

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

EVERSON LUIZ OLIVEIRA MOTTA

**DANÇA E TECNOLOGIAS:
ENTRE ENSINO E PRÁTICA DOCENTE**

**CURITIBA
2017**

EVERSON LUIZ OLIVEIRA MOTTA

**DANÇA E TECNOLOGIAS:
ENTRE ENSINO E PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, do Centro Universitário Internacional, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: João Augusto Mattar Neto

CURITIBA

2017

M921d Motta, Everson Luiz Oliveira
Dança e Tecnologias: entre ensino e prática docente /
Everson Luiz Oliveira Motta. - Curitiba, 2017.
141 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
Uninter.

1. Dança – Inovações tecnológicas. 2. Dança na
educação. 3. Dança – Estudo e ensino. 4. Prática de ensino.
5. Professores de dança - Formação. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias

Defesa Nº 026/2017

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 14 de dezembro de 2017, às 16h, 5º andar, sala 54 do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: João Augusto Mattar Neto (Presidente-Orientador - PPGENT/ UNINTER), Cristiane do Rocio Wosniak (Integrante Externo – UNESPAR), Rodrigo Otávio dos Santos (Integrante Interno Titular-PPGENT/ UNINTER), Marilene Santana dos santos Garcia (Integrante Interno Suplente - PPGENT/ UNINTER), para julgamento da dissertação: “DANÇA E TECNOLOGIA: ENTRE ENSINO E PRÁTICA DOCENTE”, do mestrando Everson Luiz Oliveira Motta. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:




- APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- AROVADO somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADO.

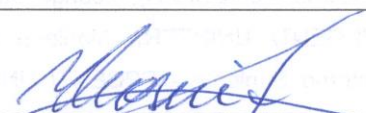
O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações:

*Refinar o TecDance do Apêndice e
integrar às fontes. Serem afuniladas generalizações.
Revisar a chamada das fontes.*



Dr. João Augusto Mattar Neto
Presidente da Banca



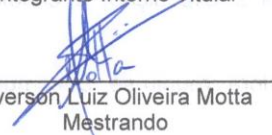
Dra. Cristiane do Rocio Wosniak
Integrante Externo



Dr. Rodrigo Crávio dos Santos
Integrante Interno Titular



Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia
Integrante Interno Suplente



Everson Luiz Oliveira Motta
Mestrando

Dedico esta dissertação a Deus, minha família, meu companheiro, meus orientadores e aos meus colegas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, amigo de todos os momentos.

À minha mãe, Elizabeth Oliveira da Motta, e a meu pai, Valdir Ferreira da Motta, por gerar minha existência e aos meus irmãos, Jefferson Holliver Motta, Kleverson Oliveira Motta e Deyverson Ferreira Oliveira Motta, Os JKED's, o meu amor eterno.

Ao meu Companheiro, Rodrigo Barth Reis, que surgiu em um momento singular e ficou para sempre em um lugar mais que especial em meu coração.

A meu orientador, Prof. Dr.^o João Augusto Mattar Netto, pelas contribuições, companheirismo e ensinamentos que me foram dados durante o processo de aprendizagem intelectual do ser pesquisador.

À minha grande amiga Profa. Dr^a Patrícia Margarida Farias Coelho, pela disposição, confiança e dedicação que depositou em cada ensinamento direcionado à realização desta pesquisa, e também por me ensinar a perceber o sensível e o inteligível do ser e do fazer pesquisador tornando-se assim indelével.

Aos professores do Mestrado em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER, em especial a Profa. Dr^a Luana Wunsch, pelos seus ensinamentos iniciais, ao Prof. Dr^o Rodrigo Otávio pelo aprendizado em design, A Profa. Dr^a Siderly Almeida e a todos os outros que me proporcionaram uma aprendizagem A/R/Tográfica.

Aos amigos que tiveram a paciência de aguardar uma fase de aprendizado e que incentivam a minha sede do saber. Aos do mestrado, em especial, Nathalia Savione, Icleia Santos, e Elaine Grebogy, os quais me acolheram tão calorosamente em uma cidade tão fria e populosa.

Muito obrigado a todos que de uma forma ou de outra incentivaram, orientaram e discutiram os caminhos teóricos e metodológicos expostos neste trabalho.

A criatividade está apenas conectando coisas. Quando você pergunta a uma pessoa criativa como eles criaram algo, eles se sentem culpados porque eles realmente não criaram algo, apenas viram algo. Parece óbvio para eles depois de um tempo.

Steve Jobs

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/1996, atendia obrigatoriamente, dentro do componente curricular Artes, somente o conteúdo da música, deixando as outras linguagens como opcionais. Depois de vinte anos, a partir da Lei 13.278/2016, as artes visuais, a dança e o teatro se juntaram à música como disciplinas obrigatórias da educação básica, que atende alunos da educação infantil ao ensino médio. Diante dessa mudança, a relevância do ensino e da aprendizagem da dança ganha notoriedade no cenário nacional, especialmente na formação de novos professores de dança para atender a essa recente demanda. Este estudo é parte integrante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, do Centro Universitário Internacional (UNINTER) e discute o ensino e a prática docente na formação dos graduandos de um curso de bacharelado e licenciatura em dança. O objetivo geral é, assim, a construção de um objeto de aprendizagem, um *e-book*, a partir da investigação da formação em dança e da análise das práticas de ensino. Como hipótese, verifica-se o quanto a formação está adequada às demandas legais e sociais da rotina escolar contemporânea. Como metodologia, utiliza-se o método hipotético-dedutivo (DINIZ; SILVA, 2008) para examinar as condições de formação do graduando em dança, realizando, para isso, um estudo de caso (ANDRÉ, 2005) de uma das primeiras universidades do país a credenciar o curso superior de dança, denominada neste trabalho como Instituição A. Para esse estudo, o *corpus* é composto por três fontes, a saber: (a) trinta e cinco ementas de disciplinas obrigatórias da grade curricular do supracitado curso da Instituição A e (b) grade das disciplinas obrigatórias, (c) documentos oficiais que tratam da disciplina dança na educação básica brasileira, especificamente a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a LDB (BRASIL, 1996). O arcabouço teórico que embasa essa pesquisa é de caráter interdisciplinar, porque, respeitando a epistemologia de cada área, dialoga com os teóricos da dança e da tecnologia, a partir dos estudos de Onuki (2010), Wosniak (2006, 2015) e Santana (2006); e com os pesquisadores da educação, como Tardif (2014), Kenski (2012, 2013), Nóvoa (1992), dentre outros. Como resultados desta pesquisa, compreendemos que a tecnologia e a dança estão intrinsecamente associadas. Os recursos da Era Digital não podem ser deixados de lado, ou serem entendidos como coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem. A cada inovação tecnológica, eles se tornam mais indispensáveis. Por isso, é proposto, ao final, um *e-book* em que são apresentadas sugestões de ferramentas tecnológicas para o ensino e a prática da dança no contexto escolar, como aplicativo/*softwares* que são, em sua maioria, gratuitos, com versões para *mobile* e *desktop* e disponíveis em português.

Palavras-chave: Formação de professores — Dança. Ensino de Dança. Dança e tecnologia. Parâmetros Curriculares — Dança. Educação básica — Dança

ABSTRACT

The National Educational Bases and Guidelines Law (LDB), 9.394/1996, mandatorily , within the curricular component of Arts, only the content of music, leaving the other languages as an option. After twenty years, after the Law 13.278 / 2016, the visual arts, dance and theater have joined music as compulsory subjects of basic education, which attends students from kindergarten to high school. Facing this change, the relevance of teaching and learning of dance gains notoriety on the national scene, especially in the training of new dance teachers to meet this recent demand. This study is an integral part of the Postgraduate Program of the Master's Degree in Education and New Technologies in the line of research: Teacher Training and New Technologies in Education, from the International University Center (UNINTER) and this study discusses teaching and educational practice in the training of students of the Bachelor's degree in dance. The main objective is, therefore, the construction of a learning object, an e-book from the investigation of the formation in dance and the analysis of the practices of teaching. As hypothesis, it is verified how much the formation is adapted to the legal demands and social aspects of contemporary school routine. As a methodology, the hypothetical-deductive method (DINIZ; SILVA, 2008) is used to examine the conditions of training of the graduating class in dance, performing, for this purpose, a case study (ANDRÉ, 2005) from one of the first universities in the country that accredited the superior formation in Dance, denominated in this work as Institution A. For this study, the corpus is composed of three sources, namely: (a) thirty-five compulsory subject sets of the curricular grid of the above-mentioned course of Institution A and (b) grade of compulsory subjects, (c) official documents the deal with the dance study in primary educational, mainly from National Regular Curricular Guidelines (BRASIL, 1997), the National Curricular Parameters (BRASIL, 1997) and the LDB (BRASIL, 1996). The theoretical framework that underlies this research is interdisciplinary, because, respecting the epistemology of each area, dialogues with dance and technology theorists, based on studies by Onuki (2010), Wosniak (2006, 2015) and Santana (2006); and with education researchers, such as Tardif (2014), Kenski (2012, 2013), Nóvoa (2013), amongst others. As results of this research, we understand that technology and dance are intrinsically associated. The resources of the Digital Era can't be left behind, or understood as merely adjuvants in the process of teaching and learning. With every technological innovation, they become more indispensable. Therefore, at the end an e-book this is proposed, with suggestions of technological tools for the teaching and practice of dance in the school context, as application or software that are mostly free, with mobile and desktop versions and available in Portuguese.

Keywords: Teacher training — Dance. Dance Teaching. Dance and technology. Curricular Parameters — Dance. Basic Education — Dance

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Dança no componente Educação Física	35
Figura 2 — Treze motivos para o uso das tecnologias móveis na escola	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Tipos de leitura de um e-book.....	101
Quadro 2 — Vantagens e desvantagens do uso do <i>e-book na sala de aula</i>	102
Quadro 3 — Aplicativos/ <i>softwares</i> selecionados: características e categorização.	107
Quadro 4 — Comparação entre o ensino tradicional e o ensino baseado em metodologias ativas.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Titulação dos professores	57
Gráfico 2 — Áreas de concentração dos maiores títulos dos docentes da Instituição A.....	59
Gráfico 3 — Áreas de concentração da formação inicial do corpo docente e suas respectivas instituições formadoras.....	60
Gráfico 4 — Instituição formadoras da maior titularidade acadêmica dos professores do curso de graduação em dança da Instituição A.....	61
Gráfico 5 — Formação inicial e final do corpo docente por região e nacionalidade.....	62
Gráfico 6 — Setor público e privado na formação inicial ou final dos docentes do curso de graduação em dança da Instituição A.....	63
Gráfico 7 — Produção dos docentes do curso de dança da Instituição A: 2012 a 2016.	65
Gráfico 8 — Conceitos mais frequentes nos títulos das disciplinas obrigatórias do curso de dança (bacharelado e licenciatura)	74
Gráfico 9 — Conceitos mais frequentes no corpo das ementas das disciplinas obrigatórias do curso de dança (bacharelado e licenciatura).	77
Gráfico 10 — Referências bibliográficas mais frequentes no corpo das ementas das disciplinas obrigatória do curso de dança (bacharelado e licenciatura).....	79
Gráfico 11 — Referências bibliográficas mais frequentes no corpo das ementas das disciplinas obrigatória do curso de dança (bacharelado e licenciatura) separadas por ano (do 1° ao 4° ano)	80
Gráfico 12 — Ferramentas tecnológicas disponíveis aos professores do curso de dança da Instituição A.....	83
Gráfico 13 — Custo financeiro dos aplicativos/ <i>softwares</i> do <i>e-book</i>	113
Gráfico 14 — Idioma dos aplicativos/ <i>softwares</i> do <i>e-book</i>	114
Gráfico 15 — Compatibilidade com aparatos tecnológicos dos aplicativos/ <i>softwares</i> do <i>e-book</i>	115
Gráfico 16 — Origem da indicação dos aplicativos/ <i>softwares</i> do <i>e-book</i>	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DANÇA E ENSINO: DILEMAS DA CONTEMPORANEIDADE	18
2.1. Entre conceito e prática.....	18
2.2. Artes no contexto escolar	25
2.3. Teoria e prática docente	37
3 DANÇA E PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO	52
3.1 Curso de dança da Instituição A.....	56
3.2 Contexto de formação dos docentes	56
3.3 Currículo dos graduandos em dança	67
3.4 Ferramentas tecnológicas disponíveis	82
4 DANÇA E TECNOLOGIA: LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	86
4.1 Instituição A no cenário tecnológico brasileiro	88
4.2 Tec Dance: um <i>e-book</i> plural	99
4.3 Tecnologia e cultura digital: retrocessos e avanços	117
5 E-BOOK TEC DANCE	129
5.1 CD-Rom.....	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134

1 INTRODUÇÃO

A dança pode ser considerada como uma forma de signagem. Ela não existe apenas porque seu objeto (corpo) é um signo: ela se torna um signo durante o seu desenvolvimento no tempo e no espaço, por conta do movimento (WOSNIAK, 2013, p. 2-3).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/1996, atendia obrigatoriamente somente o conteúdo da música dentro do componente curricular Artes, deixando as outras linguagens como opcionais. Vinte anos depois, a partir da Lei 13.278/2016, as artes visuais, a dança e o teatro se juntaram à música como disciplinas obrigatórias na educação básica, que atende alunos da educação infantil ao ensino médio. Diante dessa mudança, a relevância do ensino e da aprendizagem da dança ganha notoriedade no cenário nacional. Torna-se, assim, relevante tratar esse tema nesta pesquisa, especialmente discutindo a formação de novos professores de dança para atender a essa recente demanda.

Este estudo discute, então, o ensino e a prática docente na formação dos graduandos do curso de bacharelado e licenciatura em dança. O objetivo geral é, assim, a construção de um objeto de aprendizagem, um *e-book* a partir da investigação da formação em dança e da análise das práticas de ensino. Esse material é direcionado aos professores universitários formados e formadores na área da dança para que eles possam utilizar os recursos tecnológicos em sua didática dentro da sala de aula. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- (a) revisar a bibliografia existente sobre o ensino e a prática da dança no contexto escolar e na formação docente;
- (b) realizar um estudo de caso descritivo, de caráter não exaustivo, de um curso brasileiro de graduação em dança;
- (c) discutir os resultados encontrados no estudo de caso, propondo um objeto de aprendizagem adequado às demandas legais e sociais observadas durante a pesquisa, especialmente nos usos dos recursos tecnológicos.

Como hipótese, questionamos se as diretrizes educacionais atuais estão condizentes com o dia a dia do(a) professor(a) de dança no contexto básico educacional, e se subsidiam a sua orientação curricular. A partir disso, podemos averiguar se os

professores utilizam os recursos tecnológicos na construção didático-pedagógica de suas aulas. Em outras palavras, vislumbramos um grupo particular e, diante dele, extraímos possibilidades, considerações e/ou vivências do seu ambiente de trabalho, investigando se este disponibiliza condições, infraestrutura e/ou treinamentos em relação ao uso de ferramentas tecnológicas e/ou digitais existentes na contemporaneidade, como *hardwares*, *softwares* e/ou aplicativos.

Outro argumento que justifica o interesse por esse tema é que os recursos tecnológicos estão em franca difusão no cenário educacional, principalmente nos últimos anos. Atenta-se, aliás, às recentes reformas educacionais que incentivam o uso e a inserção, cada vez mais precoce e contínua, das tecnologias de comunicação e informação (TIC) na rotina escolar. Logo, o professor — seja ele de dança ou de qualquer outra área do conhecimento — está participando dessa revolução tecnológica no campo da educação, conforme discutem Santaella (2013) e Coelho (2012).

Como metodologia, utiliza-se o método hipotético-dedutivo (DINIZ; SILVA, 2008). Esse método parte de um problema e, então, passa a descrevê-lo em busca de possíveis soluções a partir de testes de falseamento. O problema desta pesquisa está na tríade dança, ensino e tecnologia, isto é, como a dança é ensinada nos cursos de graduação no Brasil e como a tecnologia participa do processo de ensino e aprendizagem dela na educação básica. Como se nota, temos duas frentes: uma do ensino para a dança e a outra, da dança para a tecnologia.

Para verificar se a hipótese se confirma ou não, selecionamos um curso de graduação em dança entre as diversas e diferentes instituições de ensino superior. A escolha desse curso se deve ao seu pioneirismo no panorama universitário brasileiro. Ele foi um dos primeiros cursos superiores em dança a ser credenciado no Ministério da Educação. Para mantermos o sigilo e a privacidade dos participantes da pesquisa, omitimos o nome oficial da instituição e utilizamos, durante todo este estudo, a alcunha de *Instituição A*. Esse mesmo procedimento se aplica quando citarmos qualquer um dos participantes da pesquisa ao tratarmos de seus respectivos dados.

Para examinar as condições de formação do graduando em dança, realizamos, portanto, um estudo de caso (ANDRÉ, 2005) da Instituição A. Conforme destaca André (2005), os estudos de caso aplicados à pesquisa educacional ajudam a descrever e a

analisar uma unidade social, mas diferente de outros tipos de método, ele considera as múltiplas dimensões do objeto analisado, incluindo até a sua dinâmica natural. Neste prisma, é um tipo de abordagem qualitativa que delinea uma situação específica e não generalista.

Para esse estudo, o *corpus* é composto por três fontes, a saber: (a) trinta e cinco ementas de disciplinas obrigatórias do supracitado curso, (b) grade das disciplinas obrigatórias da Instituição A e (c) documentos oficiais que tratam da disciplina dança na educação básica brasileira, especificamente a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a LDB (BRASIL, 1996). Nossa pesquisa se apoia, por conseguinte, neste material para descrever e analisar o curso de dança na Instituição A.

O arcabouço teórico que embasa esta pesquisa é de caráter interdisciplinar, porque dialoga com diferentes frentes teóricas, respeitando a epistemologia de cada área. Partimos da definição de interdisciplinaridade, proposta por Fiorin (2008), o qual pressupõe uma espécie de convergência, isto é, uma complementaridade entre duas áreas do conhecimento diversas ou disciplinas distintas. Isso quer dizer que, de um lado, há transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, por outro lado, existe a combinação de saberes entre áreas diferentes. Conforme asseveram Coelho e Costa (2016), longe de instaurar articulações incompatíveis e desnecessárias ou incorporações perigosas, o trabalho interdisciplinar visa desdobramentos teóricos e metodológicos bastante eficientes no eixo da participação do fazer científico.

Compreendendo essa articulação, este estudo dialoga com os teóricos da dança e da tecnologia, a partir dos estudos de Onuki (2010), Wosniak (2006) e Santana (2006); e com os pesquisadores da educação, como Tardif (2014), Kenski (2012, 2013), Nóvoa (1992), dentre outros. Na relação dança e tecnologia, por exemplo, Onuki (2010) define o corpo midiático na convergência entre meios e TIC, sustentando a ideia de que o corpo em movimento é uma mídia de comunicação, ao mesmo tempo que também é uma categoria estética.

Wosniak (2006, 2015) acompanha esse posicionamento teórico, acrescentando outras contribuições. Ela sustenta que o corpo possui a capacidade de reconfigurar as informações. Especialmente na dança, o corpo redefine as suas formas e realiza

conexões com os processos de significação ao seu redor. Santana (2006), por sua vez, situa dança na cultura digital, insistindo, com mais veemência, na articulação dança e tecnologia. Por isso, essa tríade teórica traz um prisma bastante peculiar a esta pesquisa, uma vez que lança um olhar diferente sobre a prática da dança, o qual vai ser aplicado, neste trabalho, ao contexto do ensino e da aprendizagem.

Na outra frente teórica, a da Educação, Tardif (2014) postula o saber plural na constituição do perfil profissional do professor. Em outras palavras, ele enfatiza que os saberes dos professores são formados de diferentes saberes oriundos das instituições de ensino, da formação profissional e pessoal, dos currículos e da prática docente cotidiana.

Kenski (2012, 2013), por sua vez, é otimista no que diz respeito às incursões tecnológicas no campo da Educação. Para essa autora, as tecnologias devem ser compreendidas como geradoras de oportunidades de aprendizagem. Isso ocorre não somente pelo uso dos recursos desses aparatos que, em geral, expandem as capacidades sensoriais, cognitivas e motoras do ser humano. Mas também, eles permitem que a comunicação entre professor e aluno seja mais eficaz, uma vez que ela se torna mais colaborativa.

Nóvoa (1992), aponta que os professores em processo de qualificação profissional em suas respectivas carreiras devem ser valorizados e valorar seus instrumentos de ensino — dentre os quais estão as possibilidades da tecnologia. Dessa forma, articulando esses três teóricos da Educação, podemos apreender a necessidade de construir pontes entre a prática docente e os recursos tecnológicos disponíveis. Isso não somente deve ocorrer porque as tecnologias mudam, mas porque o profissional da Educação é mediador do saber e, portanto, não pode se afastar do que é intrínseco a sua prática: a criatividade, renovação dos conhecimentos e dispositivos.

Para tanto, segmentamos, metodologicamente, a nossa pesquisa neste trabalho em três capítulos. No Capítulo 2, apresentamos os pressupostos teóricos do conceito e da prática da dança, além de discutir os principais aparatos legais referentes ao ensino dessa disciplina na Educação Básica. Já no Capítulo 3, apresentamos o curso de dança da Instituição A, o contexto de formação de seus docentes, o currículo de seus graduandos em dança e as ferramentas tecnológicas utilizadas por seus membros. No

Capítulo 4, há a discussão dos resultados obtidos durante o estudo de caso, propondo, a partir deles, um objeto de aprendizagem, o qual nomeamos *Tec Dance*. Ele é um *e-book* (cf. Apêndice 2) que reúne as principais ferramentas tecnológicas propostas para os professores do ensino básico a partir de três exemplos teóricos, a saber: Hart (2017), Netto (2016) e Barroso e Antunes (2015). Esse é o percurso traçado para os desdobramentos desta pesquisa.

2 DANÇA E ENSINO: DILEMAS DA CONTEMPORANEIDADE

Como manifestação artística, a dança é viva, tridimensional, singular e efêmera, acontece uma única vez. Parece, por um instante, que tudo é ao mesmo tempo transitório e eterno, no sentido de que cada ação sempre leva a uma nova possibilidade, mas nunca retorna ao que foi realizado (WOSNIAK, 2006, p. 21).

Neste capítulo, são apresentados os principais fundamentos teóricos que norteiam este estudo, principalmente na exploração da noção de dança. Essa incursão teórica é feita a partir das recentes pesquisas sobre o conceito de corpo (SOUZA, 2015; GREINER, 2005; SANTAELLA, 2013). Essa revisão é relevante porque existem diferentes e distintas perspectivas sobre a formulação conceitual de dança, sendo, portanto, essencial se posicionar diante dessa pluralidade teórica.

Feita essa retomada bibliográfica, a segunda parte deste capítulo trata dos principais dispositivos legais que fundamentaram e os que, atualmente, regulamentam o ensino e a prática da dança no Ensino Básico. Fazer esse resgate histórico da disciplina de dança dentro do componente curricular de Artes é pertinente, porque isso demonstra o trajeto de luta dessa área do conhecimento dentro e fora do currículo escolar. Logo, essa retrospectiva ratifica a importância da Lei 13278/2016 que, como já discutimos, torna a dança componente obrigatório na Educação Básica.

A terceira parte deste capítulo discute a relação entre a prática e o ensino de dança no contexto brasileiro. Para isso, são discutidos os recursos que os professores dos cursos universitários de dança usam (ou não) para inserir a tecnologia no cotidiano dos graduandos. Esses são, portanto, os principais temas que são discutidos neste capítulo.

2.1 Entre conceito e prática

Na última década, houve grandes mudanças referentes aos paradigmas culturais, principalmente entre as noções de corpo, arte e dança. Esses três conceitos foram se aproximando e sendo (re) construídos constantemente, conforme explica Greiner (2005). O crescimento cultural e as abordagens de caráter mais científico trouxeram para essa tríade a possibilidade de pensar esses conceitos de forma

interdisciplinar, permeando, assim, diferentes áreas do conhecimento. Com efeito, o tratamento teórico da prática da dança foi redefinido a partir e com o conceito de corpo.

Nessa perspectiva, toma-se a noção de dança por meio do conceito de corpo. Em outras palavras, a dança é concebida como objeto intrínseco e indissociável da figura humana junto à construção de caráter mediado por sua existência. Wosniak (2006) apoia e difunde essa visão teórica. Ela entende “o corpo na dança como instrumento e ação, contexto e pretexto que sugere o movimento, efêmero e onipresente” (WOSNIAK, 2006, p. 36). Expliquemos cada uma dessas partes: movimento, efemeridade e onipresença.

A dança é movimento, porque ela está inscrita na tensão entre, pelo menos, duas forças: o tempo e o espaço. O corpo se associa à dança porque esta dá sentido a seu movimento. Conforme explicam Lobo e Navas (2003, p. 73-74), a dança é “escritura dos corpos em movimento [...]”.

A dança é efemeridade, porque, nessa tensão espaço-temporal travada *no e pelo* movimento do (s) corpo (s), sua existência está condicionada ao momento em que ela é vivenciada, seja pelo corpo do bailarino, seja pelo olhar do espectador. A dança, portanto, é realizada em um tempo-espaço da percepção, daí sua efemeridade. O filósofo e poeta Valéry (1999, p. 205), ao diferenciar poema de dança, argumenta a favor dessa perspectiva: “o poema, ao contrário [da dança], não morre por ter vivido: ele é feito expressamente para renascer de suas cinzas e vir a ser indefinidamente o que acabou de ser”.

A dança é onipresença. Todavia, é, como já salientado, uma onipresença efêmera. O movimento isolado não é dança. A fruição do espectador, por si só, não é dança. É a onipresença efêmera do movimento artístico concebido como tal e vivenciado pelo espectador no momento do espetáculo que torna isso uma dança. Portanto, é onipresença efêmera, porque está simultaneamente presente no corpo vivo do espectador, no corpo do bailarino e no corpo da própria cultura em que ela ocorre. Na dança, todo esse processo ocorre em um momento fugaz.

Dança e corpo são pensados, portanto, de forma simultânea nessa perspectiva teórica. O corpo se inscreve *na e pela* dança na história da humanidade. Da experiência

de rituais a incorporações de extensões tecnológicas (como, por exemplo, a ciberdança¹), o corpo é visto e explorado de diversas formas e o mesmo se diz a respeito da dança. O estudioso Alysson Souza (2015) traz alguns apontamentos sobre essa (inter)ação do corpo na história:

Cada corpo faz a sua história e analogamente podemos dizer que cada homem influencia e é influenciado pelo espaço, pelos objetos e pela cultura com os quais interage. É através do corpo que nos relacionamos com o mundo, nossas ideias, pensamentos e sentimentos só chegam aos outros através da nossa voz, da nossa postura e das nossas ações. Para Alves (2003): é a partir de sua existência corpórea que o ser humano percebe e é percebido, que age e interage com a realidade existencial (SOUZA, Alysson, 2015, p. 32).

Para dialogar com a sua trajetória e apresentar-se como comunicação (linguagem), a dança e o corpo foram sendo retratados de diversas formas nas mais diversas manifestações culturais. Por exemplo, eles foram pintados em artefatos arqueológicos (vasos, murais, hieróglifos), foram associados em forma de rituais e, não raros casos, estão intrincados em festejos e datas comemorativas (carnaval; festa juninas; festa do Boi-Bumbá, dentre outros). Tudo isso demonstra, com primazia, que corpo e dança são termos que se retroalimentam.

Ossona (2011), ao retomar historicamente o percurso da dança, faz interessantes apontamentos. A estudiosa evidencia que o homem primitivo, homínideo presente no território da atual Alemanha há mais de 100 mil anos antes de nosso tempo, já dançava, sendo capaz, ainda, de pensamento abstrato e fala. Com o povoamento dos territórios, depois da invenção da roda e dos sistemas de agricultura e manejo de criação doméstica, os aspectos culturais, segundo a mesma autora, ganharam maior notoriedade nas comunidades humanas, as quais estavam-se formando como estrutura organizacional. Com isso, a dança se fez presente como característica identitária dos grupos sociais, seja em forma de rituais, seja como meio de comunicação.

Em cada cultura, a dança adquiriu determinados valores sociais, religiosos e simbólicos, conforme Ossona (2011). Por exemplo, os egípcios cultuavam as danças em prol da proteção dos deuses, nos períodos de colheitas e em momentos específicos como

¹ Para maiores informações, consultar o sub-capítulo “4.2.3 Ciber-dança: a dança se faz hipertexto”, de Wosniak (2006, p. 88-98).

nascimento e morte. Na Idade Média, a dança persiste como um mecanismo ritualístico, seja nos ambientes religiosos, seja nas manifestações populares. No Renascimento, a dança ganha outras características, como, por exemplo, ela passa a ser estudada e coreografada, sendo, inclusive, descrita de forma técnica.

Muitas foram as concepções e estéticas sobre a prática da dança. No período romântico, a dança era compreendida como uma técnica que se embasava no critério da verossimilhança, ideal de beleza e domínio corporal, abandonando, com isso, a horizontalidade dos rituais religiosos e buscando a verticalidade. Na dança moderna, a proposta é se desvincular do tecnicismo romântico em prol da expressividade e dos movimentos improvisados. Com o advento da pós-modernidade, a dança volta-se para sua plateia, procurando envolvê-la em suas performances, exacerbando a informalidade, a flexibilidade e a dinâmica em sua coreografia. Recentemente, há uma tendência global de interação entre homem e máquina e isso tem feito a dança ser permeada por tecnologias, tanto analógicas quanto digitais, conforme esclarece Santana (2006, p. 119):

Na contemporaneidade, a dança, como as outras artes, trilha esse novo caminho possibilitada pelo advento das novas tecnologias. Sensores, câmeras e micro câmeras filmadoras, vídeo, holografia, *software* e *hardware* específicos, *laser*, scanner e tantos outros elementos entram em cena para coexistirem e coevolúem com esta linguagem estritamente do corpo. Mais do que novas máquinas são reflexos de novas ideias e de novos conhecimentos.

