadas emoções, das reações estéticas, que não se apresentam sobre a mesma qualidade que as emoções suscitadas por outros estímulos” (BARROCO, 2009, p. 126)

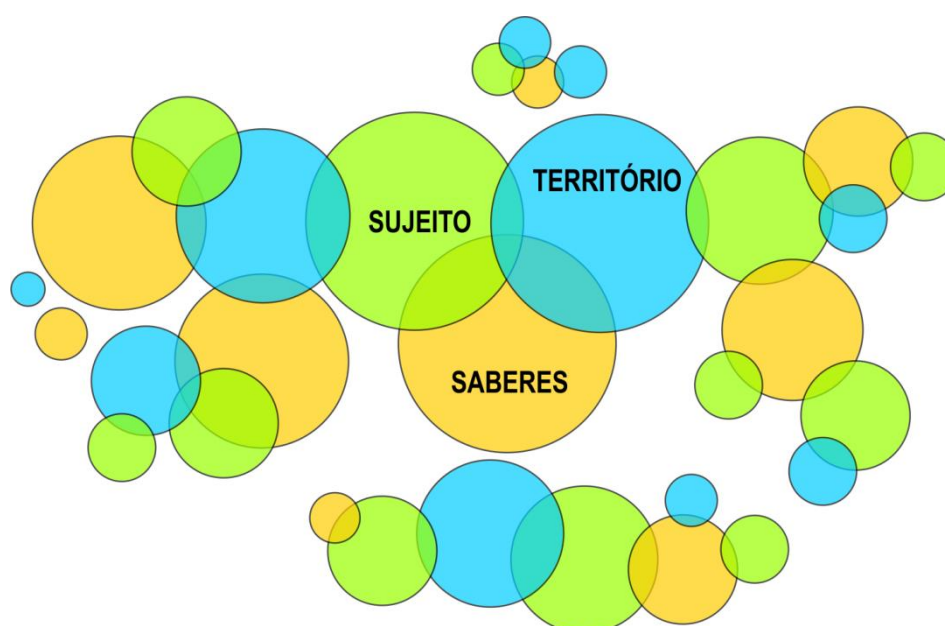


Fig: 21: Identidade e Complexidade / Complexidade e Identidade

Considerando os quatro pilares para a educação propostos por Delors (1999) olhamos a Dança com capacidade ímpar de atingir subjetividades e valores como respeito a si e ao próximo, autoconfiança, controle e estima; compromisso, ética e solidariedade; dimensões que contemplam o “ser” e o “conviver”. Já as teorias, práticas e conceitos pela Dança atingem ações e valores estéticos, criativos, críticos, performáticos, que contemplam o “conhecer” e o “fazer”. Mas, como “Fazer” na Dança sem “Conviver”? Ou, como “Ser” sem “Conhecer”? Sim, essa prática na Dança devem acontecer atravessadas e/ou imbricadas, unidas, ligadas, de maneira interdependente contemplando a

produção de conhecimento nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Uma educação pautada em novos paradigmas que extrapolem o ensino de técnica, também deve aproximar-se da realidade dos alunos, que respeite as singularidades dos sujeitos, provoque reflexões, promova noção de pertencimento, posicionamento crítico e político, liberdade na aceitação da diversidade, assim como afirmo (2022):

Aproximar as práticas de sala de aula das realidades dos alunos é fundamental na busca por essa educação integral. As técnicas de dança podem ser apropriadas de maneira que criem diálogo com as aspirações dos alunos, permitindo um estar no mundo, sem imposições, opressões e dominações. Considerando Sousa Santos (2018), quando afirma que o conhecimento pode ser um fator de dominação ou de emancipação e que “não está ausente das práticas sociais” (SANTOS, 2018, p.32), vemos a inquestionável importância do educador que se percebe enquanto sujeito social, parte de um coletivo, produtor de saberes, e implicado com suas práticas, capaz de permitir que seus alunos se descubram igualmente sujeitos sociais produtores e detentores de conhecimentos, que promovam noção de pertencimento de mundo em movimento cíclico entre si, seus pares em sala de aula e sua comunidade.

Entender a dança como área de conhecimento que avança para além do desenvolvimento técnico é imprescindível. A prática que visa o desenvolvimento técnico também pode ser abordada a partir, por exemplo, da sua história e/ou outros elementos que permitam compreensões dos seus contextos, da sua completude. Cabe ao professor apresentar a dança dentro das suas diversas perspectivas e facetas, auxiliando ao “perceber o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos” (BRASIL, 2008, p. 74)

“A dança, como outras manifestações da cultura corporal, é capaz de inserir o seu aluno ao mundo em que vive de forma crítica e reconhecendo-se como agente de possível transformação, mas, para tal é necessário não apenas contemplar estes conteúdos e sim identificá-los vivenciá-los e interpretá-los corporalmente” (GALLARDO, 2005, p. 124).



1.2.2 *Apresentação*

Este Plano de Curso propõe Formação Continuada para educadores das Escolas de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia apresentando caminhos para o repensar das práticas artístico pedagógicas nesse contexto, aproximando-se e dialogando com temas e questões pertinentes na contemporaneidade. A proposta apresenta possibilidades de rupturas de práticas e conceitos que giram em torno do ensino de técnicas de dança nesses espaços, possibilitando um olhar horizontalizado, uma relação dialógica com o aluno, que lhe possibilite elaborações de conhecimentos a partir de experiências singulares e que se constituam numa formação integral.

Ressalta a potência dos saberes construídos nos anos de prática dos educadores, por isso seus eixos orientadores se complementam e valorizam a participação de cada educador dando lhes espaço para colaboração e contribuições evidenciando o protagonismo profissional de cada um deles a partir das realidades dos seus contextos

- **OBJETIVO:**

A intenção é fomentar uma reflexão crítica a partir de novas dimensões e perspectivas acerca do ensino de Dança, entendendo-a como linguagem artística através de experimentações, reflexões e ponderações sobre as atuais práticas pedagógicas dentro das Escolas de Dança.

- **JUSTIFICATIVA:**

O diagnóstico do Mapeamento aponta a realidade de tais contextos, evidenciando pontos positivos, dificuldades e demandas sinalizados pelos profissionais atuantes. Suas colocações e percepções são como

lastro para a construção implicada desta proposta que considera que os anos de atuação desses sujeitos como alunos e educadores, inseridos dentro dos contextos das Escolas de Dança, lhes proporcionaram formação na prática, produção de conhecimentos na prática, elucidações de ações pertinentes para que algo funcione ou não.



1.2.3 **Princípios**

O diagnóstico a Mapeamento aponta demandas e necessidades das escolas. Então, 06 (seis) princípios necessários para repensar as práticas foram identificados a fim de atender estas demandas e necessidades.

Os vetores orientadores de cada um dos três módulos desta proposta de plano de curso, possuem objetivos como aprendizagens esperadas a serem alcançados, e esses se relacionam aos ditos princípios.

As ações e estratégias didático metodológicas de cada módulo² podem se complementar e colaborar coletivamente para a obtenção dos resultados esperados.

PRINCÍPIOS GERAIS

Busca por propostas multi e/ou interdisciplinares.

Promoção de práticas coletivas e inclusivas.

² Ver sugestões em anexo

Incentivo ao fazer artístico, a partir de vivências criativas como processos educativos.

Consideração de elementos da identidade territorial e social dos alunos.

Valorização das singularidades, complexidade e integralidade dos alunos enquanto sujeitos.

Atualização de conceitos de arte, mundo, corpo e dança.



1.2.4 **Estrutura**

Visando aprofundamento das diretrizes conceituais, compreensão dos processos artísticos pedagógicos e intencionalidade nas experiências pedagógicas que serão levadas para a sala de aula, este curso se estrutura a partir de marco conceitual, 03 módulos com aprendizagens esperadas, pontos para reflexão que visam atender os 06 (seis) princípios gerais, estrutura didático-metodológica, e avaliações. A partir desta organização, os eixos estruturantes de cada módulo³ se complementam e a proposta metodológica valoriza a participação de cada educador, dando-lhes espaço para colaborações e contribuições, evidenciando o protagonismo profissional de cada um deles a partir das realidades dos seus contextos.



³ Ver subsídio ao aplicador em anexo

1.2.5 Plano de Curso

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PLANO DE ENSINO

CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DANÇA PÚBLICO: PROFESSORES E COORDENADORES DE ESCOLAS DE DANÇA DO TERRITÓRIO LITORAL SUL DA BAHIA

CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITOS
Por módulo - 6h Total - 18h	Ser educador atuante em Escolas de Dança de contexto não formal de ensino

EMENTA

A dança mediada para uma formação global e emancipadora, capaz de reconhecer e considerar as identidades dos sujeitos e contextos, entendendo as experiências artístico-pedagógicas articuladas com questões politizadas como caminhos para a transformação social. Recorte para o ensino de técnicas de dança dentro das escolas de dança de contexto não formal de educação que sejam significativos e significantes para as realidades.

OBJETIVOS | APRENDIZAGENS ESPERADAS

OBJETIVO GERAL

Promover formação continuada a educadores comprometidos com práxis artístico-pedagógicas transformadoras, que se articulem com as necessidades dos contextos político-pedagógico e social em que estão inseridos, que repensem os caminhos didáticos-metodológicos para o ensino de técnicas de dança em que o fazer-pensar-sentir tornam-se elementos presentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

MÓDULO I

1. Conhecer saberes, práticas, contextos que sejam familiares ou de interesse dos alunos e utilizá-los como ponto de partida para abordagens que tenho como objetivo *links* com a técnica que se trabalha.
 2. Perceber-se enquanto sujeito singular dentro do grupo, respeitando a singularidade dos outros. Enxergar o coletivo como unidade plural.
 3. Possibilitar que os sujeitos acessem elementos identitários durante os processos e que seus produtos tenham suas “caras”.
 4. Promover ações que estimulem o sentimento de pertencimento ao aproximar-se de manifestações culturais, da história, e figuras locais.
-

-
5. Refletir sobre esses elementos como os entendo e os trato, trazendo novos pontos de vista que corroborem para prática pedagógicas mais identitária.
 6. Entender de onde seu aluno vem e por onde transita, quais seus desejos e expectativas, insatisfações e angustias. (Muito pedida esta questão, trazer parâmetros para orientar: o objetivo que responde quem é? De onde vem? Que experiência tem? O que quer?)

MÓDULO II

1. Integrar conteúdos, habilidades e sentidos a prática da dança.
2. Respeitar opiniões, limitações e as diferenças. Posicionar-se argumentando com coerência sem impor ideias. Perceber o processo de criação composto por ações distintas, executadas por sujeitos distintos (roteirista, coreógrafo, dançarinos, iluminador, músico, cenógrafo, figurinista, entre outros) todos criadores dando suas contribuições e interferindo no produto.
3. Criar espaço e oportunidades nas aulas para que os alunos possam criar, fruir, analisar arte nas suas diversas formas de manifestação. Incluir esses momentos no planejamento pedagógico a fim de uma formação artística global.
4. Acheigar tais elementos das práticas criativas para que se façam cheias de sentido e significados
5. Ser aberto a escutar, aceitar e/ou ponderar as opiniões, sugestões e interesses artísticos dos alunos.
6. Criar imbricações que possibilitem processos criativos edificados por ideia de arte/mundo/corpo/dança como unidade.

MÓDULO III

1. Promover outras sensações e enriquecer as aulas e processos criativos para que se tornem únicos.
2. Desvelar novas formas e caminhos que possibilitem unicidade aos processos.
3. Tornar as experiências práticas menos automatizadas. Abrir possibilidades para um fluxo de continuidade ao processo criativo que possibilite uma consumação.
4. Proporcionar visitas a espaços culturais, museus, ações sociais, comunidades indígenas, quilombolas, apreciações de manifestações ao vivo, conversas com integrantes de manifestações, figuras locais, etc.
5. Transpor singularidades e multiplicidades as práticas pedagógicas
6. Promover experiências singulares que possibilitem resignificar conceitos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | EIXOS OU MÓDULOS

MÓDULO I

- **EIXOS ESTRUTURANTES:**
LEITURA DE SI E DO MUNDO: RECONHECIMENTO DE IDENTIDADE

- **PONTOS PARA DESENVOLVIMENTO E APROFUNDAMENTOS**
 1. Quem são meus alunos? De onde vêm, onde estão e aonde querem chegar? Investigação de locais socioculturais, onde os alunos estão inseridos.
 2. Que técnica de dança estamos abordando? De onde vem, como surgiu, por que perdurou, o que significa?
 3. Tradicional em diálogo com a contemporaneidade não deixará de ser um clássico.
 4. Aproximação com histórias, personalidades e manifestações locais.
 5. Somática como ferramenta de auto conhecimento e sensibilização com o outro.
 6. Por que os adolescentes estão em busca constante por algo novo?
 7. Inclusão dos diferentes e das diferenças.
 8. Repensar arte, mundo, corpo e dança

MÓDULO II

- **EIXO ESTRUTURANTE:**
PRÁTICA ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL.

- **PONTOS PARA DESENVOLVIMENTO E APROFUNDAMENTOS:**
 1. Papel do professor enquanto mediador de técnicas de Dança.
 2. Prática artística para além das performances corporais.
 3. Foco na criatividade. O aluno criador é então um pensador, crítico e ativo.
 4. Os produtos dos processos artísticos estão no palco e nas relações em comunidade.

MÓDULO III

- **EIXO ESTRUTURANTE:**
EXPERIÊNCIAS COM SIGNIFICADOS E SIGNIFICÂNCIAS: CONHECIMENTO

- **PONTOS PARA DESENVOLVIMENTO E APROFUNDAMENTOS**
 1. Como possibilitar experiências singulares aos alunos?
 2. A hegemonia da visão como principal sentido das nossas experiências.
 3. Qual sentido tem para o aluno a técnica de dança que estamos abordando?
 4. Riqueza dos processos.
 5. A experiência na elevação da identidade.
 6. Quais informações, conteúdos, saberes, corpos ficam de uma experiência.

METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As ações metodológicas devem ser divididas em 5 etapas voltadas para reflexões e aprofundamento nos eixos estruturantes de cada módulo, visando criação de conhecimento e estratégias de aplicação.

- 1ª etapa: vivências e experimentações corporais;
- 2ª etapa: leitura de sensibilização;
- 3ª etapa: explanação verbal com auxílio de slides, apreciação de vídeos e retorno de percepções;
- 4ª etapa: conversa para compartilhamento e escutas sobre realidade de contextos;
- 5ª etapa: produção coletiva e participativa de material intelectual.

MATERIAIS E RECURSOS

Sala ampla, caixa de som, *datashow*, *notebook*, acesso à internet, papel metro, papel A4, hidrocor, tinta, caneta.

AValiação DA APRENDIZAGEM

Processual, continua por observação, construção de saberes e *feedback* dado em forma de “bate papo”, quando cada educador irá compartilhar suas impressões sobre as ações do curso vivenciado.

Após determinado tempo previamente combinado com os educadores: por formulário respondido pelos educadores com retorno em relação à aplicação, nos seus contextos, dos conhecimentos e matérias produzidos em cada módulo.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA BÁSICA:

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Nota sobre experiência e o saber da experiência**. Campinas, SP: Revista Brasileira de Educação. nº19, p.20-28, jan./fev./mar./abr./, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

MARQUES, Isabel. **Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade?**

RANGEL, B. **Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura**. Salvador, BA: XI Enecult, 2015.

RANGEL, Beth. **Dá-se forma ao que se acredita: arte como tecnologia educacional**. São Cristovão, SE: Anais do IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2015.

RANGEL, Beth. **O fazer-pensar na interdisciplinaridade na educação**.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA COMPLEMENTAR:

BRANDÃO, A. E. S. **A Arte como Tecnologia Educacional**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DELORS, Jacques. **Os Quatro Pilares da Educação** em Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC). São Paulo, SP: Cortez, 4º cap., p.89-102, 1999.

MARQUES, I. **Linguagem da Dança Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. Cortez, São Paulo, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Record, 29 ed., Rio de Janeiro, 2019.



1.2.5

Anexos do Plano de Curso

Anexo 1 - Subsídio ao aplicador • **Anexo 2** - Sugestões didático-metodológicas

ANEXO 1

SUBSÍDIOS AO APLICADOR



MÓDULO I

LEITURA DE SI E DO MUNDO: ELABORAÇÃO E RECONHECIMENTO DE IDENTIDADE

SUBSÍDIO: Para Paulo Freire (1983), a alfabetização vai além de uma simples leitura mecânica que passa por cima das palavras sem entender, pensar, relacionar e/ou sentir o que se lê. Ele defendia a leitura como um ato comprometido com as relações sociais, com o estar no mundo e vivê-lo conscientemente. Aproximando-nos dessa relação freiriana, afirmamos que as compreensões que temos de nós mesmos e do mundo também pedem profundidade e estão para além de uma leitura rasa dos signos e da decodificação de

dados e informações. A forma como percebemos e nos colocamos no mundo depende dos nossos conteúdos internos e os denunciam, ao mesmo tempo.

Para além dos conteúdos psíquicos que definem a personalidade, o caráter, o “eu essencial” do sujeito, conteúdos outros são adquiridos no convívio e nas relações com o mundo, conteúdos que definem com o que os sujeitos se identificam e como se identificam. Esse conteúdos dizem respeito à identidade cultural, aos valores, sentidos, símbolos, hábitos e costumes adquiridos, amadurecidos, modificados e/ou descartados ao longo da vida, num processo cíclico, contínuo de absorção, digestão e devolução de informações ao meio, quando as leituras que fazemos de nós mesmos e do mundo amadurecem, e a consciência de identidade cultural, política e social afloram.

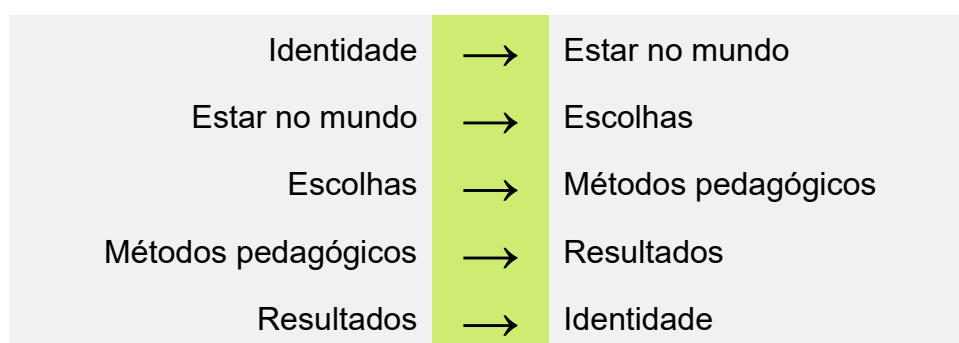
Hall (2006) afirma que na pós modernidade as identidades dos sujeitos não são fixas e permanentes, elas se tornam múltiplas e móveis. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” (HALL, 2006, p. 13). Fatores da contemporaneidade como a globalização, imigração e movimentos sociais, alteram o volume e aceleram o fluxo das informações que nos atingem. Essa movência do mundo promove diariamente um “bombardeio” de conteúdos que atravessam as relações, percepções, interações, interesses dos sujeitos e conseqüentemente das suas identidades. Identidades móveis, múltiplas e contraditórias se apresentam à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam. Aí, nos deparamos com a cultura de massa que nos faz perder o verdadeiro sentido da cultura, que se faz quando o homem estabelece signos, valores, sentidos, relações que definem a si próprio; desbastando as singularidades das identidades culturais. “Vivemos sob o signo da telepresença e da teleobservação, que impossibilitam diferenciar entre a aparência e o sentido, o virtual e o real, pois tudo nos é imediatamente dado na

forma da transparência temporal e espacial das aparências, apresentadas como evidências.” (Marilena Chaui, 2007 p.36)

Unindo reflexões sobre a importância do ensino técnico que pense a integralidade dos conhecimentos da dança dentro das práticas pedagógicas, Marques (2004) aponta pistas para uma educação efetiva que podem ser aplicadas no ensino de técnicas de dança quando pensado a partir de conceitos e princípios que irão refletir na busca pela integralidade da dança.

Conceitos e princípios metodológicos são escolhas que refletem o estar, pensar e agir em sociedade, balizam e interferem nas práticas artístico-pedagógicas.

Isabel Marques defende proposta metodológica que tem como base o tripé arte-ensino-sociedade e, também, que princípios metodológicos para problematizar, articular, transformar, criticar permitem compreender e/ou modificar essa base. Por isso a importância de pensar metodologias que dialogam com as rápidas transformações sociais, que sejam pertinentes à contemporaneidade e efetivas para estabelecer relação entre a Dança, o ensino e a sociedade. Para alcançar essas relações dentro das escolas de dança, o ensino de técnicas deve ser aplicado com base em conceitos de corpo, dança, educação, aluno, professor, mundo, que aproximem formas de ensino das danças tradicionais com propostas contemporâneas de educação, comprometendo-se com as relações sociais, colocando o aluno como sujeito autônomo, engajado no mundo.





Isabel Marques (2010) coloca as metodologias pedagógicas como caminhos escolhidos segundo as crenças, conceitos e pontos de vista do professor. É o reflexo de como nos entendemos e quanto comprometidos estamos com a sociedade. É um reflexo do nosso ser e estar político. As metodologias são posicionamentos políticos que necessitam dialogar com as rápidas transformações sociais, com a contemporaneidade e necessitam ser efetivas para estabelecerem relações entre a Dança, o ensino e a sociedade, com conceitos e princípios pertinentes ao contexto.

Assim, uma leitura mais aprofundada de si mesmo possibilita uma melhor leitura do mundo e interação com o mesmo; uma leitura mais aprofundada de si e do mundo faz emergir um reconhecimento identitário de que sujeito sou, a que lugar pertença, como fui moldado, quão crítico me torno a partir disso. A consequência são padrões, discursos, comportamentos e escolhas por determinadas ações, inclusive as pedagógicas que podem promover conhecimentos capazes de impulsionar os alunos a essa compreensão cultural e identitária.

O conhecimento, seja ele teórico, técnico, sensório motor, estético, criativo ou expressivo, ganha completude ao possibilitar a promoção de autocompreensão. Como nos lembra o sociólogo Boaventura de Souza Santos: “o conhecimento significa, acima de tudo, conhecermo-nos a nós próprios, conhecermos a nossa

sociedade, obviamente, e experimentarmos o mundo como nosso.” (SANTOS, 2018, p. 29).

A individualidade e o pluralismo das identidades precisam ser consideradas em sala de aula para que os professores não caiam nos mesmos paradigmas, outrora aplicados pelos seus mestres, para que entendam que os sujeitos, o mundo e as relações estão em constante movimento e suas ações didático-metodológicas, artístico-pedagógicas, suas escolhas, precisam estar disponíveis a acompanhar esse movimento.

MÓDULO II

PRÁTICA ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL

SUBSÍDIO: A Dança é diversa e abrangente, em seu largo “guarda-chuva”, abriga inúmeras utilidades e modos de ser. A Dança pode se apresentar em ambientes diversos e ser aplicada como prática terapêutica, esportiva, para diversão, socialização, entre outros. Todas essas vertentes podem ser atravessadas por aspectos que promovam autoestima, convivência, respeito, disciplina, virtuosismo corporal, etc. Porém, quando pensamos a dança enquanto prática artística, mesmo que essa esteja atravessada por tais aspectos, quais outros se relacionam? Quais os objetivos em foco?

Para Strazzacapa (2001), a dança não caracteriza o corpo como um apanhado de alavancas e articulações, por isso não foca apenas nas capacidades motoras, busca o desenvolvimento das capacidades imaginativas e criativas, então, expressa suas emoções que podem ser compartilhadas em grupo. Nos PCN (1998), o processo de ensino aprendizagem de arte se dá por meio da articulação do fazer, apreciar e refletir. Para Carvalho (2021), o modo de tratar as práticas artísticas e conduzir os processos de ensino-aprendizagem que as envolvem, precisa ser diferenciado, pois está implicado com outros tipos de experiências como a produção do conhecimento.

Então nos aproximamos do termo “Arte como Tecnologia Educacional” adotado por Rangel (2015), que aponta que arte é uma área de conhecimento potente em articulação e mediação com outras áreas, em especial com a educação, também capaz de promover trânsito de relações pessoais, de comprometer-se com o constructo de conhecimento gerado pelo diálogo entre as

diversidades e diferenças. Na gestão desse termo, a arte é utilizada como estratégia metodológica e como princípio para organizar um fazer-sentir-pensar nos atos pedagógicos e criativos com relevos sociais e culturais. As mudanças nessas 03 ações são fundamentais para a formação integral dos sujeitos que conseqüentemente se tornam propulsores de mudanças nos seus ambientes de convívio.

Quando atividades artísticas são experienciadas, uma formação integral se faz possível, haja vista a grande mudança de valores conceituais, atitudinais e procedimentais sofrida pelos sujeitos. Essas mudanças irão interferir diretamente nas relações desses indivíduos com outros e seus contextos, e conseqüentemente nos conhecimentos gerados. Esse movimento torna-se cíclico, contínuo e indispensável para a sobrevivência de um coletivo ativo que é campo vasto para a criação, construção de conhecimento e formação de sujeitos cidadãos, críticos, autônomos e politicamente engajados.

A educação integral não busca o depósito de conteúdos sem sentido, busca a construção de saberes pertinentes e com isso o desenvolvimento de capacidades sensoriais, motoras, estéticas, críticas, que reverberem em mudanças sociais, num sistema de circulação que não cessa. “Seremos educados pela Arte implica a vivência de determinadas emoções, das reações estéticas, que não se apresentam sobre a mesma qualidade que as emoções suscitadas por outros estímulos” (BARROCO, 2009, p. 126)

As atividades de Dança são experiências que, por si só, já possibilitam o fazer-sentir-pensar, mas nem sempre são direcionadas para que esses objetivos tenham foco em questões sociais, partam de estímulos criativos ou se configurem em prática artísticas consistentes.

A educação integral se faz comprometida, implicada com movimentos sociais. Para Macedo (2012), as ações afirmativas em educação têm, na sua centralidade, a problemática da produção,

mediação do conhecimento eleito como formativo que aí se atualizam e se produzem. “Quem elege esses conhecimentos? Como elegem? Que ideários sustentam a construção desses conhecimentos como verdades e conteúdos de valor formativo?” (MACEDO, 2012, p. 176).

Podemos, pois, trazer as práticas artísticas para dentro das Escolas de Dança, a partir da mobilização de conhecimentos abordados, pensando em “para que?” e em “de que maneira?” essa mobilização acontece. Tendo nas aulas e nos processos criativos intencionalidades, articulações interdisciplinares, promoção de pensamento complexo que relaciona, se posiciona com/para questões emersas na contemporaneidade.

MÓDULO III

EXPERIÊNCIAS COM SIGNIFICADOS E SIGNIFICÂNCIAS: CONHECIMENTO

SUBSÍDIO: Experiência é o ato ou efeito de experimentar e deriva do latim “experientia”. Etimologicamente é traduzida como ato de aprender ou conhecer além das fronteiras: “ex” (fora), “peri” (perímetro, limite) e “entia” (ação de conhecer, aprender ou conhecer). Para a filosofia, a experiência é qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos.

Mas toda ação vivenciada, experimentada pelo sujeito é uma experiência?

As experiências acontecem de modo contínuo ao longo de toda a existência dos sujeitos, pois é inerente ao próprio processo da vida as relações com as coisas e convivência com os outros. Porém, nem toda experiência é singular; quase sempre acontece de modo primário. Segundo Dewey (2010), quando interrupções externas ou letargia interna prejudicam a continuidade, programação e consumação da experiência tornando-a incipiente, ela cessa antes de atingir o objetivo pelo que foi iniciada então evapora displicentemente sem que seja capaz de ser recordada como “experiências reais”. As experiências reais são singulares e acontecem fluidas sem interrupções ou vazios, possuem pontos de partida e ponto de chegada com caminho entre esses pontos formado por partes distintas, umas mais dominantes do que outras, mas todas importantes, pois, juntas, sem que deixem buracos no processo, nos conduziram à consumação da experiência e não à cessação. “Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva à outra e que uma parte dá

continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si.” (DEWEY, p.111, 2010)

Assim, podemos pensar pedagogicamente as experiências para que sejam ofertadas de maneira pensada, propositada, com plano, esquema, um estratagema para atingir um objetivo: a construção de conhecimento e o aprendizado significativo.

Bondia (2002) nos traz a relação experiência/sentido como novo paradigma que os processos pedagógicos devam levar em consideração, um caminho para a ciência, que nos dá clareza, possibilidade de domínio das coisas e conhecimento do mundo através do “saber da experiência”.

A experiência se distancia de meros acontecimentos que nos atravessem sem que nos gerem real sentido. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca.” (BONDIA, 2002, p. 21) Em sua completude, a experiência se mostra repleta de sentido aos sujeitos que estão abertos a vivenciá-la, aceitando serem mexidos e transformados, e esse comportamento reflete na produtividade de saberes e práticas oriundos da experiência, diferentes do saber científico e da práxis técnica.

Entendendo conhecimento não como universal e fora de nós. Se a experiência é o que nos acontece, o saber da experiência tem a ver com o sentido ou falta de sentido que damos ao que nos acontece, podemos afirmar que esse saber é muito particular, pessoal e intransferível. “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência.” (BONDIA, 2002, p. 27). O saber, justamente, por ser tão indissolúvel ao sujeito que o produz a partir do sentido que dá ao que lhe acontece; irá se relacionar diretamente com a vida, a existência igualmente única e singular desse sujeito. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (BONDIA, 2002, p.26)

E essa relação conhecimento/vida se faz base para respeito à diversidade, à pluralidade. Experiências são impregnadas de sentido, o sentido reflete nossa identidade. Nossa identidade é formada por experiências, o corpo é formado por experiências. Somos sujeitos da experiência. Corpo sujeito da experiência

Nos processos pedagógicos, o reconhecimento e a promoção de experiências artísticas que se façam cheias de sentido são uma estratégia que facilita o trânsito da aprendizagem para a consumação da formação. “A formação se realiza enquanto fenômeno humano na experiência de aprendizagens significativas de sujeitos concretos e seus projetos.” (MACEDO, 2012, p.177).

ANEXO 2

SUGESTÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS



MÓDULO I

LEITURA DE SI E DO MUNDO: ELABORAÇÃO E RECONHECIMENTO DE IDENTIDADE

OPÇÃO 1: **Jogo psicodramático “UM BICHO”** (Adaptação do jogo “Um bicho” *in* YOZO, p. 53)

1. Individualmente, cada participante pensa em suas características pessoais, de preferência, as características que traz em si e que são marcantes, que mais lhe definem. Após isso, escolhe um bicho que manifeste essas características.
2. Cada um, a sua vez, deverá representar no contexto dramático as características do bicho escolhido mostrando-as uma por vez.
3. O grupo deverá descobrir e qual o bicho que está sendo representado;
 - a) Após acertar “o bicho”, o grupo vai tentar identificar características;
 - b) Caso não acerte, o participante que está no jogo dramático deve acentuar a característica para que ela seja percebida e descoberta.
4. Após um participante dramatizar, passa-se ao próximo.
5. Socialização:
 - a) Cada participante explicita o porquê de sua escolha;
 - b) Quais as características pessoais que se mantêm marcantes em você ao longo do tempo (mesmo que sofrendo variações com a idade/maturidade)?
 - c) O que se mantém ou se altera em um ambiente ou outro de convivência e nos papéis sociais diversos?
 - d) O que surgir a respeito da temática.

OPÇÃO 2: **Jogo psicodramático “QUEM EU SOU EM MEUS PAPÉIS”** (Adaptação do jogo “Jogo dos papéis complementares” *in* YOZO, p. 126)

- Material: cartões com o nome dos diversos papéis por escrito.
- 1. O facilitador prepara previamente papéis que contenham o nome de um papel social, e em outros anota os seus papéis complementares, de modo que forme pares. Ex.: médico e paciente, policial e ladrão, mãe e filho, professor e aluno, coreógrafo e bailarino, garçon e cliente, chefe e funcionário, etc.
- 2. Um grupo de 10 pessoas deverá ter 05 papéis sociais e 05 papéis complementares a eles.
 - a) Deve-se averiguar antecipadamente se o grupo forma duplas. Caso não forme duplas, pode haver 01 (um) trio, duplicando-se o papel complementar ou ter-se um auxiliar participando da proposta.
- 3. Distribui-se os papéis aos participantes aleatoriamente.
- 4. Através de mímica, cada participante deverá dramatizar o papel sorteado.
 - a) Os participantes devem ser convidados a ficarem atentos para identificar quem é complementar ao seu.
- 5. Após isso, inicia-se outra rodada com a divisão aleatória de novos papeis.
 - a) Cada integrante vai dizer em voz alta o seu papel para formar duplas
 - b) A dupla terá que improvisar na hora a dramatização
 - c) Todos viverão mais de um papel no mesmo jogo.
- 6. Faz-se mais uma rodada a depender da avaliação do facilitador.
- 7. Socialização:
 - a) Diálogo sobre
 - i. perceber-se em ambiente e papeis distintos;
 - ii. mudanças na atuação pessoal a partir dos diversos papeis assumidos;
 - iii. o que se manifesta de nós dos diversos papeis que assumimos;
 - iv. o que surgir a respeito da temática e conteúdo do módulo

OPÇÃO 3: Respirar (experimentação somática)

1. Todos devem transitar pelo ambiente, a caminhada deve ser tranquila mantendo foco em si, tentando relaxar possíveis tensões musculares.
2. Escolher um local para deitar, fechar os olhos, respirar profundamente sentindo o ar que entra e sai dos pulmões,
3. Manter a respiração constante, sentir o peso do corpo no chão, quais partes tocam o chão, quais flutuam.
4. Levantar a respiração para todo o corpo gradualmente, sentindo o ar preenchendo a coluna, o abdômen, os

- membros, a cabeça, os órgãos, as células.
5. Ampliar a respiração até que se torne um espreguiçar-se.
 6. Evoluir a orientação para solicitar expansão corporal na inspiração e contração na expiração.
 7. Retornar para uma respiração constante e fluida. Abrir os olhos quando quiser.
 8. Socialização: compartilhamento de impressões e sensações.
 9. Objetivo: Perceber-se enquanto corpo em unidade, e sentir seu estado de corpo.

OPÇÃO 4: Me conheço, me compreendo (experimentação somática)

1. Todos devem transitar pelo ambiente, durante a caminhada deve-se preocupar em ocupar todo o espaço, tentando manter contato visual com os demais.
2. Parar, fechar os olhos, voltando a atenção para si. Sentir os pulmões encherem e esvaziar de ar. Pensar em uma palavra que te define.
3. Abrir os olhos e retomar a caminhada, tentando manter o contato visual com os demais.
4. Parar, fechar os olhos e lembrar de um momento ou uma situação vivenciada em que essa característica, conceito ou definição que lhe define tenha aflorado, acontecido, sido evidenciado ou definiu o desfecho da situação.
5. Abrir os olhos e mais uma vez caminhar mantendo o contato visual com os demais.
6. Parar, fechar os olhos e pensar em um estado do corpo que lhe remeta à sensação do momento resgatado. Essa sensação corporal pode ser externada por movimentos espontâneos.
7. Repetir 05 ou mais vezes.
8. Socialização: Compartilhamento de impressões e sensações.
9. Objetivo: Busca pelo auto conhecimento e auto compreensão, se vendo no coletivo como sujeito individual, plural, atentando para os outros na mesma condição.

OPÇÃO 5: Movente e observador (experimentação somática)

1. Dividir em dois grupos, um será o grupo dos moventes e outro dos observadores.
2. Os observadores devem munir-se com papel e caneta. Os moventes irão se deslocar pelo espaço e quando escutarem uma música, irão explorar sensações corporais pelo movimento.
3. Os observadores, irão registrar no papel palavras, frases,

símbolos ou desenhos que traduzam o que estão vendo, o sentimento ou sensação aos quais são remetidos pelo que veem.

4. Inverter os grupos e repetir o processo
5. Socialização: Compartilhamento de impressões e sensações.
6. Objetivo: Tomada de consciência de questões e padrões pessoais, expondo e externalizando conteúdos internos a partir do julgamento do movimento do outro.

OPÇÃO 6: Trocas

1. Dividir o grupo em duplas.
2. Os componentes das duplas, entre si, irão trocar informações sobre a realidade dos seus contextos.
3. Logo após, em círculo, irão compartilhar com o grupo as similaridades, distinções e o que mais acharem pertinente.

OPÇÃO 7: Clássico em trânsito

1. Listar o maior número de informações sobre a técnica que trabalho: *onde surgiu, quando, contexto histórico e político, estilo do movimento, vestes, quem pratica, principais grupo ou companhia*, etc. Como aproximar de maneira crítica a história, os elementos, os princípios desta técnica, da realidade contemporânea do aluno?
2. Pensar em como apresentar essa técnica ao o aluno por uma perspectiva outra que não seja só o movimento.
3. Coletivamente transformar o conteúdo gerado pelo grupo em cartilha de consulta que aponte a técnica, seus elementos constituintes e suas possibilidades pedagógicas.

OPÇÃO 8: Mural Corpo/Arte/Mundo/Dança

1. Escrever com cores diferentes as palavras, dança, arte, mundo e corpo. Cada uma em um ângulo do papel que deve ter pelo menos 02 metros.
2. Serão disponibilizadas fichas com frases, palavras ou desenhos.
3. Uma a uma, as fichas serão coladas no mural e aberto momento para ponderações quanto a qual das 04 palavras essa ficha deve ser ligada.
4. Quando se chegar a um consenso uma linha feita com hidrocor na cor correspondente ao da palavra deve ser feita ligando a palavra à ficha.
5. Uma ficha pode se ligar a mais de uma palavra ou ser ponto

de interseção entre elas. Justificativas, palavras ou frases complementares podem ser colocadas ao longo das linhas de ligação.

Conceitos balizam as práticas artístico pedagógicas, são pontos de vista, visões de mundo, desejos, crenças, inquietações, afetos, motivações que denunciam as identidades dos educadores, mas devem ser condizentes e respeitarem os desejos e crenças dos alunos também. Essa ação busca responder a questões como: Que ser humano sou eu? Como me percebo enquanto corpo? O que é a dança para mim? O que entendo de mundo? Arte é conhecimento ou diversão? Corpo é instrumento ou sou eu? Dança individualiza ou coletiviza?

OPÇÃO 9: Mapa Cultural

Fazer um levantamento, do maior número possível, de histórias e suas ligações entre bairros, localidades com as figuras, as personalidades, e, suas manifestações populares específicas.

Exemplos:

- Puxada do Mastro de São Sebastião de Olivença (Ilhéus);
- Bumba Meu Boi de Sr. Oreco e Reisado de Vila Juerana (Ilhéus);
- Marcha Tupinambá de Olivença (Ilhéus);
- Bicho Caçador do Porto de Trás (Itacaré);
- Volta da Jiboia do Marimbondo (Itacaré);
- Lavagem do Beco do Fuxico (Itabuna);
- Os Negros, Bloco das Almas, Marujada, As caboclinhas do Centro Histórico (Canavieiras);
- Festejos juninos; blocos carnavalescos: afros, transvestidos, mascarados; Candomblé, Capoeira, etc. que ocorrem em todo território.

Esse levantamento pode ser feito a partir de sugestões do próprio coletivo. As possibilidades são muitas, podendo até ser aceita a organização de visita de campo para conhecer os contextos *in loco* e por quem faz.

Aplicar esse estudo na elaboração e construção de mapa cultural da região ou por cidade, apontando manifestações da cultura popular, elementos tradicionais, hábitos, costumes, “causos”, personalidades que definam a identidade local, etc.

RESULTADOS ESPERADOS:

Mapa cultural: relação entre sujeitos e contextos

Mapa de saberes: Quadro de equivalências entre aprendizagens esperadas e princípios; e elaboração de sequência didática para as ações

MÓDULO II

PRÁTICA ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL

OPÇÃO 1:

CRIAR E COPIAR (Fonte: a própria autora)

1. Facilitador tem em mãos 02 (dois) pares de imagens. Os pares são divididos em imagens completas e imagens parciais, formadas por linhas ou pedaços das imagens originais.
2. O grupo deverá ser organizado em círculo.
3. No primeiro momento a primeira imagem completa será projetada para que todos observem.
4. Cada participante receberá a primeira imagem parcial impressa em papel A4. O facilitador dá apenas o comando: completem.
5. No segundo momento, cada participante receberá a segunda imagem parcial impressa em papel A4. O facilitador dá apenas o comando: completem.
6. Após a finalização dos desenhos, cada participante receberá um folha de papel A4 em branco.
7. A imagem completa, correspondente a segunda imagem parcial que foi disponibilizada, deverá ser projetada para que todos observem. O facilitador dá apenas o comando: completem.
8. Socialização: Mostrar as imagens feitas compartilhando percepções.

Objetivo: Elucidar sobre reprodução quando há um contato prévio com algo que induz a isso e sobre criação espontânea quando não temos modelos a seguir.

OPÇÃO 2:

DOBRAR CERTO (fonte: a própria autora)

1. Todos devem receber uma folha de jornal.
2. O facilitador orienta que coloquem a folha de jornal no chão e escolham uma parte do corpo para permanecer em contato com o jornal até o final da dinâmica.
3. O facilitador orienta que dobrem o jornal (para dobrar o jornal pode sair da posição de contato) e retornem a posição de contato inicial.
4. Esse comando irá se repetir por algumas vezes e as pessoal que, por ventura não conseguirem retornar a sua posição inicial de contato com o jornal, podem sentar e observar até que as possibilidades de todos os participantes cessem.

Objetivo: Fazer refletir sobre como buscamos caminho pouco inventivo, mais simples ou óbvios, pois a tendência será a de dobrar o jornal ao meio a cada comando, rapidamente eliminando área de contato do corpo com o mesmo.

OPÇÃO 3: Experimentações por Laban

Apresentar os níveis (baixo, médio e alto) e os fatores do movimento propostos por Laban (tempo, peso, espaço, fluência) devidamente relacionados às suas qualidades (rápido e lento, pesado e leve, reto/direto e curvo/indireto, livre e controlado).

OPÇÃO 4: AÇÕES DIÁRIAS (experimentação)

1. Iniciar a experimentação propondo uma investigação do ambiente.
2. Cada participante escolhe uma ação do cotidiano como: escovar, dirigir, andar, cozinhar, banhar.
3. O facilitador solicita a reprodução da ação escolhida e começa a propor variações de níveis e qualidade de movimento combinando-os. Exemplo: execute sua ação de maneira controlada e direta no nível alto ou execute sua ação de maneira sinuosa e leve no nível baixo.
4. Após algum tempo explorando possibilidades, os participantes devem retomar o vocabulário corporal construído.
5. Então, propõe-se a ampliação dos movimentos para o uso de toda a cinesfera.

OPÇÃO 5: TRANSFORMANDO A TÉCNICA (experimentação)

1. O mediador deve pedir que todos elaborem uma sequência de 08 tempos com passos específicos das técnicas com que trabalham.
2. Depois cada participante definirá uma ação (ex: andar, pular, torcer, expandir, contrair, etc.) e uma qualidade de movimento (expostas no mapa). Então escolherá alguém para ficar com sua combinação.
3. Todos devem refazer suas sequências, adaptando-as para a combinação definida.

Objetivo: Propor exploração, resignificação e desconstrução do movimento já codificado nos corpos.

OPÇÃO 6: SE COMPLEMENTAM (experimentações)

1. Dividir os participantes em dois grupos.
2. Um grupo irá escolher 06 passos de uma técnica específica e o outro grupo definirá 06 ações simples (ex: levantar o braço, sentar, andar de costas, etc.)

3. Cada um dos grupos se subdividirá em mais dois grupos, criando nova junção de jeito que se forme, novamente, somente dois grupos. Desta vez formado por metade dos integrantes de cada um dos primeiros grupos.
4. Com os novos grupos formados, os passos técnicos e as ações deverão ser combinadas em sequência. A qualidade do movimento pode ser definida na hora da organização da sequência.

OPÇÃO 7:**Escuta**

Posicionar todos os participantes em círculo para momento de escuta, quando todos poderão expor como estimulam a criticidade e a criatividade dos alunos, como trabalham os processos e as produções artísticas, quais seus principais produtos artísticos, etc. A partir desse compartilhamento de experiências pode haver troca e debates de ideias.

OPÇÃO 8:**Revisitar o mapa**

Revisitar o Mapa Cultural criado no Módulo I, a partir dele escolher 02 Manifestações da Cultura regional. Aprofundando o olhar pedagógico numa análise cultural, histórica, social, artística, observando os sujeitos envolvidos, suas vestes, músicas, movimentos corporais, significados. O objetivo é pensar em aproximações desses elementos com as ações didáticas pedagógicas da dança e então, estruturar um plano de ação para cada uma das duas manifestações sobre como apresentá-las aos alunos e aproximá-las das aulas de dança. Por exemplo: trazer a movimentação do Bicho Caçador como jogo de encaixes para as aulas de dança contemporânea, ou o samba de roda para o sapateado. Esses dois planos de ação servirão como modelo e podem ser seguidos para trabalhar a partir das diversas manifestações populares. Como desdobramento, pensar em aulas temáticas (ótima oportunidade de abandono das aulas temáticas das princesas da Disney) e, também, em releituras enquanto produto artístico adequando-as às técnicas de dança propostas. Focar num processo de criação respeitando limites, principalmente se a manifestação for de cunho religioso, mas sem que se percam propósitos.

OPÇÃO 9:**Fruição e análise crítica**

Assistir trechos de obras coreográficas de linguagens bem distintas.

Sugestões: Violência de Cena 11, Estudos para Lesma de Clara Trigo, Balé Folclórico da Bahia, Mesa Verde de Kurt Jooss, Sabores Sara Baras, Dança dos Xondaros, Pássaro de

Fogo com Maurice Béjart, Beach Birds de Merce Cunningham, Café Muller de Pina Bausch, Flesh de Iván Peréz.

Analisar criticamente as obras não a partir de gostos pessoais, mas criticamente, avaliando o que sentem, a que são remetidos, qualidade dos movimentos, coerência da proposta, contribuição a nível social, enquanto arte é potente, comunica algo, etc.

OPÇÃO 10: Receber visita

Trazer pelo menos 03 convidados profissionais de áreas distintas, mas que já tenham uma relação de produção em interação com a Dança. Promover mesa redonda para levantar ponderação sobre quão suas práticas são importantes, enriquecem e influenciam as produções de dança.

Sugestões:

- Músico - Elinton Cabeça (multi instrumentista, compositor, criador de trilhas autorais para espetáculos de teatro e dança);
- Grafiteiro - Rildo Foge (artista de rua criador de diversos cenários para espetáculos de escolas de dança);
- Iluminadora - Irmã Vidal (criação e execução de mapas para o Balé do Teatro Castro Alves);
- Pesquisadora - Daniela Guimarães (Grupo de Pesquisa Corpolumen: Redes de estudos de corpo, imagem e criação em Dança - UFBA);
- Psicóloga e Comunicóloga - Jamile Mattos (palestrante, facilitadora de dinâmicas e preparadora mental de elencos, criadora de identidades visuais de trabalhos artísticos).

Resultado Esperado

O plano de ação modelo com aulas temáticas e temas para produções artísticas elaborados a partir de manifestações populares da região

MÓDULO III

EXPERIÊNCIAS COM SIGNIFICADOS E SIGNIFICÂNCIAS: CONHECIMENTO

OPÇÃO 1:

“Máquina do tempo” (fonte: a própria autora)

1. Todos os integrantes receberão 1 folha de papel e 1 caneta.
 - a) Com o papel na horizontal, cada um vai dividir o seu papel em 4 colunas iguais, riscando 3 linhas na folha.
 - b) No topo das colunas deve escrever:
 - i. 1ª coluna: “Quando?”
 - ii. 2ª coluna: “Por quê?”
 - iii. 3ª coluna: “O que senti?”
 - iv. 4ª coluna: “O que ficou?”
2. O facilitador pergunta:
 - a) “*Se pudessem voltar no tempo, para quais momentos voltariam?*”
3. Todos devem preencher a primeira coluna com as respostas, cada pessoa pode citar quantos momentos quiser, quais achar mais relevantes (recomenda-se numerá-los para que essa numeração facilite a identificação do que for escrito nas demais colunas)
4. Após preencher a 1ª coluna, seguirá preenchendo as demais sucessivamente: na 2ª, por que voltariam para esses momentos; na 3ª, o que sentiram nesses momentos, quais as emoções que vivenciaram; na 4ª, quais os conteúdos que ficaram, as lições, aprendizagens, experiências.
5. Socialização: momento de compartilhamento das respostas, à medida que cada um fique confortável para falar. Cada participante pode falar de quantos momentos quiser, desde que não monopolize a fala. Cabe ao facilitador gerenciar esse tempo. A intenção é apontar com exemplos reais o que é uma experiência singular.