Como se nota, as tecnologias digitais permitiram que o corpo vivenciasse a dança em múltiplas formas. Com essa abordagem, o corpo do dançarino não está mais a serviço da técnica, nem é a técnica que subordina a prática da dança, como ocorria outrora, sobretudo no período romântico. A partir das potencialidades da era digital, o corpo ganha espaço para além das fronteiras do físico e do analógico (ONUKEI, 2010; SANTANA, 2006; WOSNIAK, 2006).

Nessa perspectiva, o corpo vai muito além do movimento. Ele se apropria — e está impregnado — de tudo o que o rodeia. A memória corporal retém a experiência do vivido, muito além e aquém das técnicas massivas de repetição de movimento (MARQUES, 2007; STRAZACAPPA, MORANDI, 2012). Esse corpo é chamado, por Santaella (2013), de híbrido, porque ele é a semiose de diversas formas de significação, de sensação e de memória.

Como corpos híbridos, os objetos das tecnologias digitais não são mais compreendidos como inertes e isolados, sem nenhuma inteligência ou integração ao seu usuário. Diferentemente disso, os corpos híbridos são *sencientes*, isto é, “dotados de sensorialidade e certa inteligência” (SANTAELLA, 2013, p. 32). Por isso, os objetos se tornam extensões do homem (McLUHAN, 2007).

Com efeito, os corpos passaram a funcionar como interfaces conectadas, conforme Santaella (2013). Isso ressignificou a prática da dança, uma vez que insere as tecnologias digitais não mais como meios ou instrumentos na coreografia dos movimentos, mas como participantes ativos. Vivenciamos, assim, um tempo em que as máquinas são inteligentes e, com isso, a prática e a concepção de dança são mais dinâmicas, integrativas e interativas, dadas às condições de produção e execução possíveis a partir dos recursos tecnológicos.

Santaella (2013, p. 58), a partir das contribuições de Poissant (2009), enumera seis tipos de interpolações possíveis do corpo com a tecnologia e a cidade, a saber:

1. *sensores*: conectados ao corpo, sendo esses analógicos ou digitais, funcionam como extensão dos sentidos;
2. *gravadores*: sendo uma forma de extensão e retenção de memória, fixam, num suporte mais ou menos confiável e durável, uma amostra da realidade ou traços de uma atividade;
3. *atuadores*: são dispositivos pneumáticos, hidráulicos ou elétricos que possibilitam o movimento robótico;
4. *transmissores*: estendendo-se do telégrafo até a internet, permitem a recepção e o envio de informações e dados entre interlocutores a grandes distâncias;
5. *difusores*: englobando da lanterna mágica à televisão interativa, abrem caminho para transmissão de imagem, som e outros tipos de dados também a grandes distâncias;
6. *integradores*: da automação ao ciborgue, são dispositivos que buscam a interação entre o orgânico e o artificial, na tentativa de (re)produzir unidades complexas.

A partir dessas interfaces, a autora argumenta que “quanto mais eficaz é a interface com a complexidade biológica do corpo humano, tanto mais ela se torna imperceptível” (SANTAELLA, 2013, p. 59). Isso sustenta que o conceito de corpo está cada vez mais atrelado às práticas do tecnológico — pensando este não como meio ou instrumento, mas como parte, extensão. As divisões cartesianas desmoronam em face da integração mais e mais acelerada entre homem e máquina. Nas palavras de Santaella (2013, p. 63):

As experiências síncronas de uma interface móvel espacial, para corpos parados ou em movimento, com ambiente físico não mediado cria uma vivência espacial híbrida, entre o sintético e o físico, em um contexto de novas formas de interação social e de práticas econômicas, políticas e culturais, antes inexistentes. São vivências que desbordam do acesso à informação e das práticas comunicativas temporárias, recombinantes, abertas, multiautorais, instersticiais e arrítmicas, responsáveis pela cadência em *frenesi* na cacofonia das megacidades-ciborgues da contemporaneidade.

Compreendendo todo esse panorama histórico e teórico sobre os conceitos de dança e de corpo, podemos reformulá-los a partir desse contexto cultural que os absorve, os transforma e os difunde de diversas e distintas formas. Alysson Souza (2015, p. 38) demonstra que “o corpo que dança precisa encontrar expressões coreográficas que estejam em consonância com o século no qual a cada instante surge mídias e ideologias”. Partindo desse princípio, a hibridização é o destino do corpo neste século, porque em nosso tempo, como vimos, não há mais uma linha ou estética predominante, como no período romântico; temos uma pluralidade de frentes artísticas e uma variedade extensa de estéticas surgindo.

Dessa forma, a dança não pode ser observada de forma ingênua, conforme aponta Alysson Souza (2015), pois ela não se resume a reprodução de passos codificados ou cópias de coreografias mecanizadas, como sugere, em não raros casos, o senso comum. Busca-se, atualmente, desconstruir esse estereótipo tecnicista da prática da dança. É por isso que Alysson Souza (2015, p. 31) insiste que o corpo que dança não se limita “a perscrutar uma estrutura física, biológica, o corpo é uma pessoa que tem vivência singular, por esse motivo precisa respeitar suas limitações e o tempo de amadurecimento físico”.

Assim, quando pensamos no corpo que dança, não podemos trabalhá-lo de forma massiva, em um prisma *do movimento pelo movimento*, sem qualquer apoio teórico, nem conhecimento estruturado sobre o tema. Em outras palavras, incorre em erro quem vivencia a dança sem contextualizá-la em suas potencialidades. Isso procede tanto no ponto de vista teórico, quanto no prático.

A reflexão do corpo dentro dessa cultura do digital é corroborada a partir das ideias de Katz e Greiner (2005), em sua formulação da teoria do corpomídia. Elas entendem que esse corpo, ao mesmo tempo que está inserido em um espaço, este espaço está junto ao corpo e estão constantemente trocando informações. Nas palavras das autoras:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações estão abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (KATZ; GREINER, 2005, p. 131).

Refuta-se, assim, a visão tradicionalista de que a *corporalidade é pretensalmente natural*. Como foi pontuado, no prisma das recentes pesquisas sobre dança e corpo, a materialidade do corpo é inseparável de extensões e mediações que hoje culminam nas interfaces tecnológicas, as quais exercem um papel de “extensões intensificadores e amplificadoras do potencial natural dos sentidos e da mente” (SANTAELLA, 2013, p. 65). Por meio do movimento, a dança é articulada por expressões, ritmadas ou não, que objetivam a comunicação e a fruição estética; e, quando articulada às novas tecnologias, tanto a comunicação, quanto a fruição estética são transformadas.

Como se observa, não é mais produtivo, nem pertinente, separar o corpo de suas práticas. O corpo se envolve em suas práticas e é, a partir e com elas, que ele se define como tal. Partindo dessa hipótese, uma das propostas teóricas para se poder apreender esse corpo em sua multiplicidade é a da educação somática. Segundo Fortin (1999, p. 40), esse tipo de educação “engloba uma diversidade de áreas onde os domínios sensoriais, cognitivos, motores, afetivos e espirituais se encontram com ênfases diferentes”.

É neste sentido que se busca, atualmente, o que já existe dentro do corpo nos processos de ensino e aprendizagem da dança. Sem deixar de prescrever as técnicas pelas quais esse corpo se apropriou, pode-se criar a sua própria composição coreográfica. Por isso, o conceito de técnica deve ser revisto. Segundo Alysson Souza (2015, p. 36), a técnica “deve vir circundada de embasamentos teóricos e que, desse modo, não se torne o fim, mas o meio, o trampolim para algo que sem ela provavelmente não seria alcançado”. Com essa concepção, constrói-se uma partitura corporal com uma gama maior de movimentos, para além do repertório já pré-existente. Isso contraria o senso comum de que a técnica seria, somente, de movimentos repetitivos e sistêmicos.

Observamos a partir dos aportes teóricos de diferentes estudiosos que o conceito de dança e o de corpo se modificaram ao longo do tempo. Mais do que preceituar um ponto de vista teórico sobre uma prática, no caso a dança, isso evidencia que as pesquisas recentes estão atentas às demandas tecnológicas e suas potencialidades. Também foi apreendido a partir da educação somática que é pertinente rever como a dança é ensinada. No próximo tópico, é explorada essa problemática a partir dos documentos oficiais que tratam da inserção da dança dentro do componente curricular Artes no Ensino Básico.

2.2 Artes no contexto escolar

As artes, como disciplina e tema gerador de grandes desafios no contexto escolar, são (re) discutidas nas sociedades contemporâneas. Conforme exemplificado anteriormente, o corpo presente no contexto escolar é visto na disciplina da dança de forma sistematizada e carregada de uma visão reprodutivista de estéticas padronizadas. Diante disso, ao realizar uma análise nos aparatos legais que regem o atual ensino de Artes nas escolas nacionais, buscou-se verificar como a dança está dentro dessa estrutura.

Dentre os documentos apresentados para a educação nacional, o primeiro documento a se destacar é a Constituição Federal de 1988, pois é esse documento que dá acesso aos bens de recursos básicos a todos os cidadãos brasileiros. Em seu artigo 210, ela fixa e assegura os conteúdos mínimos da Educação Básica comum a todos, a

respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL,1988). Em outros termos, a Carta Magna dá direito ao brasileiro de estudar, assegurando a gratuidade e o financiamento pela união de sua Educação. No caso específico das Artes, ela engloba a fruição das Artes como conteúdo para o desenvolvimento e crescimento sociocultural.

O segundo documento a ser considerado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que rege todo o sistema de educação no território nacional a partir dos princípios da Constituição Federal. A construção desse documento foi paulatina e morosa nas políticas educacionais. Ela foi mencionada na Constituição Federal de 1934, mensurada por uma política governamental ditatorial. A sua proposição só ocorreu em 1948 e a sua primeira versão só foi sancionada em 1961 (Lei n. 4.024) pelo governo de João Goulart. Houve, assim, um atraso de quase três gerações de brasileiros entre a primeira menção e a primeira versão. O importante a se destacar nessa primeira versão da LDBEN é de que ela não contemplava o ensino de dança, uma vez que, nas práticas escolares daquele momento, a dança era considerada uma atividade facultativa, muitas vezes de caráter recreativo.

Se entre a menção e a sanção a LDBEN demorou treze anos, o seu texto não perdurou por muitos anos intacto. O cenário político daquele momento, de forma conturbada, fez reformas em suas garantias e deveres. Em 1971, apenas dez anos após a sua sanção, a LDBEN foi alterada. Pela Lei n. 5.692/71, houve a inserção de disciplinas obrigatórias no currículo escolar, entre elas estava a Educação Artística.

A inclusão da Educação Artística pode ser considerada como a porta de entrada da dança no currículo do alunado, mesmo que de forma indireta. Sobre essa forma indireta de presença da dança no currículo escolar, Strazzacappa e Morandi (2012, p. 78) explicam que:

Na história do ensino de arte no Brasil, podemos perceber a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar. A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolar e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas.

Essa atuação difusa e não obrigatória da dança no currículo escolar se deve a diversos fatores sócio-históricos. Alguns desses fatores são comentados por Cazé (2014, p. 41) com relação à formação docente e, conseqüentemente, à produção do conhecimento:

Esta LDBEN [Lei n. 5.692/71] foi marcada pelo ensino da chamada Educação Artística e de uma prática difusa apoiada no ensino pictórico, uma vez que os profissionais não possuíam uma formação adequada e precisavam atuar de maneira polivalente, sem proporcionar ao aluno um aprendizado adequado de cada forma de arte, visto que seu conhecimento era parcial e raso em cada uma delas, não havia a possibilidade de um aprofundamento do conteúdo pela sua multiplicidade de conteúdos e ao mesmo tempo das especificidades de cada área envolvidas na então chamada Educação Artística.

Com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um processo de mobilização e militância políticas em prol da Educação. O resultado desse engajamento foi a publicação da LDBEN em 1996 (Lei n. 9.496). Esta lei está em vigor até o presente momento, completando mais de vinte anos de existência.

A atual LDBEN estipula, em seu artigo 26, inciso 2§, que: “O ensino de Arte constituirá um componente curricular obrigatório, nos níveis da educação básica, de forma a promover a cultura dos alunos” (BRASIL, 1996). Com isso, em todo o território nacional, as esferas estaduais e municipais tiveram que regularizar os seus sistemas de ensino para promover a aprendizagem de Artes no currículo do alunado. Todavia, essas mudanças não conseguiram, naquele momento, emancipar a dança das outras linguagens e ela continuou a ser ensinada de forma indireta.

Em 1997, foi publicado um documento amplamente discutido com a sociedade civil: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ele surge para nortear e direcionar o ensino em todo o território nacional. O seu conteúdo traz uma série de direcionamentos que podem ser aplicados na estrutura da educação básica a ser aplicado para o Ensino Fundamental I (1º e 2º ciclos).

Dentro desse documento, é prevista a possibilidade de o conteúdo de dança ser contemplado dentro dos componentes de Artes e Educação Física, resguardado o direito de especificidade de cada área. Conforme apontam Strazzacappa e Morandi (2015), Cazé (2014) e Marques (2007), essa inserção no documento oficial não afetou, de fato, as práticas de ensino da dança, pois ela continuou, na maioria dos casos, sendo

articulada ao currículo escolar como uma forma decorativa e alegórica, presente principalmente em festividades ou em atividades extracurriculares.

Conforme explica Cordioli (2014), os PCN são considerados um mapa para o professorado, porque eles direcionaram — e continuam a influenciar — as rotas da educação. Um dos pontos positivos desse documento é de que, embora a dança esteja incluída na grande área de Arte, ela possui orientações específicas, como também existe para a música, o teatro e as artes visuais. Segundo essas orientações, a dança é compreendida como “um bem cultural e uma atividade inerente à natureza humana” (BRASIL, 1997, p. 49) e “um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano” (BRASIL, 1997, p. 49).

Em 1998, são publicados os PCN para o Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos). Neste documento, são seguidas orientações semelhantes às adotadas nos PCN do Ensino Fundamental I (1º e 2º ciclos), mas adequando as possibilidades de ensino e aprendizagem às condições físicas e cognitivas da faixa etária desse outro grupo de alunos. Concebe-se, então, que:

Nos terceiro e quarto ciclos, pode-se trabalhar mais consciente e claramente com as relações que se estabelecem entre corpo, dança, sociedade e seus temas intrínsecos: modelos de corpo, atitudes, valores, promessas de felicidade, projetos de vida, relações entre gênero, entre etnias e assim por diante (BRASIL, 1998, p. 71).

Como se vê, a dança continua a ser tratada de forma secundária, embora já haja uma maior relevância do tema nos documentos oficiais. Ainda em 1998, foram discutidas contribuições importantes do Conselho Nacional Brasileiro (CNB) e do Conselho Estadual Brasileiro (CEB), a saber: os números 4/98; 2/98; 15/98, 3/98; 22/98. Em 1999, há ainda a publicação da CNE/CEB 1/99. Esses documentos instituem, cada uma a partir de sua especificidade, diretrizes curriculares nacionais que visam à integração em torno do paradigma curricular da Educação Básica nas áreas dos conhecimentos, sendo, então, definitivamente incluída Artes e suas linguagens (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais) às outras áreas do conhecimento.

No ano de 2000, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Em sua *Parte II: Linguagens, códigos e tecnologias*, trazem a grande

área da *Arte*, com uma interlocução bem detalhada das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Com isso, temos o ensino de dança sendo instituído em todo o Ensino Básico, do Fundamental (BRASIL, 1998; 1997) até o Médio (BRASIL, 2000).

Em 2001, é sancionada a Lei 10.172/2001. Essa lei aprova o Plano Nacional da Educação e dá providências a metas e objetivos para a Educação nos próximos dez anos. Esse é um marco para os professores porque essa lei prevê a formação dos professores e a valorização do magistério. Esse é o início para a regulamentação e difusão da formação de licenciatura em dança.

Em 2002, a resolução CNE/CP 1 institui Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, mediante a curso de licenciatura, e de graduação plena. Seguido pelo parecer de referências dos cursos de graduação, é publicada também no mesmo ano a resolução CNE/CP 2. Esta estipulava a carga horária e a duração dos cursos de licenciaturas e graduação plena, de formação de professores da educação básica e em nível superior.

No ano seguinte, o parecer CNE/CES n° 195/2003 compõe as diretrizes e as bases da educação dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Com isso, a licenciatura em dança é, finalmente, regulamentada em todo o território nacional. Esse é um dos mais importantes marcos para a área, pois, a partir dele, houve um maior engajamento para se especializar o ensino de dança no currículo escolar.

A partir de 2006, houve diversas discussões para alterações na LDBEN, de 1996. Foi apresentado o Projeto de Lei do Senado (PLS) n° 330/2006, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Quando esse projeto tramitou junto às esferas públicas, outros PLS, como, por exemplo, os de n° 330, 337, 343, passaram a também tramitar, porque eles exigiam alterações semelhantes (obrigatoriedade das artes plásticas, artes cênicas, teatro, dança). Em 2008, foi realizada a alteração na LDBEN, em seu inciso 6§. Com isso, o documento começou a contemplar a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular.

Após grandes debates e diversos posicionamentos das classes que defendem a dança como área educacional e de caráter científico, é sancionada a lei que novamente altera o inciso 6§ da LDBEN. Com a Lei n. 13.278, publicada em 2016, a disciplina da

dança torna-se obrigatória e com características emancipatórias das outras linguagens. Esse é o principal avanço da área até o presente momento².

Como se pode apreender, foi um longo percurso até a emancipação da disciplina de dança dentro do currículo escolar. É evidente que houve uma abertura das políticas públicas no setor da Educação. A dança passou a ser compreendida para além dos componentes de Artes e de Educação Física. Mas, diante de todas as ponderações encontradas sobre o tema, devemos ressaltar que cada componente, resguardando as suas especificidades, trata o corpo como seu instrumento indutor de trabalho. Logo, as disciplinas não podem ser ensinadas isoladas umas das outras.

Tratemos sobre como é inserida a dança dentro do componente Educação Física, uma vez que já discorremos como a dança é abordada na disciplina de Artes — outrora Educação Artística. À primeira vista, a dança é tratada por alguns profissionais como uma prática corporal alternativa, sendo excluída por não ser tão popular como os esportes de grupo. Além disso, há certa resistência por parte dos alunos na prática da dança, uma vez que ela é concebida como algo recreativo e artístico, não necessariamente uma prática esportiva. De acordo com Barreto (2004), licenciados em Educação Física e também licenciados em Artes (em suas outras linguagens: música, teatro e artes visuais) não estão ainda totalmente preparados, de fato, para ensinar dança, porque, conforme relatam muitos docentes dessas áreas, eles não receberam subsídios teóricos e práticos em sua formação universitária sobre esse tema.

Sobre essa polêmica, Alysso Souza (2015, p. 35) aponta que:

Nos PCN/ Educação Física (1998), a dança é vista como um elemento da cultura corporal de movimentos e um dos objetivos gerais da área é justamente “conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal” (p. 63). Os conteúdos da área da Educação Física são organizados em três grandes blocos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimentos do corpo. A dança pertenceria, então, ao segundo bloco.

Estrazzacappa e Morandi (2006) também salienta isso. Segundo a pesquisadora, há uma dissonância entre a Dança e a Educação Física. Ela faz essa assertiva, porque

² Para maiores informações, acessar: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4796/1/Beatriz%20Tondin%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

observa que nos PCN da Educação Física não são considerados os aspectos artísticos e expressivos da dança. Isso ocorre, porque ela é depreendida como prática do entretenimento, quando deveria pertencer às atividades rítmicas e expressivas, conteúdo já previsto no componente curricular da Educação Física, como bem notou Alysso Souza (2015).

Nessa perspectiva, o que está acontecendo na Educação Física denota uma política cultural de repetição de movimento, rítmico e cópias, movidas por uma má organização dos conteúdos já propostos nos documentos oficiais, em especial nos PCN, seja pela má interpretação do documento, seja pela cultura que, como já foi salientado, não demonstra, de imediato, as potencialidades da prática da dança. Há diferentes correntes teóricas dos estudiosos da dança que podem iluminar essa lacuna na produção do conhecimento. Uma dessas frentes teóricas é promovida a partir das pesquisas de Rudolfo Von Laban (1879-1958).

Laban lançou seus estudos sobre a forma de dança-teatro alemã nas primeiras décadas do século XX. Conforme explica Fernandes (2006, p. 27), o principal objetivo dessas pesquisas era fazer “o delineamento de uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas, coreográficas, educativas e terapêuticas”. Essa abordagem é bastante abrangente e consegue, desse modo, abrigar as diversas e diferentes possibilidades de inserção da dança nas práticas humanas, como bem defende Fernandes (2006, p. 29):

Desde seu surgimento, a dança-teatro alemã propõe a ruptura do binário dança/teatro, corpo/mente, movimento/texto. LMA [sigla para Laban Movement Analysis] promove um contínuo diálogo, ao invés de oposição, entre movimento e palavra, corpo e mente. O Sistema Laban pode ser utilizado tanto para movimento corporal, horizontal, leve, desacelerado e expansivo. As palavras e o texto como um todo podem ganhar diferentes fraseados, ritmos, acentos, etc. — todos termos usados em LMA. Através desta, o ator explora o sincronismo, a oposição e a independência entre expressão gestual e verbal, e a relação destas com de forma mais clara e flexível, uma vez que LMA concede uma estrutura bem-definida, porém aberta para improvisação.

Essa é uma teoria que pode servir de parâmetro para o estudo do movimento na Educação, seja na disciplina da Educação Física, seja na de Artes. Como se apreende a partir da explanação de Fernandes (2006), Laban elaborou um sistema baseado em observações e sua proposta pode ser adotada em muitas esferas do cotidiano para dar

conta das potencialidades do movimento, em especial na dança. Colocando os conteúdos em questões de forma procedimental e depois conceitual, sem uma divisão mecanizada dos conteúdos, é possível o professor do Ensino Básico desenvolver uma sequência didática que abarque o potencial da dança para além do entretenimento e da ludicidade, seja nas aulas de Educação Física ou Artes, seja nas de qualquer outro componente curricular.

Para que possamos aplicar essa teoria, temos que superar algumas limitações. Por exemplo, sendo o corpo o instrumento de trabalho que sustenta o movimento, temos duas concepções vigorantes predominantemente nos dois componentes curriculares em que a dança mais aparece: numa, o corpo é tratado como objeto estético e articulador da fruição estética (Artes); na outra, o corpo aparece como operador de atividades físico-motoras (Educação Física). Essa divisão deve ser superada, porque o mesmo corpo que dança é o corpo que se pré-dispõe a realizar as atividades dentro e fora da sala de aula.

Além de sanar essas limitações conceptuais de corpo, integrando corpo/mente, dança/teatro, movimento/texto, dentre outras dicotomias, como sugere a proposta de Laban, temos que somar habilidades como propõe a Educação somática. De acordo com Berthoz (2005), essa proposta é a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Esses três fatores vistos como um todo agindo em sinergia. Desse modo, ao invés de separar os conteúdos de forma mecanicista e automática em cada componente curricular, esses poderiam ser trabalhado em conjunto — entre Artes e Educação Física, por exemplo — a prática da dança. Com isso, alcançar-se-ia uma visão mais ampla sobre o que é a dança e como ela se insere no cotidiano do alunado a partir de suas habilidades, demandas e necessidades.

Desenvolvendo essa proposição, a escola deveria propor possibilidades e meios de acesso que facilitem o aprendizado da dança como uma ação física, estética e crítica. Para tanto, como se notou, os documentos oficiais estão paulatinamente se atentando a essa necessidade. Para finalizar este tópico, tratemos do documento oficial mais recente que regulamenta a Educação no país: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento que objetiva direcionar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, em todas as suas fases, ou seja, do início da Educação Infantil até o final do Ensino Médio. É, assim, uma referência para os objetivos de aprendizagem de

cada uma das etapas da Educação Básica. Ressalta-se que esse documento não é um currículo, a Base Nacional é um referencial que tem como meta orientar a elaboração do currículo específico de cada unidade escolar, sem, com isso, descaracterizar as particularidades sociais e regionais de cada instituição de ensino.

A elaboração desse documento foi bastante discutida. E, junho de 2015, foi definida a comissão de especialistas que fariam a elaboração da proposta inicial. Em julho do mesmo ano, foi aberto o Portal BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) e lançado o texto preliminar da Base. Em setembro do mesmo ano, foi criado um espaço para as contribuições do público à proposta. Essa consulta pública foi encerrada em 15 de março de 2016. É importante salientar o enorme número de contribuições: mais de doze milhões, conforme dados divulgados no próprio portal.

Em maio de 2016, a segunda versão do documento foi publicada no referido Portal. Houve, então, Seminários Estaduais em todas as unidades da federação para discutir essa segunda versão. A organização dos 27 seminários foi articulada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), todas realizadas entre os meses de junho e agosto do mesmo ano. No total, participaram desses seminários mais de nove mil pessoas, segundo dados do supracitado portal.

A partir de todas essas contribuições, no dia 6 de maio de 2017, foi publicada a BNCC relativa aos Ensinos Infantil e Fundamental. Neste documento, compreende-se que houve importantes avanços no que se refere ao entendimento do conceito e da prática de dança. Observemos, em específico, como a dança é tratada neste documento dentro dos componentes de Artes e Educação Física.

Em Artes, a dança é compreendida da seguinte forma:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (BRASIL, 2017, p. 153).

Como se apreende a partir desse trecho, a dança é concebida como prática artística e está intrinsecamente associada ao corpo. Relaciona-se com o movimento.

Todos esses aportes vão ao encontro do que foi discutido sobre as propostas de Laban e da Educação somática. Outro trecho presente na BNCC que corrobora essas metodologias é o seguinte:

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2017, p. 153).

Como se nota, a BNCC se atenta que é necessário romper as dicotomias para se ensinar a dança. Como promotora e articuladora de aspectos sensíveis, epistemológicos e formais a partir do movimento, a dança não se restringe a uma técnica ou uma série de repetição. Com isso, percebe-se que a BNCC concorda plenamente, uma vez que ela argumenta que é necessário repensar as dualidades e os binômios.

No que diz respeito à organização dos currículos, a BNCC, na parte de Artes, traz a seguinte proposta: contextos e práticas; elementos da linguagem e processos de criação. Isso é apresentado para todos os nove anos do Ensino Fundamental. Compreende-se, assim, que a expectativa do documento é que, com a prática da dança, o alunado possa entender os contextos de produção e circulação do movimento, seus significados e, como eles, se processam na criação artística.

No componente Educação Física, temos uma outra abordagem sendo desenvolvida. A concepção de dança selecionada por essa disciplina é bastante diferente da adotada pela de Artes, como podemos verificar no seguinte trecho:

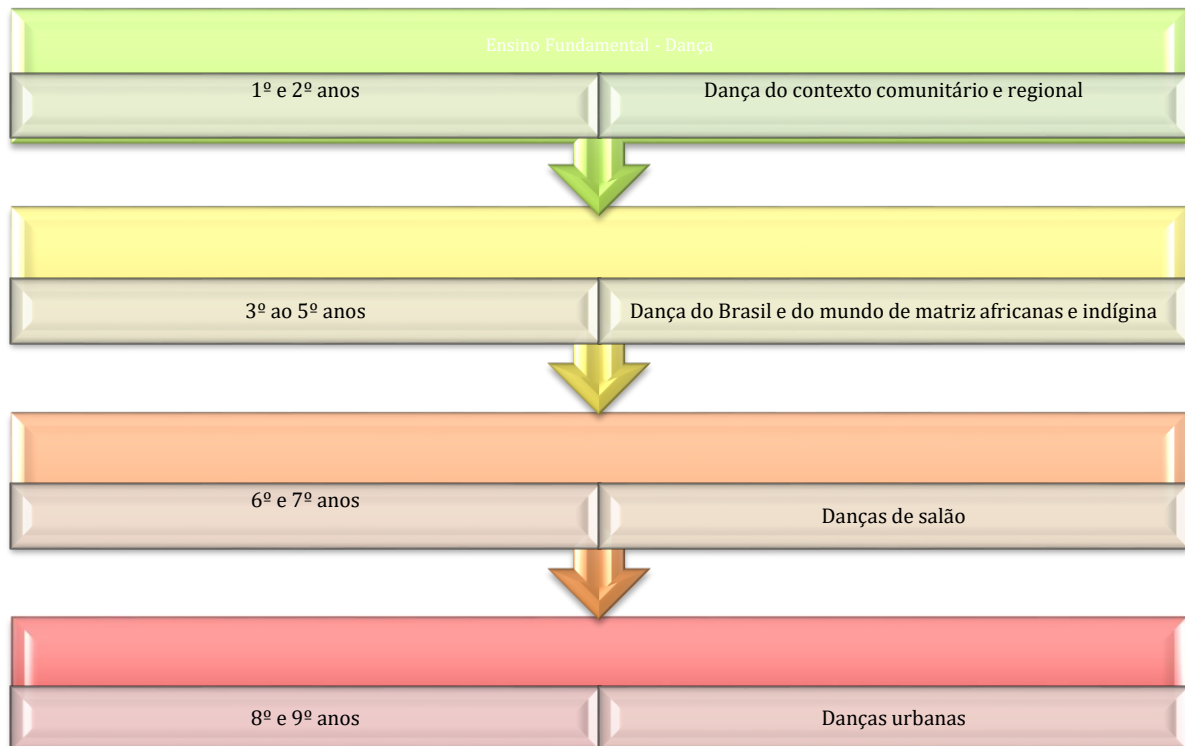
[...] a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2017, p. 176).

Como se pode entender pelo trecho acima, embora dança seja também acolhida neste componente curricular, ela não tem o mesmo tratamento teórico dado em Artes.