OPÇÃO 2:

Experimentações de sensações (fonte: a própria autora)

1. Propõe-se que todos se sentem confortavelmente no chão.
2. Serão apresentados diversos estímulos para que eles provoquem sensações distintas a partir dos sentidos visão, audição, tato, paladar e olfato.
3. À medida que esses estímulos forem apresentados segue orientação que tem que remeter há algo já experienciado ou que gostariam de vivenciar.

Será interessante que o facilitador tenha assistentes, caso a turma tenha um número grande de pessoas para que consigam juntos percorrer cada um dos sujeitos sem que haja quebra no processo.

Sugestões:

- Visão: utilizar imagens do mar, flores, um copo quebrado, boneca, fogos de artifício, dente, corpo em suspensão, uma lei, um animal caçando.
- Olfato: usar óleos essenciais, papel queimado, dendê.
- Tato: usar lixa de parede, algodão, gelo, as mãos aquecidas por fricção, penas.
- Audição: usar distintas músicas em distintas frequências sonoras.
- Paladar, oferecer fatias de laranja, um gole de café, água, semente de cacau, biscoito de goma, farinha de mandioca.

OPÇÃO 3:**Experimentações sensoriais 1**

Proporcionar vivência em áreas abertas em contato com a natureza.

Sugestões: banho de cachoeira na Lagoa Encantada, passeio de rafting em Taboquinhas, visita a Gruta do Lapão em Santa Luzia, participar do processo de colheita, melhoramento das amêndoas de cacau e produção de chocolate na Fazenda Dengo em Itabuna. No retorno para o local habitual das oficinas (que pode ser no dia seguinte à vivência), compartilhar as sensações, e racionalizar saberes construídos a partir dessas sensações afloradas e vivenciadas.

OPÇÃO 4:**Experimentações sensoriais 2**

1. Grupo se posiciona em círculo.
2. Uma pessoa fica no centro de olhos fechados.
3. Gentilmente as pessoas começam a tocá-la, criam apoios e alavancas dando suporte para que se torne confiante no grupo e permita ser conduzida.
4. O corpo torna-se vulnerável a qualquer deslocamento, manipulação, suspensão, sensação, etc.

OPÇÃO 5:**Momento trocas interações elaborações reflexões**

Raciocinar a dança enquanto experiência em sua vida.

1. Dividir uma folha de papel em duas colunas.
2. Numa coluna escrever ALUNO, na outra PROFESSOR.
3. Subdividir essas duas colunas em mais duas colunas cada e escrever POSITIVO e NEGATIVO em cada coluna de cada

- lado.
4. Tempo para que cada um traga situações consideradas por si positivas e negativas enquanto alunos e professores de dança.
 5. Abrir para compartilhamento, evidenciando que nossas próprias experiências servem de parâmetros e termômetros para conduzir nossas práticas e condutas.

OPÇÃO 6:**Revisitar**

Revisitar, enquanto experiências, os 03 módulos e coletivamente construir um esquema com o que ficou de mais significativo. Um esquema que aponte percepções e saberes significativos.

A partir dos conhecimentos mobilizados e construídos nos 03 módulos do Cursos de Formação Continuada, propor aos educadores que elaborem uma cartilha com ações artístico-pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula, capazes de promoverem experiências singulares aos alunos.

Resultados Esperados:

Manual com ações artístico-pedagógicas.

*Produções
Bibliográficas*

2

PARTE II
Produções Bibliográficas

Produções

**PRODUÇÕES
BIBLIOGRÁFICAS**

*Resumo Expandido
Artigo
Capítulo e-book*

PARTE II

2.

PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Resumo Expandido — *Implicações de processos artístico-pedagógicos na criação de dois espetáculos de dança no contexto escolar* • **Artigo** — *Mapeamento das escolas de dança e seus educadores em contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia: diagnóstico para um itinerário formativo* • **Capítulo e-book** — *A-rrisca*

2.1

Resumo Expandido

RESUMO EXPANDIDO em Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - 2021
Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA



Implicações de processos artístico-pedagógicos na criação de dois espetáculos de dança no contexto escolar

Érica Ocké (PRODAN/UFBA)
Geórgia Rita Palomino (PRODAN/UFBA)

Relatos de Experiência sem demonstração artística

Resumo:

Este trabalho relata os processos de ensino-aprendizagem na criação dos espetáculos de Dança: “Movimentos do Brasil: a história da nossa música” (2018), da Escola de Dança A-rrisca, Ilhéus-BA; e “Entre Invisíveis e Esquecidos: nossos heróis” (2018), da Escola Municipal de Dança “Iracema Nogueira”, Araraquara-SP. Os processos propunham, em suas práticas artístico-pedagógicas, estratégias multi-inter-disciplinares a partir de ações coletivas, que dialogaram com contextos, educacionais, sociais e artísticos, e incitaram trocas ativas e criativas entre os sujeitos implicados, possibilitando uma educação emancipatória. Os desdobramentos desses processos contemplaram campos conceituais, procedimentais e atitudinais, potencializaram protagonismo e alteridade, ampliaram habilidades e saberes; possibilitaram posicionamentos críticos, estéticos e políticos, corroborando para a criação de cidadãos mais cientes e implicados, condições essas, tão urgentes às transformações sócio-político-culturais.

Palavras-chave:

EDUCAÇÃO. PROCESSO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO.
ESPETÁCULO.

Abstract:

This work reports the teaching-learning processes in the creation of Dance spectacles: “Movimentos do Brasil: a história da nossa música” (2018), by the Escola de Dança A-rrisca, Ilhéus-BA; e “Entre Invisíveis e Esquecidos: nossos heróis” (2018), by the Escola Municipal de Dança “Iracema Nogueira”, Araraquara-SP. The processes proposed, in their artistic-pedagogical practices, multi-interdisciplinary strategies based on collective actions, which dialogued with educational, social and artistic contexts, and incited active and creative exchanges between the subjects involved, enabling an emancipatory education. The unfolding of these processes contemplated conceptual, procedural and attitudinal fields, potentiated protagonism and alterity, expanded abilities and knowledge; they enabled critical, aesthetic and political positions, supporting the creation of more aware and involved citizens, conditions that are so urgent for socio-political-cultural transformations.

Keywords:

EDUCATION. ARTISTIC PEDAGOGICAL PROCESS.
SPECTACLE.

No presente trabalho, relatamos sobre as implicações de processos artístico-pedagógicos na criação de dois espetáculos de dança, dentro do contexto escolar de Geórgia Palomino, historiadora, artista da dança, docente na Escola Municipal de Dança “Iracema Nogueira” da cidade de Araraquara-SP e mestranda do PRODAN/ UFBA, sob a orientação da Prof. Dr.^a Gilsamara Moura; e, Érica Ocké, diretora e docente da escola de Dança da A-rrisca em Ilhéus Bahia, licenciada em Dança pela UFBA, mestranda do PRODAN/UFBA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Beth Rangel. Tais experiências são distintas em seus contextos, mas situadas na mesma época em 2018, e, principalmente, com processos e resultados similares.

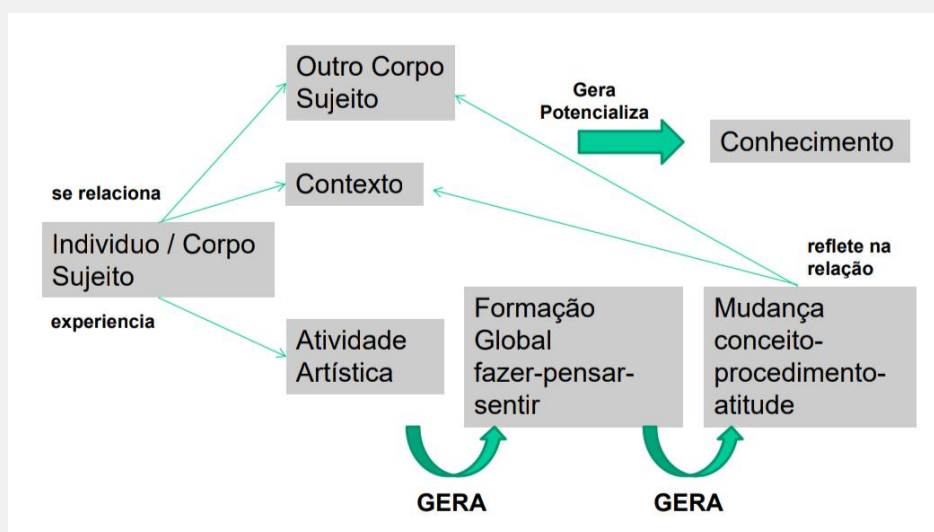
Abordaremos os espetáculos, ambos realizados com adolescentes:

“Entre Invisíveis e Esquecidos: nossos heróis”, da Escola Municipal de Dança “Iracema Nogueira”, escola pública de ensino Integral, da Rede Municipal de Educação, que propõe aulas e

ações em Artes e na qual a Dança, como pensamento de corpo, é central junto às demais linguagens, numa tessitura humanizadora, emancipatória e disruptiva.

“Movimentos do Brasil: a história da nossa Música”, da A-rrisca Cia. de Dança, escola privada que oferece cursos livres de diversas técnicas de Dança, dentro de um contexto de ensino não formal e formal no Curso de Educação Profissional em Nível Médio em Dança. A A-rrisca têm plano de cotas e atende sujeitos com realidades familiares, econômicas, educacionais bem distintas.

Ressaltamos a importância do processo artístico-pedagógico na construção desses espetáculos, já que potencializou o ensino-aprendizagem e a construção de conhecimentos relevantes. Todo ser é social, relaciona-se com outros e com contextos, gerando e friccionando saberes e ignorâncias. Quando esses sujeitos têm a oportunidade de experienciar práticas artístico-pedagógicas, o processo educacional se complexifica e ganha outros contornos, contemplando o fazer-pensar-sentir, o que gera mudanças significativas nas práticas, nos pensamentos e entendimentos que são indissociáveis; tais mudanças vão refletir nas suas relações e consequentemente potencializar a construção de saberes nos campos conceituais, procedimentais e atitudinais (Rangel, 2015).



Esquema 1: Relações na construção de conhecimentos e a interferência do processo artístico-pedagógico nesse processo.

“Movimentos do Brasil: a história da nossa música”, abordou os movimentos musicais do Brasil contextualizados no momento histórico em que surgiram e durante o qual perduraram. O início do processo artístico-pedagógico se deu com convite aos alunos a apresentarem músicas com que se identificavam, essas músicas serviram como ignições para pesquisa feita em camadas, todas as etapas se conectavam com propósito de aprofundar as trocas e os conhecimentos. A partir dos estilos musicais apresentados foram identificados ritmos de origem, foram feitos debates sobre as letras das músicas e seus impactos sociais, levantou-se outros estilos musicais, movimentos musicais e o contexto histórico em que estavam inseridos. Esse processo possibilitou apreciação de novos estilos musicais e a admiração pela força que essa expressão representa na nossa história, suas relevâncias e significados. Aflorou sentimento de identidade e relação com questões vivenciadas e debatidas na contemporaneidade.

“Entre Invisíveis e Esquecidos: nossos heróis” foi concebido a partir de intensas pesquisas e reflexões da obra de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” (1968) que completava 50 anos e do conceito de herói. Estudantes produziram vídeos-depoimentos sobre o que é herói e, a partir de vários desdobramentos e desconstruções do conceito, chegamos ao entendimento de herói coletivo, ou seja, grupos de pessoas que são historicamente invisibilizados, que lutam e resistem contra as diversas formas de opressões. Identificados alguns desses grupos, iniciamos pesquisas sobre a repercussão dos movimentos sócio-culturais que eclodiram com esses sujeitos. A turma do 4^a ano se aproximou do grupo LGBTQ+ e do movimento cultural do Vogue¹. Iniciamos intensos debates sobre gênero e violência e sobre formas de resistência

¹ Vogue ou *voguing* é um movimento cultural, que surgiu a partir de 1970, na cena *drag* estadunidense. A dança parte das poses de modelos da revista “VOGUE”. A comunidade LGBTQ+ negras e latinas eram invisibilizadas nos concursos de *drags*, então *Crystal Labeija*, reúne esses excluídos e inaugura a primeira casa *voguers*, em Nova York.

dessas minorias. A criação coreográfica foi coletiva inspirada em releituras da dança vogue. Essas experiências permitiram aos estudantes, ampliar a conscientização dos apagamentos históricos e controle de protagonismos.

A possibilidade do envolvimento dos estudantes, na concepção/criação pela/para/em dança, a aproximação e a retroalimentação com os contextos educacionais, sociais e artísticos (Moura, 2017) foram imprescindíveis para o desenvolvimento da potencialidade criativa deste processo, que possibilitou o construto de novos saberes, evidenciando, assim, protagonismo dos sujeitos implicados.

Nas performances, estudantes partícipes de todo o processo, foram muito propositivos, ativos, criativos, e o processo se desenvolveu de forma dialógica, horizontal e solidária. Percebemos que essa participação, possibilitou o desenvolvimento de competências plurais cujas autonomias se evidenciaram. Apresentaram posicionamentos estéticos-políticos-críticos ‘corpados’ em seus discursos, indicando que, aquilo que se objetivava enquanto processo artístico-pedagógico, se materializava enquanto dança.

Observou-se, entre os estudantes envolvidos, uma perceptível noção de autonomia e pertencimento que transcendeu os muros das escolas. Tais transformações apontam para a necessidade urgente (e insistente) de mudanças nas dinâmicas de poder nas práticas pedagógicas. Para a construção de uma cidadania cultural, há de se acreditar que iniciativas como essas, transformam o mundo, do micro ao macro. Viva a dança nas escolas!

Geórgia Palomino
UFBA

geopalomino@gmail.com

Mestranda do PRODAN/UFBA orientada pela Prof.^a Dr.^a Gilsamara Moura, Historiadora, Artista da Dança, especialista em Estudos

Contemporâneos em Dança –UFBA, Arte-educadora na Escola Municipal de Dança “Iracema Nogueira”, Araraquara- SP, idealizadora e performer do projeto artístico “Ella A Comportada”.

Érica Ocké
UFBA

eocke@hotmail.com

Mestranda do PRODAN/UFBA orientada pela Prof.^a Dr.^a Beth Rangel, Licenciatura em Dança-UFBA, especialista em Metodologia do Ensino das Artes- UNINTER, diretora artística e pedagógica da A-rrisca Cia. de Dança e do Curso Técnico Profissionalizante em Dança da A-rrisca.

Gilsamara Moura
UFBA

gilsamaramoura@gmail.com

Artista da dança, curadora e consultora de projetos culturais. Pós-doutora em Dança e Política pela Université Côte D’Azur (Nice-França). Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, com pesquisa sobre Políticas Públicas em Dança. Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Dança (PPGDança), do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e do PRODAN, na UFBA.

Beth Rangel
UFBA

bethrangel19@gmail.com

Professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e enlaces.

Referências:

MOURA, Gilsamara. **Contextos Múltiplos na Dança**. Salvador: UFBA, Escola de Dança. Salvador: EDUFBA, 2016.

RANGEL, Beth. Corpo-Sujeito e Comunidades de Sentido no entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura. **Anais do XI Enecult: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador: FACOM/UFBA, 2015.

ARTIGO em Anais do 7º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - 2022. Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA

2.2

Artigo



Mapeamento das escolas de dança e seus educadores em contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia: diagnóstico para um itinerário formativo

Érica Ocké (PRODAN/UFBA)

Apresentação Oral

RESUMO

Este artigo traz dados e reflexões gerados a partir de mapeamento das escolas de dança e educadores de contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. O objetivo deste diagnóstico é apresentar perfis dos sujeitos envolvidos, metodologias adotadas, condições enquanto espaços de formação e de produção artística, e os serviços oferecidos à sociedade. Esta pesquisa se justifica pelo ineditismo dos dados levantados, entendidos como indicadores para análise, reflexão e avaliação de especificidades, significados e significâncias das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas nesses contextos. Levantamos a hipótese de que a qualificação dos educadores das escolas e suas escolhas didático-metodológicas são ponto de partida para que esses espaços de educação em dança ofereçam uma formação integral em dança, voltadas para crianças, jovens e/ou adultos, numa perspectiva de formação artística e de transformação social. Estes resultados, identificados a partir do mapeamento, darão sustentação à elaboração de um plano de formação continuada reconhecido como “Itinerário Formativo para Qualificação Profissional de Educadores dos Contextos Não Formais de Ensino de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia”, produção técnica-tecnológica, resultado do meu Mestrado Profissional em Dança na UFBA. Esta pesquisa dialoga, principalmente, com teorias e referenciais de Hall, Marques, Rangel, Santos e Souza Santos.

PALAVRAS CHAVE: DANÇA. EDUCAÇÃO. FORMAÇÃO.

ABSTRACT

This article brings data and reflections generated in schools and educators in non-formal education contexts, in the Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. The objective of this diagnosis is to present profiles of the subjects involved, methodologies adopted, conditions as spaces for training and artistic production, and the services offered to society. This research is justified by the novelty of the data collected, understood as important indicators for analysis, reflection and evaluation of specificities, meanings and significance of artistic-pedagogical practices developed in these contexts. We hypothesized that the qualification of school educators and their didactic-methodological choices are the starting point for these spaces of dance education to offer comprehensive dance training, aimed at children, youth and/or adults, from a training perspective artistic and social transformation. These results, identified from the mapping, will support the elaboration of a continuing education plan recognized as "Training Itinerary for Professional Qualification of Educators in Non-Formal Contexts of Dance Teaching in the South Coast Identity Territory of Bahia", technical-technology production, the result of my Professional Masters in Dance at UFBA. This research dialogues, mainly, with theories and references of Hall, Marques, Rangel, Santos, Souza Santos.

KEY WORDS: DANCE. EDUCATION. TRAINING.

1. Sobre o que falamos

Por muito tempo o contexto de educação não formal da dança se restringiu à sala das academias. Hoje, é extremamente amplo, abarca não só as academias de dança e de ginástica, como espaços terapêuticos, templos religiosos, projetos sociais, atividades extracurriculares dentro das escolas regulares e outros. Esse movimento de ramificação e ampliação de alcance se deve a vários fatores. Destacamos a grande capacidade que a dança tem de agregar a diversos campos do conhecimento, principalmente à educação (RANGEL, 2015), que tem se valido de práticas corporais para potencializar seus processos e resultados. Além disso, a sociedade tem abraçado a dança como aliada na busca por

qualidade de vida em aspectos psíquicos, motores e afetivos (BARANCELLI, 2016).

A formação de educadores atuantes nesses contextos requer atenção, pois, diferente de outros profissionais graduados ou que se formam em Cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, os professores de dança, de contextos não formais de educação, não necessariamente têm suas formações profissionais atreladas a cursos formais de educação e, mesmo quando as têm, continuam com práticas complementares em grupos/companhias de dança, nas escolas livres e em núcleos de cultura popular (NAVAS, 2010), evidenciando a necessidade de formação profissional continuada.

O “Mapeamento das escolas de dança e seus educadores em contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia: diagnóstico para um itinerário formativo” configura a primeira etapa da pesquisa que eu, Érica Ocké, venho desenvolvendo no Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN) da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da Prof Dr^a Beth Rangel, tendo como objeto a formação continuada de educadores das escolas de dança (espaços da pesquisa), a partir de itinerários formativos elaborados e implicados aos processos e especificidades dos contextos. Assim prioritariamente trazer o olhar cuidadoso ao “território” (Milton Santos, 2019), mas em especial aos “sujeitos” (Stuart Hall, 2006) e “conhecimentos” (Boaventura de Sousa Santos, 2018) ali produzidos, buscando entendê-los como elementos codependentes e pertencentes a uma complexidade.

2. Materiais e métodos

O processo de mapeamento das escolas de dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia teve início em 23 de agosto de 2021 e foi finalizado em 23 de fevereiro de 2022, sendo realizado em 04 (quatro) etapas descritas: 1. prévio levantamento

dos espaços por plataformas de buscas e redes sociais; 2. contato direto com os responsáveis pelas escolas, via telefone e aplicativo de mensagem, e simultâneo registro em relatório de todos os contatos; 3. envio de carta de apresentação e questionário *on-line* a ser respondido pelos gestores de cada escola; 4. organização, tabulação e análise dos dados coletados.

O levantamento dos dados foi feito através da aplicação de questionário para mapeamento distinto de um censo, pois seguiu como investigação de diagnóstico utilizando método misto que busca dados quali-quantitativos (via estratégia aninhada concomitante²). (CRESWELL, 2007)

O recorte da pesquisa direcionou o mapeamento aos espaços reconhecidos como academias de dança, aqui identificadas como escolas de dança, a fim de distanciá-las da ideia de espaços *fitness*. O nome “academia” utilizado para nomear as escolas de dança, revela origem que remonta à “academia helênica”, quando o treinamento dos corpos em busca de saúde e performance física era meta, quando não havia procura por performance em arte (NAVAS, 2010).

Estar em plena atividade foi critério de seleção e escolha para que as escolas participassem do mapeamento. A autora da pesquisa estabeleceu contato direta e pessoalmente com gestores de 28 escolas, sendo que 04 escolas estavam inativas, devido à pandemia da Covid19, e, das 24 escolas procuradas para o mapeamento, 18 unidades responderam ao questionário enviado.

Para além dos dados objetivos que identificavam a escola, questões abertas foram apresentadas para que a direção ou coordenação das escolas pudesse ter liberdade para se expressar a respeito dos serviços ofertados, do perfil dos alunos e dos educadores, das metodologias e das suas condições, enquanto espaços artísticos e de formação.

² Estratégia de levantamento de dados em que há, simultaneamente, o levantamento de dados qualitativos e quantitativos em fase única.

As questões abertas, tiveram o propósito de gerar respostas não influenciadas pela pesquisadora, já que esta, propositalmente, não realizou uma pré-seleção de opções para respostas de múltipla escolha. Nesse quesito, todas as respostas foram válidas para conhecer o contexto e o entendimento dos profissionais que neles atuam e os constroem.

O ineditismo e pertinência dos dados levantados justifica a importância da pesquisa, pois são indicadores para análise e reflexão sobre as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas nesses contextos, e nos revelarão sobre a hipótese de que as escolhas didático-metodológicas dos educadores são propulsoras de formação integral em/pela dança, numa perspectiva artística e de transformação social.

A abordagem dos resultados obtidos dará sustentação à elaboração de um Plano de Formação Continuada reconhecido como “Itinerário Formativo para Qualificação Profissional de Educadores dos Contextos Não Formais de Ensino de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia”, segunda etapa da pesquisa, a ser elaborada a partir do reconhecimento dos sujeitos implicados e seus contextos de atuação e, com isso, a valoração do território.

3. Análise do contexto: sítio das escolas e territorialidade.

O Território de Identidade Litoral Sul da Bahia³ abrange 26 municípios que se identificam histórica, econômica e culturalmente por serem primordialmente rurais e produtores de cacau, porém cada um tem suas especificidades espaciais, políticas e sociais. Abraçamos o conceito de territorialidade, que avança para além dos limites geográficos, trazendo, inerente a si, sentimento de

³ Em 2010, visando planejamento de políticas públicas, a Bahia foi dividida em 27 Territórios de Identidade reconhecidos oficialmente. Essa divisão levou em consideração sentimento de pertencimento e especificidades de cada região que indicam coesão social, cultural e territorial. Sendo assim, quando falamos de território, estamos nos referindo ao contexto de identidade do local.

pertencimento que gera igual sentido de cidadania. “o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2000, p.47)



Fig 1: Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. Fonte: Atlas Socioeconômico Litoral Sul da Bahia. Para todos verem: mapa geográfico da Bahia destacando os 26 municípios do Território Litoral Sul em cor rosa.

Desses 26 municípios, apenas 06 possuem escolas de dança ativas, distribuídas da seguinte maneira: Canavieiras com 02 unidades, Coaraci com 01 unidade, Ilhéus com 08 unidades, Itabuna com 09 unidades, Itacaré com 02 unidades, Itajuípe com 02 unidades.

Itabuna e Ilhéus são as cidades mais populosas, com o maior PIB, e esses dois fatores (número populacional e recurso financeiro) criam a condição ideal para que essas duas cidades formem o eixo que concentra o maior número de comércios,

prestadores de serviços, instituições educacionais, inclusive de escolas de dança. Dentro das cidades também não temos uma distribuição homogênea dessas escolas, que permanecem ausentes das periferias. Para SANTOS (2000) a eficácia das ações está estreitamente relacionada com a localização do espaço geográfico, e as finanças exercem papel fundamental na reestruturação desses espaço que, no mundo globalizado, ganham novos contornos.

4. Sujeitos do contexto da pesquisa

Reconhecer o perfil do sujeito como complexo (HALL, 2006), compreendendo as dimensões bio-fisio-socio-cultural que o constitui, ajudam a valorizar as suas suas ações além do que lhe compete como funções e práticas profissionais dentro das escolas

Olhamos para os sujeitos, presentes no contexto das Escolas de Dança, considerando sua integralidade, e, entendendo-os compromissados com o serviço que prestam e, implicados com práticas cidadãs e sociais tendo em vista a promoção da emancipação pessoal e social do público que atendem, buscamos conhecê-los e conhecer o próprio contexto.

Identificamos, através do mapeamento dos dados da pesquisa, em relação aos educadores, as informações que seguem: 94,45% das escolas são geridas por pessoas do sexo feminino, mulheres que dominam esse lugar à frente das escolas, muitas vezes assumindo múltiplos papeis, pois 38,88% das escolas afirmam não contarem com a colaboração de equipes de trabalho das diversas áreas profissionais que compõem o funcionamento dos espaços (financeiro, marketing, pedagógico, artístico, etc.)

Foram contabilizados 73 educadores da dança ativos nas escolas. 50% das escolas afirmam que seus educadores possuem formação em Ballet Clássico e, em 100% delas, pelo menos 01 educador tem sua formação pelo método inglês Royal Academy of Dance; e, 44,44% ressaltam o tempo de prática pedagógica e a

experiência em sala de aula como parte significativa das formações dos seus educadores.

A análise apresenta que há mais que o dobro de profissionais graduados em educação física, que aqueles graduados em Dança. O número de sujeitos com formação em outras áreas como Direito, Psicologia, Fisioterapia, Enfermagem, Serviços Sociais, somados, se iguala à quantidade de sujeitos com formações específicas em Dança. Dos profissionais, 03 possuem pós-graduação na área artística.

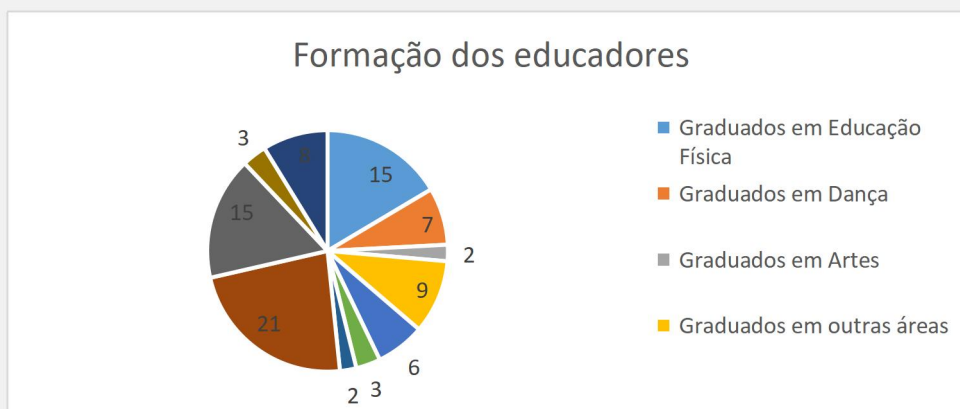


Fig 3: Formação de educadores. Para todos verem : Gráfico pizza com 11 fatias coloridas que indicam a quantidade de vezes que as formações dos educadores de dança aparecem citadas em respostas do questionário do mapeamento

A realidade das formações em Dança, dentro do território, traz os programas de capacitação, cursos livres e os anos de experiência em sala de aula à frente. A escassez de cursos para formações específicas em Dança, somada ao fator deslocamento, que implica disponibilidade de tempo e recurso financeiro, leva os profissionais a formações disponíveis nos seus locais de domicílio em áreas do conhecimento que sejam afins e comunguem com suas práticas artísticas.

Dos espaços pesquisados, 55,55% afirmam que já tiveram ou têm educadores que foram alunos, sendo que 16,66% deles respondem: “Sim! Todos!” (*sic*). Algo extremamente positivo que se vê aqui é o fato de que o aluno torna-se multiplicador. As próprias

escolas formam seus educadores, lhes possibilitando acesso ao mercado de trabalho, tenham eles formação acadêmica ou não. Tal fato nos reafirma nossa preocupação e estímulo inicial de pesquisa para a dedicação que as escolas devem ter com o processo de formação do sujeito, entendendo que sujeitos em sala de aula podem tornar-se multiplicadores.

Quase sempre, esses professores passam por uma formação precoce, sendo que muitos assumem turmas infantis, ainda na adolescência, reproduzindo modelos aplicados por seus mestres. “A maioria dos professores e das professoras ensina da forma como aprendeu, e as atitudes e comportamentos se perpetuam de geração em geração, o que perpetua um certo quo no ensino.” (FORTIN, 2004, p. 163/164). O conhecimento é adquirido “a partir da experiência como bailarina/aluna e na observação de seus professores, sendo o quesito principal para ministrar aulas, a quantidade de anos de balé.” (FERREIRA, 2010, p. 208). A evolução e autonomia das práticas acontecerão, ou não, a depender dos interesses individuais na busca progressiva e permanente por novos saberes.

Somado a isso, com relação aos alunos, o que identificamos no mapeamento dos dados foram as seguintes informações: 83,33% das escolas identificam o perfil dos alunos indicando a faixa etária que atendem, seguida de 33,33% que identificam pelo sexo e 27,77% pela classe social. Há pouca indicação da condição comportamental, psicológica e física, evidenciando uma restrição na inserção de pessoas com limitações.

Também, 66,66% das escolas apontam aplicarem projetos internos e sociais, 50% disponibilizando bolsas de estudo, 5,55% em trabalho com mulheres vítimas de violência doméstica e 11,11% com projetos pedagógicos. A disponibilização das bolsas se atrela diretamente à baixa condição financeira do aluno, mas, em alguns casos, também ao considerado talento nato que esse aluno possa ter para a dança. Oportunizando bolsas de estudo, as escolas

tentam promover uma ação compensatória de reparo social, que é descrita por algumas como sendo realizada com dificuldades: “projeto nosso, que a escola banca, sem nenhum incentivo” (*sic*), “não dispomos de parcerias que nos permitam amparar um número significativo de alunos” (*sic*). Essas ações de inclusão criam condições de acessibilidade a pessoas de baixa renda e seus resultados ramificam para a sociedade, porém, paradoxalmente, tornam-se excludentes por submeter os interessados a testes, audições ou escolhas selecionadas.

5. Refletindo o ensino de técnicas como educação em dança

Apesar de algumas escolas oferecerem outros serviços, 100% delas têm, no ensino de técnicas de dança, o foco das suas atividades. 88,88% das escolas oferecem 02 ou mais tipos de aulas de dança, 83,33% das escolas adotam o Balé Clássico como carro chefe. A segunda técnica mais recorrente é o Jazz, presente em 77,77% das escolas, uma técnica que tem sua base arraigada em conceitos, terminologias e estéticas clássicas.

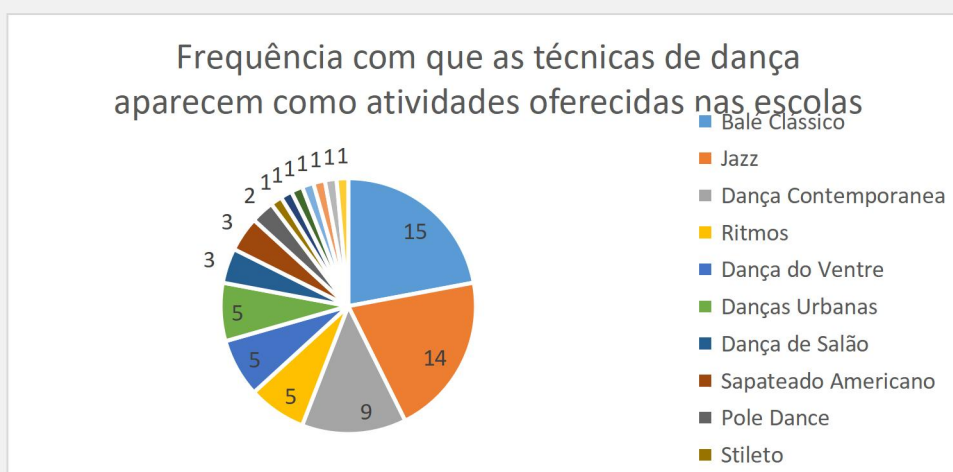


Fig 4: Técnicas de dança, atividade oferecidas nas escolas. Para todos verem: Gráfico pizza com 16 fatias coloridas indicando quantidade de vezes que técnicas de dança aparecem citadas em respostas do questionário do mapeamento

As técnicas de dança por muito tempo foram entendidas como únicos conhecimentos em dança. Elas perduraram e contam

parte, não só, da história da dança, como da humanidade (AGUIAR, 2008). O Balé, especificamente, se firmou com hegemonia nos quatro cantos do planeta, e por muito tempo foi considerado “base” (AGUIAR, 2008) para as outras dança, capaz de uma “construção de corpo que servirá para a criação coreográfica de bons intérpretes em qualquer estilo a que se propunha” (RODRIGUES, 2007, p. 9). Apesar de seguir no imaginário popular como uma prática tradicional, não permanece estanque e apesar de ser uma técnica sistematizada, com signos, códigos, estéticas, intenções de controle e padronização do corpo que lhe são próprios; está em constante processo de adaptação, reconstrução e evolução assim como todas as áreas do conhecimento. É um conhecimento clássico, mas repensar suas práticas para que não permaneçam limitadas no tradicionalismo é necessário. O clássico “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual.” (SAVIANI, 2003, P.13).

A professora e pesquisadora Ana Karla Sampaio (2021) destaca a importância das aulas de balé, quando essas se propõem a avançar para além das especificidades técnicas, a fim de romperem com o tradicionalismo e com procedimentos enraizados, que limitam o ensino-aprendizagem dessa técnica.

O senso comum aponta a aprendizagem da dança como a aprendizagem de passos, reprodução coreográficas e exercícios técnicos para melhoria de performance. “Quando pais colocam seus filhos nas aulas de Dança, em geral o fazem com a intenção de que eles aprendam a dançar, mexer o corpo, movimentarem-se e não de que seus filhos aprendam a fazer-pensar-sentir-criticar-perceber a dança” (MARQUES, 2010. p.44); portanto urge a necessária tomada de consciência pelo coletivo (educadores, alunos, famílias, sociedade) de que a apropriação técnica é insuficiente se não olharmos criticamente para a sua origem, seu significado histórico, para a dança e para os corpos. As técnicas

não devem ter um fim em si mesmas e a promoção de discussões críticas, tanto sobre a eficiência de suas aplicações para atingir performances corporais, como o apagamento de outras práticas e a não integração de saberes, devem ser feitas de igual para igual, pautadas em argumentos científicos, gerando um equilíbrio nas falas, uma ressignificação de conceitos de corpo, dança, mundo e arte que possam coexistir com uma educação e dança que respeitem as singularidades dos sujeitos, provoquem reflexões, promovam noção de pertença, posicionamentos críticos e políticos, uma liberdade na aceitação de diversidades.

Atingir uma educação pautada em novos paradigmas, que extrapole para além do ensino de técnicas, é necessário, e Marques (2010) levanta considerações sobre como chegar a um equilíbrio de ações e discurso que não prejudique o ensino técnico, mas que promova essa educação integral.

“O preparo corporal, seja ele tecnicamente codificado ou somaticamente experienciado, faz parte do aprendizado dos artistas da dança. Corpos que dançam e compreendem na prática a ‘outridade’⁴ necessitam dos fios do preparo técnico como elemento da tessitura maior chamada dança/arte” (MARQUES, 2010, p.34). Marques (2010) ainda coloca que aulas que negam a necessidade da técnica, do conhecimento das estruturas da linguagem da dança, da fruição da arte e do diálogo entre processo e produto no fazer artístico, que priorizam o autoconhecimento, a autoestima, a psicomotricidade, a afetividade e as emoções individuais focam somente na resolução de problemas sociais em detrimento da experiência artística e estética, são pragmáticas e funcionais. Também, nos aponta que, “nas aulas de dança com ênfase exclusiva no aprimoramento técnico, as vozes do dançar tornam-se ausentes, aquilo que vai além dos corpos preparados tecnicamente

⁴ conceito, trazido por Otávio Paz (1982), relativo a necessidade de ouvir o outro, também sendo entendida como uma transcendência.

não tem importância, não existe” (MARQUES, 2010, p.34). São aulas igualmente funcionais e pragmáticas, preocupadas com o que funciona e é mais eficaz para que o aluno execute os exercícios.

Aproximar as práticas de sala de aula das realidades dos alunos é fundamental na busca por essa educação integral. As técnicas de dança podem ser apropriadas de maneira que criem diálogo com as aspirações dos alunos, permitindo um estar no mundo, sem imposições, opressões e dominações. Considerando Sousa Santos (2018), quando afirma que o conhecimento pode ser um fator de dominação ou de emancipação e que “não está ausente das práticas sociais” (SANTOS, 2018, p.32), vemos a inquestionável importância do educador que se percebe enquanto sujeito social, parte de um coletivo, produtor de saberes, e implicado com suas práticas, capaz de permitir que seus alunos se descubram igualmente sujeitos sociais produtores e detentores de conhecimentos, que promova noção de pertencimento de mundo em movimento cíclico entre si, seus pares em sala de aula e sua comunidade.

6. Saberes e fazeres - Arte como tecnologia educacional

Conhecer os contextos e sujeitos que fazem parte da amostra da pesquisa compreende também conhecer aquilo que aqui compreenderemos como seus saberes e fazeres, contemplando os métodos adotados pelas escolas, as auto definições de suas funções em relação à formação de pessoas e o fazer artístico.

Assim, 12,5% das escolas afirmam que não adotam metodologias, mas, em contrapartida, afirmam estarem “montando a própria grade de exercícios/sequências” (*sic*), ou afirmam ainda: “trabalhamos de maneira contínua e progressiva” (*sic*). Essas respostas trazem à luz o fato de que elas utilizam programas próprios, adequados à realidade que vivenciam, têm metodologias próprias, apesar de não discorrerem teoricamente sobre elas,

indicando que não consideram suas ações como métodos, por não estarem eles sistematizados e reconhecidos.

Como parte disso, 07 escolas (38,88%) desenvolvem seus próprios programas de conteúdo, 05 escolas (27,77%) adotam programas reconhecidos e sistematizados com metodologias específicas e 06 escolas (33,33%) adotam programas mistos que combinam essas 02 possibilidades.

Percebe-se que as escolas reconhecem a importância da dança na educação integral dos indivíduos, porque afirmam que além das habilidades físicas cognitivas, seus espaços têm função formativa em relação a questões artísticas, sociais e de empoderamento, mas o desenvolvimento das habilidades físicas ainda ganha lugar de destaque tendo sido citado em 55,55% das respostas, seguida da formação social com 50%, educação emocional com 44,44%, tendo a formação artística e a promoção de bem-estar e saúde empatadas em 33,33% das citações.

Nos aproximamos das experiências artísticas em dança como veio para unir e desenvolver simultaneamente esses aspectos, possibilitando atingir essa educação integral. Então, apontamos o conceito de “Arte como Tecnologia Educacional” proposto pela pesquisadora Beth Rangel (2015), como estratégia para a “configuração de novas formas de se fazer-sentir-pensar em processos criativos e educativos com relevos sociais e culturais, atuando como atrator de campos e redes de conhecimento.” (RANGEL, 2015, p.1). Quando atividades artísticas são experienciadas, uma formação integral se faz possível, haja vista a grande mudança de valores conceituais, atitudinais e procedimentais sofrida pelos sujeitos. Essas mudanças irão interferir diretamente nas relações desses indivíduos com outros e seus contextos, e, conseqüentemente, nos conhecimentos gerados. Esse movimento torna-se cíclico, contínuo e indispensável para a sobrevivência de um coletivo ativo que é campo vasto para a criação, construção de conhecimento e formação de sujeitos

cidadãos, críticos, autônomos e politicamente engajados.

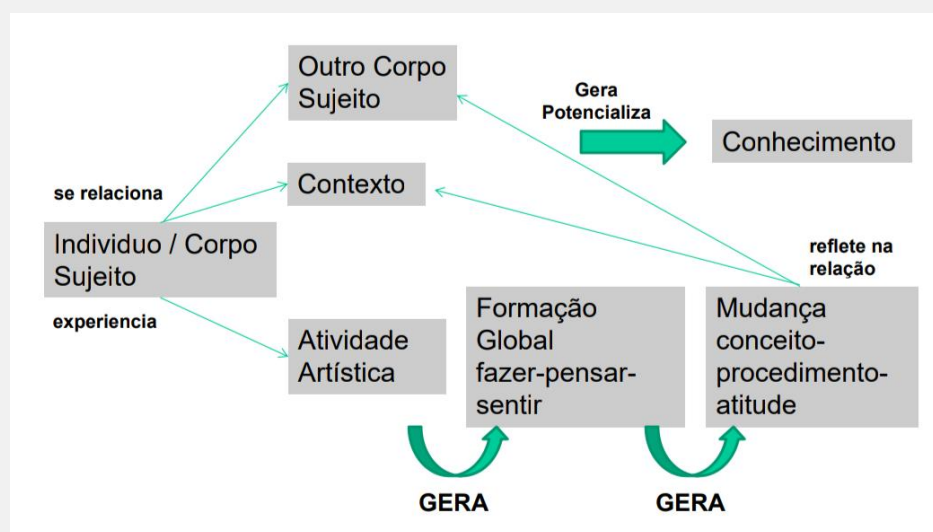


Fig 7: Formação dos indivíduos e construção de conhecimento Para todos verem: Esquema de retângulos ligados por setas representando a construção de conhecimento pelas relações e as experiências vivenciadas.

Em relação à função das escolas ao fazer arte, 55,55% das escolas se percebem como facilitadoras de desenvolvimento humano através da arte, enquanto 38,88% se percebem promotoras, difusoras, disseminadoras de produtos e produções artísticas. Curiosamente 100% das respostas sinalizam para uma das duas direções mencionadas, como se não se correlacionassem. E mais, 66,66% das escolas trazem os festivais de encerramento do ano letivo como principais produtos artísticos produzidos. Algumas respostas exaltam a formação dos sujeitos através da arte, destacando “é pesquisar e produzir arte em seu contexto histórico, inserindo-o na realidade de cada aluno, reconhecendo sua real importância no poder de transformação e sensibilidade no desenvolvimento humano.” (*sic.*) e, “oferece instrumentos para os alunos desenvolverem autonomia, além de incentivar o desenvolvimento do olhar crítico” (*sic.*).

7. Reflexões

Mesmo diante das especificidades, todas as escolas são

privadas, sobrevivem do ensino de técnicas e, portanto, são naturalmente preocupadas com o mercado e implicitamente com a sociedade. Para Marques (2020), questões capitalistas que vêm tratando educação como mercadoria, atreladas à difusão de técnicas eurocêntricas, hegemônicas, travam ponderações quanto à forma de permanência e ao papel social dessas práticas. Longe de esvaziar ou apagar o ensino de técnicas é necessário nos debruçarmos sobre as práticas para repensarmos e refletirmos diariamente sobre o que, como e para quem direcionamos as intenções dessas práticas.

Os dados levantados com o mapeamento possibilitaram reflexões críticas a respeito dos procedimentos metodológicos, adotados pelos professores. Entendendo o papel dos educadores como mediadores de conhecimentos na perspectiva de práticas, teorias e atitudes, e, pensando na qualidade da formação desses sujeitos, em diálogo com seus contextos, apontamos para o necessário repensar do ensino técnico que dialogue com princípios da interdisciplinaridade, do coletivo, se aproxime de práticas criativas e experiências significantes, explore teorias, discussões e análises críticas, que valorizem elementos da identidade territorial e social dos alunos, que tragam novos conceitos de arte, mundo, corpo e dança.

Marques (2010) afirma que conceitos são escolhas que balizam metodologias e refletem o estar, pensar e agir para a/n sociedade. Pensar em formas de ensino de técnicas que sejam condizentes com as propostas de educação da contemporaneidade aproxima-se do pensar as escolhas do professor, escolhas que irão compor sua metodologia, escolhas que podem reorganizar, resignificar, fazer releituras, analisar o que historicamente foi posto, abrir possibilidades, dar outra intenção aos movimentos e, assim, permitir que o aluno faça suas leituras de mundo através desses movimentos. Essas escolhas do professor são a linha tênue entre possibilitar o constructo de conhecimentos significantes ou não;

com isso podem ser diferenciais que distanciarão as escolas de dança do papel de simples prestadores de serviços para o de transformadoras sociais.

É necessária a presença de mediações pedagógicas, flexíveis, horizontais e dialógicas, que emergem para agregarem ao ensino de técnicas toda autonomia, posicionamento crítico e engajamento, indispensáveis aos processos educacionais emancipatórios, com foco numa formação global, numa educação integral. Ações implementadas nas escolas podem ganhar corpo, intencionalidade e acontecerem de forma mais consciente com objetivos bem claros e direcionados.

8. Conclusões

Diante dos resultados e discussões já expostos, a construção do itinerário formativo se justifica e se apresenta como elemento necessário para maior qualificação e alargamento na formação dos educadores em relação às suas escolhas atreladas a práticas que promovam, além do ensino de técnicas, educação e formação integral através da arte. Esse material pedagógico compreenderá plano de formação inicial e continuada, elaborado em diálogo com demandas, necessidades e potencialidades dos espaços, sujeitos, educadores em dança que ali atuam comprometidos e implicados com seus fazeres.

A busca pela formação integral em sala de aula, corrobora com a hipótese de que as escolas têm, sim, potencial para proporcionar transformações sociais. No entanto, há relações de dependência entre as escolhas artístico-metodológicas dos educadores e essas potencialidades. Nesse sentido, olhar para essas escolhas artístico-metodológicas é fundamental se o objetivo transcende o depósito de técnicas de dança nos corpos dos alunos.

O conhecimento, seja ele teórico, técnico, sensório motor, estético, criativo ou expressivo, ganha completude ao possibilitar a promoção de autocompreensão. Como nos lembra o sociólogo

Boaventura de Souza Santos: “o conhecimento significa, acima de tudo, conhecermo-nos a nós próprios, conhecermos a nossa sociedade, obviamente, e experimentarmos o mundo como nosso.” (SANTOS, 2018, p.29). Nesse pensamento, incluo o conceito da Arte como Tecnologia Educacional, aliado à noção de conjunto ou sistema, como orientação para a produção do material pedagógico aqui proposto. Lembramos que a abordagem pedagógica que valoriza a identificação de sujeitos e contextos, deve ter consequência nas escolhas e definição dos conhecimentos e métodos de aprendizagem a serem configurados como elementos dos processos pedagógicos. (RANGEL, 2014)

Érica Ocké

UFBA

eocke@hotmail.com

Mestranda do PRODAN/UFBA orientada pela Prof.^a Dr.^a Beth Rangel, Licenciatura em Dança-UFBA, especialista em Metodologia do Ensino das Artes- UNINTER, diretora artística e pedagógica da A-rrisca Cia. de Dança e do Curso Técnico Profissionalizante em Dança da A-rrisca.