Isso ocorre, porque, na Educação Física, a dança não é entendida como “prática artística” (BRASIL, 2017, p. 153), mas como “conjunto de práticas corporais” (BRASIL, 2017, p. 176). O movimento da dança em Artes é articulador de diversos aspectos. O movimento da dança na Educação Física é rítmico, organizado “em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (BRASIL, 2017, 176).

A organização das unidades que trabalham com a dança neste componente também é bastante diferente. Se em Artes temos um mesmo conjunto de expectativas, na Educação Física, há uma outra prerrogativa sendo explorada. Em cada conjunto de dois anos do Ensino Fundamental, é esperado no componente de Educação Física que o alunado tenha condições de aprender um tipo de dança específico. A seguir, fazemos uma figura que delinea os tipos de dança selecionados pelo BNCC no componente Educação Física conforme o ano do Ensino fundamental:

Figura 1 — Dança no componente Educação Física



Fonte: Figura configurada conforme as informações presentes no BNCC- Educação Física (BRASIL, 2017b, p. 183; 184; 186)

Como se vê na figura acima, em cada biênio, o alunado é apresentado a um conjunto de práticas de danças diferentes. Essa metodologia se centra nos ritmos e nos temas da dança, entendida como manifestação cultural, bem diferente do componente de Artes em que a dança era pensada como um todo a ser desenvolvido em três frentes de produção do sentido. Há, assim, na BNCC, diferentes correntes de metodologia, pensamento e tratamento teórico da dança, mostrando que não há um consenso na área da Educação sobre o tema.

Assim, compreendemos que os documentos oficiais da Educação não contemplam os novos conhecimentos. Estes já estão sendo referenciados como prática, metodologia e ensinamento referente a dança em outras áreas. Revisitando os documentos oficiais, depreendeu-se que, a contar dos PCN e da própria LDBEN, eles mencionam ainda de forma muito genérica a aplicação e a prática da dança no cotidiano escolar. Conforme explicam Strazzacappa e Morandi (2015, p. 88):

No caso da dança, as publicações são poucas e as que se referem à dança nas escolas, na sua maioria, inserem-na exclusivamente no contexto da educação física. Normalmente, expressam uma visão espontaneísta e/ou tecnicista, não proporcionando o aprofundamento em questões relativas ao processo educacional e às relações entre dança e corpo, sociedade e cultura brasileira.

Corroborando a essa afirmação das autoras, ressalta-se que as atuais discussões em torno da BNCC já trazem em seu texto uma nova forma de visualizar toda essa evolução no conhecimento da dança na disciplina de Artes, principalmente. Atenta-se, também, para o dissenso teórico na aplicação da dança na sala de aula, pois, como ficou patente no componente de Educação Física, persiste, ainda, uma forma reprodutivista e tecnicista de se ensinar e promover a prática da dança. Há, portanto, uma polêmica velada entre os componentes de Artes e de Educação Física sobre o tratamento teórico e prática da dança em seus currículos³, seja na BNCC, seja na cultura escolar, como um todo.

Neste contexto, salienta-se que os documentos oficiais não trazem em seu texto a tecnologia como área específica de alguma disciplina, mas como uma área transversal

³ Para maiores informações acessar Dança e Educação Física no Brasil: questões polêmicas <<http://www.efdeportes.com/efd96/danca.htm>>

aos temas (cf. KENSKI, 2012; ONUKI, 2010). Desse modo, a tecnologia é tratada como uma teoria interdisciplinar. Por tecnologia, a área da Educação entende que seja os saberes acumulados ao longo do tempo que promovem um aprimoramento e uma aprendizagem sobre os recursos e técnicas disponíveis. Conforme explica Kenski (2012), a tecnologia digital transformou modo de pensar os fenômenos do mundo:

A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes (KENSKI, 2012, p. 32).

No próximo tópico, esse tema é tratado para se entender como o professorado está inserindo a dança no cotidiano escola. Para isso, resgata-se o saber do ser professor e a tecnologia, porque, com o advento das novas tecnologias, ela pode auxiliar o professor a ensinar conteúdos didáticos condizente com os fenômenos descontínuos, fragmentados e, ao mesmo tempo, dinâmicos, abertos e acelerados do cotidiano do indivíduo do século XXI, conforme apontou Kenski (2012).

2.3 Teoria e prática docente

Com a mediação e a evolução das tecnologias digitais, os homens estão se relacionando cada vez mais rápido e mais frequentemente. Com novas conexões cibernéticas, há uma intensa interação entre distintas pessoas e diversas organizações sociais (SANTAELLA, 2013). Toda essa conectividade tem provocado mudanças substanciais na forma de ensinar e de aprender (COLL; MONEIRO, 2010).

Coll e Monereo (2010, p. 39) explicam que “as paredes dos estabelecimentos escolares tendem a tornar-se difusas” e, segundo Santaella (2003), o modo de se relacionar, dentro e fora da esfera da Educação, está cada vez mais ubíquo e digitalizado (SANTAELLA, 2013). Werthein (2000), representante no Brasil, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), argumenta, por sua vez, que é fundamental o uso das tecnologias digitais no ambiente educativo. Logo, destaca-se que aprender e ensinar, na atualidade, ocorrem também em espaços e

tempos fora da sala de aula e, para tanto, as ferramentas didáticas precisam se apoiar em atividades mais dinâmicas, adaptativas e flexíveis — possibilidades que o universo digital amplia.

Considerando esse contexto, é necessário pensar a educação para além dos muros da escola e de seu entorno. Outro fato imprescindível é rever a trajetória do professorado e suas contingências frente a essa expansão tecnológica associada a cultura digital. Mediado pelo avanço das tecnologias para a sua profissão, pretende-se, neste tópico, abordar a educação como campo que explora as novas tecnologias, bem como área que se desenvolve a partir delas.

Referente à educação e seguindo as diretrizes da UNESCO, Jacques Delors estruturou algumas práticas pedagógicas para ação pedagógica. Na Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI a pedido da UNESCO junto a outras 14 personalidades, apresentou-se essas práticas e elas foram associadas ao seu nome. Posteriormente, foram adotadas pela UNESCO, mantendo a sua autoria junto a de outros especialistas e transformando-se em livro (DELORS et al, 2010).

Nesse estudo de Delors et al (2010), discute-se que, para compreender a educação, deve-se ter o comprometimento com as comunidades, a sua cultura e também identificar as estruturas democráticas, entendendo-as como inclusivas e participativas. Para contextualizar os saberes, propõe-se dialogar com a economia local, a regional e a do país, relacionando-as com o cotidiano e com sua função diante do contexto educacional. Essas são medidas que devem auxiliar a universalizar a educação básica e rever o papel dos profissionais da educação junto com o papel político dos sistemas educativos e que função estes exercem nas sociedades (DELORS et al, 2010). Mais adiante, discute-se essas relações e, relacionará o papel político do docente à cultura da escola e à dos alunos, entendendo o professor enquanto trabalhador e promotor de saberes.

Delors et al (2010) sustentam que a educação deve ser balizada em quatro pilares, os quais são: *aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser*. O primeiro diz respeito ao conhecimento produzido pela humanidade, ele é, portanto, o patrimônio de todos. Desse modo, todos devem ter acesso a ele, entendendo a sua relevância e a sua finalidade.

Para tanto, é necessário *aprender a conhecer* e isso requer exercitar, por sua vez, a atenção, a memória e o pensamento do indivíduo e de toda a coletividade que o rodeia.

O segundo pilar é *aprender a fazer*. Ele incentiva a se levar o educando à prática de seus conhecimentos. Isso forma os indivíduos e os prepara, assim, para uma sociedade em constante mudança e com diversas ordens e formas de trabalho. O terceiro é *aprender a conviver*. *Viver junto com* o outro é um exercício constante que deve ser feito pela sociedade. Isso leva ao respeito mútuo das diferenças dos indivíduos e as suas singularidades.

Por último, há o *aprender a ser*. Esse pilar integra todos os outros três, pois projeta uma direção para a vida do indivíduo, sem desassociar de sua coletividade. Além disso, ele auxilia a elaborar pensamentos críticos, formular juízos e ter contato com a criatividade, imaginação e sentimentos de cada um.

Compreendendo esses quatro pilares, os educadores têm o papel de trazer para o cotidiano do seu educando essas características. Isso é uma iniciativa interessante e salutar à Educação, porque ela resgata para o círculo educacional — e, conseqüentemente à profissão do ser professor — um compromisso entre o indivíduo e o coletivo que o rodeia.

Por isso, mais que um trabalhador, o professor é um agente social. Conforme aponta Tardif (2014), a atividade de ser professor supõe um grande investimento afetivo do trabalhador, denominado por Horchschild (1983) como *emotion labor*, bem como uma atuação sócio-histórica e cultural.

Assim, o papel do aluno e o do professor não é ileso às coerções sócio-históricas e culturais e de sua afetividade. São papéis que exigem criatividade, colaboração, criticidade e comunicação, dentro do contexto escolar e também fora dele, pois eles garantem uma aprendizagem dentro da sua própria cultura — muitas vezes, para muito além de seu entorno. Dessa forma, essas características se associam intrinsecamente ao campo da Educação e fazem o ser professor e o ser aluno ângulos complementares de um mesmo recorte sociocultural e histórico.

Por isso, nenhum fator tecnológico que está em vigor na sociedade pode passar despercebidos desses papéis sociais. Como explica Tardif (2014), diante da pedagogia e do ponto de vista do trabalho docente, a tecnologia constitui e faz parte do trabalho dos

professores. Em outras palavras, a tecnologia é atuante e ativa no próprio trabalho docente e, como o professor é o ator de sua pedagogia, a qual dá corpo e sentido a troca de conhecimentos com o aluno a partir do saber do seu próprio trabalho, o aluno responde e atua com essa tecnologia.

O desafio que se impõe a instituições de ensino, educadores, alunos e seu entorno é a reinvenção do espaço escolar e de suas atividades às novas tecnologias e suas respectivas necessidades. Se mudam as tecnologias, transformam-se o jeito de ser e habitar o mundo, conforme Santaella (2016). Conforme explica Bates (2017), a inovação tecnológica, na maioria das vezes, melhora a qualidade de vida dos que estão dentro de um processo e isso se torna ainda mais patente na esfera da Educação. Conforme o estudioso, a estrutura social desenvolvida pela inserção e expansão das potencialidades das TICs requer dos professores, por exemplo, a adoção de metodologias flexíveis e plurais, assim como a atenção mais personalizada aos processos midiáticos.

Para que essa evolução venha a se desenvolver de modo concreto, Fava (2016) salienta que não basta apenas modernizar a escola e dar a ela condições tecnológicas, como, por exemplo, computadores e *tablets* da última geração. É imprescindível proporcionar a todos os saberes necessários e o letramento a essas ferramentas tecnológicas e suas lógicas, as quais, como ressalta Santaella (2016), são diferentes das praticadas no universo analógico. No contexto social da Era Digital, Santaella (2016) destaca que o dom da ubiquidade — o poder estar em todos os lugares diferentes ao mesmo tempo — é compartilhado a partir das potencialidades da internet que permite, por exemplo, o mesmo indivíduo estar ouvindo o professor numa sala de aula física e postando nas redes sociais digitais, ao mesmo tempo. Isso complexifica as relações de ensino e aprendizagem, bem como amplia as condições de produção, circulação e recepção de conteúdos.

Por isso, deve-se ter bem claro no horizonte de prospecção do profissional da Educação que ser professor não é possuir todo o conhecimento, porque — mesmo que isso fosse possível — atualmente com a concorrência com os canais de busca de informação, como o Google (www.google.com), seria muito grande. De outro ponto de vista, o profissional da Educação pode ser como uma ponte entre o que aluno sabe (conhecimentos prévios) e o que poderá saber (conteúdos disciplinares, interdisciplinares

e transdisciplinares). Logo, propõe-se que o professorado se atente ao todo cultural e tecnológico do alunado, bem como as novas formas de saber, aprender e conhecer os conteúdos. Carbonel (2016) diz que as *inovações das escolas e dos professores* são uma autêntica aventura, uma vez que o diálogo entre os personagens se constrói a partir de uma narrativa complexa cheia de dificuldades, paradoxos e contradições, mas também com grandes possibilidades e, por vezes, muita satisfação. Assim, o saber construído pelo professor diante do seu trabalho implica diretamente uma prática atenta à aprendizagem do alunado e ao seu entorno sociocultural, histórico e tecnológico.

A partir dessa retomada sobre os desafios do ser e do fazer do professor, pode-se discutir o campo da dança no contexto e no currículo escolar e, depois, fora dessas fronteiras. Mesmo a dança sendo uma área de poucos estudos e pesquisas no que se refere a sua intervenção sociocultural e histórica na formação dos conhecimentos, ela merece ser investigada e ter um tratamento condizente com a sua identidade cultural, em específico no âmbito escolar, na qual abre campos mais relevantes para o desenvolvimento inter e transdisciplinar do indivíduo (CAZÉ, 2014).

Historicamente, a dança é tratada no ambiente escolar como uma prática feita por meio do corpo e por vezes sistematizada e apresentada na forma de movimento pelo movimento (CAZÉ, 2014; MAÇANEIRO, 2008). E é desse modo que a dança outrora foi vista nos documentos oficiais, sem ser uma área específica com suas atribuições científicas e linguagens próprias e inserida dentro das disciplinas de artes, impondo a esse professor características de polivalência. Nesse sentido a dança encontra-se retratada e problematizada nos estudos de Barboza (2015), Cazé (2014) e Maçaneiro (2013, 2008).

Dentro do ambiente educacional, a orientação dos documentos oficiais diz que a dança deve ser ensinada com o intuito de aprofundar conhecimentos pedagógicos e as práticas educacionais corporais. Logo, sua finalidade é a de promover uma maior compreensão e possibilidade de fruição da arte na educação básica a partir das práticas educacionais corporais. Com essa fruição da arte, pretende-se que os cidadãos estejam, após esse processo de ensino e aprendizagem, aptos a coexistirem em sociedade e a analisar os feitos e os fatos da história em uma percepção artística (BRASIL, 1997).

Conforme explica Cazé (2014, p. 42), o aluno é entendido de maneira específica no aprendizado de dança. Siqueira (2006, p. 42), por sua vez, desenvolve essa ideia:

Acerca do aprendizado de Dança é preciso perceber o aluno como um indivíduo conectado ao mundo que o cerca, uma vivência em rede e que o conhecimento acessado por ele se dá de forma relacional (2014, p. 61). “O corpo adquire significado por meio da experiência social e cultural do indivíduo em seu grupo, tornando-se discurso a respeito da sociedade. Os gestos e movimentos desse corpo também são construídos, aprendidos no contexto em sociedade — seja diretamente, no contato interpessoal, ou por imagens e representações veiculadas nos meios de comunicação”.

Essa concepção de corpo compreende que ele trabalha e adquire significados a partir dos movimentos, do convívio com os espaços — em especial os escolares — e das experiências pessoais, sejam as individuais, sejam as em grupos. Retomando as propostas de Tardif (2014), esse envolvimento de expressões corporais e de significados é quase que artesanal, porque os professores tendem a construir seus espaços de trabalho e a programar os seus próprios instrumentos. Assim, cada experiência de dança é (re) criada a partir da prática docente. Isso faz com que o ser professor, nas palavras de Maçaneiro (2013, p. 5), implica também ser, um ser mais “a/r/tográfico”.

Strazzacappa e Morandi (2012) explicam que, para ensinar arte, é necessário fazer arte, mantendo-nos sempre próximos àquilo de que somos feitos, isto é, próximos à nossa essência, à nossa materialidade artística. Seguindo esse raciocínio, a *A/R/Tografia* é uma metodologia de pesquisa baseada em arte, conhecida pela sigla MPBA do inglês *Arts Based Educational Research A/r/tography*. Conceitualmente, é “um entre lugar educacional que proporciona aos artistas/pesquisadores/professores existirem em contigüidade, num híbrido despertar da mestiçagem texto-corpo” (MAÇANEIRO, 2013). Ressalta-se que essa proposta foi cunhada pelos professores pesquisadores da Universidade da Columbia Britânica, situada em Vancouver, no Canadá.

A partir dessa perspectiva de autodescobrir-se como artista/professor/pesquisador, o ser professor acaba por construir conhecimentos científicos atrelados à sua vida denominados de autobiografia. Neste sentido, as características importantes a respeito do saber/ser professor são associadas à profissão

e às estruturas legais sócio-políticas-educacionais que regem a educação brasileira — este último aspecto será abordado em breve.

A tarefa de (re) contextualizar o professor na sociedade contemporânea diz que estes devem ser resilientes e se incumbir da tarefa de instaurar sua diferença e, conseqüentemente, a sua personalidade, mesmo diante das adversidades que sobrevenham. Por exemplo, Aguilar, Arjona e Noriega (2015) propõem que o professor deva levar consigo a responsabilidade de dizer para os estudantes quais são os riscos que podem encontrar no percurso de seu autoconhecimento e, assim, ajudá-los a construir a sua própria resiliência. Como se nota, é uma proposta idealista que, por vezes, almeja impor circunstâncias ideais a umas situações conflitantes de abordagens pedagógicas.

Sob essa linha teórica, ser resiliente significa investigar a sua própria experiência de vida e buscar força neste autoconhecimento. Os professores, conforme propõe Huberman (1992), no capítulo ciclos de vida profissional, encontram diversas situações e coerções socioculturais, desde a sua entrada na carreira, depois em sua estabilização e, por fim, em sua diversificação ou encerramento da vida profissional. Essa diversificação de perfis profissionais e possibilidades de atuação da carreira docente constrói e leva a questionamentos sobre o trabalho do professor e suas fronteiras. Conforme explica Nóvoa (1992), as renúncias da profissão (falta de tempo ao lazer, excessos na jornada de trabalho, pouco tempo livre dedicado à leitura etc.) e a manutenção de um conservadorismo atrelado a um desinvestimento à formação profissional os leva ser resiliêntes em sua vida profissional.

Ball e Goodson (1989) já demonstravam a necessidade de produzir em sua própria carreira saberes intrínsecos à sua vivência e às experiências profissionais. “Os momentos de balanço retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais são em que cada um produz a sua vida que no caso dos professores é também produzir a sua profissão” (NÓVOA, 1992, p. 12). Esse entendimento é corroborado por Tardif (2014).

Os professores protagonistas de suas trajetórias assumem responsabilidades políticas educativas de ensinar. Para além disso, eles também são incumbidos de pensar na continuidade de suas carreiras, seja buscando perfil mais científico, seja reconhecendo o saber de seu tempo mais biográfico. Esses percursos não são

excludentes entre si, eles podem ser complementares, isto é, conforme se vive, se aprende a pesquisar. Há, assim, uma linha tênue que leva o professorado a produzir conhecimento por si próprio com caráter mais científico e, com isso, ele compõe sua (auto)biografia.

Bueno et al (2006) comentam que as autobiografias são histórias e práticas de formação. Neste viés interpretativo, a pesquisa parte do educador, o qual constrói uma narrativa e questiona a sua própria vivência e aprendizagem, buscando descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido (BUENO; CATANI; SOUSA, 2006). A construção dessa narrativa não é linear, ela é cheia de subjetividades que incorporam seu próprio *eu* e se deixam envolver pelo *egocentrismo* das temáticas estudadas e vividas, dentro e fora das salas de aula.

Isso demonstra que esses cidadãos forjam sua carreira no/pelo seu discurso, o qual é caracterizado por uma forma pessoal de buscar, por vezes, possibilidades e de, por outras vezes, perpetuar a sua ideia-história perante a sociedade (ELIZEU SOUZA, 2007). Fontoura (1992) justifica isso como sendo o “presente que instiga e orienta o narrador, às buscas no passado, e por isso é possível a existência de diferentes relatos para qualquer período de vida”. Nóvoa (1992) complementa que, neste processo, surge o que o estudioso chama de memória indissociável do investigador.

A memória do ser professor compõe sua carreira e ensina seus alunos. É ela também faz o papel de construtor e curador do saber plural que o educador concede em sua atuação profissional. Para tanto, o/a professor(a) possui características pessoais específicas, as quais podem contribuir para o desenvolvimento de seu ambiente de trabalho e, conseqüentemente, implicar em mudanças na comunidade escolar de forma significativa. Assim, o espaço escolar é um ambiente propício para difundir e expandir ideias, principalmente na área da dança e como, já se propôs, um ser A/R/Tográfico.

Sobre a incorporação do espaço escolar, Cazé (2014) demonstra que, tentando contrapor o estereótipo impregnado por nossa cultura, a dança, por inúmeras questões sócio-política-históricas e pedagógicas, é atrelada ao conceito de repetição de movimentos determinados. Essa concepção reducionista de dança faz com que ela seja tratada como apenas uma técnica, a exemplo da disciplinarização do corpo e de seus movimentos em técnicas estruturadas tais como Ballet, Moderno e Jazz. Neste sentido

“não há uma preocupação com o processo criativo corporal individual, e nem sempre traça relações entre corpo, dança e sociedade” (MARQUES, 2007, p. 111). Esse pensamento enraizado há séculos “demanda uma reflexão sobre os percursos a seguir na metodologia de ensino da dança no ambiente escolar” (CAZÉ, 2014, p. 63).

No ambiente escolar, revelam-se implicações de ordem social. A dança possui características de lazer ou escape da realidade cognitiva do ser humano, sendo um tipo de subterfúgio. Essa perspectiva interpretativa da dança também é reducionista, uma vez que constrói uma concepção aquém (convergente) das possibilidades e potencialidades do ato de dançar, restringindo-o à esfera da sensação de bem-estar, o que, ressalta-se, é singular para cada indivíduo. Salienta-se também que essa linha interpretativa é frequentemente difundida pelos meios de comunicação sobre esse tema, Cazé (2014, p. 64) explica que:

Isto quer dizer que, na maioria das vezes, as únicas possibilidades de acesso a esta forma de arte se dá por meio da repetição de coreografias promovidas por grupos que acompanham as bandas ou em programas de auditório com a participação de profissionais e artistas, ações estas que não incentivam o aprendizado da Dança, nem a sua incorporação crítica-reflexiva, criativa e criadora.

Diante dessas interpretações, questiona-se: como a dança pode ser ensinada pelo professor? Como se viu, ela pode ser ensinada e aprendida de diversas e distintas formas. Além disso, ela pode ser construída por meio da cultura local e da comunidade que está ao redor dos espaços de ensino-aprendizagem — ressalta-se que esses não se restringem ao espaço escolar. Logo, a dança é permeada pelas diversas culturas que se manifestam dentro e fora dos muros da escola, desde o discurso midiático até as apropriações locais e individuais.

Essa visão reducionista do ensino-aprendizagem da dança não é acolhida (CAZÉ, 2014; SOUZA, Andréa, 2015) embora, como já foi dito, ela esteja sendo ampliada nas últimas versões dos documentos oficiais. Mesmo assim as leituras reducionistas da dança imperam em muitos núcleos educacionais e dentro da lógica do senso comum (MAÇANEIRO, 2008). Por isso, é importante repensar a dança dentro do cotidiano escolar e a sua inserção no currículo das instituições de ensino, como apontam Andréa Souza (2015) e Silva (2008).

Sobre currículo, é imprescindível dizer que a escola é mediada pelo currículo, o qual, por sua vez, está dentro de uma cultura local e própria. Seguindo essa lógica, compreende-se como o processo de conhecimento foi ensinado e “surge como fato cultural real das condições mesma de escolarização”, de sua “prática e função social da escola” inserida em seu *lócus cultural* (SOUZA, Andréa, 2015).

Andréa Souza (2015, p. 46) ao falar sobre *lócus cultural*, comenta que o currículo e o mundo cultural guardam íntimas relações de interdependência, corroborando com as palavras de Veiga-Neto (2002, p. 44):

O currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual se organizou, de modo que, ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não somente os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa entre a escola e a cultura.

Partindo do entendimento de que a dança já estruturada dentro de um *lócus cultural*, deve-se refletir como uma cultura local pode dialogar com o currículo escolar e nele inserir as questões do corpo e do contexto sociocultural dessa comunidade. Assim, o currículo de/na dança deve ser pensado e estruturado na forma de inúmeras possibilidades para além do ser professor, do bailarino e intérprete, pois, como já se argumentou Cazé (2014, p. 64), a dança permite uma discussão crítico-reflexiva, criativa e criadora

Conforme Silva (2008), deve-se atentar para as relações que a escola faz com os estudos culturais. Isso ocorre, porque, estuda-se a cultura como um *lócus* em que o saber que está em constante disputa nas relações de poder inerentes a qualquer sociedade contemporânea capitalista (FAVA, 2016). Não se pode ignorar que as questões curriculares se associam aos problemas sociais, sem considerar as questões de exclusão, de marginalização e rotulação da diferença, entre outras (SOUZA, Andréa, 2015).

Retomando os documentos oficiais, destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua última versão, projeta a dança como disciplina de Artes na escola, compreendendo-a como um processo de conhecimentos importante para o

exercício da cidadania. Todavia, a dança aparece, ainda, como uma das linguagens que existem, ou seja, ela está apresentada de maneira genérica, sendo, assim, encaixada em um conjunto de saberes acumulados durante o tempo e contextualizados junto às suas práticas artísticas. Observem como o documento caracteriza a dança:

Como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram--se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. (MEC/BRASIL, 2016, p. 153).

Com isso, o professor além de trabalhar com a dança dentro do currículo escolar, em suas pesquisas e no seu próprio corpo, tornando-se assim um ser A/RTnográfico que não pode se basear específica e somente nos documentos oficiais, uma vez que estes tratam do tema de forma genérica. Isso é sintomático da estrutura da escola, da sociedade e do lócus cultural que a envolve, como se pode verificar pelas leituras e interpretações reducionistas do campo da dança.

Outro fator que deve ser observado é que a dança também se transformou com o advento das novas tecnologias. Com isso, o saber docente intrínseco da vida, da (auto) biografia do professor de dança é, agora, também permeado pela cultura digital (SANTAELLA, 2016) e por seus aparatos. Estes são empregados para ampliar habilidades do corpo e, assim potencializar os movimentos e a percepção sensível tanto daquele que dança quando do que contempla o ato de dançar. Logo, no ensino-aprendizagem da dança ou de outros cursos, essa cultura não pode ser desprezada ou deixada de lado pelo docente.

Pois, a utilização das tecnologias é crescente dentro da esfera da Educação, sendo inseridas, principalmente, para melhorar a experiência de ensino-aprendizagem, ora como facilitador, ora como mediador desse processo. Conforme apontam Kirkwood e Price (2014, p. 25):

Transformar a aprendizagem é uma atividade complexa que muitas vezes requer uma reconsideração pelos professores do que constitui 'ensino' e 'aprendizagem'. Exige um raciocínio sofisticado sobre os objetivos de qualquer intervenção, o design da avaliação e a interpretação dos resultados dentro do contexto educacional particular. Outras pesquisas precisam examinar a relação

entre esses fatores e sua influência no potencial da tecnologia para transformar a experiência de aprendizagem dos alunos (tradução nossa).

Nesse sentido e junto às relações que ocorrem na sala de aula mediada pela tecnologia, os processos de aprendizagem articulam condições, nas quais a natureza dos conhecimentos e os objetos educativos digitais estejam integrados em um único sistema, facilitando, assim, a aprendizagem, o desempenho e a experiência do educando-usuário dentro do ensino *on-line*. Para que isso ocorra, é necessário que os professores estejam aptos a interagir com o sistema e orientar digitalmente seu alunado, tendo pleno conhecimento técnico dos aparatos tecnológicos envolvidos e suas potencialidades educacionais. Em outras palavras, não pode existir uma lacuna entre os novos formatos educacionais e o saber docente.

A fim de demonstrar caminhos que possam ser percorridos para melhorar a forma de trabalho e de estudo da dança no contexto digital, este estudo busca entender essa relação entre Educação e novas tecnologias. Na atualidade, a sociedade não pode se esquivar dessa temática, pois conforme problematiza Fava (2016), as administrações públicas e privadas de toda a rede da Educação devem atentar-se para o fato de um estudo inter e multidisciplinar que pode ser utilizado para integrar as novas mídias à comunidade escolar, incluindo assim a linguagem da dança.

Um caminho longo e, por vezes, complexo pode-se esperar que dessa proposta, de fato, seja executada ainda nesta década. Todavia, a busca por novos modelos de ensino e de aprendizagem é constante desde o Renascimento e, com o advento da internet, a empreitada se acelerou. Logo, exige-se de um novo formato de escola que possa satisfazer a população em suas necessidades artísticas, técnicas, éticas e também tecnológicas. Por inúmeros fatores sociopolíticos e culturais, a educação parece que está em uma crise que “prolonga e intensifica simultaneamente todo conjunto de crises, sem achar uma saída que parecem cada vez mais remotas de se solucionar (NÓVOA, 1992). Por isso, há expectativas de um percurso mais lento e, em alguns momentos, turbulentos.

Diante dessa situação, Nóvoa (1992) defende um espaço público em que toda a sociedade tenha um compromisso para com a Educação. Esse espaço é pensado como um lugar de “redenção pessoal e regeneração social”. Trata-se do espaço público em que se toma como ponto de partida a possibilidade de trabalhar melhor o que já existe,

integrando os contrários e os contraditórios de cada grupo, sem se esquecer das diferenças que mantém a singularidade de cada um.

Essa proposta sugere que a escola tenha um poder organizador. Ao assumir esse papel de responsabilidade coletiva, a educação retira do poder do Estado toda a carga de gerenciador, dando mais autonomia para o cidadão. Em outras palavras, dá à escola a possibilidade de reunir e compartilhar experiências. Para isso acontecer, seria necessário mais infraestrutura e investimento do Estado na Educação com repasses diretos às unidades escolares, o que não ocorre diretamente na vigência da legislação atual (CORDIOLLI, 2014). Caso fosse implementado, a Educação poderia sair de um discurso de superfície e passaria a compreender, de fato, as transformações socioculturais e econômicas que os fenômenos educativos podem causar em uma sociedade.

Conforme sustenta Freire (2001), em seus estudos relativos ao ensino da dança na Inglaterra em comparação com o ensino da dança no Brasil, citando Rolf e Harlow (1992), as realidades de ensino são diferentes não só porque as culturas são diferentes, mas porque os objetivos educacionais são distintos. Segundo a autora, na Inglaterra, o principal objetivo das escolas londrinas é, no referente ao ensino de dança, motivar os estudantes a apreciarem a dança pautado em três ações: ver, criar e executar. O maior desafio dos professores britânicos foi o de ver como a dança poderia ser uma realidade curricular relevante e intensa a construção educacional dos discentes. Por isso, eles criaram as três ações e, a partir delas, o desenvolvimento dos alunos foi trabalhado de forma articulada ao saber do professor de dança e das condições corporais dos alunos, bem como de suas memórias afetivas.

Já, no Brasil, existem o estereótipo da repetição de movimentos e a associação da dança ao caráter apenas do lazer, esses dois paradigmas persistem na cultura educacional brasileira e na mídia do país. É função dos docentes da dança romperem com esses estereótipos e essas associações que, como foi ressaltado, reduzem a significância do campo da dança como ação crítico-reflexiva, criativa e criadora (CAZÉ, 2014).

Compreendendo a importância da Arte dentro do contexto escolar, torna-se imperativo oportunizar a sua fruição e o seu desenvolvimento nas salas de aula.

Retomando os ensinamentos enraizados pelo discurso educacional de Laban (1978) e juntamente com as ideias da escola nova difundidas por Dewey (2010), nos últimos anos, construiu-se um saber sobre a dança que está sendo paulatinamente difundido no Brasil. Essa orientação que é teórica e prática compreende que “os ideais de expressão interior e emoção humana são entendidos como princípio edificantes da criação artística/educacional” (MARQUES, 1999, p. 95).

As propostas trazidas por Laban (1978) têm como objetivo principal “o delineamento de uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas, coreográficas, educativas e terapêuticas” (FERNANDES, 2006, p. 27). Sendo dessa forma uma das múltiplas vozes do mundo da dança “que executa sinfonias de gestos [...] cujo partitura é escrita segundo seu método” (BOURCIER, 2001, p. 293). Mesmo assim suas ideias representam um marco para o ensino da dança, porque ensinam um método e uma forma de escrita do ato de dançar, que quando corroborados com as ideias de Bartenieff, vão muito além da repetição dos movimentos e da técnica, essa última, não mais apenas compreendida como um refinamento gestual da condição e da cultura humana, mas como exemplo de concepção (FERNANDES, 2006).

Com efeito, a dança como disciplina obrigatória no currículo assegura essa premissa. Isso aponta para um avanço na compreensão dos documentos oficiais das condições de cultura dos cidadãos brasileiros. Todavia, o ensino da dança, ainda, é enrijecido pelos estereótipos e as associações supracitadas.

Para mudar essa situação, a escola pode iniciar seu percurso de autonomia dentro do contexto digital, seja acolhendo os princípios da Escola Nova trazidos por Dewey (2010) e reformulados para a atualidade, seja criando outros paradigmas. As modificações nos espaços temporais do processo de ensino e aprendizagem se tornaram cada vez mais frequentes, logo diversas modalidades de ensino tendem a crescer cada vez mais e mais. Nesse sentido, as práticas educacionais relacionada ao ensino das Artes não escapará pela tangente dessa tendência, uma vez que, desde já, temos, como evidenciou Freire (2001), experiências que acolhem a dança na vivência e convivência com as novas formulações do contexto digital.

Assim, refletir sobre o fazer artístico e da dança dentro do ambiente escolar, é uma discussão que retoma e interpola distintas e diversas configurações socioculturais e

também físicas. O conceito de corpo é ressignificado nas experiências daquele que dança e também naquele que vê/contempla/interpreta o ato de dançar. Esse fenômeno é tratado de diversas formas pelos profissionais e teóricos da dança. Além disso, pode-se dizer que existe, na contemporaneidade, um corpo híbrido e plural caracterizado pelas trocas de informação nos ambientes cibernéticos que estão envolvendo a todos em todos os momentos que houver acesso e permanência na internet.

Compreendido esse panorama mais geral do ensino de dança e suas coerções para com o docente dessa área, é analisado, no capítulo seguinte, o curso de dança de uma instituição de renome no cenário nacional. Essa análise permite apreender as características do processo de ensino e aprendizagem presentes no currículo do curso de graduação em dança que constroem uma relação mais estreita com as novas tecnologias. Com isso, é discutido como os aparatos tecnológicos emergem neste espaço institucional e como eles ajudam a ampliar o diálogo interdisciplinar da dança com os saberes do universo digital.

3 DANÇA E PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO

De qualquer forma, é ponto pacífico a necessidade de os profissionais de dança aprimorarem seus discursos, comecem a usar vocabulários próprios (e não aqueles emprestados das áreas de saúde, psicologia e educação física) e, sobretudo, compreenderem o ensino de dança como um fim em si. Os profissionais de dança precisam definitivamente superar o que chamamos de *analfabetismo teórico-reflexivo* (STRAZZAPACAPPA; MORANDI, 2015, p. 20, grifo das autoras).

Em concordância com as autoras, pode-se dizer que falta aos profissionais da dança um maior entendimento reflexivo e teórico sobre seu fazer no contexto escolar, principalmente. Na tentativa de sanar essa lacuna e contribuir para a área, propõe-se, neste capítulo, descrever o curso de dança da Instituição A. Para tanto, parte-se do contexto de formação de seus docentes, do currículo de seus graduandos em dança e das ferramentas tecnológicas utilizadas por seus membros.

Essa descrição foi possível graças às consultas ao Projeto Pedagógico da Instituição A⁴. A partir desse documento e considerando as informações presentes nos currículos dos docentes disponibilizados pela Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>), foi possível formatar e sistematizar todos os dados apresentados neste capítulo.⁵ Além disso, foram feitas visitas presenciais ao *campus* da Instituição A para constatar a coerência entre os dados presentes no Projeto Pedagógico e as instalações físicas e tecnológicas observadas *in loco*⁶. Todos esses procedimentos contaram com autorização e anuência da supracitada instituição.

Por conseguinte, a proposta deste capítulo é entender o processo de formação dos docentes e como eles utilizam os recursos tecnológicos para realizar seu fazer-saber. Configura-se, desse modo, um estudo de caso com todas as suas implicações e restrições. Mesmo assim, é uma forma de avaliar, qualitativamente, como está sendo

⁴ Este capítulo todo foi desenvolvido mediante o acesso e a análise do Projeto Pedagógico da Instituição A. Desse modo, no corpo do texto, não haverá fonte de referência do referido documento, pois dessa forma assegura-se o direito de privacidade da Instituição A, garantindo o direito de anonimato previsto pelos dispositivos legais deste estudo e do comitê de ética.

⁵ As consultas feitas aos currículos dos docentes foram realizadas nos dias 22 e 23 de abril de 2017.

⁶ As visitas ao campus foram realizadas durante os meses de novembro de 2016 e março de 2017, totalizando seis encontros.

desenvolvido o ensino da dança a partir do ponto de vista da formação docente. Isso é pertinente, porque, quando se investiga com profundidade um determinado objeto de estudo, não se perde o fenômeno, evitando, assim, tendências generalistas e descontextualizadas, conforme André (2005).

3.1 Curso de dança da Instituição A

A instituição de ensino superior (IES) pesquisada neste trabalho será descrita de forma não exaustiva, recebendo a denominação de Instituição A. Este trabalho de forma ética prioriza a veracidade dos fatos encontrados nos documentos que regula o curso de Dança da referida organização e sua trajetória e composição dentro do panorama nacional. Além disso, preserva a identidade dos colaboradores que trabalham nela e foram, de forma indireta e direta, informantes desta pesquisa.

Sobre a Instituição A, destaca-se que o curso, objeto deste estudo, é de formação presencial, de caráter artístico-educativo e confere os títulos de bacharelado e licenciatura. Além da formação em Dança, a organização também oferece cursos nas outras áreas de Artes e também na de Saúde. Observa-se, por isso, uma integração entre os campos de saber das Artes e da Saúde.

A origem da organização se deu em uma escola que tinha como meta inicial a formação voltada para o canto orfeônico. Esse objetivo era coerente naquela época, já que, inserida na cultura de canto da igreja católica, estava voltada para a formação tecnicista da época. Em 1956, essa escola era uma espécie de conservatório de canto.

Em 1970, a Instituição A foi transformada em uma faculdade musical. Um ano depois, a faculdade já inaugurou o seu primeiro curso de licenciatura em música. Salienta-se que os primeiros diretores e professores eram renomadas figuras do cenário nacional na área das Artes, em especial na do canto.

Após três anos de atuação na graduação, a instituição iniciou o primeiro curso de pós-graduação na área de Musicoterapia. Depois de mais um ano, a organização adquiriu o regime de autarquia como Faculdade de Música do Estado. Ganhou, com isso, notoriedade nacional de sua trajetória na área da Educação.

Em 1983, forma reconhecido por decreto federal os cursos de licenciatura em Música, como também os de licenciatura em Educação Artística. Neste último, poderia

haver duas habilitações: Música e Artes Plásticas. Ao mesmo tempo, o curso de graduação em Musicoterapia obteve reconhecimento por meio de uma portaria ministerial. Consolida-se, assim, de forma legal o exercício de formação em Artes e Música na Instituição A.

Após cinco anos dessas conquistas, altera-se a personalidade jurídica da Instituição A. Ela deixa de ser denominada Faculdade e passa a ser considerada uma Fundação — esse processo ocorreu mediante a recurso e aprovação ministerial. Neste momento, o nome da organização foi alterado e sua forma jurídica prevalece como de uma autarquia.

Com prestígio e renome nos círculos de formação em Artes e Música, a Instituição A resolve implementar outras habilitações. É neste momento que é autorizado, em 1993, por meio de Parecer do Conselho Nacional de Educação, implementar a habilitação em Artes Cênicas no curso de licenciatura em Educação Artística. No mesmo ano, é aprovada a transferência dos cursos de Dança e Artes Cênicas, até então realizados dentro das infraestruturas de um teatro renomado local em convênio com uma outra instituição de cunho católico da mesma região, para a Instituição A. Com isso, é iniciado o percurso de identidade e formação do curso de Dança na Instituição A.

Em 1997, a Instituição A conseguiu consolidar uma sede própria. Mesmo assim, nem toda a infraestrutura do prédio estava adequada, naquele momento, para receber todos os cursos da organização. Esse foi — e continua sendo em alguns casos — um dos desafios da Instituição A: adequar suas necessidades educacionais ao espaço e aos seus recursos materiais e técnicos. Para isso, a instituição passou a desenvolver convênios e propor cooperações, contando, sempre, com o apoio de seus qualificados corpos docente e administrativo.

Em 2005, ela abriu o curso superior na área de Cinema e Vídeo. Com isso, atualmente, ela oferece formação de professores e profissionais em diferentes linguagens, a saber: Musicoterapia, Música, Artes Visuais, Dança, Teatro e Cinema.

Em 2013, ela passou a constituir um dos campi de uma das universidades estaduais da União. Atualmente, a Instituição A é parte integrante de uma grande rede de cursos dentro do Estado que a sustenta dentro do panorama local. Com essa parceria, a organização ganhou notoriedade nacional e verbas para a aprimoramento do conhecimento científico e intelectual de seus colaboradores e estudantes. Em prol de um

bem comum, buscando a integração entre ensino, pesquisa, extensão, a produção e divulgação de conhecimento artístico e educacional da Instituição A são bastante relevantes. Ela promove cursos de extensão à comunidade ao seu entorno, atividades socioculturais externas, projetos de ação faculdade-escola, dentre outras ações.

Em específico sobre o curso de dança, é imprescindível salientar alguns fatos: A Instituição A foi uma das primeiras organizações do território nacional a sediar um curso superior de Dança. Essa foi uma audácia no cenário educacional brasileiro, uma vez que essa área do conhecimento, naquele momento, era pouco explorada cientificamente e não constituía, de forma prestigiosa, um campo de saber. Fundado em 1984, tendo hoje mais de três décadas de existência, o curso passou por diversas etapas de consolidação e mudança, sendo consagrado como uma formação seminal das práticas de ensino de dança no país.

O curso de dança possui, atualmente, tanto a habilitação de bacharel, quanto a de licenciatura. Ele oferece aos seus formandos uma gama de possibilidades de atuação no mercado de trabalho, seja dentro de instituições de ensino (licenciatura), seja fora delas (bacharel), mediante regulamentação dos órgãos competentes. Esse é um fator que tem influenciado cada vez mais o ingresso de novos alunos no curso, conforme os dirigentes da Instituição A.

No total, na versão atual, o curso conta com uma carga horária de 3.558 horas para o título de licenciatura; e de 2.886, para o de bacharel. É um curso de aprendizagem prática e exige, como se nota, uma participação presencial constante. O turno de realização do curso é matutino. O regime é semestral e são oferecidas apenas quarenta vagas por ano, desde 2014. Desse modo, o número total de alunos por turma é de, no máximo, quarenta alunos.

A forma de ingresso no curso é criteriosa. A primeira etapa é a realização de um vestibular vocacionado — este é aplicado a todos os cursos da Instituição A. Esse vestibular é composto por cinquenta questões de múltipla escolha, sendo dez de português, dez de literatura, dez de língua estrangeira moderna (inglês/espanhol), dez de artes e dez de filosofia. Depois de realizada esse exame, aqueles obtiveram nota superior à média de corte terão que realizar uma prova de caráter prático, intitulada Teste de Habilidades Específicas (THE). Nessa segunda etapa, o candidato passa por três

momentos de avaliação. Em um primeiro momento, o candidato participa de uma aula prática, de acordo com a resolução local da Instituição A. No segundo momento, o candidato deve realizar uma apresentação artística, sendo essa um trabalho coreográfico de dança e de autoria própria de acordo com a sua cultura e bagagem de conhecimentos. O terceiro momento de avaliação é a arguição oral com uma comissão específica de professores da Instituição A. As notas obtidas nos três momentos de avaliação do THE são somadas à nota do vestibular vocacionado e, então, o candidato obtém a nota final. São admitidos aqueles que obtiveram a maior nota final dentro do número máximo de vagas do curso, no caso apenas quarenta candidatos por processo seletivo⁷.

Outras formas de ingresso são permitidas, conforme prevê a legislação nacional. São as mais frequentes no caso da Instituição A: (a) aproveitamento de curso superior; (b) transferências compulsórias e *ex officio*; (c) complementação de curso por diplomados. Além disso, os alunos não regulares, sem direitos a diplomação, podem ter acesso às aulas como ouvinte; ou participar de projetos de extensão aberto à comunidade — nestes casos, com expressa autorização e anuência da instituição.

Sobre a conclusão do curso, o índice médio de aprovação é de 50%, de acordo com os dados dos últimos cinco anos (2012-2017). Em outras palavras, dos quarenta alunos ingressantes, cerca de vinte deles concluem o curso. Como se pôde apreender, o curso é bastante seletivo desde o processo de ingresso. E, como se poderá conferir nos próximos tópicos, ele exige uma gama bastante diversificada de conhecimentos (cf. tópico 3.3), além de possuir um qualificado corpo docente, que é também muito variado e múltiplo em suas práticas de ensino (cf. tópico 3.2) e recursos didáticos (cf. tópico 3.4).

3.2 Contexto de informação dos docentes da Instituição A⁸

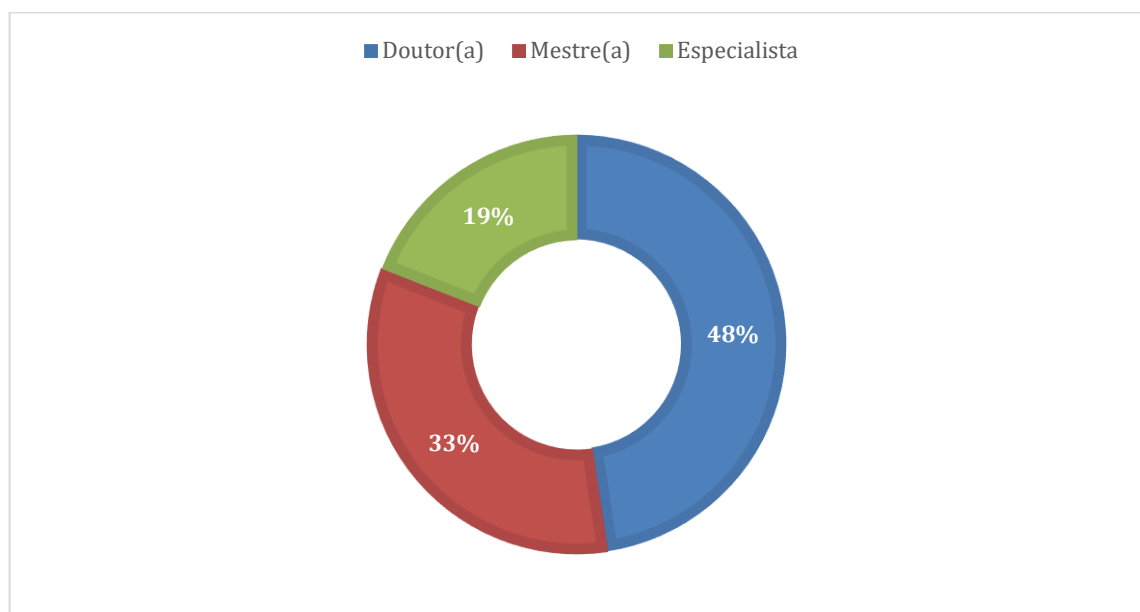
O curso da graduação em dança (bacharel e licenciatura plena) da Instituição A conta, atualmente, com um corpo docente composto por 21 professores. Eles são

⁷ A instituição oferece regime de cotas conforme demanda e delega os dispositivos legais.

⁸ Os dados apresentados neste capítulo foram retirados do Projeto Político-Pedagógico da instituição selecionada. Para assegurar o seu anonimato e atender às normas do Comitê de Ética e políticas, este estudo não a cita nominalmente, referenciando-a como Instituição A. Desse modo, ressalta-se que todos os dados expostos são reais e, portanto, não fictícios.

formados em diversas áreas do conhecimento e possuem, entre si, diferentes níveis de titularidade acadêmica. A partir dos dados do Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em dança organização, a titulação dos professores do curso de graduação em dança da Instituição A tem a seguinte distribuição, compreendendo os seguintes títulos: Doutor(a), Mestre(a) e Especialista.

Gráfico 1 — Titulação dos professores



Fonte: Própria autoria a partir dos dados do Projeto Político-Pedagógico da Instituição A, referente ao ano de 2016.

Como se pode apreender, o quadro funcional da instituição é um grupo bastante heterogêneo. Eles são formados em diversas áreas e atuam há mais de uma década nas áreas de saúde, dança e educação. Essa diversidade na formação faz com que cada docente tenha sua própria orientação didático-pedagógica sobre o campo da dança e suas especificidades, como já prevê as discussões de Marques (2007).

Essa heterogeneidade na formação dos docentes faz também que o próprio campo da dança se relacione com outras áreas do conhecimento. Assim, o ambiente acadêmico se enriquece, uma vez que possibilita a emergência de diálogos *inter* e *multidisciplinares*. Esses diálogos estimulam novas formas de pensar, criar e interagir com outras áreas do saber, de acordo com Romanowski (2007).

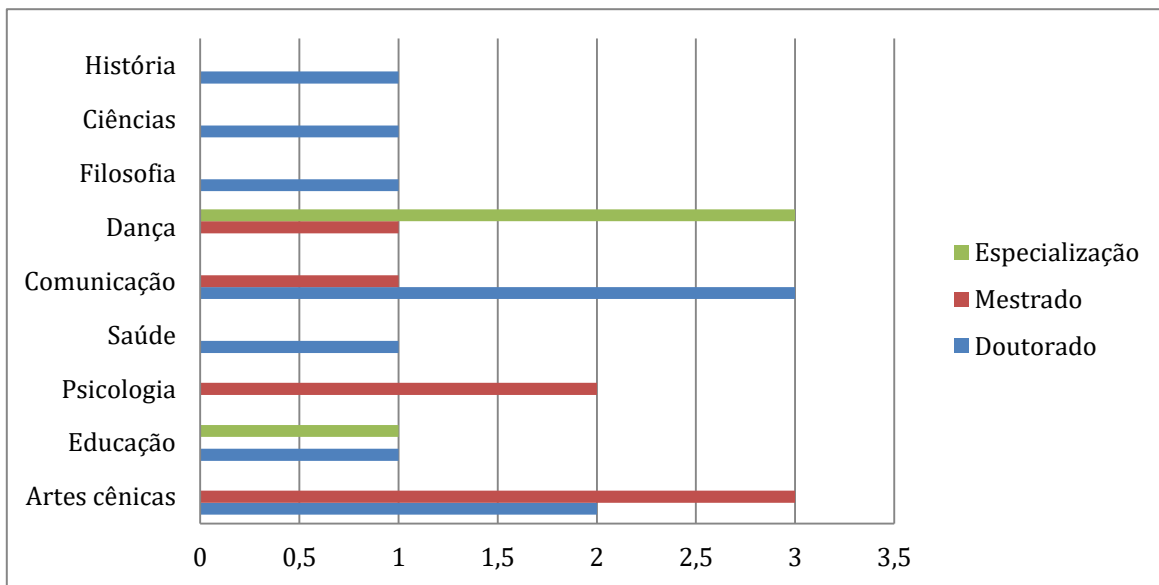
Outro fator de destaque que a gráfico 1 evidencia é que a Instituição A está em conformidade com as prerrogativas legais vigentes que dispõem sobre a titulação dos docentes no ensino superior no território nacional. Do grupo de docentes estudados, dez possuem doutorado, o que corresponde a 48%; sete, mestrado (33%) e quatro, especialização (19%). Esses números apontam que a organização está em consonância com as LDBEN (BRASIL, 1996), no artigo 52, as quais fixam as diretrizes e bases da educação nacional, uma vez que esse dispositivo legal determina que, nas instituições de ensino superior, a porcentagem específica mínima de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (doutores ou mestres) com regime de trabalho em tempo integral é de um terço do corpo docente total da instituição de ensino superior.

Atualmente, o Projeto de Lei (PL) de número 4533/12 tenta alterar essa situação. O PL propõe que um quarto do total de professores das universidades seja composto por doutores. Outra exigência a ser acrescida é que no mínimo metade do total de docentes tenha, ao menos, concluído o mestrado. O mesmo projeto busca determinar que um mínimo de dois quintos dos professores atue em tempo integral em seus respectivos programas⁹. Mesmo se aprovado esse projeto, a Instituição A continuaria adequada ao ordenamento legal, pois tem quase 50% do corpo docente com o título de doutor — ressalta-se que isso corresponderia ao dobro do que é solicitado no PL que se refere ao número de doutores nos programas.

Quando se comparam as áreas de concentração da maior titulação de cada docente, nota-se que elas também são bastante heterogêneas, acolhendo desde a Filosofia até a Saúde. A seguir, pode-se acompanhar a diversidade de áreas a partir da maior titularidade acadêmica dos docentes do curso de graduação em dança da Instituição A no Gráfico 2.

⁹ Para maiores informações, consultar o seguinte site: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=556890>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Gráfico 2 — Áreas de concentração dos maiores títulos dos docentes da Instituição A



Fonte: Própria autoria a partir dos dados do Projeto Político-Pedagógico da Instituição A, referente ao ano de 2016.

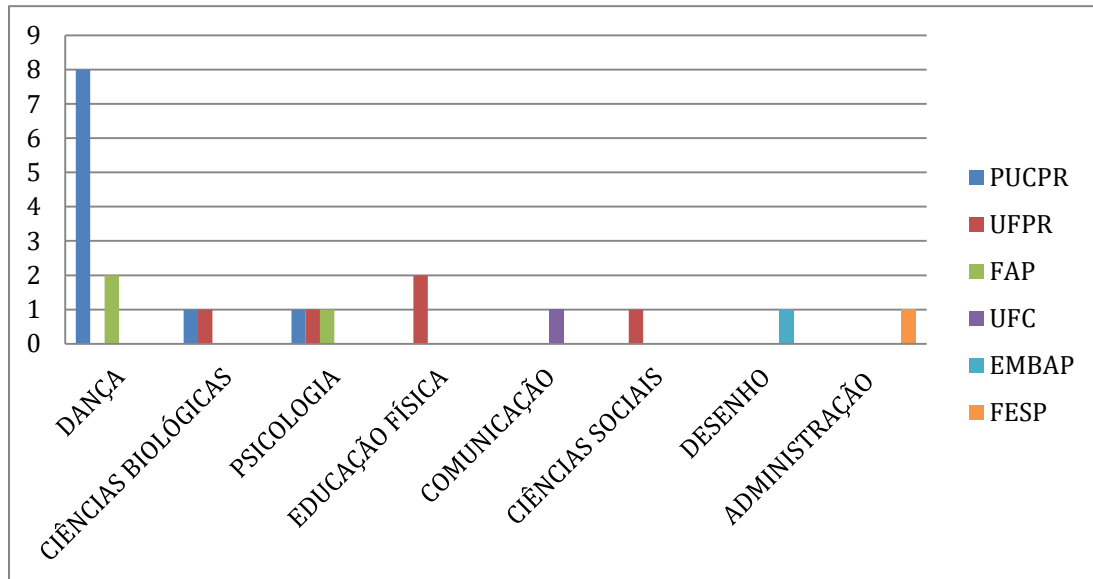
Como se pode verificar pelo gráfico anterior, em cada um dos três títulos acadêmicos, existe uma área de concentração que se destaca. No grupo de professores doutores, a área que possui mais doutorados é a de Comunicação, abarcando quase um terço desse grupo. Já entre os professores mestres, a área mais presente é a das Artes Cênicas, compreendendo quase que 50% do total desse outro grupo. Entre os professores especialistas, a área de concentração específica é a da Dança majoritariamente, totalizando 75% desse grupo. Isso evidencia que, quanto menor a titulação, mais centrada na dança deve ser o direcionamento teórico da formação. O inverso, dentro da Instituição A, também parece ser evidente, haja vista a diversidade de áreas entre os professores doutores que contempla sete campos do saber diferentes, enquanto os professores mestres acolhem quatro e os especialistas, apenas, duas.

Como se pode observar, os perfis do pesquisador docente no curso de dança na Instituição A são traçados em diversas áreas do conhecimento, todavia, se observarmos no gráfico anterior, três áreas se destacam. A área da Comunicação agrégua três professores doutores e um professor mestre. A área das Artes Cênicas congrega três professores mestres e dois especialistas. A área da Dança abriga dois professores mestres e três especialistas. Embora cada profissional da educação faça sua trajetória de maneira pessoal e singular, Tardif (2014, p. 142) debate que o professor “interfere no

seu ambiente de trabalho e o incorpora parcialmente”, aprofundando, assim, mais a sua história a partir dos conhecimentos que escolhe e, nele, se torna especialista.

Outro fator que pode ser explorado quando se quer investigar a formação do corpo docente é a área de concentração de sua formação inicial e as suas respectivas instituições formadoras. A seguir, apresenta-se um gráfico em que estão dispostas essas informações. Em outras palavras, estão evidenciadas as faculdades e as universidades que formaram inicialmente os atuais professores do curso de dança da Instituição A, bem como estão destacadas as áreas em que esses profissionais se graduaram.

Gráfico 3 — Área de concentração da formação inicial do corpo docente e suas respectivas instituições formadoras



Fonte: Própria autoria a partir dos dados do Projeto Político-Pedagógico da Instituição A, referente ao ano de 2016.

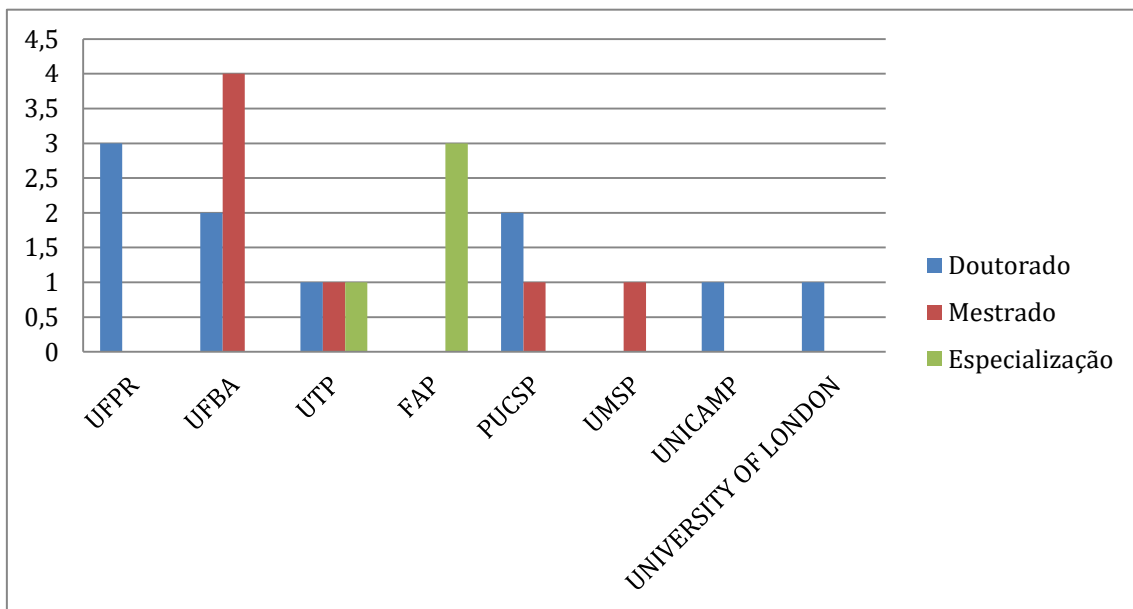
Como se pode observar o Gráfico 3, os atuais professores são formados majoritariamente em dança e, em específico, nas instituições Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e Faculdade de Artes do Paraná (FAP) — juntos esses dois núcleos graduaram quase que a metade do corpo docente da Instituição A, isto é, dez dos vinte e um professores. Esse fato se deve pela historicidade de formação da área da dança no território nacional. Em 1993, a FAP era ainda, a segunda faculdade de dança no país (ROCHA, 2016). Logo, neste período, ela era uma das únicas no estado do

Paraná a disponibilizar o curso de graduação em dança fazendo por um período uma parceria com a PUC-PR.