Beth Rangel

UFBA

bethrangel19@gmail.com

Orientadora: Beth Rangel é Prf^a Dr^a da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós Graduação profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional, é líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, D. **Sobre treinamento técnico de dança como coleções de artefatos cognitivos**. 2008, 119f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9046>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BARANCELLI, L. Dança e qualidade de vida: um estudo biopsicossocial. **Repertório**, Salvador, Ano 9, n. 26, p. 273-282, 2016.1. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/17477/11417>>. Acesso em: 12 dez. 2021

BRANDÃO, A. E. S. **A Arte como Tecnologia Educacional**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16853>>. Acesso em: 04 mai. 2021

FERREIRA, R. Ensino do balé e formação de professores: quem ensina o quê. In: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010. p. 207-210.

FORTIN, S. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.) **Lições de Dança 4**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

HOOKS, B. **Ensinando Pensamento Crítico Sabedoria Prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação. Espaço do currículo**, João Pessoa. v.5, n.1, p. 176-183, jun./dez 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso: 20 jan. 2022

MARQUES, I. A Dança no Contexto e os Novos Contextos da Dança. In: SANTAELLA, L., MOTA, E. (orgs.) **Dança sob o signo múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020.

MARQUES, I. Dança-educação ou Dança e Educação? Dos Contatos as Relações. In: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.

MARQUES, I. **Linguagem da Dança Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

NAVAS, Cássia. Centros de Formação: O que há para além das Academias? In: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.

PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

RANGEL, B. **Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura**. Salvador, BA: XI Enecult, 2015.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; ROCHA, Lucas. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança. In: CONGRESSO CIENTIFICO

NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2021, Salvador. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - 2ª edição virtual**. Salvador: Anda, 2021, p. 666-678

SAMPAIO, A. K. Memória e Resistência: o ensino do balé clássico na formação profissional da Escola De Dança da FUNCEB. *In*: CONGRESSO CIENTIFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2021, Salvador. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - 2ª edição virtual**. Salvador: Anda, 2021, p. 624-637

SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização: do pensamento único a consciência universal**. 29 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

2.3

Capítulo de E-book

OCKÉ, Érica, A. de M. C.. Ensino não formal - A-risca. In FREITAS, Roberto; AQUINO, Rita; RANGEL, Beth (org). **Entre na em Dança**: comunidades, coletividades e contextos em jogo. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2023. Cap. 2, p. 76 a 82.

**A-RRISCA**

por *Érica Azevedo de Mattos Chagouri Ocké*

Há 16 anos trabalhando em escolas de dança inseridas no contexto não formal de ensino, espaços erroneamente reconhecidos como academias de dança, nomenclatura que os remete à ideia de espaços *fitness*, quando, na verdade, são espaços que trabalham educação através da arte e detêm poder formativo de sujeitos cidadãos; travo reflexões quanto ao papel social que desenvolvem, e seu estar dentro das comunidades, afirmando que as condutas artístico-pedagógicas de seus educadores são diferenciais que os distanciam de simples prestadores de serviços para transformadores sociais.

Minha proposta de pesquisa ao PRODAN mapeia espaços não formais de ensino ativos no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, e mergulha nesses contextos para desenvolver processo implicado na construção, colaborativa e coletiva, de itinerário para a formação continuada de educadores de dança.

Olhando o contexto das escolas de dança, para além de suas especificidades, enumeramos:

1. são espaços privados, portanto, preocupados com questões mercadológicas;

2. sobrevivem da oferta do ensino de técnicas de dança.

Isso nos alerta para questões capitalistas que vêm tratando educação como mercadoria e questões específicas da dança com a difusão de técnicas eurocêntricas hegemônicas.

Marques (2020) constata que a escolarização da arte se aliou ao neoliberalismo tornando-se uma questão de corporativização do ensino.

“Se outrora escolarizamos a dança a fim de que se tornasse atividade e recurso educacional pronto a produzir e reproduzir valores iluministas universalizantes e perpetuar relações de poder, ao abraçar as políticas e práticas neoliberais, a dança é escolarizada para que se torne mercadoria, transformando artista/professor em fornecedor e o cidadão em consumidor. Das duas formas, a escolarização da dança faz com que continuemos inseridos na rota central daqueles que fazem rodar esse sistema de tantos privilégios, discriminações e violências.” (MARQUES, 2020, p.13)

Já sobre as técnicas adotadas como produtos únicos ou principais, podemos afirmar que são, por si, arraigadas em contextos históricos, signos, códigos, estéticas específicas, intenções de controle e padronização.

Então, será que essas escolas estão fadadas ao ensino de dança sustentado por esses paradigmas? Terão que extirpar as técnicas das suas salas de aula se quiserem atingir uma educação para além? Ou podemos pensar como o ensino de técnica pode coexistir com conceitos que respeitem as singularidades dos sujeitos, provoquem reflexões, promovam noção de pertença, posicionamentos críticos e políticos?

Hoje, atuo como gestora da A.rrisca, uma escola que, além de ofertar cursos livres de dança dentro do contexto não formal, abarca Curso de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio em Dança, inserido no contexto formal de ensino. Este curso está ativo desde 2017, e foi implementado na ânsia de repensarmos os fazeres

artístico-pedagógicos, avaliarmos quais, como, para quê, para quem e onde a dança está sendo desenvolvida e, principalmente, entendendo o papel dos educadores como mediadores das práticas, dos conhecimentos e pensarmos na qualidade formativa desses sujeitos.

Para Hooks (2020), essa mediação pedagógica passa antes pela necessária descoberta que professores devem fazer sobre o que os estudantes sabem e o que precisam saber. “Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade” (HOOKS, 2020, p.47), e “uma pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula”, e este princípio constrói uma comunidade em classe. (HOOKS, 2020, p. 49).

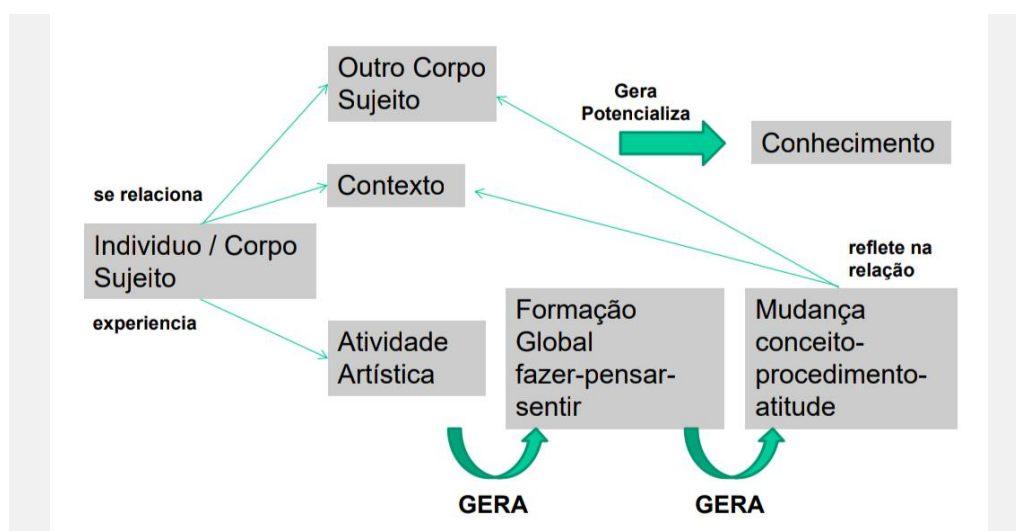
Nos deparamos com uma urgente formação de educadores que desafie e mude os pensamentos sobre os processos pedagógicos, capaz de estimular a participação ativa dos alunos, criando uma atmosfera de confiança e compromisso como reflexo do aprendizado genuíno.

Marques (2010) afirma que conceitos são escolhas que balizam metodologias e refletem o estar, pensar e agir para a/na sociedade. Pensar em formas de ensino de técnicas que sejam condizentes com as propostas de educação da contemporaneidade, aproxima-se do pensar as escolhas do professor, escolhas que irão compor sua metodologia, escolhas que podem reorganizar, resignificar, fazer releituras, analisar o que historicamente foi posto, abrir possibilidades, dar outra intenção aos movimentos e, assim, permitir que o aluno faça suas leituras de mundo através desses movimentos. Essas escolhas do professor são a linha tênue entre possibilitar o constructo de conhecimentos significantes ou não, e, para Santos (2018), “o conhecimento significa, acima de tudo, conhecermo-nos a nós próprios, conhecermos a nossa sociedade,

obviamente, e experimentarmos o mundo como nosso.” (SANTOS, 2018, p.29)

As técnicas de dança devem ser apropriadas de maneira que criem diálogo com as aspirações dos alunos, do contrário, se impostas, serão incapazes de permitir um estar no mundo, tornando-se conhecimentos opressores e dominadores. Entendendo as técnicas de dança como um conhecimento científico e considerando o questionamento de Santos (2018) ao princípio problemático que considera a ciência como único conhecimento válido em detrimento de, por exemplo, conhecimentos ancestrais e artesanais dos povos e comunidades, vemos a inquestionável importância do educador que se percebe enquanto sujeito social, parte de um coletivo, produtor de saberes, e implicado com suas práticas, capaz de permitir que seus alunos se descubram igualmente sujeitos sociais produtores e detentores de conhecimentos, que promova noção de pertencimento de mundo em movimento cíclico entre si, seus pares em sala de aula e sua comunidade.

Rangel (2015) nos traz a dança como tecnologia educacional, capaz de promover o constructo de conhecimento através do diálogo entre as diversidades e diferenças, pois, aí, se abrem as possibilidades de pluralizar as trocas e saberes. É o coletivo, o campo vasto para a criação e construção de conhecimento, pois nele nos deparamos com a diversidade que gera problematizações, reflexões, ponderações, divergências e, então, conhecimentos, pois, na concordância, não se ampliam possibilidades, só se chega a uma única conclusão.



O indivíduo em interação com outros e com seus contextos, entendendo contextos como os espaços e as relações que ali se constituem, produzem conhecimentos no/para o coletivo. Quando atividades artísticas são experienciadas, uma formação global se faz possível haja vista a grande mudança de valores conceituais, atitudinais e procedimentais sofridas pelos sujeitos. Essas mudanças irão interferir diretamente nas relações desses indivíduos com outros e seus contextos e conseqüentemente nos conhecimentos gerados. Esse movimento torna-se cíclico, contínuo, e indispensável para a sobrevivência de um coletivo ativo.

Pensar e aplicar o conceito de coletividade dentro dos processos artístico-pedagógicos pode ser a tábua de salvação para o ensino das técnicas que não estão conseguindo acompanhar questões tão pertinentes, travadas na contemporaneidade, e, conseqüentemente, não conseguem promover uma educação emancipatória e autônoma, tão necessária e urgente.

“Construir comunidade é uma estratégia central para compartilhar, entre todos os membros, os encargos e os benefícios da mudança e da troca” (BROWN; ISAACS. In SENGE, 1997, p.479).

Etinne Wenger (2000) propõe “comunidade de prática” como um coletivo de pessoas que a partir de interesses comuns criam compromisso mutuo, empreendimento conjunto e o compartilhamento

de repertório, gerando potência colaborativa na aprendizagem e formação. O desenvolvimento de práticas coletivas que geraram comunidades de práticas se manterão a partir de interesses comuns e se retroalimentarão de suas próprias diversidades e descobertas. Tal conceito se aproxima do de “comunidade de aprendizagem” proposta por Hooks (2020) em que a participação mútua de professores e alunos na criação e sustento da dinâmica construtiva das aulas acontece de forma engajada.

“Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criarem juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera.” (HOOKS, 2020, p.36)

No Curso de Educação Profissional e Técnica de Dança da A.rrisca, temos os componentes curriculares Seminário Integrador I, II e III, distribuídos nos três módulos anuais que integram o curso. Estes componentes promovem o desenvolvimento de trabalhos artísticos com base em pré requisitos fundamentais: coletivismo e autonomia. E, tiveram como produtos resultantes: “Mariana: a história que se perdeu” (2017), Na Carne ou na Pele: cada um sabe onde sente” (2018), Conecto Logo Existo” (2019), “Abaporu” (2021) e “Presente 19” (2021).

Os sujeitos, em formação, têm a oportunidade de experienciar ativamente todas as etapas dos processos de criação. Escolhem assuntos de interesse do grupo, promovem debates e reflexões, constroem projetos, escolhem o formato do trabalho que irão desenvolver, criam seus calendários, promovem suas pesquisas, coreografam, ensaiam, produzem cenários, figurinos, organizam suas trilhas, fazem o trabalho de produção e divulgação, pensam e

executam suas contrapartidas sociais, estendem as atividades a alunos dos cursos livres convidando-os a participar ativamente de todo o processo e a fazerem parte do elenco, promovem atividades paralelas como lives, visitas e encontros que trazem convidados e aproximam o trabalho da sociedade, aprofundando as reflexões e alargando seu alcance.

Enquanto professora deste componente, me cabe o papel de observadora sensível e generosa para fluir com orientações e mediações que não interfiram no processo.

Esses formatos de condutas e procedimentos em sala de aula mostram-se tão flexíveis quanto eficiente, seus resultados são pertinentes e cumprem o papel social das práticas artístico-pedagógicas. Os produtos são incríveis e refletem o empoderamento dos alunos, mas a riqueza de amadurecimento, aprendizagem e poder de autonomia são construídos durante os processos, quando os alunos tomam as rédeas das suas construções e descobrem suas capacidades, aptidões, desejos, limites, ânsias.

Assistimos a necessidade que mediações pedagógicas, flexíveis e eficientes, emergem para agregarem ao ensino de técnicas toda autonomia, posicionamento crítico e engajamento indispensáveis aos processos educacionais emancipatórios que urgem serem implementados nas escolas que ofertam cursos livres de dança.

Referências Bibliográficas:

BRANDÃO, A. E. S. **A Arte como Tecnologia Educacional**. 258 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BROWN, J. S.; ISAACS, D. **Fundindo o Melhor dos dois Mundos**. In: SENGE, P. et al. A quinta disciplina: caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. p. 478-487

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento Crítico Sabedoria Prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

MARQUES, Isabel. **A Dança no Contexto e os Novos Contextos da Dança**. In: Dança sob o signo múltiplo. Barueri/SP: Estação das Letras, 2020.

MARQUES, Isabel. **Dança-educação ou Dança e Educação? Dos Contatos as Relações**. In: Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

NAVAS, Cássia. **Centros de Formação: O que há para além das Academias?** In: Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.

RANGEL, Beth. **Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura**. Salvador, BA: XI Enecult, 2015.

SAMPAIO, Ana Karla. **Memória e Resistência: o ensino do balé clássico na formação profissional da Escola De Dança da FUNCEB**. Anda, Salvador, 2021.

WENGER, E. **Communities of Practice: the key to knowledge strategy**. In: LESSER, E.; FONTAINE, M.; SLUSHER, J. Knowledge and Communities. USA: ButterworthHeinemann, 2000.

Memorial

3

PARTE III

Memorial



Memória

MEMORIAL

*Caminhos até o PRODAN
PRODAN
Caminhos no PRODAN*

PARTE III



MEMORIAL

Caminhos até o PRODAN • PRODAN • Caminhos no PRODAN para a produção técnico-tecnológica • Projetos Compartilhados • Abordagens e Estratégias Para Pesquisa Em Processos Educacionais em Dança • Tópicos Interdisciplinares em Dança e Contemporaneidade • *Percepção de mundo — Alfabetizar os sentidos para alfabetizar o corpo* • Prática Profissional Orientada I, II e III • *Pesquisa de corpo e movimento para estruturas coreográficas — Revisitando encontros com a turma 2021 do PRODAN*



3.1 ***Caminhos até o PRODAN***

Nasci no início da década de 80, em Ilhéus, sul da Bahia, numa família tradicional em diversos aspectos. Meus avós paternos comerciantes, imigrantes sírios; meus avós maternos trabalhadores da terra, descendentes de portugueses e espanhóis, mãe professora, pai bancário. Experiências artísticas nunca foram

vividas no ceio da minha família, mas minha inclinação à arte surge ainda na infância, de movimento interno, sutil e muito particular.

Na década de 90, entrando na adolescência, já me enxergo artesã e tenho a possibilidade de experienciar três áreas artísticas distintas com professores artistas de Ilhéus. O teatro com mestre Pedro Matos, a música com professora Nilce Valença e a dança através do balé e do sapateado na Academia Dinâmica e Movimento com a professora Dulce Drummond. Logo passo a me dedicar inteiramente a Dança, e, vivendo por sete anos uma rotina de aulas e ensaios, tenho clareza do que eu havia escolhido para a vida, possibilitando para minha família internalizar essa escolha sem melindres.

Em 2001 entro na primeira turma da reforma curricular da Escola de Dança da UFBA, com 17 anos, muito crua, com vivências corporais e artísticas limitadas, sem ainda ter dimensão da grandiosidade do universo da Dança.



Fig 3.1: Turma de Licenciatura em Dança da Escola de Dança da UFBA 2001. Na imagem alunos com a professora de Estudos do Corpo I, Fafá Daltro e o músico percussionista que acompanhava as aulas, Ivan Machado (*in memoriam*)

Inserida e participando de uma instituição pública de ensino superior, vivencio um currículo inovador, interdisciplinar, experimental e instigante, e tenho

a oportunidade de ampliar minha visão pedagógica e artística da Dança, entendendo-a como área de conhecimento. Em paralelo participo dos processos de pesquisa e de criação em dança do Grupo de Pesquisa em CiberDança-UFBA coordenado pela professora Ludmilla Pimentel e faço formação em Pilates com as professoras Fafá Daltro e Fabiana Fernandes. Em momentos distintos, distribuídos durante os quatro anos de graduação, tive a oportunidade de vivenciar outras experiências formativas, frequentando aulas de balé na Escola de Dança da FUNCEB convidada pela professora e examinadora do Royal Academy of Dance, Sheila Barbosa (*in memoriam*); e em mais três academias de balé de Salvador; Ballet do Baiano de Tennis da professora Tânia Gordilho, Academia Advanced de Ballet do Maître Carlos Moraes (*in memoriam*) e da professora Marília Nascimento, e o Ballet Teresa Cintra da professora Teresa Cintra. Também experimento trabalhar no Estúdio Fotográfico de Tym Cerqueira, que me possibilitou ampliar conhecimentos sobre composição de cena e iluminação.

As três academias de balé que frequentei em Salvador, assim como a Escola de Dança da FUNCEB e a academia que frequentava em Ilhéus, empregavam para o ensino de balé o método inglês Royal. Então tive o privilégio de experienciar cinco ambientes que trabalhavam com o mesmo conteúdo programático de exercícios, mas que funcionavam com perspectivas e condutas didático-pedagógicas distintas. A abertura para agregar outros métodos, outras linguagens, o foco nos exames, exigência de performance, a competitividade, a construção coreográfica, o trato pessoal eram alguns dos elementos visivelmente contrastantes entre os espaços. E as comparações foram inevitáveis, assim como o surgimento das primeiras inquietações e a certeza do papel sensível e fundamental do educador ao olhar para o aluno e para seus contextos pessoais.

Em 2004, no mesmo ano de conclusão da graduação, estreio meu primeiro trabalho artístico, “Descartáveis”, um duo surgido a partir de proposições criativas e investigações da graduação. Esse trabalho foi construído em parceria com minha colega de turma e amiga Rosania Santana. Com ele tivemos a oportunidade de aprovação em dois editais da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Essa participação e realização marcou nossas vidas profissionais nos fazendo sentir e ser artistas.

No ano seguinte, retornei a minha cidade natal e galgando espaço no mercado de trabalho, tive oportunidade de trabalhar em escola de ensino regular, empresas de programação, academias de ginástica, clínica de fisioterapia, grupos de teatro, montei trabalhos contemplados em editais, mas foi dentro das escolas de dança que encontrei propósito para as minhas práticas.

Aqui, vou dividir meu percurso profissional em duas partes, em cada uma delas estive mergulhada em locais distintos me dedicando integralmente e me descobrindo como artista e docente. De 2006 a 2013, 8 anos, na Escola de Dança Tonus, e, de 2014 até hoje, 8 anos, na A-rrisca Cia. de Dança.

A Escola de Dança Tonus surge em parceria com outra profissional e essa parceria rende a possibilidades de projetos, diálogos, estudos, cumplicidade e colaboração que foram tão importantes como propulsores de um movimento de trabalho coletivo, colaborativo que ganhou força e visibilidade. A Escola funcionava dentro de uma academia de musculação, onde precisávamos dividir espaço com atividades *fitness* e quase sempre nos limitava nas interações com outras linguagens, mas ali foram criados trabalhos ricos, implantada uma nova perspectiva para a Dança em Ilhéus e, para mim, funcionou como uma segunda graduação, pois parti para experienciar a educação e a arte de forma integrada, e vivi momentos de aprendizagem através da troca de conhecimentos. A prática de estar em sala de aula, criando e coreografando foi me dando segurança, autonomia e ampliando minhas competências.

Em determinados momentos alguns alunos começaram a trilhar suas carreiras na docência. Naturalmente levavam como conteúdos técnicos e artísticos o que haviam adquirido e reproduziam as práxis pedagógicas a que tinham sido submetidos. Mas o fato é que estavam indo para comunidades, projetos e escolas públicas, aplicando modelos que não cabiam naqueles espaços, que precisavam ser repensados e contextualizados a outras realidades e outros corpos.

Mais uma vez inquietações me tomam, pois, por mais que houvesse o cuidado de colocar os alunos como sujeitos ativos, o meu olhar docente não deveria subestimá-los, deveria passar a vê-los como potenciais multiplicadores, pois muitos tinham essa pretensão e tinham abraçado a Dança como uma tábua de salvação para a guinada econômica e social das suas vidas.

Em 2014, nasce a A-rrisca Cia. de Dança, com a mesma equipe docente, agora em outro espaço físico onde há continuidade do trabalho sob princípios da coletividade e potencialização social dos sujeitos. Dentro de um espaço próprio, as responsabilidades mudaram, e com elas a necessidade de gerir a Escola pedagogicamente, artisticamente, administrativamente e financeiramente.

A nova escola possibilitou ofertar cursos de formação com professores convidados, integração com outras linguagens como circo, música, teatro; diálogos nas turmas com psicólogas, lideranças comunitárias e artistas, e, principalmente, a implementação de educação formal para artistas educadores da Dança.

Em 2017 soma a esse espaço o Curso de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio em Dança com liberação para funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia anunciado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 08/11/2016, p. 17. Esse curso prevê uma formação presencial, teórico prática, com duração de 03 (três) anos, carga horária de 1.350h e uma grade curricular que contempla competências no âmbito pedagógico, técnico e artístico. Com a liberação desse curso, Ilhéus dá um salto em direção a um cuidado na formação global dos alunos apontando direcionamentos e possibilidades de trabalho coeso com as pretensões profissionais de cada um.

Chego a atual conjuntura acumulando multi funções: professora, gestora, coreografa, dançarina, produtora cultural, artesã, coletora rural, e pesquisadora em Dança.



3.2 **PRODAN**

Pelo comprometimento social que adquiri, estimulado pela Escola de Dança da UFBA, pelos meus 16 anos de vivências artístico-pedagógicas tangidas por esta constante, pelo envolvimento nos contextos escolares e de

formação da Tonus e da A-rrisca, pela gestão do curso profissionalizante de nível médio em dança implementado em Ilhéus; o PRODAN percebe o momento de acolher minha proposta e contribuir com a minha qualificação profissional que certamente retornará à sociedade.

Ingresso no Programa propondo pensar a formação continuada de educadores de escolas de dança, trazendo reflexões, sugestões, caminhos, suportes para que esses professores artistas, possam contextualizar seus alunos, suas realidades; repensar e ponderar suas crenças, e otimizar suas práticas artístico-pedagógicas enquanto práticas sociais pertinentes.

Avalio que minha escolha por esse objeto de pesquisa se deu por conta da minha trajetória, de ter me percebido inquieta em vários momentos enquanto aluna em formação, enquanto docente em formação. Inquietações que surgem a partir de duas formações distintas: a primeira, Licenciatura em Dança pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), trazendo à frente a função social da Dança, me possibilitando ser artista, docente política nas minhas escolhas. A segunda, em Balé Clássico pelo Royal Academy of Dance (RAD), trazendo à frente a importância do conteúdo técnico. Dois paradigmas que me fizeram e fazem pensar sobre como equilibrá-los, sobre o papel do educador como mediador dessa constante e sobre possibilidades de novos caminhos para as práticas pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento dando possibilidade para que o aluno possa enxergar caminhos e caminhar com suas pernas.