Esse é outro fator que leva o curso de dança a acolher professores de outras áreas do conhecimento em seu quadro funcional. No gráfico acima, existem, além de dança, sete outras áreas do conhecimento: desenho, ciências biológicas, ciências sociais, educação física, administração, psicologia e filosofia. Todavia, em grande parte, os professores são formados na própria área em que atuam profissionalmente.

No gráfico a seguir, pode-se verificar quais foram as instituições da formação da maior titularidade dos profissionais do corpo docente do curso de graduação em dança da Instituição A. Em outros termos, no Gráfico 4, fica evidente quais foram as universidades e faculdades onde os professores do curso de dança da Instituição A obtiveram a sua maior titularidade acadêmica (especialização, mestrado ou doutorado).

Gráfico 4 — Instituições formadoras da maior titularidade acadêmica dos professores do curso de graduação em dança da Instituição A



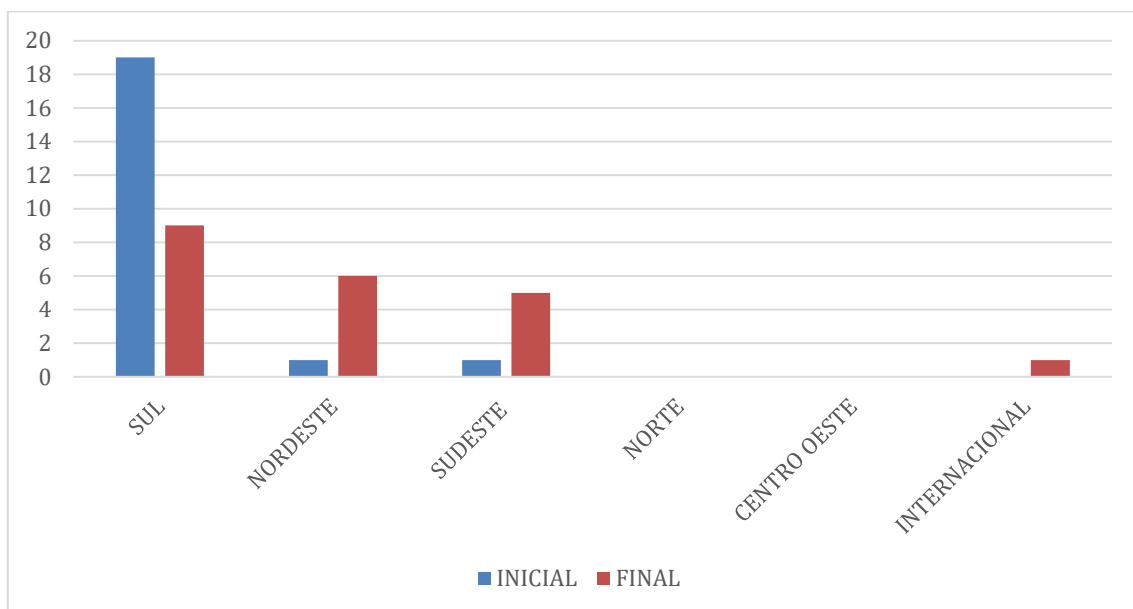
Fonte: Própria autoria a partir dos dados do Projeto Político-Pedagógico da Instituição A, referente ao ano de 2016.

Como se pode apreender no Gráfico 4, a instituição que mais formou professores doutores foi a Universidade Federal do Paraná (UFPR), o que corresponde a quase um terço do total de professores doutores presente no programa de graduação em dança.

Em seguida, há a Universidade Federal da Bahia (UFBA) que formou quatro mestres, o que representa mais de 50% dos professores mestres do programa. A instituição que mais formou especialistas foi a FAP, uma vez que pós-graduou, na modalidade *lato sensu*, 75% dos professores especialistas do programa.

Em relação à internacionalização, encontrou-se apenas um doutorado, realizado na University of London. Com isso, demonstra-se que o curso de dança da Instituição A tem uma baixa aderência às formações externas ao território nacional, embora, como se pode ver, a aderência a outras instituições externas ao núcleo regional seja presente no contexto da Instituição A. Podemos constatar isso comparando a regionalidade da formação inicial e final do corpo docente em relação à pouca presença de professores formados em outros países na Instituição A. Observa-se isso a partir do Gráfico 5:

Gráfico 5 — Formação inicial e final do corpo docente por região e nacionalidade



Fonte: Própria autoria a partir dos dados do Projeto Político-Pedagógico da Instituição A, referente ao ano de 2016.

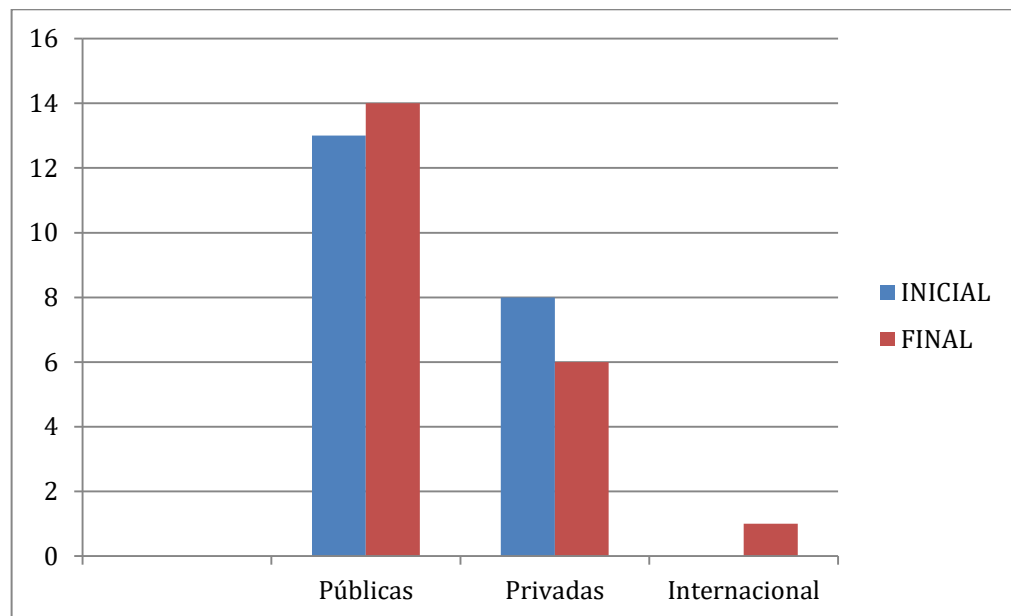
No gráfico acima, pode-se apreender que a maioria dos professores fez a sua graduação na região sul, onde está instalada a Instituição A, totalizando 90% do corpo docente. Os outros 10% são graduados nas regiões sudeste (5%) e nordeste (5%). Com relação à formação final, na qual os docentes obtiveram a sua maior titularidade acadêmica, esse nível de concentração sulista recua.

Na formação final, tem-se os seguintes dados. Do total de docente, 40% obtém a sua maior titularidade em instituições localizadas na região sul; 30%, na região nordeste; 25%, na região sudeste e apenas 5% fora do país. Com isso, pode apreender que, após formados, a maior parte dos atuais professores do curso de graduação da Instituição A conseguiu sua maior titularidade acadêmica fora da região sul, isto é, 60% do total.

Destaca-se que não houve o registro de nenhuma formação do corpo docente — nem inicial, nem final — nas regiões centro-oeste e norte do país. Isso demonstra que a área de dança nessas localidades está em constante mudança e construção. Como esse dado não teve representatividade nesta pesquisa, não foi explorado na análise deste estudo.

Comparando os dados dos Gráficos 3 e 4, pode-se constatar que a maioria das instituições em que os docentes atuais do curso de dança se formaram e, depois, obtiveram a sua maior titularidade acadêmica são do setor público. Observem a distribuição por setor público e privado da formação inicial e final do corpo docente do curso de graduação em dança da Instituição A em comparação com o internacional:

Gráfico 6 — Setor público e privado na formação inicial e final dos docentes do curso de graduação em dança da Instituição A



Fonte: Própria autoria a partir dos dados do Projeto Político-Pedagógico da Instituição A, referente ao ano de 2016.

Na formação inicial, tem-se 60% do total de docentes do curso em graduação em dança da Instituição A graduado em faculdades e universidades do setor público e 40%, em organizações do setor privado. Na formação final, tem-se 65% pós-graduado em instituições públicas, 25% em particulares e 5% em estrangeiras. Diversas são as instituições que formaram os atuais professores, mas prepondera-se, entre elas, as do setor público.

As instituições do setor privado que aparecem na formação inicial e/ou na formação final são as seguintes: Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Universidade Metodista de São Paulo, PUC-PR e Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Já as instituições públicas presentes nessas formações são: Fundação de Estudos Sociais do Paraná (FESP), UFBA, UFPR, Universidade de Campinas (Unicamp), FAP, Universidade Federal do Ceará (UFC), Escola de Músicas e Belas Artes do Paraná (EMBAP).

Dessa forma, pode-se constatar ainda que o perfil que integra o corpo docente da referida instituição busca a sua formação continuada dentro do território nacional e por meio do ensino público. Essa dedução se correlaciona ao fato de que a Instituição A também ser de patrimônio público, logo os professores que nela atuam já ocuparam as cadeiras do setor público como aluno. Isso é uma evidencia que retroalimenta a (auto)biografia do professorado do curso de dança dentro do contexto da Instituição A.

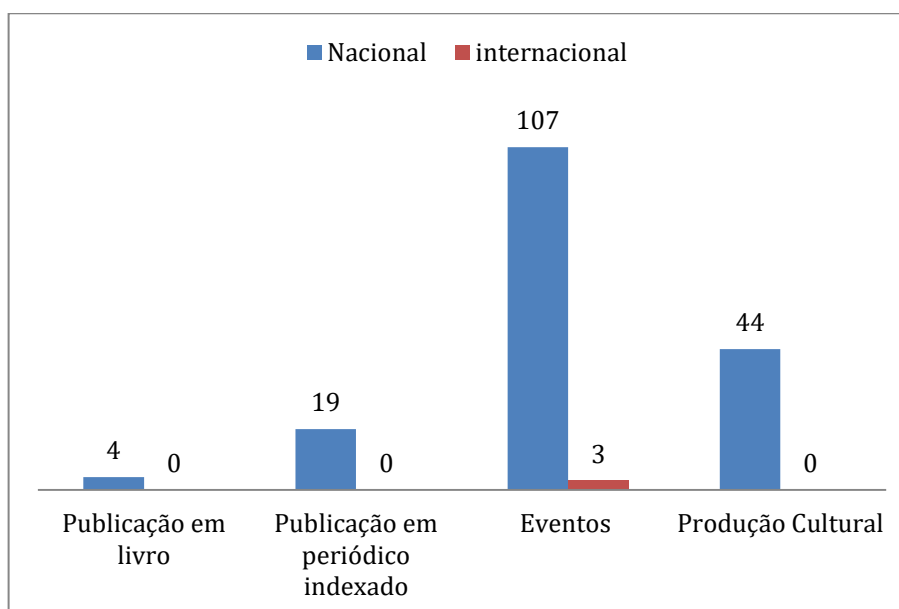
Sobre a produção teórica desse grupo de professores do curso de dança da Instituição A, encontram-se outras importantes evidências do perfil do docente de dança. A seguir, são apresentados os dados coletados da Plataforma Lattes (www.lattes.cnpq.br), na qual estão sistematizadas as referências das produções científicas dos pesquisadores de todo o Brasil.

A Plataforma Lattes foi escolhida porque os dados presentes e expostos nessa plataforma têm um importante papel na organização e gestão pública dos recursos repassados para os programas de graduação e pós-graduação do Ensino Superior. Eles servem para avaliar os programas de graduação e pós-graduação de todo o território nacional pelos órgãos de fomento e reguladores do setor público, em especial Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ressalta-se cada pesquisador possui um currículo individual e nele são incluídos os dados de suas publicações

bibliográficas, os eventos participados, sua formação, sua atuação profissional, dentre outras informações.

Para tabular os dados, foi selecionado o recorte temporal dos últimos cinco anos, isto é, foram registrados apenas os dados inseridos de 1º janeiro de 2012 a 31 dezembro de 2016. Além disso, de todos os tipos de dados presentes na plataforma, foram selecionados os seguintes tipos: (a) publicação de livro, (b) publicação em periódico científico indexado, (c) participação em eventos e (d) produção cultural. O critério de seleção desses itens foi o de que eles são os que possuem mais relevante e pontuação para a avaliação dos órgãos de fomento, em especial CNPq e CAPES¹⁰. Compreendidos os critérios utilizados, abaixo está a produção científica dos 21 professores do curso de dança da Instituição A nos últimos cinco anos (2012-2016):

Gráfico 7 — Produção dos docentes do curso de dança da Instituição A: de 2012 a 2016



Fonte: Plataforma Lattes (www.lattes.cnpq.br). Acesso em: 20 nov. 2017.

A primeira evidência é que a produção docente se concentra prioritariamente no contexto nacional. Em todos os itens selecionados, a presença de produção internacional

¹⁰ Confira os critérios da CAPES no seguinte endereço digital: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

só se verifica na participação em eventos e, ainda, assim de forma bastante reduzida, apenas 2% do total deste item. Nos outros itens, não foram encontradas referências internacionais.

Com relação aos itens, nota-se que a produção docente se concentra majoritariamente na participação de eventos que possui o maior número de referências (110, contando as entradas nacionais e internacionais). O item que possui o menor número de referências é o de publicação de livros que possui apenas quatro entradas. A produção cultural possui 44 referências e a publicação de artigos em periódico indexado conta com 19 referências.

Com isso, pode-se apreender que a produção docente tem um perfil mais prático e performático, isto é, prefere predominantemente apresentar-se presencialmente em eventos científicos e produções culturais do que apresentar-se de forma virtualizada por meio de publicações bibliográficas, em especial livros e artigos em periódicos indexados. Isso pode se relacionar ao próprio campo do conhecimento da dança que exige mais prática e vivência corporal do que outras áreas do saber, por exemplo, a filosofia — o que não é um fator de apreciação entre as ciências, mas sim, de diferença de método e de epistemologia.

Além disso, essa predileção performática à difusão teórica vai de contramão à corrente da massificação do saber a partir da produção de artigos em periódicos indexados, livros de divulgação científica e/ou manuais técnico-acadêmicos. Em outras palavras, os professores da instituição estudada preferem dar ênfase na construção/difusão do conhecimento na área da dança face a face com seu público do que de maneira bibliográfica. Neste caso, a produção docente é, portanto, mais prática do que teórica, criando assim uma interação direta com o público com sua arte.

Essa constatação corrobora a ideia presente na epígrafe deste capítulo que diz: “os profissionais de dança precisam definitivamente superar o que chamamos de *analfabetismo teórico-reflexivo*” (STRAZZAPACAPPA; MORANDI, 2015, p. 20, grifo das autoras). Logo, essas estudiosas debatem que os profissionais da dança devem se atentar também para a produção bibliográfica do conhecimento. Se isso fosse efetivado, a prática se associaria com teoria e, conseqüentemente, todo o campo do saber da dança se enriqueceria ainda mais.

Relacionando os dados coletados no Projeto Político-Pedagógico (Gráficos 1 a 6) aos sistematizados da Plataforma Lattes (Gráfico 7), pode-se chegar a algumas considerações sobre o perfil do professorado do curso de dança da Instituição A. Primeiramente, ele é formado, em sua maior parte, em instituições públicas e, depois, ele obtém a sua maior titularidade também por essas organizações. As regiões onde estão instaladas essas instituições formadoras são sul, nordeste e sudeste, respectivamente. Neste grupo de professores, a formação fora do país não é privilegiada. Além disso, é um grupo que prefere se apresentar em congressos e eventos científicos e culturais a publicar artigos em periódicos indexados ou livros. Em suma, verificou-se que a prática se sobrepõe a teoria no que se concerne a produção docente.

Tendo analisado o perfil do docente em dança neste capítulo, no próximo, o objeto de estudo é a estrutura curricular dos graduandos em dança da Instituição A. A partir desse objeto, pretende-se entender quais são os conteúdos privilegiados nessa formação e as formas e métodos utilizados para tratá-los. Portanto, do perfil do professor universitário para a formação dos futuros professores de dança, é o caminho que se segue.

3.3 Currículo dos graduandos em dança

A concepção atual do curso de dança da Instituição A é estruturada de acordo com as leis vigentes no cenário nacional. Em seu Projeto Político-Pedagógico, documento que norteia o aprendizado educacional e direciona as políticas internas da instituição¹¹, diferencia a graduação em dança em suas duas modalidades: o Bacharelado e a Licenciatura. Os enfoques dessas modalidades são bem distintos, mas o tratamento dado pela Instituição A a essa diferenciação é bem peculiar.

O bacharel em dança é entendido “não apenas como ‘dançarino’, mas acima de tudo como o artista comprometido com a pesquisa e produção de conhecimento em dança” (INSTITUIÇÃO A, 2016, p. 17). Para tanto, o currículo do Curso de Dança da instituição supracitada “prevê, desde o primeiro ano, disciplinas que fomentam o

¹¹ Embora seja um documento regimental da Instituição de Ensino Superior (IES), ele é flexível e adaptável às necessidades de cada esfera social que participa da organização da IES.

desenvolvimento da pesquisa artística e científica” (INSTITUIÇÃO A, 2016, p. 17). Algumas disciplinas que auxiliam esse processo de ensino-aprendizagem dos métodos, procedimentos e práticas da pesquisa científica são: *Métodos e Técnicas de Pesquisa* (disciplina do 1º ano), *Prática de Pesquisa I* (disciplina do 2º ano) e *Práticas de Pesquisa II* (disciplina do 3º ano). No quarto e último ano, é exigida ainda a elaboração de um *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC) que é acompanhado pelo professor responsável pela disciplina *Práticas de Pesquisa III* (disciplina do 4º ano) e pelo orientador do projeto de pesquisa individual do discente.

A licenciatura em dança se caracteriza por investir na formação do profissional que vai promover o processo de ensino-aprendizagem nos vários níveis e modalidades de ensino do país. Por isso, o núcleo pedagógico obrigatório do currículo do curso de dança “refere-se às disciplinas voltadas à docência e seus referenciais teórico/prático/metodológicos. As disciplinas desse núcleo são as seguintes: Psicologia da Educação (disciplina do 1º ano); Ensino de Dança (disciplina do 2º ano); Organizações Educacionais Contemporâneas (disciplina do 3º ano) e Libras (disciplina do 4º ano). Sobre o estágio, ele é obrigatório a partir do terceiro ano (Estágio Supervisionado I e II) e termina somente no último semestre do quarto ano (Estágio Supervisionado III e IV).

Compreendido todo esse conjunto de disciplina que sustenta tanto a formação do bacharel quanto do licenciado em dança, a peculiar diferença do currículo da Instituição A é que ela não quer separar essas duas modalidades, como se pode apreender no seguinte trecho:

Outro fator importante para este projeto de **Curso de dança** está na não separação das modalidades — bacharelado e licenciatura- e o desafio é encontrar um currículo que atenda as especificidades de formação necessária para o *professor-artista da dança* na contemporaneidade (INSTITUIÇÃO A, 2016, p. 17).

Para se realizar essa comunhão entre o bacharelado e a licenciatura, as disciplinas obrigatórias das duas modalidades são apresentadas concomitantemente no currículo do curso. Em outras palavras, o discente não tem, por exemplo, que primeiro fazer as disciplinas obrigatórias do bacharelado para depois fazer as da licenciatura, pois, diferentemente disso, as disciplinas obrigatórias de ambas as modalidades são

apresentadas simultaneamente a ele desde o primeiro ano e, assim, seguem até o último semestre do curso, como se verificou acima pelas indicações de ano de cada disciplina. Com isso, os graduandos do curso de dança da Instituição A conseguem desenvolver a habilidade de análise crítico-reflexiva do campo da dança, bem como aprendem a desenvolver a didática e a organização pedagógica. Isso evidencia que a instituição, realmente, está preocupada “em promover o conhecimento capaz de articular diferentes métodos entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e o processo de contextualização histórico e social” (INSTITUIÇÃO A, 2016, p. 18).

O currículo que norteia esse aprendizado integrado entre o bacharelado e a licenciatura é voltado para uma formação em nível superior que acumula e faz interagir diversas e distintas áreas do conhecimento. Desse modo, ele possibilita diferentes formas de acesso às mais diversas abordagens e lógicas da dança. Além disso, ele contém em sua grade curricular: laboratórios de investigação do movimento e da pesquisa, iniciação científica e artística, disciplinas optativas diversas. Todos esses recursos didático-pedagógicos incentivam o aprendizado, a criação e a investigação do corpo em (na) dança, bem como o significado deste em seu contexto cultural, global e/ou local.

Como objetivo, o curso prevê formar profissionais para atuarem na sociedade com sensibilidade, criatividade e excelência na prática e no ensino da dança. Para tanto, o currículo requer, nas ementas de seus cursos: (a) desenvolver características indispensáveis para o profissional-educador da dança nas esferas sociais, culturais, artísticas e científicas; (b) capacitar para o pensamento crítico-reflexivo; (c) dar suporte e viabilizar a difusão científica na área da educação e (d) possibilitar a atuação interdisciplinar dos profissionais de dança formados na Instituição A, dialogando, assim, com outras linguagens artísticas tanto em espaços formais quanto em não-formais.

São muitas as demandas que sustentam o fazer formativo do currículo do curso de dança. Entre elas, foram selecionadas algumas pela Instituição A para apoiar as finalidades da estrutura do curso. Primeiramente, tem-se a demanda do mercado de trabalho, os profissionais de dança são necessários seja na esfera artística quanto na esfera da educação. Eles são requeridos nas companhias de dança, nas salas de aula e também nas políticas públicas culturais. Outra demanda é o da própria área da dança que precisa de pesquisadores especialistas para a fomentar e a desenvolver. A terceira

demanda é a própria cultura local em que está inserida a Instituição A que solicita a atuação desses profissionais em suas mais diversas organizações.

Ao estudar as disciplinas do currículo acadêmico, o aluno é estimulado a criar competências e habilidades corporais. Exemplos disso são os processos de ensino-aprendizagem, de um lado, de anatofisiológico e cinestelógico e, de outro, do movimento aplicado à linguagem da dança. Adquirindo assim uma consciência corporal por meio dos conhecimentos sistematizados pelas disciplinas, os aspectos técnicos/estéticos/criativos em dança preparam esses alunos para atuarem nos mais diversos segmentos do mercado de trabalho.

É importante ressaltar que o currículo prevê a inclusão de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (APNEE), sejam elas decorrentes de deficiências físicas ou intelectuais, seja elas decorrentes de altas habilidades em seu corpo. Para tanto, todo o corpo docente é preparado para apoiar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem desse alunado, integrando-o aos demais da sala. Por isso, pode-se dizer que é um currículo atento às demandas socioculturais dos APNEE.

Sobre a organização do currículo de dança da Instituição A, pode-se dizer que ele é sistematizado em campos de conhecimentos, atendendo assim as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Parecer de número 1.108/87 do Conselho Federal de Educação. Esses documentos oficiais estipulam que os campos do conhecimento são divididos em disciplinas *obrigatórias* e *optativas*. Disciplinas obrigatórias são imprescindíveis à formação comum do alunado, já as disciplinas optativas são escolhidas individualmente pelos alunos a cada semestre — destaca-se que um número determinado de optativas é previamente informado ao aluno desde o início do curso. No currículo do curso de dança, existem 36 disciplinas obrigatórias e 28 optativas, sendo obrigado a cumprir duas por semestre.

No currículo de dança da Instituição A, os campos de conhecimentos são divididos em três, conforme os documentos oficiais supracitados: conteúdos básicos, conteúdos específicos e conteúdos teórico-práticos. Os conteúdos básicos estão relacionados às artes, às ciências da saúde, humanas e sociais. Os conteúdos específicos se associam aos estudos que contemplam a estética, a história, a cinesiologia, a investigação do movimento e a criação do corpo da (na) dança. Os conteúdos teórico-práticos são

aqueles que se constituem no fazer prático e na construção efetiva de conteúdos básicos e específicos, alicerçando, assim, as reflexões e a complexidade do campo de saber da dança.

Os três campos descritos acima são redistribuídos pela Instituição A em sua matriz curricular em quatro grandes núcleos: núcleo específico obrigatório, núcleo reflexivo obrigatório, núcleo pedagógico obrigatório, núcleo de optativas. O núcleo específico obrigatório abriga os conteúdos teóricos, práticos e metodológicos para a formação profissional e o fazer investigativo que norteiam o estudo do corpo e do movimento a partir do referencial da dança. Já o núcleo reflexivo obrigatório, parte da visão de ciência e de homem, selecionando os conteúdos teóricos e técnicos analíticos que estruturam essa visão científica. O núcleo pedagógico obrigatório é composto, como já salientado, por disciplinas voltada à docência/licenciatura, recuperando o referencial prático, teórico e metodológico dessa área do saber. Por fim, o núcleo de optativas, mediante a opção pessoal do educando, agrega uma maior flexibilização curricular, abordando temáticas paralelas e complementares do curso de dança. As ofertas dessas disciplinas, tanto na modalidade obrigatória quanto na optativa, são realizadas mediante à matrícula em local próprio dentro das instalações da Instituição A.

Além das disciplinas, o alunado tem que cumprir horas complementares que, de acordo com a lei, não podem somar um número inferior a duzentas horas, respeitando a carga horária máxima do curso. Essas horas complementares contam com práticas acadêmicas e cursos de extensão oferecidos pela Instituição A ou outros órgãos de formação, como, por exemplo: fóruns, simpósio, amostra de dança, dentre outros. Outros projetos também contam como horas complementares, por exemplo, atividades e programas de monitoria, iniciação científica e projetos da *Universidade Sem Fronteira*, além de estágios supervisionados em dança não obrigatórios, que potencializam a aprendizagem e promoção pedagógica no ensino formal e especial. Todas essas atividades são validas como horas complementares obedecem às normativas da própria instituição, bem como as regulamentações previstas na Conselho Nacional de Educação / CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que normatiza essa atividade.

Para a finalização do curso e a contemplação de todos os créditos, a formação final da Instituição exige, como já foi salientado, a apresentação de um TCC. Sendo dividido

em uma evolução disciplinar seriada ao longo do curso em disciplinas, o TCC tem, como possibilidade de apresentação teórico-prática ou de forma artística no processo final. É um trabalho dirigido pelo aluno com a orientação de professores, em especial o professor da disciplina Prática de Pesquisa IV e o orientador — deve obrigatoriamente ser da instituição e obrigatoriamente pertencer ao colegiado do curso de bacharelado e licenciatura em dança.

A estrutura educacional da Instituição A é dividida em ciclos semestral. O curso de dança é dividido em quatro anos de dois semestres cada um, totalizando, assim, oito semestres. As disciplinas previstas para o primeiro ano do aluno são as seguintes: *Abordagens e Lógicas da Dança I, Laboratório de Investigação do Movimento História das Artes, Anátomo-Fisiologia I, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Teoria e Análise do Movimento, Laboratório de Investigação do Movimento II, Abordagens e Lógicas da Dança II, História da Dança I, Psicologia da Educação**, *Anátomo-Fisiologia I*. Destaca-se que todas as disciplinas obrigatórias da licenciatura em dança foram marcadas com o asterisco (*) para assim se poder conferir que, de fato, o bacharel e a licenciatura estão associadas desde o primeiro semestre do primeiro ano até o último do quarto ano. São realizadas no primeiro ano 680 horas no bacharelado e 748 na licenciatura.

Já no seu segundo ano, o educando irá complementar seus saberes com as seguintes disciplinas: *Laboratório de Investigação do Movimento III, Abordagens e Lógicas da Dança, Prática de Pesquisa, Didática Geral**, *Comportamento Motor, Abordagens e Lógicas da Dança IV, Laboratório de Investigação do Movimento IV, Laboratório de Criação I, Ensino da Dança**, *Cinesiologia Aplicada à Dança*. Como se pode apreender, neste ano, as disciplinas são majoritariamente do bacharelado, uma vez que elas não estão marcadas com o asterisco, todavia a carga horária da licenciatura (680 horas) continua superior à do bacharelado (544 horas).

A partir do terceiro ano, o aluno começa a realizar seus estágios supervisionados, como já foi relatado. As disciplinas solicitadas neste período são as seguintes: *Abordagens e Lógicas da Dança V, Laboratório de Investigação do Movimento V, Laboratório de Criação II, Organizações Educacionais Contemporâneas**, *Estágio Supervisionado I**, *Laboratório de Investigação do Movimento VI, Abordagens e Lógicas da Dança VI, Prática de Pesquisa II, Filosofia, Estágio Supervisionado II**. Aumentam-se

as disciplinas obrigatórias da licenciatura com os estágios, todavia as do bacharelado são ainda em maior número. A carga horária cumprida no ano pelo bacharelado é de 476 horas e a da licenciatura é de 744 horas.

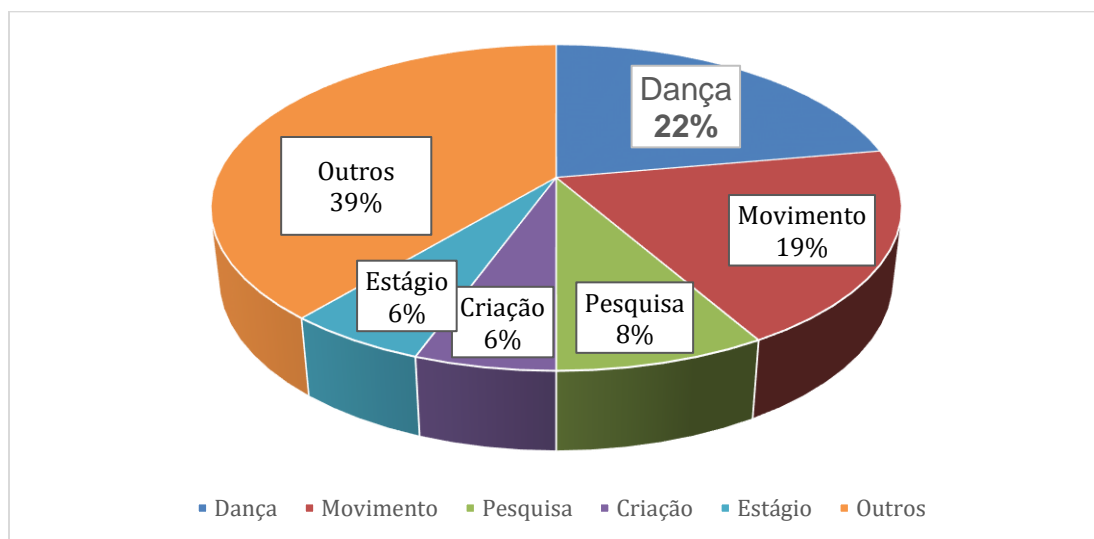
No quarto e último ano, o número de disciplinas é mais reduzido, apenas seis, sendo três ofertadas no primeiro semestre e três no segundo. Isso se deve a elaboração do TCC que vai exigir mais tempo e esforço do alunado, bem como as exigências das orientações com o professor-orientador. As disciplinas ofertadas neste último ano são: Estágio Supervisionado III*, Estética, Libras*, Antropologia do Corpo, Prática de Pesquisa III-TCC, Estágio Supervisionado IV*. Ressalta-se que a disciplina de Libras é obrigatória para a modalidade de licenciatura e vale como disciplina optativa para o bacharel, caso o aluno não curse a licenciatura juntamente ao bacharel, como é esperado pelo projeto do curso de dança da Instituição A. A carga horária cumprida no último ano no bacharelado é de apenas 204 horas e a da licenciatura é de 438 horas.

A partir do segundo semestre do primeiro ano, o aluno pode solicitar matrícula nas disciplinas optativas por isso os números das cargas horárias apresentadas são relativos apenas as disciplinas obrigatórias solicitadas. A carga horária mínima de disciplinas optativas é de 748 horas. Essa carga horária é somada tanto ao número de horas cumpridas no bacharelado, quanto ao de licenciatura, quanto as duas modalidades são cursadas concomitantemente. Salienta-se, ainda, que a 200 horas das horas complementares também compõe a carga horária das duas modalidades simultaneamente. Com isso, obtêm-se, ao final do curso, as seguintes cargas horárias totais: no bacharelado, tem-se 2886 horas e, na licenciatura, 3558 horas.

Sobre a avaliação, ela é mensurada por meio de notas de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), considerando zero um rendimento insatisfatório e dez um rendimento plenamente satisfatório. Ao final de cada bimestre, cada disciplina cursada pelo discente possui uma média resultante das seguintes atividades: trabalhos realizados, verificação de aprendizagem e exame final. A média do final de semestre é obtida somando-se as médias das duas avaliações bimestrais com a nota do exame final, dividindo o valor obtido pela soma por dois. A aprovação na disciplina é conseguida quando o aluno tem média final igual ou superior a 7,0 (sete) e a frequência igual ou superior a 75% das aulas previstas como carga horária mínima da disciplina.

Compreendido todo o contexto de formação construído no e pelo currículo do curso de dança da Instituição A, a análise que se faz, agora, é sobre as ementas das disciplinas obrigatórias que compõem as modalidades bacharelado e licenciatura em dança desse currículo. A primeira análise é sobre os títulos das disciplinas obrigatórias das duas modalidades. O título foi escolhido porque ele retoma, de forma sucinta, os temas principais que norteiam a disciplina. A seguir, são analisados os conceitos mais frequentes nos títulos das 36 disciplinas obrigatórias das duas modalidades — excetuando-se Libras que somente é disciplina obrigatória para licenciatura, mas se torna optativa para o bacharelado, logo tem um caráter duplo, por isso foi retirada do recorte desta pesquisa.

Gráfico 8 — Conceitos mais frequentes nos títulos das disciplinas obrigatórias do curso de dança (bacharelado e licenciatura)



Fonte: Própria autoria a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Dança (INSTITUIÇÃO A, 2016).

Como se pode verificar no gráfico acima, embora maior parte dos títulos tragam conceitos muito especializados e que, portanto, não se repetem — essa é a situação de 39% do total —, existem cinco palavras que possuem um contexto de frequência considerável, a saber: dança (22%), movimento (19%), pesquisa (8%), criação (6%) e estágio (6%). Partindo desses dados, pode-se problematizar esses conceitos dentro do curso de dança.

O conceito *dança* está em primeiro lugar na frequência dos títulos não apenas porque ele dá nome ao curso, como um todo, mas porque ele redimensionado teórica e de forma prática durante o curso, seja nas aulas de bacharelado, seja nas de licenciatura. A dança é entendida como um objeto de estudo que é explorado de diversas e distintas formas pelos docentes em suas aulas. Destaca-se que não existe uma hegemonia conceitual para dança e isso torna o conceito mais permeável a diferentes linhas teóricas e daí a sua presença frequente.

Um exemplo claro da construção e ressignificação desse conceito pode ser exemplificado comparando as diferentes interpretações desse termo em duas disciplinas. Esse conceito é explorado de forma técnica na disciplina de *Anato-fisiologia*. Nessa disciplina, por meio de conteúdos de saúde, a dança é abordada a partir de suas estruturas anatômicas e fisiológicas no desenvolvimento do corpo humano. Já dentro da disciplina de *Laboratório de investigação do corpo*, desenvolve-se uma outra visão do conceito de dança. Nessa outra compreensão, a dança é mais pautada em sua investigação do movimento, do ritmo e do corpo. Como se pode apreender, são concepções diferentes para o mesmo termo, o que mostra a sua produtividade nos diferentes e diversos campos do saber em que ele está inserido.

O segundo conceito de maior visibilidade é o de *Movimento*. Ele também possui uma grande produtividade teórico e prática nos diversos campos do conhecimento. Dentro de suas diversas acepções, resgata-se a discussão de Wosniak (2015) que lança a seguinte reflexão sobre o referido conceito:

É a escritura corporal, singular ou coletiva, jogo de estruturação espacial pelo movimento [grifo meu], simbólico ou para-simbólico e que envolve pelo menos três sentidos: audição, tato e visão (áudio-hapticovisual). Sendo o movimento ao mesmo tempo efêmero e onipresente, sua percepção torna-se um desafio. Considerada como a escritura dos corpos em movimento, a dança, para alguns estudiosos, só existe no momento em que está sendo dançada/performada pelo corpo do bailarino/performer (WOSNIAK, 2015)

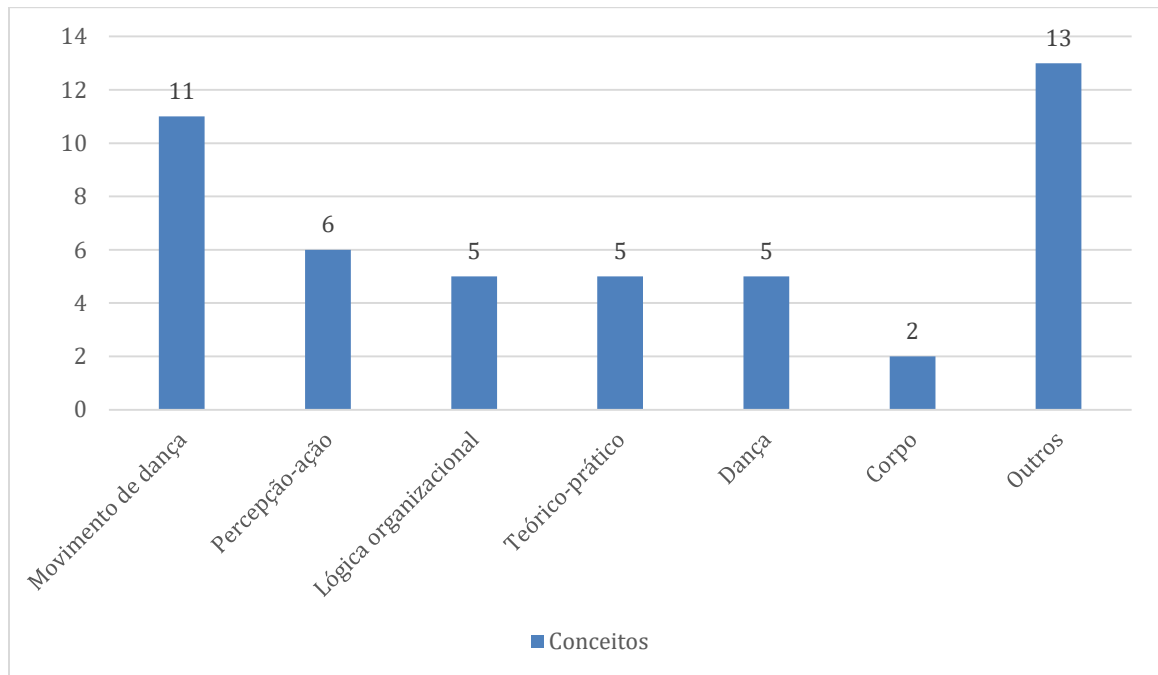
Seguindo esse raciocínio, o conceito de movimento perpassa todo o curso de dança, porque ele é percebido como um conector das ações e trocas que se estabelecem dentro desse espaço-tempo definido pela dança. Por não existir dança sem movimento, um conceito conclama o outro, por isso é plausível e esperado que esses dois sejam os dois conceitos mais frequentes.

Outro fato também esperado é que esse conceito sofra interferências e ressignificações em cada disciplina como se pode desprender dentro dos estudos históricos que envolvem a dança. Por isso, o conceito de movimento é delimitado no tempo e no espaço por diversos povos e civilizações que registraram a dança em sua cultura. Já dentro de um laboratório de criação, o movimento pode ser interpretado a partir da imaginação e dos estímulos internos e externos do próprio corpo, utilizando neste caso os padrões do corpo já aprendido durante suas experiências e vivências (cf. GREINER, 2005).

Os outros três conceitos mais frequentes (pesquisa, criação e estágio) são termos das etapas metodológicas da formação em Dança. O processo de aprender a fazer *pesquisa* é mais presente do que o de criação e o de estágio, porque aprender a pesquisa torna-se no ensino superior um dos pré-requisitos para se fazer ciência e divulgar os conhecimentos adquiridos e/ou desenvolvidos. A *criação* é uma etapa subsequente que requer a atenção e a orientação dos professores, porque é um importante passo para o desenvolvimento do futuro pesquisador-artista-professor de dança, sendo o índice de improvisação, autoria e autonomia esperado e estimulado desde o primeiro dia de aula no ensino superior. O *estágio* mais do que um período de aprendizagem dos processos de ensino é também um momento de desenvolvimento pessoal e profissional do alunado que passa a vivenciar o espaço escolar e suas necessidades específicas.

Analisados esses termos frequentes dos títulos, avança-se para os conceitos mais presentes no corpo do texto das ementas das 36 disciplinas obrigatórias, agregando tanto a modalidade bacharelado quanto a de licenciatura. A análise do corpo das ementas foi escolhida porque ela possibilita retomar quais são os conceitos explicados neste espaço, isto é, quais são as orientações teóricas mais utilizadas pelos docentes em suas ementas. Com isso, é possível constatar, mais uma vez, qual é a orientação teórico-metodológica que está sendo desenvolvida nas e pelas disciplinas que compõem o currículo do curso de dança em suas duas modalidades bacharelado e licenciatura. A seguir, apresentamos o gráfico dos conceitos mais frequentes nas 36 disciplinas obrigatórias examinadas:

Gráfico 9 — Conceitos mais frequentes no corpo das ementas das disciplinas obrigatórias do curso de dança (bacharelado e licenciatura)



Fonte: Própria autoria a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Dança (INSTITUIÇÃO A, 2016).

Embora ainda o número de conceitos especializados continue mais alto (treze ocorrências), existem, pelo menos, seis conceitos que se repetem com razoável frequência. O conceito mais frequente é o de *movimento de dança*. Esse é termo que reúne as duas outras palavras conceituais mais frequentes nos títulos. Apesar de não ser a somatória dos conceitos de *movimento* e *dança*, pois cada um deles tem sua própria especificidade, ele retoma e ressignifica muitos dos sentidos epistemológicos desses dois termos. Por isso, movimento de dança também possui diversas acepções, umas mais restritivas delimitando como um passo de uma técnica de dança, outras mais amplas que considera seus aspectos filosóficos. Sendo assim cada uma tem a sua especificidade singular.

A segunda concepção mais presente nas ementas é a de *percepção-ação*. A percepção se alinha com a ação, porque as habilidades sensório-motoras se relacionam com a percepção, compreendendo esta como uma habilidade a ser exercida. Conforme explica Nöe (2005), a percepção não ocorre no corpo, mas sim é uma ação exercida dentro do corpo. Berthoz (2005) argumenta, por sua vez, que as pessoas percebem de

acordo com o que é conveniente para aquilo que eles desejam realizar. Essa compreensão leva a entender que a ação não é apenas uma sequência de movimentos, mas também engloba representações sensoriais que podem ser ressignificadas quando se é invocado memórias por meio de mapas sensitivo-motores.

O terceiro conceito mais frequente é uma consequência dessa orientação teórica, porque a lógica organizacional, no campo da dança, se refere, na maioria das vezes, ao comportamento e a postura corporal frente às atividades realizadas no cotidiano ou no tempo-espaço da dança. O quarto conceito mais presente nas ementas também é decorrente desse posicionamento epistemológico da área da dança que concebe a teoria e a prática de forma simultânea, uma dando sentido a outra. Isso ficou evidente acima quando foi explicado os conceitos de *movimento de dança* e o *percepção-ação*.

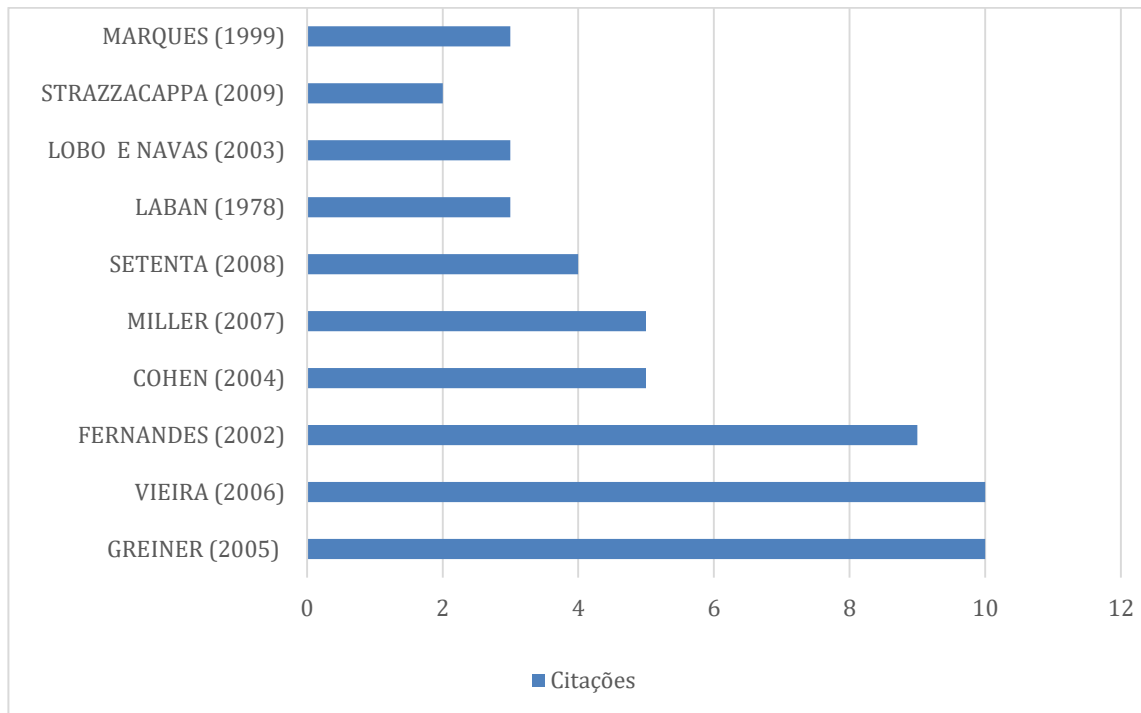
Os dois últimos conceitos mais citados nas ementas, dança e corpo, já eram esperados, porque, como já foi discutido no capítulo anterior (cf. Capítulo 2), os conceitos de dança e corpo são primordiais para se entender o campo de conhecimento da dança. Por isso, eles são conceitos que possuem muitas interpretações e leituras teórico-metodológicas nos diversos estudiosos desse campo. Além disso, o termo dança, como dito acima de outras maneiras, é um termo multidisciplinar, uma vez que está inserido em diversas áreas do conhecimento e, com isso, possui diversas acepções e intervenções teórico-metodológicas.

Analisando, ainda, as ementas, pode-se depreender delas as referências bibliográficas mais frequentes. Esse é um dado importante, porque ele aponta as orientações teóricas que estão norteando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso de dança da Instituição A. Para se fazer isso, foram selecionadas as dez citações mais frequentes nas 36 disciplinas obrigatórias analisadas, lembrando que esse montante agrêmia tanto a modalidade bacharelado quanto a licenciatura.

Com isso, não se pretende retomar o conteúdo teórico de cada uma das referências apontadas, como foi feito parcialmente com a análise dos conceitos mais frequentes nos títulos e nas ementas. O objetivo é outro. É verificar, em uma primeira análise, quais são as dez referências mais presentes nas 36 disciplinas selecionadas. E depois, em uma segunda análise, constatar em que momento essas referências aparecem para o alunado, isto é, questiona-se essas referências que são mais frequentes nas disciplinas

aparecem o tempo todo ou são sazonais — por exemplo, surgem no segundo ano e depois nunca mais aparecem. A seguir, é apresentado o gráfico da primeira análise.

Gráfico 10 — Referências bibliográficas mais frequentes no corpo das ementas das disciplinas obrigatórias do curso de dança (bacharelado e licenciatura)

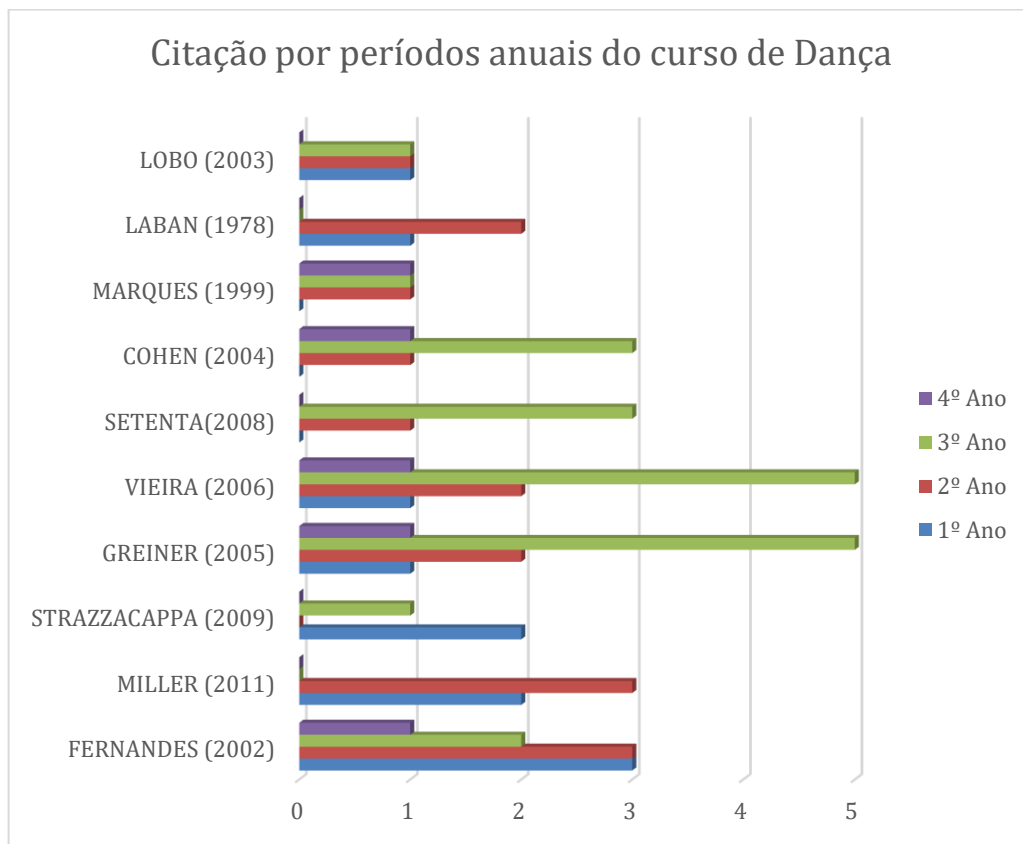


Fonte: Própria autoria a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Dança (INSTITUIÇÃO A, 2016).

Como se pode apreender, as três referências mais frequentes são as de Greiner (2005), Vieira (2006) e Fernandes (2002). A obra de Greiner se refere ao conceito de corpo e suas dimensões epistemológicas nas teorias da neurociência contemporânea e em outras anteriores a estas últimas. Vieira (2006) trata sobre a teoria do conhecimento e a relacionada com uma interpretação peculiar sobre o que é arte, a qual está sendo problematizada pelos estudiosos da dança. Fernandes (2002) é uma obra considerada clássica no contexto brasileiro, principalmente porque ela é a principal divulgadora do sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. Ressalta-se que Laban (1978) aparece como uma das referências mais citadas, mas está em sétimo lugar, quando a sua divulgadora está em terceiro lugar.

Cohen (2004) e Miller (2007) tratam respectivamente da performance e da escuta do corpo, desdobrando as teorias mais recentes sobre o movimento. Setenta (2008) aborda também o tema da performance da dança. Lobo e Navas (2003) exploram outras acepções teóricas sobre o movimento, desenvolvendo-as como um método para o intérprete-criador. Strazzacappa (2009) e Marques (1999) tratam, cada uma a seu modo, da dança na esfera da educação e de suas particularidades dentro do ambiente escolar. A seguir, pode-se observar em que período do curso de graduação em dança essas referências são inseridas nas ementas das 36 disciplinas analisadas:

Gráfico 11 — Referências bibliográficas mais frequentes no corpo das ementas das disciplinas obrigatórias do curso de dança (bacharelado e licenciatura) separadas por ano (do 1º ao 4º ano)



Fonte: Própria autoria a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Dança (INSTITUIÇÃO A, 2016).

Vieira (2006) e Greiner (2005) estão presentes em todos os anos de formação do curso de graduação em dança. O ano em que eles são mais citados é o segundo ano de

formação. Isso se deve ao enfoque da prática dado neste período de formação em que existem diversas disciplinas voltadas para a prática corporal.

Fernandes (2002) também está presente em todos os anos de formação do referido curso. E ela tem seus maiores índices de citação nas ementas das disciplinas no terceiro e quarto ano. Isso ocorre porque, nesses dois últimos anos, o curso de dança exige uma maior compreensão do corpo e seus princípios, sistematizando a proposta de Laban/Bartenieff.

Cohen (2004) está desenvolvido nos três primeiros anos. Isso ocorre porque esse referencial dá uma base teórico-prática para o entendimento do conceito de performance enquanto linguagem. Por isso, ele dá as bases epistemológicas da performance para que ela seja desdobrada em outras disciplinas nos anos seguintes.

Miller (2011) também é referenciada no segundo e terceiro ano. É um referencial relevante para se ensinar e sistematizar a técnica de Klauss Vianna. Dada essa conjuntura epistemológica, sua pertinência também se concentra nos anos intermediários em que o aluno está nessa fase de experimentação das práticas do corpo e dos movimentos.

Lobo (2003) surge no horizonte acadêmico no segundo, terceiro e quarto anos. Essa referência dá alicerce às pesquisas referentes à construção do conceito de corpo na e pela dança. Por isso, ela não está presente no primeiro ano em que o aluno está ingressando na área de estudo da dança e, conseqüentemente, não possui os fundamentos para desenvolver as ideias dessa autora.

Setenta (2008) está presente no segundo e terceiro ano apenas. Ela é uma referência importante para o desdobramento do conceito de performance. Desse modo, ela se concentra nos anos intermediários de formação, porque prevê um momento em que o alunado está experimentando as práticas corporais e seus limites.

Laban (1978) aparece no terceiro e quarto ano. Isso se deve a sua escrita que exige maiores conhecimentos, os quais são desenvolvidos a partir da leitura de Fernandes (2005) desde os primeiros anos de formação. Como se depreende, primeiro, começa-se pelo divulgador da teoria e, depois, parte-se para a obra-fonte.

Strazzacappa (2009) surge no segundo e no quarto anos de formação. E Marques (1999) está referenciada nos três primeiros anos. Essas duas referências são basilares

para o ensino da dança no ambiente escolar, por isso elas, juntas, estão correlacionadas à licenciatura. Isso evidencia que o fato de estarem entre as dez obras mais citadas e estarem presentes em todos os anos de formação (mesmo que de forma pendular) não é aleatório ou caótico, ele é pensado, porque o alunado desde o início de sua formação é direcionado à docência e, para tanto, vai recebendo bases teóricas e práticas.

Este tópico demonstrou, como um todo, que o currículo do curso de dança está adequado aos dispositivos legais que regem o ensino superior de dança, mas também propõe uma articulação bastante consistente entre a modalidade do bacharelado e da licenciatura. Isso se mostrou patente tanto no modo de articular os conteúdos e as disciplinas, bem como ficou nítido nos gráficos dos conceitos mais frequentes nos títulos (cf. Gráfico 8) e nas ementas (cf. Gráfico 9) e também nas referências mais presentes nas 36 disciplinas obrigatórias (cf. Gráficos 10 e 11). É essa articulação entre o saber pedagógico e o saber prático que faz da Instituição A uma universidade de renome e de referencial no cenário nacional. No próximo tópico, será discutido se essa excelência também se manifesta no uso das tecnologias em sala de aula.

3.4 Ferramentas tecnológicas disponíveis

A tecnologia, em muitos casos, é vista como uma ferramenta para se atingir determinado resultado. Cada vez mais presente no cotidiano dos cidadãos, ela vem complementar, acelerar, buscar respostas, ajudar até mudar as vidas de todos. Conforme problematiza Fava (2016, p. 288):

[...] à medida que os computadores se transfigurarem em máquinas 'inteligentes' cada vez mais potentes, não serão substitutos dos seres humanos, e sim complementos. Isso significa que as escolas mais valiosas, influentes, benéficas das próximas décadas serão as que fortalecerem seus educadores, não as que tentarem torná-los obsoletos.

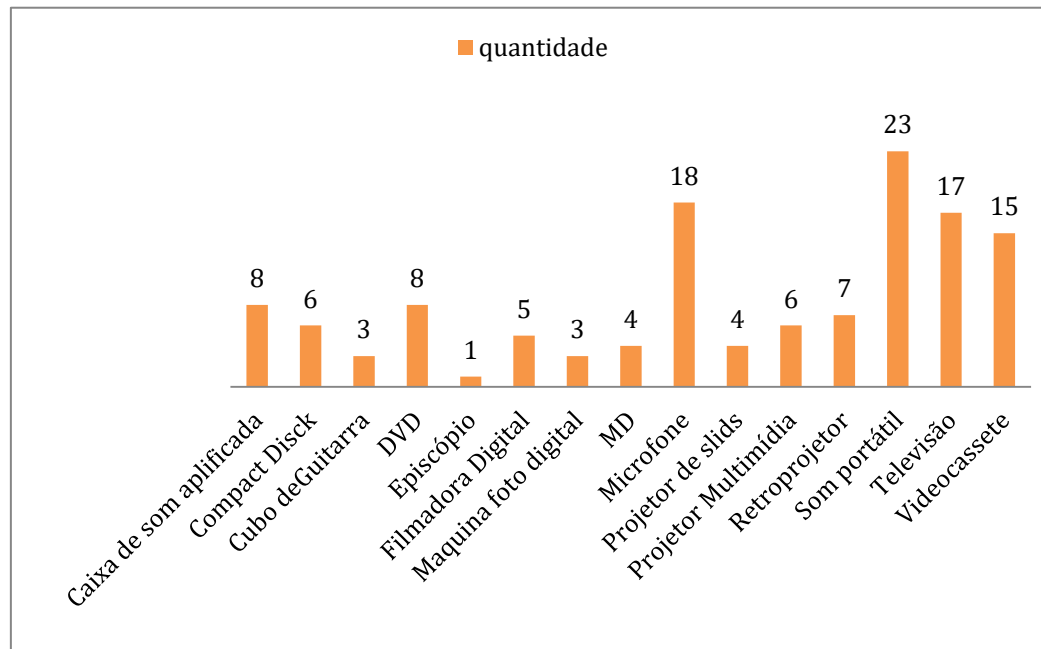
Desse modo, como se apreende, o professorado deve estar preparado para lidar com as ferramentas tecnológicas, porque, como se vê, elas ajudam a chegar a determinados resultados, muitas vezes, mais rápidos do que esperados. Para tanto, o

docente não está sozinho, os próprios alunos estão imersos nesse *caldo digital*, conforme explica Santaella (2013, p. 21):

Para isso, antes de tudo, é preciso viver as tecnologias. Se vamos falar de tecnologias, temos que estar nelas, e não simplesmente mirá-las com arrogância do ponto de vista aéreo de um escritório. Temos que nos inteirar não apenas dos traços mais evidentes que gritam na ponta do *icerberg*, mas constantemente medir a sua temperatura submersa. Esta pode estar gestando transformações que ainda não aparecem na superfície.