Hoje, e sempre, agradeço aos processos aos quais fui submetida, pois eles me deram possibilidade de estar na condição em que estou e ter adotado esse objeto como estímulo para pesquisa.



3.3

Caminhos no PRODAN para a produção técnico-tecnológica

Entrar para o mestrado me fez feliz, “ganhar” Beth Rangel como orientadora, a professora que marcou minha graduação e minha história, me fez muito feliz; mas, me perceber, depois de 16 anos longe da academia, dentro de um programa acolhedor, me fez sentir amparada, segura, confiante e ainda muito mais feliz.

O Programa de Pós-graduação Profissional em Dança da UFBA faz juz a todos os princípios e referenciais teóricos nos quais foi embasado e construído, todo o programa é coeso nos discursos e nas práticas, valorizando, principalmente, a proposição que vem defendendo como comprometido com pesquisas implicadas. O estímulo à fala e à escuta, o respeito às trajetórias de cada mestrando, a solidariedade nas conduções formam um compilado de boas práticas que reverberam no coletivo, desnudando o comprometimento desse programa com a sociedade e mostrando como é possível que as trajetórias e práticas de cada sujeito venham à frente, como o diálogo favorece entendimento, como os entendimentos se fazem no aflorar do sentido das coisas, como a produção de conhecimentos na implicação com nossos fazeres é potente, emancipa, nos dá autonomia.

Ter dois, três ou quatro professores em sala de aula é um privilégio herdado da reforma curricular da graduação da Escola de Dança da UFBA de 2001, mas ter professores de componentes distintos dialogando sobre perspectivas que se complementavam foi algo realmente incrível, todos em sintonia.

Descortinando esses valores, trago relatos, pensamentos e/ou articulações com alguns componentes curriculares que contribuíram com minhas produções intelectuais.



3.3.1

Projetos Compartilhados

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

Prof.^a Dr.^a Beth Rangel, Prof.^a Dr.^a Mirela Missi, e Prof.^a Dr.^a Suki

Retomar a carta de intenção enviada para inscrição no processo seletivo do PRODAN, apresentá-la à turma, reavaliar, repensar, reconstruir ideias e construir o anteprojeto junto com os professores e os colegas foi de uma generosidade sem tamanho. Todo o processo foi facilitado por esquema de tabelas disponibilizado para auxiliar na construção de elementos da pesquisa (sujeito, objeto, objetivos, justificativa, metodologia, resultados, produto, cronograma, estado da arte, etc.), depois, um modelo de ante projeto foi cedido e organicamente pudemos unir as partes num todo.

Esse componente foi de extrema importância: proporcionou processos de entendimentos, descobertas e definições; por ele pude me situar dentro do programa e adequar escritas ao pressuposto de pesquisa implicada que lhe é tão caro; pude dar corpo a minha proposta de pesquisa a partir das definições dos seus elementos, e pude também amadurecer o discurso a partir das falas compartilhadas.

Orientações e estímulo à escrita, para participação no 6º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, me proporcionaram um primeiro trabalho publicado e a autonomia que precisaria para participar de edições posteriores.

Conceitos e referenciais apresentados neste componente passaram a ser primordiais para minha pesquisa: Identidade do Sujeito de Stuart Hall, Epistemologias do Sul de Boa Ventura de Souza Santos, Noções de Território de Milton Santos e Arte como Tecnologia Educacional de Beth Rangel, o Saber da

Experiência de Jorge Larrosa Bondía, Reforma do Pensamento de Edgar Morin, Dança no Contexto de Isabel Marques.

Mas a leitura do texto “Corpo-sujeito e Comunidade de Sentido no Entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura” de Beth Rangel (2015), deu norte a princípios para uma educação integral que compõe a proposta de curso de formação continuada:

- No quesito conhecimento não existe verdade única como colocado pela regulação da ciência moderna;
- É necessário o surgimento de novos paradigmas que valorizem o conhecimento científico social de carácter emancipatório, pautados em uma visão solidária e de reconhecimento dos sujeitos;
- O senso de coletividade é primordial na mobilização e construção dessas ideias;
- O corpo é organismo individual, mas se relaciona com outros e com contextos. Essas relações são experiências que geram conhecimentos. Os corpos e contextos estão em estado transitório e permanente de mudanças, então, as relações entre eles, que são frequentes, repetidas e permanentes, também estão em constante movimento gerando novos conhecimentos;
- A interdisciplinaridade contribui para ressignificar relações, então conhecimentos. A arte é um campo do conhecimento que facilita o trabalho interdisciplinar pois facilmente se relaciona com áreas afins, principalmente a educação;
- As experiências vivenciadas através da arte medeiam a construção de conhecimento significativos, educação integral e emancipação social, pois toca em questões de valores que se transformam em atitudes, comportamento e prática, desenvolve o “ser e conviver” e gera autoestima, confiança, aceitação, respeito, diálogo, flexibilidade, disciplina, determinação.



3.3.2

Abordagens e Estratégias para Pesquisa em Processos Educacionais em Dança – Linha 2

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA PARA ESTUDANTES DA LINHA 2

Prof.^a Dr.^a Cecília Accioly e Prof.^a Dr.^a Lenira Rengel

Este conteúdo foi dividido em duas etapas muito nítidas.

Iniciou-se com a Prf.^a Cecília que caminhou paralelamente ao componente Projetos Compartilhados; propôs diversas ações que corroboraram para a elaboração do anteprojeto, como a construção do marco teórico e definição de metodologia. Mas destaco o exercício de composição de esquema com três colunas a serem preenchidas com palavras que traduziam o “eu”, o “percurso” e a “pesquisa”. As palavras foram ligadas por setas de acordo com suas relações; suas conectividades ajudaram no discurso sobre o motivo pelos quais escolhemos nosso objeto de pesquisa, e o porquê e o como nos relacionamos com ele. Esse esquema somado à leitura do artigo “Da casa e da rua ao teatro: cordéis se encontram na Encruzilhada” em que o autor, Armindo Bião, descreve fatos e sua trajetória em primeira pessoa, esclarecendo sobre sua implicação com seu objeto de pesquisa; me impulsionou a uma escrita também em primeira pessoa desvelando caminhos percorridos, experiências vividas, sentimentos sentidos que estavam adormecidos, mas que criaram as conexões mais fortes com meu objeto de pesquisa.

Num segundo momento, com a Prof.^a. Lenira, pude viver 03 momentos emocionantes:

- 1º) de descoberta, quando eu, mulher branca, aos 37 anos, após a leitura e discussões sobre do texto de Cecília Sardenberg, “A igualdade racial na perspectiva da interseccionalidade de gênero, raça e etnia”, e do livro de Djamila Ribeiro, “O que é lugar de fala?”, aprendo mais sobre racismo, reflito sobre meu lugar de escuta e meu papel em sala de aula.
- 2º) de gratidão, com as falas sobre educação do Cacique Ramon Tubinambá, personalidade importante no contexto indígena não só de

Ilhéus, mas de todo Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, território foco na minha pesquisa. Esse momento me trouxe também forte a noção de pertencimento territorial e reconhecimento das potencialidades deste lugar que se mescla comigo.

- 3º) de questionamentos, quanto às distinções dentro da prática da Dança e de lucidez sobre a responsabilidade das escolhas do educador mediador em sala de aula após a leitura do texto “Metodologia para o Ensino da Dança: Luxo ou Necessidade?” de Isabel Marques que coloca a metodologia como caminhos escolhidos segundo as crenças, conceitos e pontos de vista dos professores. Essas escolhas refletem o seu estar no mundo, que é o agir e pensar em sociedade. A metodologia é um posicionamento político que necessita dialogar com as rápidas transformações sociais, que precisam ser pertinentes à contemporaneidade e efetivas para estabelecer relação entre a Dança, o ensino e a sociedade com conceitos e princípios bem definidos.

A presença do Cacique Ramon Tupinambá reforçou a importância do conceito de territorialidade (Milton Santos, 2002) dentro do meu processo de pesquisa. O território, que avança para além de limites geográficos, se compõe pelo chão e mais as pessoas que ali estão, pertencendo e sendo pertencidas pelo contexto, cultura, realidade do espaço. Em suas falas, o Cacique Ramon Tupinambá traz reflexões pertinentes sobre estarmos e nos percebermos no mundo, nos apropriarmos de elementos desse lugar para que, depois, possamos falar de educação. De imediato, relaciono com teorias do sociólogo Boaventura (2018) que nos falam da importância de experimentarmos o mundo como nosso, para nos conhecermos. Isso fortalece o sentimento de pertencimento dos sujeitos e reflete no coletivo que cria condições de desconstruir o que foi historicamente imposto, podendo pensar numa educação diferenciada, significativa, que gere pessoas fortalecidas e compreendidas no seu papel social. Nessa perspectiva, a educação vai para além da sala de aula, a educação é diária e constante, é cíclica, se dá no convívio, na escuta do outro, nas experiências e vivências, na construção coletiva de conhecimentos (Rangel, 2015).

O Cacique nos coloca a “colonização do conhecimento” (*sic.*) refletindo sobre a educação pautada em imposições de conteúdos que não são pertinentes, distantes da realidade dos alunos, dos contextos, e com intenções duvidosas. Também coloca a “exploração do conhecimento”(sic.) abordando a apropriação de conhecimentos que não devem pertencer a certos contextos. Essas problemáticas se fazem presentes na maioria dos programas de conteúdos de formação instalados dentro das próprias escolas de dança e, principalmente, no modos operantes na transmissão desse conhecimento. Repensar os caminhos metodológicos desses programas e suas ações didático-pedagógicas é fundamental para avançarmos a uma educação emancipatória na Dança dentro das Escolas de ensino não formal.

O Cacique ainda defende uma educação “socio-histórico-vivenciada”(sic.), que se mostra pertinente a ser aplicada dentro das escolas de dança, pois torna possível avaliação histórica dos conteúdos técnicos possibilitando novas experiências, levando em consideração todos os contextos sociais dos alunos.

Isabel Marques é uma pesquisadora que tem foco de pesquisa nos contextos formais de educação dentro das escolas regulares, mas torna-se uma referência forte na minha pesquisa que foca na formação de educadores dos contextos não-formais, pois sua proposta pedagógica da “dança no contexto” dialoga e aponta pistas para uma educação efetiva que podem ser aplicadas também no ensino de técnicas de dança quando pensado a partir de conceitos e princípios que irão refletir na busca pela integralidade da dança.

Conceitos e princípios metodológicos são escolhas que refletem o estar, o pensar e o agir em sociedade, balizam e interferem nas práticas artístico-pedagógicas.

Isabel Marques defende proposta metodológica que tem como base o tripé arte-ensino-sociedade e, também, que princípios metodológicos para problematizar, articular, transformar, criticar permitem compreender e/ou modificar essa base. Por isso a importância de pensar metodologias que dialogam com as rápidas transformações sociais, que sejam pertinentes à contemporaneidade e efetivas para estabelecer relação entre a Dança, o ensino e a sociedade. Para alcançar essas relações dentro das escolas de dança, o ensino de técnicas deve ser aplicado com base em conceitos de corpo, dança, educação, aluno, professor,

mundo, que aproximem formas de ensino das danças tradicionais com propostas contemporâneas de educação, comprometendo-se com as relações sociais, colocando o aluno como sujeito autônomo, engajado no mundo.

As escolas de Dança trabalham com técnicas de dança e as especificidades de cada uma delas podem dar a ideia de que uma é mais relevante que a outra, segundo aspectos particulares como suas práticas mais ou menos tradicionais ou libertadoras, movimentação mais ou menos complexa, como se fossem diferentes na essência de ser Dança. As especificidades são inerentes a cada técnica, mas pensarmos a Dança com objetivos e funções que as integrem em essência, é fundamental.

A Dança é constituída por conhecimentos: técnicos, teóricos, artísticos, sensório, motor, estéticos, éticos, críticos. Pensados de maneira apartada, esses conhecimentos restringem a dança de sua completude, e de todo seu potencial. A compartimentação desses conhecimentos da dança durante os processos de ensino aprendizagem de técnicas pode criar um distanciamento equivocado entre as intenções práticas e teóricas, técnicas e artísticas, entre os processos e produtos, atividades e projetos, listagens e relações; quando na verdade todos estes elementos precisam e devem estar integrados, equilibrados e funcionando em unidade.



3.3.3

Tópicos Interdisciplinares em Dança e Contemporaneidade

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

Prf.º Dr. Antrifo Sanches e Prf.ª Drª Rita Aquino

Abarcando e atendendo as duas linhas de pesquisa, este componente promoveu discussões e reflexões na responsabilidade de contemplar e enriquecer processos de pesquisas distintos. O interessante foi que, em todos os momentos

promovidos, os atravessamentos uniam essas pesquisas distintas, o senso de coletivo da turma foi muito explícito. Podemos transitar por questões relacionadas à pesquisa implicada, diáspora, processos criativos, educação, gestão, práticas como pesquisa, que, somaram as reflexões.

Recebemos a visita de 06 (seis) mulheres pesquisadoras, artistas da dança, de falas, trajetórias e ações potentes: Beth Rangel, Luciane Ramos, Valéria Vicente, Leda Muhana, Isabel Marques, Mariana Pimentel, e a proposta de elaborar textos a partir de cada encontro com certeza corroborou com o aprofundamento da escuta, organização e assentamento das ideias.

Aproximei as contribuições ofertadas nos encontros, à minha proposta de pesquisa, e destaco:

1. Beth Rangel traz esclarecimentos sobre pesquisa implicada a partir do artigo “Confabulando com Pesquisas Implicadas em Dança” (2021) de sua autoria com Rita Aquino e Lucas Valentim. Entendendo pesquisa implicada como um alargamento do olhar para além da pesquisa aplicada, que se relaciona com a prática profissional assumindo responsabilidade social e política, dando conta de racionalizar não só teorias, mas também sensibilidades, estéticas, expressões, criatividade; e certa de que atendo a este caro pressuposto do PRODAN, pude enumerar de forma consciente tópicos da minha proposta de pesquisa que esclarecem seu enquadramento nesta linha de trabalho.

2. Luciane Ramos, propôs a leitura do seu artigo “A Dança dos Outros - Imaginações Diaspóricas para Interpelar o Mundo” (2019). Sua fala me emocionou e me deixou reflexiva quanto a minha postura e meu papel de mulher branca, educadora, dentro de sala de aula. Reconhecer e ter consciência da minha própria branquitude e o que ela implica na minha prática tem sido uma constante. Dentre tantas falas potentes sobre a necessária convivência com as diferenças do mundo para conhecer o mundo todo; o contato com a diversidade para nos tornarmos hábeis na produção de pensamentos críticos; a importância da interdisciplinaridade e do saber sobre diversos campos do conhecimento para podermos interrogar, indagar sobre as coisas do mundo; e, da coletividade entendida

a partir dos seus atravessamentos subjetivos; destaco a seguinte: “Descolonizar não é jogar fatos no lixo, e sim, olhar para os fatos e repensá-los”; isso é de muita riqueza, pois não nega a história e o que está posto, mas possibilita a criação de posicionamentos críticos e reflexivos sobre como queremos conviver, utilizar e o que queremos fazer com isso. Isto amplia possibilidades para o amadurecimento da educação atravessada pelo ensino de técnicas de dança dentro das escolas de dança.

3. Isabel Marques traz seu artigo “A dança no contexto e os novos contextos da dança” (2020) e levanta reflexões sobre como a pandemia viralizou fazeres de danças virtuais com facilidade e ânsia, numa oferta desenfreada de *lives*, cursos, aulas, que geraram um ar de disputa, necessidade de produzir e consumir o máximo possível. Esses fazeres fortaleceram o discurso neoliberal de privatização e esvaziamento do ensino, e, auxiliaram o reforço dos formatos tradicionais das aulas de dança, pautados na cópia, repetição e individualismo, tornando inacessíveis princípios de troca, interação e coletivismo.



3.3.4

Tópicos Especiais em Dança: Educação Somática

DISCIPLINA OPTATIVA: Nível

Prof.^a Dr.^a Daniela Guimarães e Prof.^a Dr.^a Beatriz Adeodato

As aulas sempre começavam com um momento de pesquisa do corpo intitulada “Práticas Rituais” seguida de explicações sobre essas vivências e discussões sobre conteúdos propostos. Durante as “Práticas Rituais” estive disponível e me permitir mergulhar nas experiências, destaco a primeira vivência

direcionada pela professora Beatriz no dia 19/08/21, quando fomos conduzidos a estimular o olfato e, através do auto toque, acessar a nós mesmos. Naquele momento pude experimentar atravessamentos sinestésicos muito fortes, contextos particulares corroboraram para isso, os lugares acessados foram muito íntimos.

Tivemos encontros com o grupo de pesquisa Corpolumem que trouxe como convidados os pesquisadores Tica Lemos, Soraya Jorge e Diego Pizarro.

Escolhi o componente “Dança e Somática” na tentativa de encontrar pistas para o ensino de técnicas menos pautado na copia e repetição, um ensino de técnica que volte o olhar para a experiências corporais como percepções sensoriais, tragam reflexões aos alunos sobre pertencimento de si enquanto corpo, que coexista com processos criativos, políticos e emancipatórios.

Por uma educação emancipatória, e pensando que a emancipação do sujeito começa pelo corpo, à medida que esse sujeito se entende corpo, nada mais conveniente que aproximar as práticas somáticas dos ambientes escolares, na tentativa de auxiliar a promoção de reconhecimento, não só de valores sociais, étnicos, religiosos, históricos, ancestrais dos alunos, mas também de aspectos biológicos. Reconhecer estruturas físicas pelo toque, pela vigilância e percepção de si, entendendo-se como estrutura corporal carnal, espiritual, energética e arraigada em valores, promovendo o entendimento do outro em igual condição e respeitando esses reconhecimentos, sem dúvida é um caminho, uma possibilidade que soma para alcançarmos essa desejada educação emancipatória.

O contexto da sala de aula vai além da estrutura física, não se faz sem corpos sujeitos. Na busca pela horizontalidade, a transgressão nas práticas, cobranças e exigências dos educadores pode gerar corpos mais interessados e disponíveis, que se traduzam em presença real, participativa, engajada, e passíveis de gerarem resultados significantes.

O aluno é sala de aula! Urge a necessidade de contribuirmos para um estado de corpo desse aluno que seja reconhecido.

Pelos processos de fala, escuta e reflexões, as pistas desejadas para minha pesquisa foram sinalizadas, mas trago aqui reverberações dos encontros com Tica Lemos e Soraya Jorge.

Tica trouxe reflexões da somática na dimensão existencial, na medida em que possibilita o auto conhecimento, a consciência de si, trazendo a vida para o momento presente. Esses aspectos são atingidos através do corpo em movimento e neste processo de auto descoberta, este corpo sujeito identifica compleições de si que o incomodam ou o agradam, e esse levante para uma auto percepção é um ato político genuíno.

A educação somática é uma educação de emancipação do corpo, e essa emancipação do corpo vem arraigada, naturalmente, em questões existenciais e políticas. Morin (2000) afirma que precisamos olhar as parte para depois enxergarmos o todo. Então, a somática vem como ferramenta para atingirmos politicamente uma educação emancipatória coletiva, a partir desses individualismos, dos corpos que são unidades que compõem o conjunto social. Esse é o ponto chave para atingirmos em sala de aula questões tão pertinentes travadas na contemporaneidade.

Tica também coloca que os processos de improvisação ou movência propostos pelas práticas somáticas não devem se colocar num estado de disputa com o repetir, o repetir é essencial para revisitação, mapeamento, aceitação, maturação e decantação das percepções. Desmistificando minha tentativa de encontrar pista para uma prática técnica menos pautada na repetição, questiono: Se o repetir é importante e valioso para as práticas somáticas, porque deve ser um problema nas práticas de técnicas de dança? Afirmar que técnicas de dança padronizam corpos tem sido uma constante, mas podemos associar isso à repetição, ou o problema estaria na cópia? Como distanciar a essência do ato de repetir, da cópia? A execução de movimentos técnicos pode, sim, respeitar a anatomia de cada corpo e vir carregada de sensações, interpretações, pertencimentos, histórias e desejos distintos desses corpos. Na cópia mecanizada pela busca de uma estética, de uma linha de movimento, de metáforas impostas pelo professor, e, ainda que, obviamente, tenhamos corpos diferentes em sala de aula, não conseguiremos atingir um entendimento pessoal de corpo para além de quão alto a perna sobe ou quão flexível pode ser a lombar.

Pensando ainda a repetição como ferramenta para revisitação nos processos de improvisação, podemos aprofundar a reflexão e afirmar que em um determinado momento isso pode se codificar, se sistematizar, levando o corpo a

entrar num padrão. Essas características, quando definidas, podem apontar para o surgimento de uma técnica muito pessoal e particular voltada para o improviso. Técnicas somáticas existem e não são melhores ou piores que outras técnicas de danças, só são pautadas em princípios que também podem vir a ser viabilizados e incorporados ao ensino ofertado nas Escolas de Dança.

Corroborando as falas de Soraya, destaco o artigo “Me Senti Dançando Algo” (2015) de sua autoria. Soraia traz o “Movimento Autêntico” como uma abordagem relacional da somática, pondo à luz que o processo de percepção corporal pessoal também se dá no coletivo através do observar, do ouvir, do ser observado e ser ouvido. Essa abordagem funciona com duas figuras distintas: um movedor que é observado e uma testemunha que observa. Essa testemunha tem a possibilidade de fazer leituras do corpo do outro, mas suas percepções só lhe dizem sobre si mesmo, seus julgamentos irão falar das suas marcas culturais, sociais, pessoais; e avaliar esses julgamentos possibilitará mudanças no olhar sobre si e sobre o outro. O movedor parece ser um doador generoso de possibilidades de auto percepções para quem testemunha seus movimentos. A psicologia analítica junguiana aponta que, quando nos incomodamos com características, atitudes e padrões de outros, precisamos olhar para nós mesmos; nossos incômodos falam mais de nós mesmos que do outro. O Movimento Autêntico funciona como uma terapia de auto análise, mas, o mais interessante, traz a dependência do outro, do coletivo como princípio essencial para ser.

O princípio de coletividade se faz presente como prática e saber a integrar a construção do itinerário formativo que propomos. Noções de colaboração, solidariedade, integralidade, aplicados a partir do perceber o outro e se perceber dentro do coletivo, devem estar presentes na gestão dos espaços, nas práticas artísticas, nos conceitos educacionais.

Soraya ainda fala que, quando a dança se dobra ao processo, ela se aproxima da vida, da educação, das terapias, da cura. Venho defendendo a aproximação de processos criativos e somáticos do ensino de técnica de dança como tábua de salvação para a permanência pertinente dessas prática em sala de aula. Também, uma tomada de consciência do processo de construção e acoplagem da técnica nos corpos. Essa dobra aos processos se faz urgente para ampliarmos a construção de conhecimentos que partam do corpo capaz de

conexões finas e simultâneas entre processos sensório, motor, cognitivo, psicológico, energético, histórico, político, existencial.



3.3.5

Tópicos Especiais em Dança: análise de configurações coreográficas

DISCIPLINA OPTATIVA

Prof.^a Dr.^a Helene Katz e Prof.^a Dr.^a Dulce Aquino

Num primeiro momento, foram sugeridos trabalhos coreográficos que seriam analisados e discutidos em sala de aula. Essa dinâmica não encontrou rotina e foi abandonada diante dos conteúdos trazidos para reflexões que geraram grande necessidade de falas e compartilhamentos. Foram abordados temas extremamente complexos como “Alfabetização do olhar”, “Movimento como sexto sentido”, “Dança não é linguagem” e “Ciladas universais”, sobre os quais, senti necessidade particular de um maior aprofundamento.

Aqui, trago reflexões sobre percepções e visão de mundo a partir da leitura do livro “O olho e o Cérebro: biofilosofia da percepção visual” de Philippe Meyer (2002), e, de conexões feitas nas aulas que se articulam com elementos, conceitos e princípios que balizam a elaboração do material pedagógico, também, produto desta pesquisa.