É neste curso que, neste tópico, é demonstrado as ferramentas tecnológicas existentes no curso de dança da Instituição A. Para tanto, foram verificados todos os recursos disponibilizados na referida organização para uso dos professores. O documento consultado continua sendo o Projeto Pedagógico do Curso de Dança em que se encontram esses dados bem detalhados. Para uma melhor visualização deles, é reproduzido a seguir um gráfico quantitativo de todos aparatos tecnológicos disponíveis aos professores do curso de dança.

Gráfico 12 — Ferramentas tecnológicas disponíveis aos professores do curso de dança na Instituição A



Fonte: Própria autoria a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Dança (INSTITUIÇÃO A, 2016).

Como se pode notar dentro da esfera de ensino da Instituição A, a maioria das ferramentas tecnológicas disponíveis são recursos audiovisuais. Além disso, esses recursos, quando comparados com os existentes no mercado atualmente, são considerados obsoletos, isto é, não atendem a todas necessidades requeridas para, por exemplo, uma edição ou gravação de vídeo em alta resolução. Isso pode ser decorrente da falta de investimento em infraestrutura, o que é comum nas políticas públicas que não financiam a modernização dos equipamentos, conforme ressalta os estudos de Fava (2016).

A quantidades dos aparatos tecnológicos que envolvem a formação dos discentes e a utilização dos docentes são dois temas que se contrapõem. De um lado, a formação dos discentes requer cada vez mais uma maior aproximação das novas tecnologias. Conforme ressalta Santaella (2013, p. 322), “na medida em que são importantes para a socialização humana como fonte de informação, entretenimento e organização do dia a dia, também passa a ser o tema da educação para as mídias, ou seja, as mídias são o tema e o objeto da educação”. De outro lado, a utilização por parte dos docentes das novas tecnologias é muito tímida, seja falta de recursos, como se vê no gráfico acima, seja pela pouca experiência com essas ferramentas tecnológicas como recursos didático-pedagógicos. Para Mattar (2013), o aprendizado necessita de motivação para um envolvimento intenso. Logo, corroborando as palavras de Santaella (2013), é preciso um trabalho com as tecnologias que envolva o alunado e o professorado de forma integral. Por isso, os docentes não podem se afastar das tecnologias, porque os jovens estão cada vez mais próximos delas.

O trabalho de Mattar (2013) se destaca por ênfase a essa nova realidade educacional que se descortina. O estudioso explica que existem diversos estilos de aprendizagem nas novas gerações, principalmente aquelas nascidas em meio aos computadores, às potencialidades da internet, à popularização dos *smartphones* e a tantos outros recursos digitais. A partir de Prensky (2001, 2012), o estudioso explica que os nativos digitais são jovens que já nasceram imersos na cultura do digital e, por isso, veem as mídias digitais e seus recursos com naturalidade diferentemente de seus professores que, como imigrantes digitais (nascidos anteriormente da expansão da

internet e de seus aparatos em rede), percebem as tecnologias, especialmente as digitais, como algo *novo*.

Compreendendo esse panorama geral dos recursos disponíveis na Instituição A, pressupõe-se, ainda, que o uso desses recursos não seja tão eficiente quanto o necessário. Isso ocorre, porque os aparelhos são obsoletos, haja vista os equipamentos disponíveis no mercado atualmente. Pode-se constatar, portanto, que falta por parte dos professores uma ação mais direta e concreta em relação ao uso das tecnologias em sala de aula para o ensino-aprendizagem da dança na instituição em análise.

Além disso, de acordo com o que foi verificado no tópico 3.2, os professores preferem mais a produção prática do que a difusão bibliográfica, isso também evidencia que não há uma adesão aos recursos do digital. Isso acontece porque as produções científicas contemporaneamente são publicadas digitalmente e, para isso, é necessário um conhecimento técnico, bem como uma experiência prévia sobre as plataformas e *softwares* de submissão dos artigos nos periódicos digitais e, por exemplo, a edição de *e-books*. São todas evidências que podem ser inferidas dos dados coletados no Projeto Pedagógico do Curso de Dança e também nos currículos Lattes dos 21 docentes, todos esses documentos analisados e sistematizados neste capítulo.

No próximo capítulo, pretende-se propor uma alternativa para essa problemática. Para tanto, partindo dos desafios presentes na Instituição, observa-se outras instituições de ensino superior que fazem uso das tecnologias, em especial dos *e-books* e de aplicativos. Em seguida, é proposto um *e-book* para ajudar os docentes em dança em suas aulas. Com isso, de fato, a partir do estudo de caso analisado neste capítulo, observar os retrocessos e os avanços possíveis dentro da tecnologia e da cultura digital contemporâneas.

4. DANÇA E TECNOLOGIA: LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O corpo, contudo, não é um recipiente vazio pelo qual as informações entram e saem. O corpo não é uma caixa preta processadora de *inputs* e *outputs*. O corpo simplesmente não é — está sempre na condição de “sendo” (SANTANA, 2006, p. 50).

Neste capítulo, são apresentados as aplicações e os impactos da usabilidade tecnológica no referido curso de dança da Instituição A em relação a um paralelo nacional e internacional. Também são apresentadas as dificuldades sócio-político-educacionais de utilização das tecnologias em relação aos professores. Também será debatido como essas ferramentas podem auxiliar o desenvolvimento das habilidades e competências de ensino e aprendizagem das aulas de dança, afim de agregar maior interatividade aos conteúdos ministrados, ampliando, assim, as possibilidades de aprendizagem do alunado.

Como discute Bates (2017, p. 266), “o ponto crítico é que diferentes mídias podem ser usadas para ajudar alunos a aprender de diferentes maneiras e alcançar diferentes resultados”. Desse modo, não se pode supor que mantendo procedimentos de aulas expositivas de forma perene se alcance resultados satisfatórios com todos os diversos e distintos grupos de alunado. É por isso que, neste capítulo, é proposto um objeto de aprendizagem direcionado para os docentes formados e formadores na área de dança: um *e-book*, o qual intitulamos *Tec Dance* (cf. Apêndice).

É pertinente apontarmos qual é a definição que acolhemos neste estudo para o conceito de *objeto de aprendizagem*. Primeiramente, ressalta-se que na literatura técnica existem outros termos que orbitam ao lado do mesmo núcleo temático desse conceito são: “objetos de conhecimento”, “componentes instrutivos”, “documentos pedagógicos” ou simplesmente “recursos”, conforme explicam Gibbons e Nelson (2000). A partir da revisão da literatura técnica realizada por Sabbatini (2012, p. 3), pode-se dizer que os objetos de aprendizagem se distinguem dos demais recursos didáticos pelas seguintes características:

- 1) *reutilização*, com a possibilidade de uso em diferentes contextos educativos, proporcionando eficiência econômica em sua preparação e desenvolvimento;
- 2) *portabilidade*, com disponibilidade de utilização através de diferentes plataformas técnicas;

- 3) *modularidade*, de forma que um objeto possa conter ou estar contido em outros objetos, com a perspectiva de combiná-los;
- 4) *autossuficiência*, no sentido de não depender de outros objetos para fazer sentido;
- 5) *descritos por metadados*, como por exemplo, autor, palavra-chave, criador/autor, idioma e objetivos educacionais.

Com explica Sabbatini (2012), essa distinção é necessária, porque tecnicamente os objetos de aprendizagem podem assumir tanto um formato físico, quanto uma mídia digital, podendo ser constituídos por simples imagens, por arquivos de texto, por apresentações de slides, ou ainda, até objetos complexos como simulações de realidade virtual. Enquanto para Willey (2000) qualquer recurso digital ou não pode ser reutilizado para o suporte ao ensino, sendo, então, considerado objeto de aprendizagem, Sabbatini (2012, p. 4) alerta que:

Assim, arquivos em formato digital por si sós, isolados de qualquer intenção pedagógica, não constituem objetos de aprendizagem autênticos. Estes recursos somente assumiriam este *status* com a incorporação de metadados descritivos que possibilitassem seu uso em um contexto educativo

É por isso que, ancoradas pelos estudos de Bates (2017), Mattar (2017) e Kenski (2012; 2013), apresentamos as características relevantes da construção desse *e-book* e nele, por sua vez, expomos o aplicativo/*software* e sua possibilidade de aplicação didático-pedagógica. Esse material tem por objetivo apresentar *softwares* que possam corroborar no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula mediadas pelo professor de dança. Para tanto, aborda o contexto educacional a partir de metodologias ativas com exemplos de *softwares* e aplicativos da era digital e senciente, os quais podem auxiliar o ser A/R/Tográfico na construção didático-pedagógica da dança.

A partir desse material, faremos uma discussão dos limites e progressos da tecnologia com a dança. Com isso, pretende-se compreender até que medida a inserção de novas mídias pode influenciar positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Almeja-se, assim, dar um panorama dos retrocessos e dos avanços da dança com a tecnologia em sua realização na educação brasileira com destaque para o ensino superior.

4.1 Instituição A e os recursos tecnológicos no contexto brasileiro

Como foi apreendido no capítulo 3.4, a Instituição A comporta em sua infraestrutura instrumentos, aparelhos e recursos de multimídia com atraso e pouca diversidade, se comparada com as possibilidades existentes no mercado de informática. Isso pode acarretar, a médio e longo prazo, uma defasagem entre as habilidades e competências digitais do alunado e a infraestrutura da instituição, porque, como discute Lira (2016, p. 58), os alunos da geração net estão mudando. De acordo com o estudioso, pode-se dizer que “tudo dependerá do modo como as novas tecnologias serão utilizadas. A escola e seu corpo docente precisam se adaptar o quanto antes a essa nova realidade, que se apresenta como um novo desafio para a prática educativa”.

Os equipamentos tecnológicos existentes devem suprir a necessidade de todos os cursos da Instituição A, não tendo esta uma política própria ou especializada para cada curso, exceto para instrumentos específicos de uso individualizado em situações excepcionais. Essa organização dos recursos tecnológicos é contrária à tendência vigente desde o início do século XXI em que se promove cada vez mais um maior número de instrumentos tecnológicos especializados nas diversas e distintas áreas do conhecimento. Exemplos disso estão presentes nos cursos voltados para as áreas de saúde, comunicação e engenharia, principalmente.

Kenski (2012), ao citar a história e os avanços tecnológicos que o professor utiliza para construir e mediar seu fazer dentro da sala de aula, demonstra que os equipamentos técnicos sempre foram auxiliares das práticas pedagógicas. Por exemplo, o *Power Point* é um dos recursos que podem auxiliar a construir a sequência didática das aulas, tanto como material de apoio para a exposição oral do professor quanto como material de consulta para o aluno. Como se nota, o uso de recursos digitais em sala de aula, não está fora da atuação do professor, nem como substituto dele, mas mais como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

Ao conferir a infraestrutura, o espaço físico e os aparatos tecnológicos mínimos, a Instituição A sustenta as condições básicas para o ensino e aprendizagem das linguagens das artes. Isso é legítimo e demonstra o compromisso da organização, todavia essa infraestrutura ainda não é suficiente se considerarmos as demandas digitais do alunado e as potencialidades tecnológicas existentes. De acordo com Bates (2017, p. 267):

Se estamos interessados em escolher tecnologias apropriadas para o ensino e aprendizagem, não devemos apenas olhar para as características técnicas de uma tecnologia, nem o sistema mais amplo de tecnologias em que ela está localizada, nem mesmo as crenças educacionais que trazemos como professores de sala de aula. Precisamos também examinar as características específicas das diferentes mídias em relação a seus formatos, sistemas de símbolos e valores culturais. Essas características específicas são, cada vez mais, denominadas potencialidades (*affordances*) das mídias ou tecnologias.

A partir de Bates (2017), entendemos que as potencialidades de uma mídia são as características específicas que esse recurso traz, agregando, facilitando ou até modificando o *modus operandi* de uma prática social. Por isso, é necessário que a Instituição A atente para os *softwares* e os aplicativos existentes no mercado para incrementar suas aulas. Baseados em Bates (2017), compreende-se, assim, que é importante prover uma gama cada vez maior de oportunidades de aprendizagem ao alunado, uma vez que os grupos sociais, principalmente no contexto brasileiro, que ingressam no ensino superior possuem diversas e distintas habilidades e competências digitais. O estudioso argumenta que:

Talvez ainda mais importante seja a ideia de que muitas mídias são melhores do que uma. Isso permite que os alunos com diferentes preferências de aprendizagem sejam contemplados e permite que o assunto seja ensinado de formas diferentes por diferentes meios, levando assim a uma compreensão mais profunda ou a uma ampla gama de habilidades no uso do conteúdo. Por outro lado, isso aumenta os custos (BATES, 2017, p. 267).

O outro lado do aumento das ferramentas digitais é o aumento nos custos quando se quer investir em *softwares* e aplicativos pagos. Todavia, existem alternativas gratuitas e que possuem funcionalidades semelhantes, porém específicas para determinados trabalhos. Por isso, não se pode asseverar que o aumento de mídias e tecnologias seja necessariamente custoso à Instituição A, mas que há custos inerentes a instalação, treinamento e/ou preparo caso ela o faça. É pensando nisso que, no próximo tópico, explicamos como foi feito o levantamento de aplicativos e *softwares* e os critérios utilizados para organizá-los e os discriminar.

Outro contraponto importante a se fazer para fundamentar o nosso argumento de que é preciso ampliar a oferta de diferentes mídias e recursos tecnológicos para os

alunos do curso de dança na Instituição A é que, ao se efetivar essa ação, esse processo desencadeia uma maior individualização e personalização da aprendizagem. Como sustentam Mattar (2017) e Bates (2017), isso favorece a organização do ensino, porque, com as novas mídias e seus recursos, o professor consegue atender melhor os alunos com estilos e necessidades especiais e/ou diferentes tipos de aprendizagem.

A UNESCO, em um esforço de promover a educação e a cultura ao redor do mundo, fez um documento que pontua os saberes tecnológicos necessários para um professor no século XXI. Neste documento, são apresentados treze motivos que colaboram com uma boa conduta para a evolução da aprendizagem digital e do uso das tecnologias móveis em sala de aula. Essas motivações gravitam entorno da cultura digital, porque elas usufruem das tecnologias digitais e móveis como uma extensão da aprendizagem, inclusive na construção do saber pedagógico entre professor, objeto de saber e aluno¹².

A seguir, apresentamos uma esquematização desses trezes motivos. A tradução é de nossa autoria.

¹² Entende-se *cultura digital* a partir de Santaella (2013, p. 234), isto é, como “uma cultura descentralizada, reticulada, baseada em módulos autônomos. Materializa-se em estruturas de informação que veiculam signos evanescentes, voláteis, líquidos, mas recuperáveis a qualquer instante”.

Figura 2 — Treze motivos para o uso das tecnologias móveis na escola



Fonte: *Policy guidelines for mobile learning* (UNESCO, 2013, tradução nossa)¹³

¹³ Expand the reach and equity of education; Facilitate personalized learning; Provide immediate feedback and assessment; Enable anytime, anywhere learning; Ensure the productive use of time spent in

Dentre os motivos apresentados na Figura 2, o primeiro deles demonstra a necessidade de ampliar o alcance e a equidade da educação, o que pode ser alcançado cada vez mais a partir dos recursos tecnológicos, principalmente se considerarmos as funcionalidades de armazenamento e de reprodução de conteúdos e dados. Os recursos tecnológicos representam uma tentativa de garantia de acesso à informação, principalmente em áreas que sofreram desastres ou que estão em constantes conflitos ideológicos que dificultam a exposição pública de informações. Além disso, eles podem, ainda, auxiliar em casos de atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Como se pode apreender, os recursos tecnológicos podem dar mais igualdade, assistência e agilidade aos processos educacionais.

A partir do quinto motivo, a entidade global demonstra a necessidade de que todos possam aprender em todos lugares e a qualquer hora. Isso corrobora a noção de ubiquidade, de Santaella (2013), que é a compreensão de que se pode estar em todos os lugares ao mesmo tempo quando se está conectado às redes sociais digitais, por exemplo. Em contextos de aprendizagem, pode-se dizer que a internet e seus aplicativos, possibilitam, em diversos casos, também estudar quando se está percorrendo longos caminhos, dentro de ônibus e trens, como passageiros e com maior facilidade diferenciando-se dos estudos com livros e cadernos físicos.

Conforme já preveem os estudos de Horn e Staker (2016) e Mattar (2017), é estimulada a aprendizagem híbrida em que se interagem diferentes e diversos recursos tecnológicos e midiáticos, tanto na modalidade de ensino a distância quanto na presencial. A UNESCO pede que seja possível construir comunidades de aprendizagem (ilhas) nas quais os alunos se inter-relacionam, ao mesmo tempo em que se pretende dar um suporte *in loco* para a aprendizagem. Com isso, o acesso não é mais o principal desafio, pois, quando se sofisticam os recursos pedagógicos a partir dos recursos

classrooms; Build new communities of learners; Support situated learning; Enhance seamless learning; Bridge formal and informal learning; Minimize educational disruption in conflict and disaster areas; Assist learners with disabilities; Improve communication and administration; Maximize cost-efficiency.

tecnológicos, os espaços se encurtam e o processo de ensino e aprendizagem é dinamizado.

Para tanto, outra proposta inserida no documento da UNESCO é a aproximação do aprendizado formal com o informal. Em outras palavras, é sugestão de trazer para perto das comunidades escolares e científicas os conhecimentos externos trazidos pelos alunos a partir de suas vivências e experiências pessoais. Com isso, fundamenta-se, no que se refere ao uso das mídias e das tecnologias, que as novas mídias não substituem ou excluem as anteriores, como Bates (2017, p. 268) discute:

Enquanto novas tecnologias são desenvolvidas e incorporadas aos sistemas de mídia, velhos formatos e abordagens são trazidos das velhas para as novas mídias. A educação não é exceção. A nova tecnologia é “acomodada” a velhos formatos, como *clickers* e captura de aulas, ou tentamos criar a sala de aula no espaço virtual, como no caso dos ambientes virtuais de aprendizagem. No entanto, novos formatos, sistemas simbólicos e estruturas organizacionais que explorem as características específicas da internet como uma mídia estão sendo descobertos gradualmente.

Como se vê, outro argumento é justificar a necessidade de se ampliar o uso de novos recursos tecnológicos e midiáticos é esse promovido por Bates (2017): as potencialidades digitais criam, gradualmente, novos formatos, sistemas simbólicos e estruturas organizacionais, sem com isso destituir necessariamente as que existiam anteriormente. Logo, é mais do que preciso estar atento continuamente aos desdobramentos tecnológicos de sua época.

Dentro do contexto da educação global, a UNESCO também recomenda a implementação de políticas públicas que possam instituir o aprendizado móvel, criando, assim, uma importância e uma conscientização sobre a validade dessa proposta. Um exemplo disso seria a expansão de banda larga para todos. Essa proposta, a médio e longo prazo, promoveria uma maior troca de informações entre os usuários, incutindo e fomentando de forma mais sustentável as práticas e usos dos recursos digitais no dia a dia dos cidadãos.

No que consta ao uso das tecnologias e da internet, Coll e Monereo (2010, p. 43) justificam que:

As TIC em geral, e a internet em particular, proporcionam uma excelente oportunidade para se saltar em direção a uma educação de mais qualidade, baseada em princípios de solidariedade e igualdade. Contudo, se esse salto não for bem dimensionado, se não partimos das diferentes realidades sociais e educacionais, com suas conquistas e suas carências, podemos acabar dando um salto no vazio e o avanço educacional esperado pode acabar não passando de mais uma operação econômica e comercial. Será preciso fazer um esforço importante para, como já preconizou Edgar Morin em 1981, clarificar o que queremos, e é imprescindível conservar a educação que temos, ponderar o que realmente precisamos criar e inventar para a educação chegue a ser efetivamente universal e libertadora e também para decidir o que podemos, e talvez devemos abandonar.

Neste contexto, o professor sendo um ser intermediador, motivador e curador do saber também encontra dificuldades em manipular, gerir e conduzir seu ensino e aprendizagem referente à utilização da tecnologia. Desde um simples comando no computador e/ou até mesmo o entendimento e apropriação de alguns recursos que estão escondidos em seus *softwares*, ou por eles desconhecidos. Esse profissional pode se sentir perdido e até confuso diante das diversas possibilidades que as tecnologias proporcionam. Como se pode apreender o papel do professor mudou, Bates (2017) reflete sobre esse fenômeno a partir da discussão entre mídia transmissora (um para muitos) e mídia comunicativa (todos para todos):

O papel do professor ou instrutor também tende a ser bem diferente quando usa mídias transmissoras ou comunicativas. Na mídia transmissora, o papel do professor é central; o conteúdo é escolhido e frequentemente entregue por ele. Os xMOOCs são excelentes exemplos. No entanto, na mídia comunicativa, enquanto o papel do professor pode ainda ser central como na aprendizagem colaborativa online ou seminários, há contextos de aprendizagem em que pode não ser identificado um professor “central”, com contribuições vindo de todos ou de muitos membros da comunidade, como nas comunidades de prática ou cMOOCs. (BATES, 2017, p. 273).

Essa reflexão entre as mídias e seus usos nos leva a repensar um tipo específico de poder. Outrora ele era concentrado a partir da retenção das informações, atualmente ele é diluído entre as instituições que o possuem e as que comunicam. Portanto, as mídias e as tecnologias estão inseridas nas salas de aula também como difusoras de informação. Este é outro forte argumento para incuti-las e fomentá-las cada vez mais nas instituições, principalmente nas de ensino.

Compreendendo esse contexto, o desafio da sociedade é articular mudanças sociais e políticas às transformações tecnológicas. Conforme Papert (2008) argumenta é

preciso investir no professor tanto quanto se promove o acesso e a permanência do aluno, porque um está inerentemente associado ao outro. Não existe aluno sem professor, mesmo na modalidade a distância. “A sociedade não se pode dar ao luxo de manter atrás seus potencialmente melhores professores apenas porque alguns, ou mesmo a maioria, não estão dispostos” (PAPERT, 2008, p. 85), portanto é totalmente refutável a concepção de que não se deve investir em tecnologia porque o professor não é adepto às novas tecnologias. Por exemplo, mesmo que o professor se negue a implementar recursos tecnológicos em sua aula, estes estarão presentes em seu cotidiano, seja nas mãos dos alunos com seus celulares, seja nas ruas com os semáforos e as câmeras de segurança.

Por conseguinte, é preciso desobstruir alguns obstáculos que são identificados na trajetória do docente, levando-o a (re)aprender. Para Kenski (2012), isso pode caracterizar com um tipo de técnica, meio pelo qual há diferentes formas, jeitos e maneiras de (re)aprender as habilidades que deverão ser empregadas para executar uma determinada tarefa. Se outrora o professor foi instruído a aprender para ensinar, agora ele é levado a ensinar e aprender concomitantemente, seja com o aluno, seja com as próprias ferramentas de ensino.

Kenski (2013) aponta ainda para o desafio de organizar as suas sequências de aulas de modo a deixá-las mais permeáveis e flexíveis. Para isso, é preciso a construção e a organização de um tempo móvel, permeável e personalizado, que possa garantir elasticidade suficiente para suprir as necessidades. Para tanto, o conhecimento das tecnologias torne-se cada vez mais um agente facilitador. Outra vez é um argumento justificável se implementar mais recursos midiáticos e tecnológicos na Instituição A para além dos já existentes.

Dessa forma, em sua maioria os recursos tecnológicos existentes dentro da Instituição A não favorecem essa elasticidade, porque eles são estáticos e centrados em equipamentos (*hardwares*). É preciso uma mudança de postura no sentido de implementar práticas de ensino e aprendizagem que utilizem *softwares* e aplicativos. E outra vez reafirma-se que isso não conduz necessariamente a um maior gasto, porque existem diversos e diferentes aplicativos gratuitos e de livre acesso no mercado — como verificaremos no próximo tópico.

Observa-se que existe no Brasil, de forma generalizada, a dificuldade de processos licitatórios em organizações do setor público — como é a Instituição A — e que isso pode ser um dos empecilhos que impossibilita a aquisição de novos aparatos tecnológicos. A realização de formação continuada com os professores é outro aspecto que é constantemente preocupante no setor público, uma vez que precisa ser planejada e executada periodicamente, o que, na maioria dos casos das cidades brasileiras, não é feito com frequência necessária. Outro aspecto do setor público é que ele é moroso na inserção de políticas que acompanham as mudanças sociais, o que é até uma precaução do Estado, mas também uma das causas da disparidade entre a sociedade e o poder público.

Entendidos esses aspectos do setor público, a criatividade é um caminho de saída para muitos desses professores, pois, por não terem o acesso a esses recursos e proventos do Estado, utilizam-se do que tem em mão para dar a seu aluno o melhor acompanhamento pedagógico possível. É neste sentido que as políticas públicas dos entes da União (Federação, Estados e Municípios) necessitam buscar novos formatos de integralização do conhecimento tecnológico, melhorando os já existentes. Para isso, é preciso atualizar e disponibilizar novas estruturas para a aprendizagem, que hoje caminha para um outro patamar educacional mais digital, híbrido e senciente, conforme apontam os estudos de Mattar (2017), Bates (2017) e Santaella (2013).

Construindo uma analogia da relação Poder público, professor e alunos, todos esses se veem emparedados diante da real necessidade de dever/poder aprender mais sobre o uso das tecnologias, para assim deixar de lado um analfabetismo digital (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012). Ao mesmo tempo em que não se tem recursos suficientes para aprimorar o fazer pedagógico e plural, depara-se com as crescentes possibilidades tecnológicas que o mercado de consumo traz a todo momento. Essa falta de recursos tecnológicos inseridos, funcionando e sendo atualizados constantemente faz com que os professores se restrinjam à exposição oral e aos recursos da lousa e do giz. De novo, não se devem desprezar nem as máquinas nem os homens, os dois devem trabalhar em conjunto dentro e fora das salas de aula, como aponta Bates (2017, p. 268):

Mais importante, é provável que seja um grande erro usar computadores para substituir os humanos no processo educacional, dada a necessidade de criar e

interpretar significados quando se usa uma mídia, pelo menos até que os computadores tenham maior facilidade em reconhecer, entender e aplicar semântica, sistemas de valores e características organizacionais, que são componentes importantes da “leitura” das diferentes mídias. Mas, ao mesmo tempo, é igualmente um erro depender apenas dos sistemas simbólicos, valores culturais e estruturas organizacionais do ensino de sala de aula como meio de avaliar a eficiência e adequação da internet como uma mídia educacional.

Em relação à construção do corpo do ser A/R/Tografista (artista/pesquisador/professor), o uso das tecnologias torna-se cada vez mais ímpar e de grande valia. O docente da área de dança em busca das noções básicas e necessárias para o seu aprendizado em relação às novas Tecnologias da Informação e Comunicação Digital TDIC¹⁴ deve entender que estas têm as seguintes características: interatividade, mobilidade, interconectividade, globalização e velocidade de acesso. Com isso, suas próprias práticas corporais mudam, porque elas se adequam às extensões midiáticas, como sustenta Santaella (2013), Kenski (2013) e Santana (2006).

Nesse sentido, os editores de texto são um exemplo de usabilidade básica de utilização de recursos tecnológicos digitais nas salas de aulas e fora delas. Além da inserção de caracteres e o armazenamento de informações verbais e visuais, os editores de texto podem integrar referências bibliográficas, indicar sinônimos e traduzir segmentos, fazendo, inclusive, o trabalho de correção ortográfica. Com isso, o processo de escrita do docente de sua sequência didática ficou mais rápido, bem como facilitou a leitura do aluno dos materiais trazidos pelo docente, evitando erros de interpretação pela escrita corrida, por exemplo.

Nesse contexto, Silva et al (2014) apresentam um estudo no qual mencionam as demandas da tecnologia mais usadas pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal: “Os resultados apresentados dizem respeito à caracterização dos participantes em termos de uso dos recursos digitais no cotidiano (dia-a-dia) e na atividade docente” (SILVA et al, 2014). Neste estudo, foi atribuindo o uso majoritariamente do computador com mais frequência unânime (100%) do grupo pesquisado, seguido pelo *software* de editor de textos, com 84,2% de usabilidade e, em terceiro lugar, quase 80% dos pesquisados utilizam navegadores de web e seus recursos

¹⁴ Refere-se principalmente ao processos e produtos relacionados com o conhecimento proveniente da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações (KENSKI, 2012, p. 25).

de busca. O celular, neste contexto, ultrapassa os 70%, juntamente com os *softwares* de segurança contra vírus e leitores de documentos em PDF. Já os reprodutores de imagens e apresentação não ultrapassam os 43% do total dos professores estudados. Os demais objetos mencionados, tais como: ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), editores de imagem e projetores multimídias, chegam até os 33% de usabilidade (SILVA et al, 2014). Como se vê, as ferramentas estão inseridas no cotidiano do professorado, mesmo que em *softwares* específicos.

De fato, é imprescindível diagnosticar que o computador, os editores de texto e os buscadores de web fazem parte do cotidiano dos professores. Não se pode deixar de mencionar os menos utilizados, pois, em média, 30% dos professores brasileiros conferem aos tablets uma grande inutilidade em seu cotidiano, seguido por *software* de simulação, pacotes estatísticos, ferramentas produção/gestão de blog, MP3 player, *software* de testes, HD externo, *software* de editor de som e gravador e *software* de tutoriais, variando para menos de 30%. Todos esses dados retirados do estudo de Silva et al (2014).