Percepção de mundo

Todos os seres vivos são constituídos de elementos biológicos capazes de separá-los em reinos, filos, classes, ordens, famílias, gêneros e espécies. Esses elementos permitem que os seres percebam o mundo com singularidades próprias, por exemplo: a ecolocalização dos golfinhos, que funciona como um sonar, os ajuda a identificar formas, texturas e densidades; já o ser humano, precisa ver e/ou tocar nas superfícies para ter essa resposta. As percepções do golfinho e do homem em relação a uma rocha são, obviamente, distintas.

Ainda assim, essa abrangência biológica, que afunila as possibilidades de percepção de cada espécie, não é capaz de dar conta de uma percepção homogênea por todos os indivíduos da mesma espécie, pois cada um possui suas particularidades, o que os tornam únicos e igualmente únicas suas percepções. Como exemplos: 1- Pessoas com deficiências ou comorbidades têm diferenças estruturais ou de funcionalidade do corpo, que lhes conferem condições outras, em relação à boa parte dos sujeitos. 2- A combinação genética define a cor da íris dos olhos, esses olhos sendo escuros suportarão a incidência direta da luz solar com mais conforto que um olho claro. 3- Respostas neurais de duas pessoas geram intensidades de dor distintas para a mesma queimadura sofrida por ambas.

Para além dessas questões biológicas, precisamos considerar que muitas espécies são sociais. O convívio social, fatores históricos e culturais, são itens que complexificam ainda mais as possibilidades de percepção dos indivíduos.

Pelo conceito de identidade proposto por Stuart Hall: “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente.” (HALL, 2006, p.13); o ser humano, altamente social, vive e sofre momentos de constante trocas de informações e mudanças de referências sociais que interfere nas suas percepções, sentimentos, movimentos, no seu estar no mundo, no seu próprio corpo; tornando-o volúvel a trânsitos por diversos padrões de comportamento e construção identitária no mesmo momento ou em momentos diferentes da vida. As percepções dos sujeitos estão intimamente ligadas às formações das suas identidades socioculturais, e essas identidades são móveis, suas percepções

também serão. Quem vive na caatinga do Sertão tem uma relação com a água diferente de quem vive numa cidade litorânea, mas o sujeito que transita do litoral para o Sertão, com certeza, passará a ter outra relação com a água e, assim, outra percepção a seu respeito.

Na mesma medida que o ser humano tem essa condição social de ser vários e se identificar com vários, ele, comumente, ou, com mais facilidade, refutará o que lhe é estranho.

“[...] aceitar que aquilo que a nossa percepção capta não é o mundo tal qual, mas o mundo que ela está apta a perceber, isto é, um mundo brotado de uma seleção e de uma montagem. Nossa percepção, portanto, funciona como um sistema de mediação com o que nos cerca... O espectador, portanto, é esse sujeito construtor daquilo que percebe, uma espécie de co-autor em tempo integral da realidade. Se lhe propõem continuamente enigmas que não decifra, tende a se afastar. Se alimentam a sua percepção com informações que entram em choque com as que lhe dão forma, tende a rejeitá-las. A percepção precisa ser exposta repetidas vezes ao novo até ganhar familiaridade.” (KATZ, p.02, 2003)

A tentativa de disponibilizar o corpo para que esteja receptivo a novas informações e novas relações é também uma tentativa de não fugir do que lhe é estranho. Estar aberto ao novo é uma forma de educar a percepção.

Tendo a plena consciência de que o que percebemos não é o mundo, e sim parte dele, que essa percepção não é fixa, que ela muda ao longo da vida, e que não se refere ao gostar ou não gostar, ao concordar ou não concordar, e sim ao que damos conta de atingir com essa percepção. Podemos afirmar que tudo que acontece no ato de perceber é particular e que suas conclusões dependem de condições pessoais para tal. Esse entendimento facilita o aceite do que não nos é comum e possibilita a construção de novas ligações e, conseqüentemente, de novos conhecimentos.

Todas as experiências que nos atravessam ao longo da vida dão origem a informações e conhecimentos que se aglomeram em um grande complexo de vocabulários, referências, sentidos, signos e imagens. Para Bondía (2002), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que

passa, não o que acontece, ou o que toca”, e é a partir daí que se formam parâmetros particulares para percebermos, nos identificarmos e nos relacionarmos com o mundo.

A riqueza de possibilidades de percepção do mundo cria uma riqueza de diversidade de sensações pessoais, sensações que são intransferíveis, porque jamais poderão ser percebidas igualmente por outro indivíduo.

O ato de perceber é singular e individual, mas no coletivo se abrem as possibilidades de troca e compartilhamento de percepções, sensações e saberes. Um determinado contexto engloba espaço, sujeitos, relações e histórias, tem visões, propósitos e bandeiras que criam senso de coletivo; esse coletivo percebe a partir desse contexto, mas os sujeitos que o compõem, também, são unidades de diversos e distintos outros contextos, e isso lhes oferta um lugar de percepção única, mesmo em contato com o pertencimento do coletivo. Isso é diversidade, e essa diversidade é campo vasto para a criação e construção de conhecimento porque não há como fazê-lo apenas com concordâncias. A concordância não gera problematização, não gera reflexões e ponderações. Na concordância, não se ampliam possibilidades, só se chega a uma única conclusão.

O corpo não é concluso, o homem e suas experiências não são conclusos, suas percepções não são conclusas e o conhecimento também não.



Alfabetizar os sentidos para alfabetizar o corpo

Através dos sentidos nos conectamos com o mundo, e é certo que os atos de ver, escutar, cheirar, tocar e saborear se atravessam, dificilmente acontecem isolados, estanques ou dissociados.

Porém, a contemporaneidade tende a supervalorizar a visão, principalmente com o uso dos dispositivos tecnológicos. Curiosamente, os verbos: ver, enxergar, entrever, avistar; são sinônimos para perceber. Boaventura de Sousa Santos (2019) fala como a supremacia da visão diminuiu os outros

sentidos. Sugestões para fecharmos os olhos e darmos espaço para que outros canais de percepção afluam, torna-se pertinente na tentativa de ampliar possibilidades de experiências ao corpo.

Nesse sentido, a educação somática tem sido uma ferramenta valiosa por entender a singularidade do corpo e seu funcionamento integral, criando caminhos para que sujeitos se reconheçam como corpo, afirmando a importância de voltar-se para dentro, possibilitando percepções a partir de escutas internas, trazendo à frente o entendimento de ser corpo e o estado desse corpo dentro do espaço e no tempo. Para a Dança, essa prática corrobora para processos de criação voltados para o sentir e não para a técnica ou estética do movimento, ajuda a nos distanciarmos das práticas de cópia e padronização.

Se ler é importante para ampliar o vocabulário de palavras, viajar para ampliar o vocabulário cultural, e experimentar técnicas de dança para ampliar o vocabulário de movimentos, então, estarmos disponíveis e receptivos a novos estímulos de sentidos é importante para ampliarmos nosso vocabulário de referências. Em qualquer experiência vivenciada, no âmbito que seja, temos a possibilidade de ampliarmos nossos vocabulários e estarmos constantemente nos alfabetizando enquanto sujeitos/corpos. E esses corpos passam a vida a se re-alfabetizarem porque envelhecem, adoecem, mudam de lugar e condição, são propostos a novas experiências e experimentações, passarão por particularidades, limitações e facilidades, que os farão ter novos entendimentos de si e ampliaram suas possibilidades.

Isso gera uma retroalimentação através do perceber que a cada instante nos apresenta referências que irão possibilitar outras percepções e gerar mais referências, num eterno construir de vocabulários.



3.3.6

Prática Profissional Orientada I, II, III**PRÁTICA PROFISSIONAL ORIENTADA I, II e III****Prof^a Dr^a Beth Rangel**

Durante os três primeiros semestre houve encontros periódicos com a Prof.^a Dr^a Beth Rangel para orientações específicas quanto a elaboração e construção da pesquisa.

No primeiro semestre, focamos na elaboração do anteprojeto e do relato de experiência para submissão na ANDA. No segundo semestre, focamos na implementação da primeira etapa do Mapeamento, a aplicação do questionário. No terceiro semestre, partimos para a segunda etapa do Mapeamento, as Visitas de Partilha, a construção de artigo para submissão na ANDA e início da elaboração da proposta de curso para formação continuada.

Em paralelo, dou continuidade às práticas profissionais que corroboram com a minha pesquisa. Abaixo, destaco as mais relevantes que tiveram um significado importante e sofreram interferências diretas de conceitos, vivências e novas percepções desenvolvidas neste Programa de Mestrado Profissional.

***Pesquisa de corpo e movimento para estruturas coreográficas***

Sendo desenvolvido e orientado a partir das vivências e reflexões trazidas pelas professoras Daniela Guimarães e Beatriz Adeodato no componente Dança e Somática do PRODAN, surgem dois trabalhos coreográficos “Grão” (2021) e “Quantum” (2022) trazendo fortes reflexões.

Nos enxergamos corpos formados por biologia, energia, histórias, espírito em constantes processos de atravessamentos e mudanças. Cada célula, que

nasce ou morre, cada faísca de energia emanada, cada pensamento lançado ao universos nos refaz e nos mantém em constante movimento.

“GRÃO” (2001)

Solo de 03 minutos interpretado pelo corpo Ana Luíza Passos, que ainda em processo participa do 37º Painel Coreográfico da Escola de Dança da UFBA. O corpo que se refaz em cena joga com seus equilíbrios proprioceptivos, emocionais, hormonais. Entendendo a importância do micro para a existência do macro, esse jogo é trazido a partir de uma construção processual estimulada por “grãos” de sensações, de percepções que lhe faz entender ser corpo, unidade formada de muitos desses equilíbrios e, seus desequilíbrios. O ambiente escolhido para pesquisa e sua execução, um areal, cria uma relação metafórica quando movido pelo atravessamento cortante do vento que transforma a paisagem macro carregando grãos tão micros, equilibrando estruturas em colunas de areia que se refazem em mudanças constantes.

Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=TmNzHavvt0>>

"QUANTUM" (2022)

Um "eu", múltiplas faces, muitas histórias. Muitos "eus", uma essência. Ser o que eu sou ou ser aquilo a que me reduzem? Sei o que sou, para construir o que pretendo ser? Que energia é essa que se manifesta em mim, que se produz de mim? Se eu for o que sou, na minha partícula essencial, quem me sentirei sendo?

"Quantum" em latim refere-se a quantidade e intitula o trabalho coreográfico com 40min. de duração que traz em cena 04 corpos e suas múltiplas e/ou singulares manifestações. Relatos de experiências próprias, questionamentos e reflexões, entendimentos de si e do mundo, de si-no-mundo, tudo isso pesquisado e sentido para a construção de corpo e de cena. Somos responsáveis por nossos pensamentos, ações, julgamentos, mudanças, pelo que doamos e pelo que aceitamos. Tudo o que parte de nós, diz sobre nós mesmos, nos fazendo entender o reverberar, o eterno

vai e vem, da lei do retorno que se faz constante. Estar e conhecer o mundo significa antes de qualquer coisa estarmos, sermos e conhecermos a nós próprios.

EM 2021:

1. Integro a curadoria do Festival de Dança de Itacaré Ano IX de Verusya Correia.

Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=V7HkD2rZUKM>>

2. Professora do componente “Seminário Integrador - Meio Ambiente e Educação Ambiental” do Curso Técnico de Dança da A-rrisca. Acompanhando o desenvolvimento de 02 trabalhos artísticos “Presente 19” e “Abaporu”, o primeiro trazendo reflexões sobre o recente momento pandêmico vivido pelo planeta, o segundo abordando as causas defendidas por ambientalistas e comunidades originárias no Brasil. Esse último, apresentado 06 meses antes dos lastimáveis acontecimentos com o jornalista Dominic Philips e o indigenista Bruno Pereira, aflorados pela mídia de forma contundente e necessária, trazendo a atenção do mundo para essa questão.

3. No processo, o II Ciclo de Palestra foi desenvolvido com a temática Meio Ambiente em Foco e contou com a participação da ativista Ângela Mendes, do líder comunitário Cacique Ramon Tupinambá, da pesquisadora Bárbara Flores e do ambientalista Rui Rocha.

Links: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ue13UvP6Yyo&t=52s>>

<<https://www.youtube.com/watch?v=gYY6xysznZQ>>

4. Produção do Sarau à Beira Rio. Evento cultural realizado mensalmente, com feira de artesanato, gastronomia e apresentações artísticas.

5. Aprovação como professora substitua de artes em Concurso do IFBA convocada para a unidade de Seabra.

CONGRESSO UFBA 2021

Pelo grupo de pesquisa ENTRE, participei do Congresso UFBA 2021 compondo mesa intitulada “Entre nas Experiências de Educação Não Formal em Dança: comunidades, coletividades e contextos em jogo”, também formada Beth Rangel, Marta Boker, Luisa Duprat, Rodrigo Leão. Levantamos diferentes conceitos e abordagens de comunidade e coletividade que se relacionam com as pesquisas, práticas e vivências de cada integrante da mesa.

Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=v8qj6syNYN4&t=459s>>

II SEMINÁRIO PRODAN 2021

Representando Íris Almeida, Vera Passos, Márcio Fidelis, Rose Bárbara, Marthinha Bocker, Rodrigo Leão, Priscila Sodré, todos mestrandos ingressos em 2000 e 2021 no PRODAN e que compuseram o grupo de trabalho Contextos de Educação Não Formal para o II Seminário de Pesquisa Implicada do PRODAN; eu e a colega Ariana Gomes tivemos a honra de compor a Mesa 02, junto com a Prof^a Dr^a Rita Aquino, com as convidadas Jamira Muniz e Mariana Pimentel.

Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=IXrFAat13ns&t=1322s>>

EM 2022:

1. Professora do componente “Seminário Integrador - Inclusão Social” do Curso Técnico de Dança da A-rrisca. Acompanhando o desenvolvimento do trabalho “INTRA: o que fica em nós?”, que promoveu reflexões sobre as relações interpessoais e a condição humana de ser pertencido por sua realidade.
2. Participação no curso on-line “Ensino da Dança Hoje” ministrado por Isabel Marques e Fábio Brazil.
3. Professora voluntária do Projeto Educa Mais Bahia, assumindo turmas de Dança no então Colégio Estadual Paulo Américo de Oliveira,

posteriormente transferido para nova unidade, Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Carlos Arléo Barbosa.

4. Professora substituta de Artes no Instituto Federal da Bahia (IFBA) - Campus Ilhéus



Revisitando encontros com a turma 2021 do PRODAN

Temas, falas, reflexões:

- Narrativa da distopia. Projetamos um Brasil do futuro, então não somos passado nem presente e sim um futuro que não chega.
- Estamos falando de que dança?
- Trazer o sujeito para a frente. Sujeito como foco.
- O corpo e o contexto estão em estado transitório e de permanente mudança.
- O corpo produz conhecimento.
- Não existe imparcialidade na pesquisa.
- Venho de um lugar e falo deste lugar.
- Nossas referências, competências e apetências.
- A complexidade traz a ideia de que não existe verdade.
- Não adianta ter só habilidades técnicas tem que desenvolver atitudes e valores.
- Passar do pensamento regulador para o pensamento emancipador.
- Todo o conhecimento é troca, é relação.
- Pensamentos são incompletos porque somos incompletos.
- Cosmo visão transformou-se em cosmo percepção.
- Quem quero mover?
- Ser autorizado a ministrar aulas é diferente de ser orientado para isso.
- A instrumentalização técnica não é suficiente para a docência.
- Deshierarquizar a construção do conhecimento.
- O corpo não é meu, o corpo sou eu.
- Como não compartimentar as aulas de dança?
- Conteúdos não precisam ser engessados podem ser caminhos.
- Para uma educação melhor, primeiro se conhecer e saber quem é no mundo.

- Educação é saber se colocar no mundo e entender as especificidades dele.
- Educação sócio histórica vivenciada.
- Fortalecer o individual para a coletividade através do pertencimento.
- Todo ser humano aprende todo dia.
- Alacridade - expressão ampla, alegre, espontânea, expansiva, contagiante que o corpo traz.
- Comunidade de sentido - grupo de pessoas que confraternizam valores, ideias.
- Pesquisa implicada - alarga a compreensão de pesquisa aplicada. É experimental. Tem comprometimento com a sociedade, tem pressuposto político e social, reverbera para o coletivo.
- Ser implicado = ser comprometido.
- “Aplicada, Implicada, Complicada”.
- Um paradigma não anula o outro. Quando uma surge o outro não deixa de existir, eles coabitam.
- A inventividade é importante para a produção do conhecimento em qualquer área.
- Multireferencialidade, não há hierarquias entre as referências.
- Exótico - Fora de ótica.
- Difícil interrogar as coisas do mundo entendendo de um único campo do conhecimento.
- A dança, a arte chama, requisita as outras áreas, mas a recíproca acontece pouco.
- Como entendo o corpo como instância de pesquisa e não a dança?
- Descolonizar não é jogar fatos no lixo, é olhar para os fatos e repensá-los.
- Coletividade é fundamental, mas está atravessada por subjetividades.
- Fugir é uma resposta de resistência?
- Crianças negras dançam coisas que não conectam com suas realidades, rei e rainhas brancos. Essas crianças podem trazer seus reis e rainhas pra cena e ter representatividade.
- Somática, o corpo como soma.
- Corpo inteligente que processa experiências integradas.
- Técnicas se baseiam em estilos de movimento. O foco não é o corpo e sim o movimento.
- Pesquisa de movimento é diferente de pesquisa de estado do corpo.
- Coreografia é naturalmente colaborativa.
- A equipe afeta o projeto, o processo nunca é de um único artista. Tem que ter cumplicidade. Sem egos.
- Formas formantes, Formas formadas.
- Criar a partir do que sente, e não do que vê.
- Processos de criação sistematizados.
- Sociedade do cansaço.
- Violência sistêmica.

- Qual a função social da dança?
- Triangulação: arte/ensino/população.
- A tecnologia transformou o conceito de corpo.
- Pensar a dança como possibilidade de transformar a escola.
- Pensar no currículo indeterminado, mas não solto.
- O que trazer para sala de aula e como ensinar? Estamos descolonizando conteúdos e não fazeres.
- Cuidado com o que já existe. Coparticipar.
- O discurso da transversalidade pode apagar as especificidades.
- Horizontalidade e desierarquização de saberes.
- Convivência e coexistência entre estilos de dança.
- Implosão da sala de aula.
- Tem que habitar a ferida para tratar de descolonização.
- O racionalismo achata o humano.
- Tem coisas que dá para negociar, tem coisas que não dá para abrir mão.
- “A melhor forma de se encontrar é se perder no mundo”.
- Não há ideia universal, ela sempre será relativa.
- Tecno Patriarcal Neoliberal Colonial.
- A gente não detém conhecimento, o conhecimento é fluido.
- Conhecimento é local, parcial, inacabado.
- A gente só se relaciona com o que nossa percepção da conta de atingir.
- O corpo percebe o mundo parcialmente o mundo que percebemos não é o mundo em sua completude.
- Tudo o que acontece no corpo é subjetivo.
- As coisas acontecem na relação tempo e espaço em movimento o aqui agora é relativo.
- O movimento é tão fundamental para o corpo que se torna um jeito de olhar o mundo.
- O movimento traz a frente o contexto de quem move.
- Dança e pensamento do corpo.
- O verbal é pobre para dar conta das subjetividades.
- Sinestesia, percepção, saber sentir.
- A vida é um paradoxo.
- Corpo como comunidade.
- Respirar é a base.
- Abrir espaço no corpo para ter espaço na vida.
- Quando a dança se dobra ao processo ela fica perto da vida, da educação, das artes, da terapia, da cura.

Referências

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, D. **Sobre treinamento técnico de dança como coleções de artefatos cognitivos**. 2008, 119f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9046>> Acesso em: 10 mar. 2022.

BAHIA, Governo do Estado da. **Conselho de Educação**. Resolução CEE N° 172, de 07 de novembro de 2017.

BAHIA, Governo do Estado da. **Secretaria de Desenvolvimento Rural**. Disponível em: <<http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/>>

BARANCELLI, L. **Dança e qualidade de vida: um estudo biopsicossocial. Repertório**, Salvador, Ano 9, n. 26, p. 273-282, 2016.1. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/17477/11417>>. Acesso em: 12 dez. 2021

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Nota sobre experiência e o saber da experiência**. Campinas, SP: Revista Brasileira de Educação. n°19, p.20-28, jan./fev./mar./abr./, 2002.

BONDIA, Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n°19, Campinas, 2020.

BRANDÃO, A. E. S. **A Arte como Tecnologia Educacional**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16853>> Acesso em: 04 mai. 2021

BRASIL, Governo Federal. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/99. In Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>.

BRASIL, Governo Federal. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB n. 1 de 21 de Janeiro de 2004. In Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>

BRASIL, Governo Federal. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL, Governo Federal. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 01 de 05 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL, Governo Federal. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 01/2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

BRASIL, Governo Federal. **Ministério do Desenvolvimento Agrário**. Disponível em <<http://sit.mda.gov.br>>

CARVALHO, Nicole. **Experiência Dança: uma prática artístico pedagógica**. Pós: Revista do programa de pós-graduação em artes da EBA/UFMG, v.11, n. 21, jan/abr 2021.

CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Armed Bookman, 2007

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Sage Publications, 2014.

Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

DELLA FONTE, S. S. **Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELORS, Jacques. Os Quatro Pilares da Educação em Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC). São Paulo, SP: Cortez, 4º cap., p.89-102, 1999.

ECHEVERRI, Rafael. **Identidade e território no Brasil**. Brasília: IICA, 2009

ELIA, Marcos da Fonseca; SAMPAIO, Fabio Ferrentini. **Plataforma interativa para internet (PII): Uma proposta de pesquisa-ação a distância para professores**. XII Simpósio brasileiro de informática na educação SBIE, UFES, 2001.

FERREIRA, R. Ensino do balé e formação de professores: quem ensina o quê. In: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010. p. 207-210.

FORTIN, S. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.) **Lições de Dança 4**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A editora, 11. ed., Rio de Janeiro, 2006.
- HOOKS, B. **Ensinando Pensamento Crítico Sabedoria Prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- JORGE, Soraya. **Me Sentir Dançando Algo**. 9º Seminário de Dança Angel Vianna, Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro, 2015.
- KARTZ, Helena. O espectador da arte contemporânea. Mostra SESC da Artes: ares & pensares. São Paulo, SP: SESC, 2003.
- Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.
- Lei Federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação. Espaço do currículo**, João Pessoa. v.5, n.1, p. 176-183, jun./dez 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> Acesso: 20 jan. 2022
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação. Espaço de Currículo**, v.5, n.1, João Pessoa, 2012.
- MARQUES, I. A Dança no Contexto e os Novos Contextos da Dança. In: SANTAELLA, L., MOTA, E. (orgs.) **Dança sob o signo múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020.
- MARQUES, I. Dança-educação ou Dança e Educação? Dos Contatos as Relações. In: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.
- MARQUES, I. **Linguagem da Dança Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- MARQUES, Isabel. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.
- MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo, SP: Digitextos, 2010.
- MARQUES, Isabel. **Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade?** In: PEREIRA, Roberto & SOTER, Silvia. (org.) Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

- MARSIGLIA, Ana Carolina; BATISTA, Eraldo (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MATOS, Lucia; NUSSBAUMER, Gisele. **Mapeamento da dança: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil**. Salvador: UFBA, 2016
- MEYER, Philippe. **O olho e o cérebro**. São Paulo, SP:UNESP, 2002.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- NAVAS, Cássia. **Centros de Formação: O que há para além das Academias?** In: Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.
- NAVAS, Cássia. **Centros de Formação: O que há para além das Academias?** In: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.
- OLIVEIRA, Humberto; PERAFÁN, Mireya. **Território de Identidade. Coleção Política e Gestão Culturais**. Cartograf, Salvador, 2013
- Ornelas, Ana Claudia. **Abrindo caminhos: jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar dança**. Dissertação Mestrado UFBA, 2020.
- Parecer CNE/CEB n. 16/99 In *Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica*, 2005.
- Parecer CNE/CEB n. 39/2004 In *Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica*, 2005.
- PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982
- RANGEL, B. **Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura**. Salvador, BA: XI Enecult, 2015.
- RANGEL, Beth. **Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura**. Salvador, BA: XI Enecult, 2015.
- RANGEL, Beth. **Dá-se forma ao que se acredita: arte como tecnologia educacional**. São Cristóvão, SE: Anais do IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2015.
- RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; ROCHA, Lucas. **Confabulando com pesquisas implicadas em Dança**. In: CONGRESSO CIENTIFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2021, Salvador. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - 2ª edição virtual**. Salvador: Anda, 2021, p. 666-678
- Referencial Curricular, Ensino Fundamental, Anos Iniciais**. Prefeitura de Curaça, Bahia, ICEP, Curaça, 2020

RENGEL, Lenira; SANCHES, Antrifo; RANGEL, Beth; AQUINO, Rita. **Arte/dança como tecnologia educacional I**. Salvador, BA: Escola de Dança UFBA, 2018.

SAMPAIO, A. K. Memória e Resistência: o ensino do balé clássico na formação profissional da Escola De Dança da FUNCEB. *In: CONGRESSO CIENTIFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA*, 2021, Salvador. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - 2ª edição virtual**. Salvador: Anda, 2021, p. 624-637

SANTOS, Alan Azevedo P. dos. **Atlas socioeconômico litoral sul da Bahia**. Itabuna: Gapareto Pesquisa e Estatística, 2019

SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. Cortez, São Paulo, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização: do pensamento único a consciência universal**. 29 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Record, 29 ed., Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, Roberta; AFONSO, Mariângela; PIOVANI, Verônica; ÁVILA, Luciana. **Evaluating a dance-related ongoing training process: action research in focus**. Artigo, Maringá, 2019. <<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3080>>

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, BA, V.7, n.1, p26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SOUZA, Nilza Coqueiro Pires. **Pesquisa-ação de formação continuada em educação física no âmbito da dança: as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática pedagógica de educação física, arte e pedagogia**. Tese de doutorado UNESP, 2016. <<http://hdl.handle.net/11449/150273>>

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. São Paulo, SP: Educação e Pesquisa, v.31, nº3, p.443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação.** 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIEIRA, Marcilio Souza. **Abordagens Somáticas do Corpo na Dança.** Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 5 n. 1 p. 127-147, jan/abr 2015.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2022.

Anexos

ANEXOS

ANEXOS

- **Anexo A** - Glossário de termos técnicos
- **Anexo B** - Carta de Apresentação
- **Anexo C** - Questionário
- **Anexo D** - Tabela de escolas por município
- **Anexo E** - Imagens do mural

ANEXO A

GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS



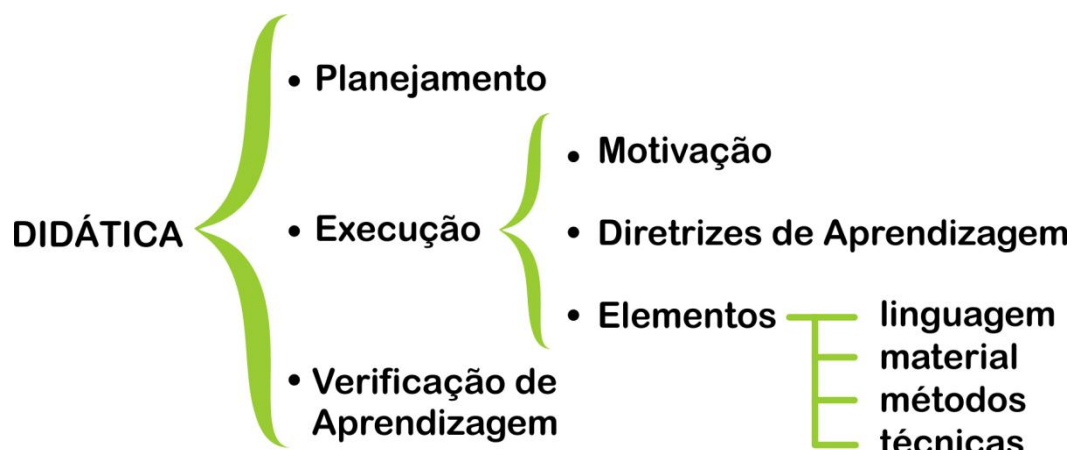
“A falta de terminologia adequada por grande parte das professoras, artistas ou não, quem ensinam dança hoje, revela também a falta de compreensão das diversas relações e das áreas de conhecimento da ciência da educação, comprometendo o próprio processo de ensino-aprendizado e, conseqüentemente, de produção artística”
(MARQUES, **xxxx**, p.136)

Didática: Está relacionada ao trabalho do professor em sala de aula. A grosso modo a didática pode ser apresentada como o conjunto princípios, técnicas, estratégias e recursos utilizados pelo professor para planejar, ministrar e avaliar suas práticas, é o jeito, a ciência, a arte de ensinar, os processos destinados a dirigir a aprendizagem.

Porém, mais do que o jeito de ensinar, a didática é a consciência do sentido dessa forma desse jeito de ensinar. Para Nérici (1977), a didática tem compromisso não só com educação mas em igual medida com a sociedade e a realidade dos sujeitos, “ é o conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigir a aprendizagem do educando, objetivando levá-lo a atingir um estado de maturidade que o capacite a encontrasse com a realidade de maneira consciente equilibrada e eficiente e nela agir como cidadão responsável” (NÉRICI, 1977, P.48)

Para Zabala (1998, p.18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Com base na divisão da didática apontada por Nérici (1974), apontamos suas etapas constituintes com as descrições que seguem:



Planejamento: visa dar sentido prático, objetivo, eficiente e útil ao ensino. É a reflexão sobre o trabalho a realizar e a disposição lógica dos passos a serem seguidos. O planejamento pode ser sistematizado por planos de curso e de aula para que a atividade não fique a mercê de improvisações.

Motivação: apresentação e contextualização da dança de maneira a impressionar o aluno para que se apaixone, se sinta atraído. O aluno deve encontrar incentivo e propósito na Dança.

Direção da aprendizagem: é a mediação, a troca, a reflexão, são os exercícios técnicos e de criação, a fruição, a elaboração de conteúdos e construção de saberes. Quando o aluno atua de maneira destacada pois deve ser ativo fazendo-pensando-sentindo.

Linguagens: é a maneira como o professor se coloca diante do aluno, como se comunica corporalmente e verbalmente com o aluno. São os termos, figuras de linguagem, imagens mentais, gestos, toques corporais, tudo utilizado como recurso em sala de aula.

Material didático: recursos auxiliares que visam facilitar processos de ensino educacionais e estimular o aluno a participar mais ativamente deles como: espelho, som, barra, tatames, faixas elásticas, livros, mascaras, bambolê, bastões, figuras de EVA, lenços, flores, varinhas, coroas, etc. "Todo e qualquer

material desse gênero deve ser usado de maneira inteligente e didaticamente correta, visando a atividade e não à passividade do estudante” (NÉRICI, 1973, p.131)

Método: se trata de como o ensino ocorrerá, “é a ordenação lógica e entrosada de todas as atividades a realizar em uma tarefa” (NÉRICE, 1974, P.204). Refere-se ao caminho para se chegar a um fim, ao conjunto de “procedimentos escolares lógica e psicologicamente estruturados de que se vale o professor para orientar aprendizagem do aluno a fim de que este elabore conhecimento adquira técnicas ou assuma atitudes e idéias” (NÉRICE, 1977, p.69)

Técnica: “é o recurso particular de que se lança mão para a efetivação dos propósitos do método” (NÉRICE, 1974, p.204), refere-se ao como fazer algo.

Programa: Define o que será ensinado e aprendido, o conjunto de conteúdos, exercícios, passos e seus objetivos.

Verificação de aprendizagem: são as avaliações, exames, aulas públicas, competições, rendimento qualitativo nas aulas, o progresso técnico, resultados dos espetáculos anuais, etc.

Metodologia: é o conjunto de procedimentos didáticos expressos pelos métodos e técnicas. Está relacionada à escolha e aplicação de métodos de ensino, técnicas de avaliação, recursos didáticos e estratégias de engajamento dos estudantes. “A metodologia didática tem por objetivo dirigir aprendizagem do educando para que este incorporei em seu comportamento aquelas normas atitudes e valores que o tornem um autêntico cidadão participante e voltado para o crescente respeito ao próprio homem” (NÉRICI, 1977, P.68).

Pedagogia: ciência que busca compreender os processos de ensino aprendizagem em todas as suas esferas considerando o desenvolvimento cognitivo socioemocional e moral dos sujeitos.

Didático-metodológico: Quando falamos da aplicação de estratégias e métodos didáticos alinhados com princípios pedagógicos visando promover a aprendizagem dos alunos de forma efetiva.

Didático-pedagógico: Quando falamos da aplicação de estratégia e técnicas didáticas dentro de uma abordagem metodológica específica. Utilização de métodos organizados para o ensino e aprendizagem levando em consideração os princípios e objetivos didáticos.

Artístico-pedagógico: Quando falamos da aplicação de abordagem que utilizem a arte como meio de ensino aprendizagem e reconhecem a expressão artística no desenvolvimento integral do aluno entendendo a importância da experiência artística na formação dos indivíduos

ANEXO B

CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA ESCOLA DE DANÇA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM DANÇA

Itinerário formativo para qualificação profissional nos contextos não-formais de ensino de Dança do território Litoral Sul da Bahia

Mestranda: Érica Azevedo de Mattos Chagouri Ocké
Orientadora: Profª. Drª Beth Rangel

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sou Érica Ocké, baiana de Ilhéus, iniciei meus estudos em Ballet Clássico pelo Royal, em 1994, na Academia Dinâmica e Movimento em Ilhéus, e em 2001, passei a residir em Salvador. Em 04 anos tive a oportunidade de frequentar diversas academias de Dança, fiz formação em Pilates e me graduei em Licenciatura em Dança pela UFBA; em 2011 conclui Pós em Metodologia do Ensino das Artes e hoje sou mestranda do PRODAN da UFBA.

Divido minha trajetória profissional como artista educadora, em dois grandes, longos e distintos momentos. O primeiro, 09 anos como bailarina, professora e coreógrafa da Escola de Dança Tónus. O segundo, ainda em curso, mas, já somando 07 anos, como gestora da A-rrisca Cia. de Dança e do Curso de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio em Dança da A-rrisca.

A partir destes 16 anos atuando em espaços de ensino não formais, e de duas formações distintas, inicialmente, em Balé Clássico pelo Royal trazendo à frente a importância do estudo e aprimoramento técnico, e depois, em Licenciatura em Dança pela UFBA, trazendo à frente a função social da Dança, surgiram inquietações que me fizeram e fazem pensar sobre possíveis caminhos e construções significantes quanto às práticas artístico-pedagógicas em Dança nas academias, na tentativa de equilibrar dois paradigmas que nos levem a pensar o papel do educador como mediador dessa constante.

Hoje mestranda do PRODAN da UFBA, tenho como proposta, facilitar a construção de um itinerário formativo pensando num curso de qualificação profissional para educadores ativos em espaços de ensino não formal de Dança de seis cidades do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, itinerário formativo que abarque saberes construídos coletivamente com esse grupo de sujeitos que vivem numa mesma região, mas em realidades específicas.

Esta pesquisa tem caráter inédito ao voltar-se para esses educadores e seus contextos e por não ter foco em nenhum projeto já existente.

O início da pesquisa se dará com mapeamento das academias de Dança e dos educadores que nelas estão ativos, através de questionário. Este mapeamento será a base para que, a partir dos seus dados, possamos pensar a proposta de construção do produto da pesquisa de maneira mais eficiente, significativa e para que seus resultados possam fortalecer a Dança na nossa região, enquanto área de conhecimento e ferramenta educacional com verdadeiro poder de transformação social.

Para atingirmos maior veracidade dos números e dados, e conhecermos o panorama da Dança dentro das academias, é de fundamental importância que seu espaço esteja presente e participativo nesta pesquisa, dependemos disso e contamos com você!

Solicitamos a colaboração no preenchimento do questionário e agradecemos imensamente!

ANEXO C

QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM DANÇA

Itinerário formativo para qualificação profissional nos contextos não-formais de ensino de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia

Mestranda: Érica Azevedo de Mattos Chagouri Ocké
Orientadora: Prof^a. Dr^a Beth Rangel

Questionário para mapeamento de espaços de ensino não formal da Dança ativos em municípios do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia.

QUESTIONÁRIO
Nome do responsável pela academia:
Telefone/Whatsapp com DDD:
Rede social/Instagram:
Nome da academia:
Telefone/Whatsapp com DDD:
Rede social/Instagram:
Cidade:
Endereço:
Como você descreve ou identifica o local onde a academia se situa na cidade?

Como você define a função da academia em relação à formação de pessoas?
Como você define a função da academia em relação ao fazer arte?
Há quanto tempo o espaço está em atividade?
Quais modalidades de Dança oferta?
Conta com a colaboração de equipe de trabalho (pedagógica, artística, gestão ou outras)? Sim() Não() Se sim, qual(is)?
Qual o número de educadores ativos no espaço?
Qual a formação e experiência profissional da cada um desses educadores?
Tem educador que já foi aluno? Sim () Não () Se sim, quantos? Se não, em algum momento já teve? Sim() Não()
A academia tem e/ou adota algum método pedagógico para o ensino de Dança? Sim() Não() Se sim, comente como funciona?
Qual o perfil dos alunos que frequentam a academia?
A academia trabalha com algum projeto? Sim () Não () Se sim, qual(is)? Para que público?
Fale sobre os três últimos trabalhos artísticos desenvolvidos na academia.

ANEXO D

TABELAS DE ESCOLAS DE DANÇA DO TERRITÓRIO LITORAL SUL DA BAHIA



Legenda:

- Responderam o questionário de mapeamento
- Não responderam questionário de mapeamento
- Inativas

ILHÉUS				
ESPAÇO	RESPONSÁVEL	CONTATO DDD 73	REDE SOCIAL	ENDEREÇO
A-rrisca Cia. De Dança	Rosana Nascimento	991036557	@arriscaciadedanca	Rua 4, 159, Jardim Pontal
Nucleo da Dança	Isabela Kruchevswy	999202813	@nucleodadanca	Av. Soares Lopes, 1729, Cidade Nova
Escola de Dança Camarim	Vanessa Damasio	991051472	@escoladedancacamarim	Rua Visconde de Mauá, 74, Centro
Studio E	Eliana Fonseca	988266537	@studioe_ilheus	Av. Tancredo Neves, 657, São Francisco
Studio Rose Monteiro	Rose Monteiro	988033374	@studio_rosemonteiro	Av. Nossa Senhora Aparecida, 641, Nossa Senhora da Vitória
Cia de Ballet Dulce Drummond	Dulce Drummond	999578337	@ciadedalletdulcedrummond	Baixa Fria, Centro
EDEC	Elane Cage	982315543	@escoladedeancaelane cage	Rod.Pontal/Buerarema, 438, Nossa Senhora da Vitória
Estúdio Aisha Gaby	Aisha Gaby	991041419	@estudioaishagaby	Av. Itabuna
Ballet Conexão	Ana Luiza	988411052	@ballet_conexao	Rua Avelino Fernandes, Conquista, Espaço Tengão

ITABUNA				
ESPAÇO	RESPONSÁVEL	CONTATO DDD 73	REDESOCIAL	ENDEREÇO
Ballet Grand Pas	Wirley Sales	988979712	@ballet_grand_pas	Rua Rui Barbosa, 524, Centro
Studio de Dança Natalia Azevedo	Natalia Azevedo	982489411	@sddnaitabuna	
Ballet Vivia Porto	Vivia Porto	991443852	@ballet.v.p	Trav. Av. Ilhéus, 36, Alto Maron
Ballare Studio de Dança	Mailli Couto	988892107	@studioballare	
Tchu e Cia	Claudia Dorea	991345390	@ballettchueciaoficial	Av. Fernando Cordier, 360, Centro
Núcleo de Atividade Física e Saúde - NAFS	Jaciara Taksim	981879364	@nafs.jaciarataksim	Rua São Paulo, 228, São Caetano
Studio Jamille Marques	Jamille Marques	991227372	@studiojamillemarques1	Rua Getúlio Vargas, 189, Conceição, Academia D8
Modance Studio de Dança	Morgana	991534063	@studiomodance	Av. Manoel Chaves, 2210, Sao Caetano
Luisa Sellmann Centro de Dança	Luisa Sellmann	982580609	@luisasellmanncentro de danca	Av. Almirante Barroso, 96, Centro
Inspire Dança e Movimento		999530308		

ITACARÉ				
ESPAÇO	RESPONSÁVEL	CONTATO DDD 73	REDE SOCIAL	ENDEREÇO
Ballet Dançarte	Tereza Meira	998105202	@escoladeballetdancarte	Rua Joaquim Vieira, 92, Centro
Estúdio Pano de Fundo	Varuna Ribeiro	999113842	@estudiopanodefundo	Rua Lodonio Almeida, 163, Centro

URUÇUCA				
ESPAÇO	RESPONSÁVEL	CONTATO DDD 73	REDE SOCIAL	ENDEREÇO
A-rrisca Cia. De Dança	Flavia Perez	999268535	@arriscaciadedanca	Serra Grande

UBAITABA				
ESPAÇO	RESPONSÁVEL	CONTATO DDD 73	REDE SOCIAL	ENDEREÇO
Studio Raul Estrela	Raul Estrela	981191665	@studio.raulestrela	

COARACI				
ESPAÇO	RESPONSÁVEL	CONTATO DDD 73	REDE SOCIAL	ENDEREÇO
Ballet Danser	Julia Marfuz	991521866	@danserballet	

CANAVIEIRAS				
ESPAÇO	RESPONSÁVEL	CONTATO DDD 73	REDE SOCIAL	ENDEREÇO
Balletto	Liliane Couto		@balletosd	Rua Marechal Deodoro, 129, Canavieiras
Studio E	Eliana Fonseca	988266537	@studioe_canavieiras	Rua Coronel Augusto Luis Carvalho, 335

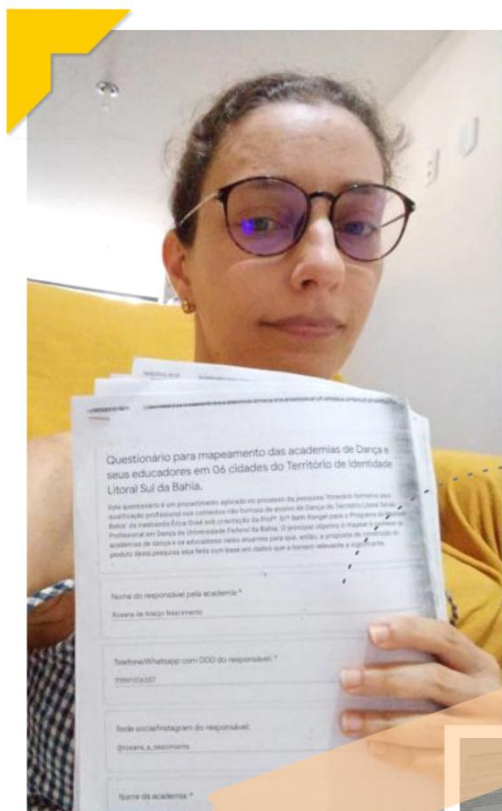
ITAJUIPE				
ESPAÇO	RESPONSÁVEL	CONTATO DDD 73	REDE SOCIAL	ENDEREÇO
Studio Raul Estrela	Raul Estrela	981191665	@studio.raulestrela	
Anjos da Dança	Nayade Farias	981262650	@anjosdadanca	

ANEXO E

IMAGENS DE REGISTRO

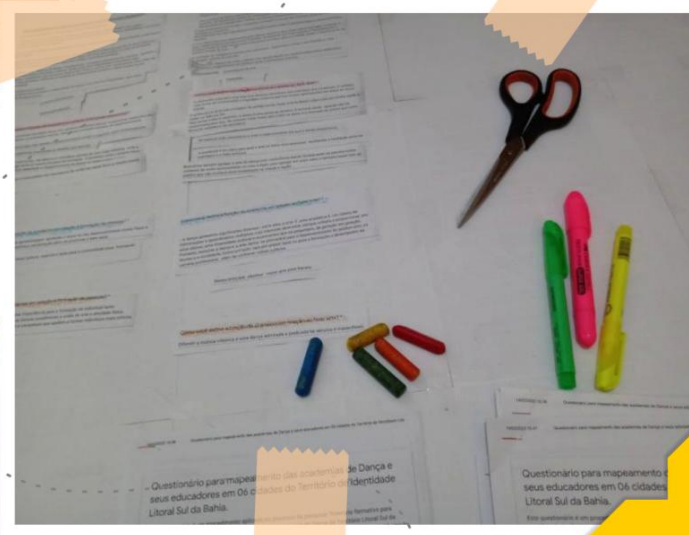
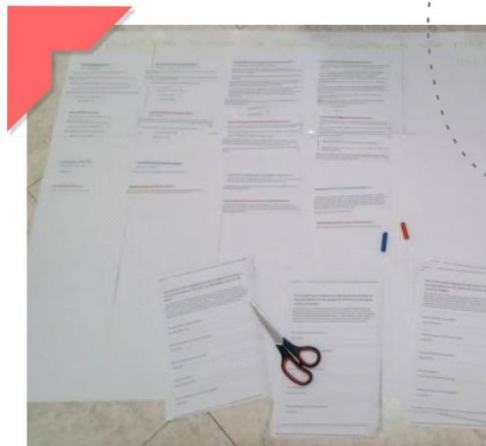


Fotos do processo de organização, análise e tabulação dos dados coletados com o questionário de mapeamento, e, construção de mural.

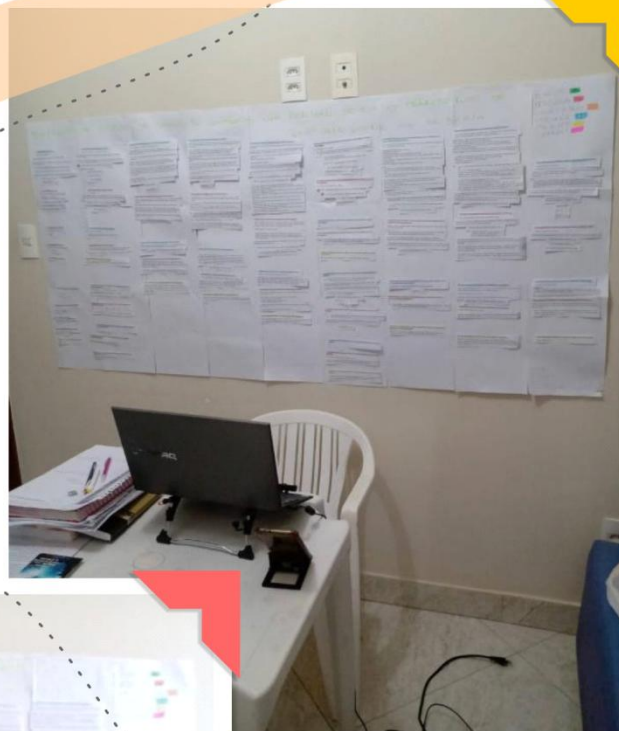
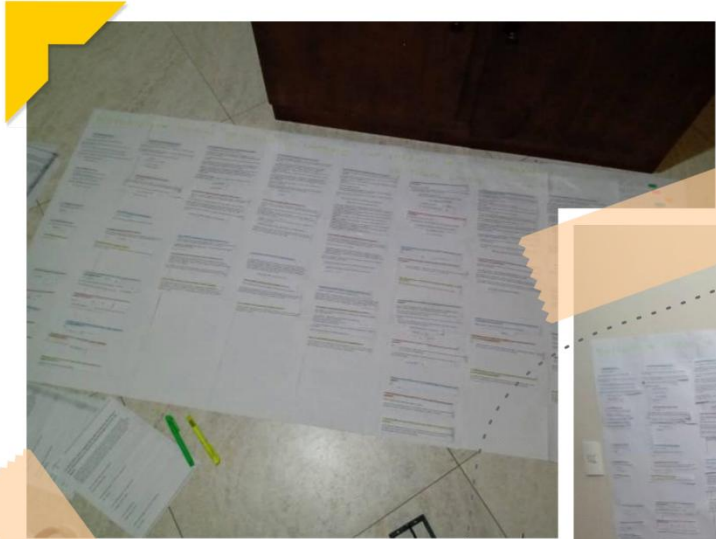


Érica Ocké

Questionários respondidos



Organização, análise, separação, tabulação



Mural após
montagem completa
e finalização



Mural construído!
Etapa concluída!

Érica Ocké
UFBA | PRODAN