Ao observar essas estatísticas nacionais e internacionais do estudo de Silva et al (2014), podemos entender que a usabilidade de alguns recursos digitais está inserida no cotidiano do professor. Por isso, esse é um argumento de que não se precisa criar uma nova cultura para se inserir recursos digitais e tecnológicos na prática docente, mas sim é necessário apresentar os recursos aos professores que, como vimos no capítulo anterior, ficam restritos aos materiais e equipamentos fixos da instituição (em sua maioria *hardwares*), esquecendo-se ou não sendo motivados a utilizar *softwares*.

Pode-se dizer que o curso de dança da Instituição A por ter em sua grade curricular uma pluralidade e formação diversificada dos professores se desloca da curva e se diferencia por usufruir ao máximo dos recursos que lhe são oferecidos, mesmo assim isso não é suficientemente satisfatório se observamos um contexto mais amplo de possibilidades. Esse contexto desbravaremos a partir de um objeto de aprendizagem — um *e-book* — no próximo tópico. Para tanto, é imprescindível diagnosticar que as condições das ferramentas tecnológicas da Instituição A são obsoletas para os cursos, inclusive o de dança, estando assim em desconformidade com os preceitos e pressuposto da cultura do digital vigente neste novo século. Por conseguinte, as

sugestões dos *softwares* e aplicativos apresentados no *e-book* serão uma complementação dessa infraestrutura disponibilizadas às práticas dos docentes da Instituição A. Não substituindo ou revogando as ferramentas já existente, mas ressignificando e complementando-as para um novo século.

4.2 Tec Dance: um *e-book* plural

Neste tópico, apresentaremos características relevantes da construção do objeto de aprendizagem, o *e-book* Tec Dance. Este material tem por objetivo auxiliar e dar suporte metodológico na prática do professor de dança no que se refere ao uso de metodologias ativas. Para tanto, ele traz quarenta exemplos de *softwares*/aplicativos que culminam na linguagem da dança mais senciente, híbrida e ubíqua, conforme as propostas teóricas exploradas nos capítulos anteriores, em especial Santaella (2013), Kenski (2012) e Maçaneiro (2013).

O conceito e a utilização do *e-book* ainda não se encontram muito difundidos, portanto há um grupo de pessoas que desconhecem suas potencialidades. Ou ainda existem outros profissionais ou leigos que não obtiveram em tempo oportuno as condições técnicas necessárias para a sua utilização, isto é, podem não ter acesso à internet e/ou aos computadores. Conforme aponta Azevedo (2012, p. 3):

Apesar do avanço tecnológico, existem ainda dificuldades económicas que não permitem que todas as pessoas possam recorrer aos ebooks como ferramenta de trabalho ou de estudo, uma vez que isso envolve certos custos, que por vezes nem todas as famílias podem suportar. (...)“a utilização desta modalidade de leitura ainda é pouco utilizada em grande parte do mundo, constituindo, por conseguinte uma temática emergente, ainda pouco investigada mas com enorme potencial, em especial se associada a dispositivos móveis que podem promover a popularização de uma prática que, nos dias de hoje, continua restrita aqueles que tem acesso à Internet e que dominam a utilização das tecnologias” (Júnior, J., 2007 citado por Bottentuit, J., & Coutinho, C., 2007).

Assim, o nosso interesse por esse recurso como objeto de aprendizagem vislumbra a possibilidade de tornar essa tecnologia mais acessível e popular. Dando a oportunidade de realizar leituras em diversos formatos de arquivos, podendo o leitor interagir com o texto, marcando, riscando e comentando. Sendo assim, auxiliados por

diferentes plataformas existentes no mercado que suportam este tipo de tecnologia que possibilitam sua leitura e interação.

Sobre o conceito de *Electronic Book*, mais conhecido como *e-book*, podemos dizer que é uma noção em construção. Até o presente momento e observando duas funcionalidades, compreende-se que esse termo é mais amplamente utilizado para designar um livro em formato eletrônico, o qual pode ser adquirido via Internet para o computador por meio de *download*. Já instalado dentro aparelho o arquivo do livro, ele pode ser lido na própria tela do equipamento a partir de sua apresentação e visualização em *softwares* e/ou aplicativos compatíveis com o formato do arquivo. Contemporaneamente, esse modo de leitura é uma maneira mais simples de compor e disponibilizar um livro para o leitor nas telas de computadores, *smartphones*, *tablets* e demais aparatos.

O *e-book*, por ter um formato digital, assume, em diversos casos, uma forma de interação mais ativa, uma vez que possibilita a inserção de hiperlinks de acesso sendo direcionados a outros sites/links dentro da própria rede de internet. Além disso, ele é mais sustentável e ecológico se comparado ao livro impresso, porque deixa de gastar papel e passa a ser uma nova forma de comunicar. Havendo assim uma maior interação de uma mídia com a outras e entre o conteúdo do *e-book* e o leitor-usuário, o que não é tão aparente na relação entre o livro impresso e o leitor, conforme sustentam Azevedo (2012) e Bottentuit e Coutinho (2007).

Analisando esse suporte da informação oriundo das novas tecnologias, Chartier (1994, p. 100) constata que a “representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico”. Isso causou nas práticas de leitura o advento de outras formas de exploração do texto. Podemos apreender isso a partir do seguinte quadro em que trazemos algumas das formas de exploração do texto na prática de leitura de um *e-book*:

Quadro 1 — Tipos de leitura de um *e-book*

Tipo	Características
Leitura	Leitura cuidada. O leitor percorre o texto de forma linear, o objetivo é a compreensão detalhada do texto
Skimming	Leitura transversal, embora ainda linear. A compreensão é mais panorâmica devido à velocidade na leitura. O objetivo é alcançar a essência do texto
Exploração	Leitura transversal, não-linear. O objetivo é a triagem de informação
Olhar	Leitor vira as páginas rapidamente. O objetivo é detectar elementos importantes ou palavras-chave
Procurar	Leitor atribui para um elemento da página em particular, uma compreensão aprofundada sobre o tema
Reler	Pode ocorrer diversas vezes

Fonte: Quadro feito a partir das contribuições de Azevedo (2012) e Daradkeh, Selimi e Gouveia (2012).

Diante dessa gama de possibilidades de leitura, pode-se depreender que, independentemente da peculiaridade de cada leitor, ele percebe que a prática de leitura de um *e-book* é diferente da de um livro tradicional. Por isso, temos que refletir que toda tecnologia traz tanto vantagens como desvantagens. Apresentamos a seguir quadros comparativos que abordam esses dois lados: os fatores positivos (vantagens do uso do *e-book*) e os negativos (desvantagens do uso do *e-book*),

Quadro 2 — Vantagens e desvantagens do uso do *e-book* na sala de aula

Vantagens do uso do <i>e-book</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Facilidade para fazer o <i>download</i> dos livros a partir da Internet – Poder colocar vários livros num único dispositivo – A edição e a divulgação e o acesso aos livros digitais atingem uma esfera muito maior quando realizadas de forma sistemática – Múltiplos usuários podem simultaneamente consultar o mesmo conteúdo – A procura de termos ou palavras, rápida e eficaz através dos métodos de busca dos dispositivos; – Alguns exemplares permitem a interatividade e a utilização de recursos multimídia; – Permitem a utilização de <i>links</i> para sites externos e consultas a materiais; – Ajudam a fomentar o conhecimento livre na rede, democratizando o conhecimento
Desvantagens do uso do <i>e-book</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Leitura mais lenta e cansativa por causa do brilho da tela – Grande quantidade de livros sem recursos multimídia – Pouca divulgação de exemplares digitais disponíveis – Preço dos dispositivos ainda bastante elevado – Grande quantidade de informação mal organizada nos <i>e-books</i> – Fontes bibliográficas e técnicas inadequadas ou não registradas

Fonte: Quadro realizado a partir das contribuições teóricas de Azevedo (2012) e Bottentuit e Coutinho (2007).

Compreendendo esse panorama, a escolha pelo *e-book* como objeto de aprendizagem se deve principalmente à sua reprodução, isto é, ele pode ser replicado diversas vezes e difundido aos professores de dança de diversas e diferentes localidades do Brasil, o qual tem, como sabemos, dimensões continentais. Essa é uma das características principais de um objeto de aprendizagem na perspectiva teórica assumida por Sabbatini (2012, p. 4) e aqui acolhida, uma vez que

[...] é justamente a propriedade de reutilização que além de consistir uma característica de definição do conceito [de objeto de aprendizagem], surge também como uma justificativa de sua própria existência, na medida em que possibilitaria uma redução dos custos associados ao desenvolvimento de cursos e de materiais didáticos.

Assumidas essas propostas teóricas e compreendida a pertinência desse objeto de aprendizagem, o Tec Dance nasce com a intenção de orientar os professores que trabalham com dança de modo a transformar as suas construções didáticas pedagógicas a partir do uso de *softwares* e/ou aplicativos. Para selecionar os aplicativos e os *softwares* que comporiam o referido *e-book*, foram utilizados prioritariamente três exemplos teóricos, sendo dois nacionais e um internacional.

O primeiro referencial é datado de 2015. Ele é um estudo realizado por dois pesquisadores brasileiros da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), a saber Felipe Barroso e Mariana Antunes. Estes estudiosos fizeram um levantamento das ferramentas digitais facilitadoras da prática docente, utilizando como banco de dados o Portal “Wwwhat’s new?”, o qual compilou e divulgou os cinquenta melhores aplicativos/*softwares* on-line para professores¹⁵. O trabalho de Barroso e Antunes (2015), traz contribuições relevantes para este estudo.

O segundo referencial teórico acolhido foi um *e-book*, publicado em 2016 pela pesquisadora Cristiane Mendes Netto, professora da Universidade Vale do Rio Doce e que está disponível para o acesso livre¹⁶. O título do compêndio digital é *30 ferramentas para o professor online* e foi publicado em virtude da realização do 3º Seminário Nacional de Tecnologias na Educação (SENATED 3.0). A seleção das trinta ferramentas foi feita conforme a experiência da autora, pois, de acordo com suas palavras: “[...] selecionei para apresentar aqui aquelas soluções que, tive a satisfação de adotar após várias pesquisas e que foram úteis para minha produção de conteúdos e comunicação” (NETTO, 2016, p. 7). Essa lista foi também produto das outras duas edições do referido

¹⁵ Fonte: Portal “Wwwhat’s new?”. Disponível em: <<http://br.wwwwhatsnew.com/2012/11/as-50-melhores-ferramentas-online-para-professores/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.senated.com.br>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

evento, não sendo assim uma seleção subjetiva¹⁷ contendo nele mais exemplos para fundamentar a escolha dos aplicativos e *softwares*.

O terceiro referencial teórico acolhido — diferentemente dos outros dois que são nacionais, feitos por especialistas brasileiros — é internacional, realizado por uma estudiosa britânica, a professora Jane Hart. O estudo realizado faz um levantamento das duzentas ferramentas de aprendizagem mais utilizadas em 2017. Para realizar esse extenso trabalho, Jane Hart contou com ajuda do Centro de Tecnologias de Aprendizagem e Desempenho (C4LPT), criado em 2000. É importante destacar que, desde sua fundação, esse centro de estudo se tornou uma referência mundial entre os sites que cuidam do tema de aprendizagem, sendo, inclusive, um dos mais visitados dentro da rede. Conforme consta na página do site, em 2016, ele recebeu mais de 2,4 milhões de visitas e teve mais de 10,5 milhões de visualizações em suas páginas.

O *Top 200 Tools for Learning 2017* foi arquitetado por Jane Hart (2017) a partir dos resultados coletados pelo C4LPT. Esse centro fez uma pesquisa com os profissionais de ensino de mais de 52 países e obteve a resposta de mais de 2.174 profissionais. Os resultados dessa pesquisa foram apresentados na 11th Annual Learning Tools Survey, encontro científico anual do referido centro, e eles se encontram disponíveis no site oficial do centro¹⁸.

Este último foi o levantamento de livre acesso na rede mundial de computadores mais completo encontrado, todavia ele não está especificamente direcionado à área da dança. Por isso, reunindo-se aos outros dois que também não se dirigem a essa área do conhecimento, podemos ter um panorama mais amplo para selecionar os *softwares/aplicativos* mais úteis aos professores de dança. Eis os três exemplos teóricos que embasaram a escolha dos aplicativos/*softwares* presentes no objeto de aprendizagem proposto nesta dissertação.

Uma vez escolhido os exemplos teóricos para nortear quais as ferramentas digitais mais relevantes para os profissionais da educação, é preciso sustentar os critérios de

¹⁷ De acordo com o relato da autora, “durante estes últimos anos eu estive fortemente envolvida com os meus projetos on-line de criação de conteúdos para os meus blogs, para o meu trabalho docente, educação a distância e para a realização do SENATED — Seminário Nacional de Tecnologias na Educação” (NETTO, 2016, p. 7).

¹⁸ Disponível em: <<http://c4lpt.co.uk/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

seleção adotados para escolher, dentre esses três levantamentos e também outros *softwares*/aplicativos pertinentes, aqueles que serão inseridos no *e-book*. Para tanto, foram adotados três critérios, a saber:

- *pertinência*: o aplicativo/*software* escolhido tem que se relacionar com a área do ensino, da dança e/ou da comunicação, de forma geral;
- *usabilidade*: o aplicativo/*software* selecionado deve ser de fácil manuseio e interação perante seu usuário, isto é, possuir uma interface clara e autoexplicativa, tendo preferencialmente tutoriais já previsto em sua tela principal ou em outros acervos da própria rede (YouTube, Google, etc.) ;
- *potencialidade*: o aplicativo/*software* elegido tem que possuir características específicas que possam ajudar no processo de ensino e aprendizagem dentro e/ou fora da sala de aula, mudando, assim, conforme Bates (2017) explica, formatos, sistemas simbólicos e estruturas organizacionais dos grupos sociais que o utilizam.

Utilizando esses três critérios, conseguimos selecionar quarenta aplicativos/*softwares*. Esse contingente foi, então, dividido em quatro grandes grupos aproximados nas divisões por categorias que consideramos adequadas para este estudo. A escolha e a aplicação dessa divisão constituem o segundo passo metodológico para a efetivar o conteúdo do *e-book*.

Poissant (2009) faz uma categorização das ferramentas tecnológicas existentes a partir de sua interface com a cidade, conseguindo propor a seguintes categorias: sensores, gravadores, atuadores, transmissores, difusores e integradores. Essas categorias foram explicitadas no Capítulo 1 deste estudo. Diante dos aplicativos escolhidos e em concordância com Santella (2013), depreendemos que essas categorias não se aplicavam isoladamente a cada aplicativo/*software*, podendo, assim, por exemplo, uma mesma ferramenta ser categorizada como difusora, bem como gravadora.

Apreendida essa situação, optamos por considerar que não há, atualmente, uma correspondência entre uma determinada categoria e uma ferramenta, uma vez que, como explica Santaella (2013), a cultura digital é e está em rede, somando, transformando e multiplicando relações. Por isso, consideramos que seria melhor aplicar a noção de predominância ao invés de restringir cada aplicativo/*software* em determinada categoria.

Entendemos por *predominância* a relação de maior concentração em determinada polaridade, a qual, por sua vez, se constitui como um ponto de referência, nunca como um limite. Logo, as categorias que propomos são pontos de referência e não elementos absolutos, limitadores do sentido e da própria criatividade da cultura digital, a qual (trans)forma a dança, como sustenta Santana (2006, p. 33):

o corpo da dança e a tecnologia trafegam nesse caldo complexo da cultura em permanente desequilíbrio e transformação. Assim, a dança com mediação tecnológica não deve ser considerada como uma inovação estilística de uma dança que utiliza as novas mídias de forma indiscriminada e ingênua, na forma de ferramentas facilitadoras ou decorativas. A dança com mediação tecnológica é uma manifestação artística que emergiu de um mundo “irremediavelmente aleatório” como o descrito por Ilya Prigogine, que nos permite compreender a relação ambiente-indivíduo como de implicação mútua. Uma implicação que consolida a presença do computador no cotidiano e, portanto, modifica o corpo que lida com ele ao longo do tempo desse convívio. Portanto, não se deve perder a especificidade conectiva nele implicada, sob o risco de banalizar o que o distingue.

Do mesmo modo, para não se banalizar o que distingue um aplicativo/*software* do outro, adotamos as seguintes categorias, que, como sustentamos neste trabalho, são pontos de referência:

- *criador-editor*: as funcionalidades principais ou aquelas mais utilizadas pelos usuários são criar, remixar e editar conteúdos e/ou dados;
- *organizador*: as funcionalidades principais ou aquelas mais utilizadas pelos usuários são organizar, armazenar e distinguir informações e/ou dados;
- *expositor*: as funcionalidades principais ou aquelas mais utilizadas pelos usuários são apresentar, destacar e armazenar imagens, textos e outros dados;
- *integrador*: as funcionalidades desse tipo de ferramenta é bastante complexa, uma vez que ela congrega total ou parcialmente todas as outras três já citadas, tendo, inclusive, em alguns casos, em sua estrutura uma rede social digital própria.

A partir dessas quatro categorias, conseguimos dividir os quarenta aplicativos/*softwares* selecionados. Obtivemos a predominância de dez em cada categoria. A seguir apresentamos, todos as ferramentas escolhidas a partir dos três critérios e divididas conforme a maior predominância em cada categoria. Além disso, no mesmo quadro, trazemos informações relevantes sobre cada uma delas, a saber: o nome da ferramenta, o ano de seu lançamento, o número da sua última versão (até dezembro de 2017), nome do seu fabricante, idioma(s) disponível(is) para o usuário, investimento solicitado para o seu uso, compatibilidade com o aparato tecnológico e a origem da indicação da ferramenta.

Quadro 3 — Aplicativos/*softwares* selecionados: características e categorização

Categoria	CARACTERÍSTICAS							
	Nome	Lançamento	Versão até dez. 2017	Fabricante	Idioma	Investimento	Compatibilidade	Indicação
Criador-Editor	Prezi	2009	5.2.3	Prezi. Inc	Inglês	Gratuito/pago	Desktop ¹⁹ e mobile ²⁰	B.A. ²¹ ; H. ²² ; N. ²³
	Powtoon	2011	3.3.4	Powtoon	Inglês	Gratuito/pago	Desktop	P.A. ²⁴

¹⁹ *Desktop* quer dizer que a ferramenta é um *software* e está disponível para um dos sistemas operacionais existentes no mercado (Windows, Mac e/ou Linux).

²⁰ *Mobile* quer dizer que a ferramenta é um aplicativo e está disponível para um dos sistemas operacionais existentes no mercado (Android, iOS e/ou Windows phone)

²¹ B. A. quer dizer Barroso e Antunes (2015).

²² H. quer dizer Hart (2017).

²³ N. quer dizer Netto (2016).

²⁴ P.A. quer dizer Própria Autoria.

Audacity	2012	2.2.0	Audacity	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.; N.
Animoto	2006	1.14.0	Animoto	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.; N.
Atube catcher	2010	3.8.9049	Atube catcher	Multilíngue	Gratuito	Desktop (Windows)	B.A.; H.; N.
Movie maker	2000	16.4	Microsoft	Multilíngue	Gratuito	Desktop (Windows)	B.A.; H.; N.
Prêt-a-Template	2016	2.2.3	Prêt-a-Template	Inglês	Gratuito	Desktop (Mac)	P.A.
Utellstory	2012	2.5.7	Utellstory. LLC	Inglês	Gratuito/pago	Desktop	B.A.; H.
Emaze	2011	1.02	Emaze	Inglês	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.
Canva	2012	5.7.10	Canva	Inglês/Português	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.

Organizador								
Kahoot!	2013	2.1.0	Kahoot!	Inglês/ português	Gratuito	Desktop e mobile	P.A.	
Mindmeister	2007	4.2.1	Meister labs	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	N.	
Wiggio	2008	1.04	Desire2Learn	Inglês	Gratuito	Desktop	B.A.; H.	
Sisdança	2015	1.05	Sisdança	Português	Pago	Desktop	P.A.	
Google Forms	2007	2.2.1	Google	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.; N.	
Today's meet	2008	2.4.5	Today's meet LLC	Inglês	Gratuito	Desktop	B.A.; H.; N.	
Hongout on air	2013	7.0	Google	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	N.	
Skype	2003	7.38.0.01 01	Microsoft	Multilíngue	Gratuito	Desktop (Windows)	H.; N.	

Expositor								
Scribd	2007	7.10.1.1	Scribd	Inglês/ Português	Gratuito/pago	Desktop e mobile	B.A.; H.; N.	
Pinterest	2010	6.42.0	Jelly (app)	Inglês/ Português	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.	
Weebly	2006	4.19.1	Weebly	Inglês/ Português	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.	
Blogger	1999	2.1.3	Google	Inglês/ português	Gratuito	Desktop e Mobile	B.A.; H.	
Wordpress	2003	4.8.3	Wordpress	Inglês/ português	Gratuito	Desktop	B.A.; H.; N.	
Mendeley	2007	1.16	Mendeley Ltd.	Inglês português	Gratuito	Desktop	P.A.	
Dropbox	2007	4.6.4	Dropbox Inc.	Inglês português	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.; N.	

Integradores								
Poll everywhere	2007	1.17.2	Poll everywhere	Inglês	Pago	Desktop e mobile	B.A.; H.	
Plickers	2011	2.2.3	Plickers	Multilíngue	Gratuito	Mobile	P.A.	
Google classroom	2014	3.10.412.04.46	Google	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.	
Instagram	2010	21.003.62	Facebook	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.	
LinkedIn	2002	4.1.106	LinkedIn	Inglês/ Português	Gratuito/pago	Desktop e mobile	B.A.; H.	
Infogram	2012	2.05	Infogram	Inglês	Gratuito	Desktop	B.A.	
Flipboard	2010	4.0.5	Flipboard	Inglês/ Português	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.	

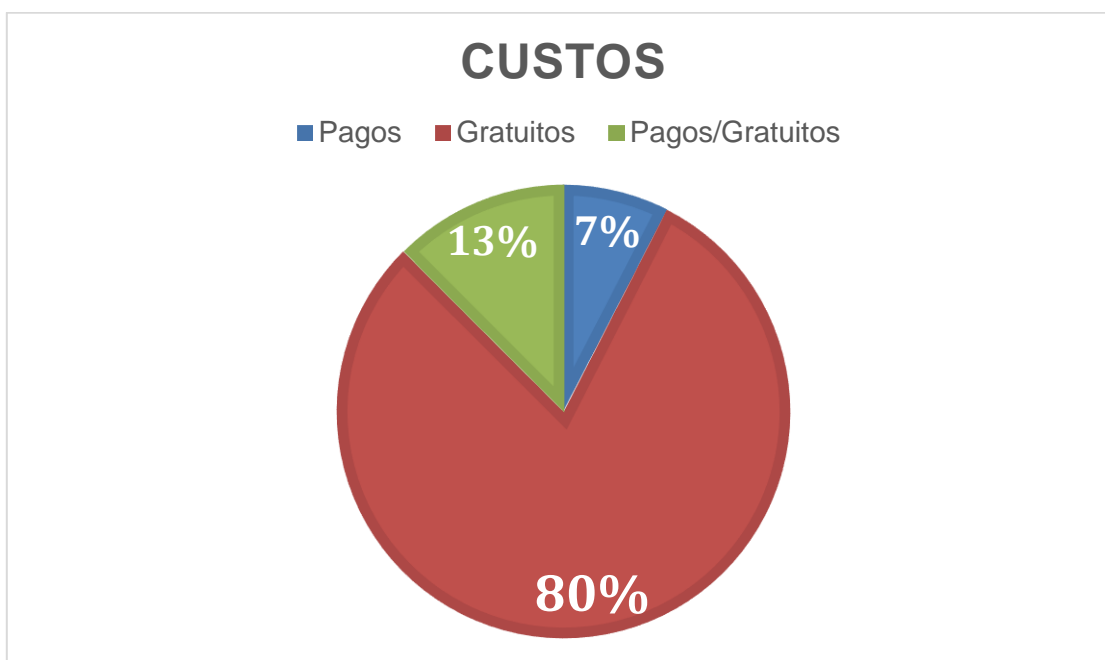
Google drive	2012	2.7.372.1 0.46	Google	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.
Danceforms	2010	2.0	Danceforms	Inglês	Pago	Desktop	P.A.
GoConqr	1996	2.6.2.3	GoConqr	Inglês/ português	Gratuito	Desktop	B.A.; H.
Udemy	2009	4.0.3	Udemy	Inglês	Gratuito	Desktop	B.A.; H.
Khan Academy	2006	2.5.6	Khan Academy	Inglês	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.
Couseira	2012	2.5.6.1	Courseira	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	H.
Ed modo	2008	9.4	Ed Modo	Inglês/ português	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.
Moodle	2002	3.3.0	Moodle	Multilíngue	Gratuito	Desktop e mobile	B.A.; H.; N.

Fonte: Própria autoria com as contribuições de Hart (2017), Netto (2016) e Barroso e Antunes (2015).

Todas ferramentas apresentadas neste quadro cumprem concomitantemente os três critérios assumidos neste estudo, a saber: pertinência, usabilidade e potencialidade. A partir dos dados apresentados no quadro, podemos discutir quatro pontos essenciais que fundamentam o *e-book* Tec Dance como um objeto de aprendizagem que traz ferramentas adequadas às necessidades dos profissionais da educação, em especial aqueles que são formados e formadores da área da dança. Os quatro pontos são: a) custo financeiro, b) idioma de acesso, c) compatibilidade com os aparatos tecnológicos e d) origem da indicação.

Sobre o custo financeiro, depreendemos, a partir do Quadro 3, que os aplicativos/*softwares* podem ser pagos, gratuitos ou ambas as opções, porque, no último caso, pode haver uma versão gratuita básica e outra versão paga mais completa. Reunindo os dados da coluna investimento do Quadro 3, obtemos o seguinte gráfico, representado a seguir:

Gráfico 13 — Custo financeiro dos aplicativos/*softwares* do *e-book*



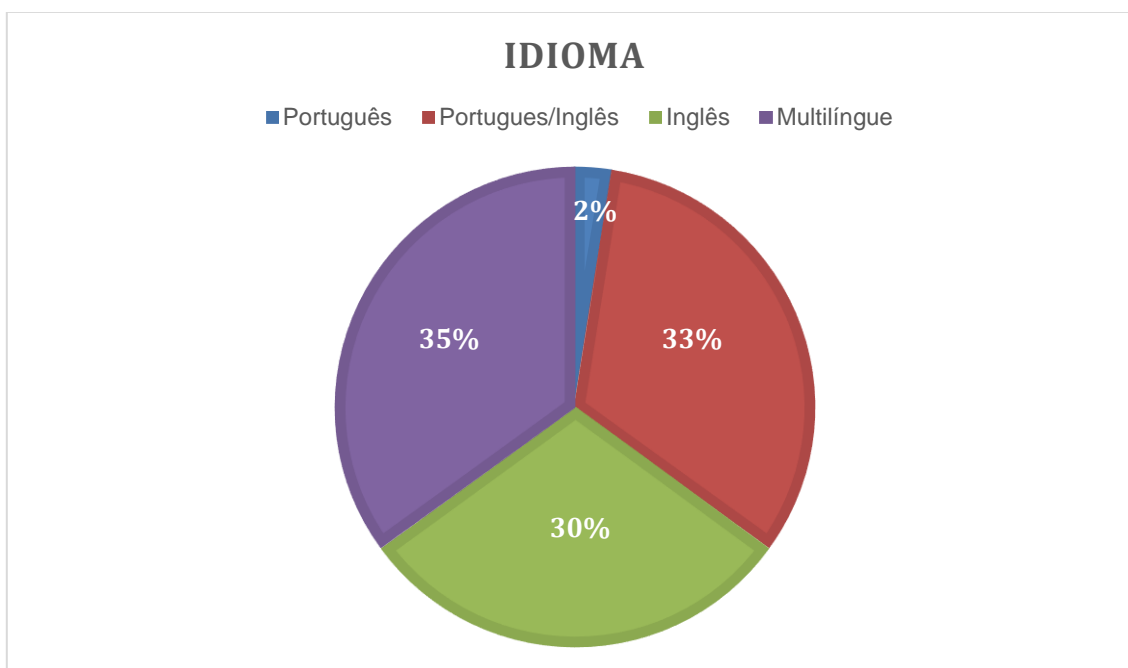
Fonte: Própria autoria.

Das quarenta ferramentas selecionadas, 32 delas são gratuitas, correspondendo, portanto, a 80% do total. Apenas três delas são pagas (7%) e cinco delas oferecem, além

da versão gratuita, também uma versão paga, contendo mais recursos e funcionalidade (13%). Como se pode apreender, é errôneo o pensamento de que apenas os melhores aplicativos/*softwares* são os pagos, visto que alguns são necessários para funções específicas. Sendo assim implementá-los talvez seria oneroso para as instituições de ensino, mas em casos específicos são necessários. Uma vez que todas as ferramentas selecionadas passaram pelo crivo dos três critérios e considerando, ainda, que foram colhidas a partir dos levantamentos presentes nos três referenciais teóricos adotados (HART, 2017; NETTO, 2016; BARROSO; ANTUNES, 2015) e também de outros externos a estes, pode-se afirmar que o custo financeiro não é a maior barreira para a inserção de ferramentas digitais nas práticas docentes, no que se refere ao acesso ao produto (aplicativo/*software*).

O idioma de apresentação dos aplicativos/*softwares* é o segundo ponto a se discutir. A partir dos dados da coluna idioma do Quadro 3, podemos sustentar o seguinte gráfico, representado a seguir:

Gráfico 14 — Idioma dos aplicativos/*softwares* do *e-book*



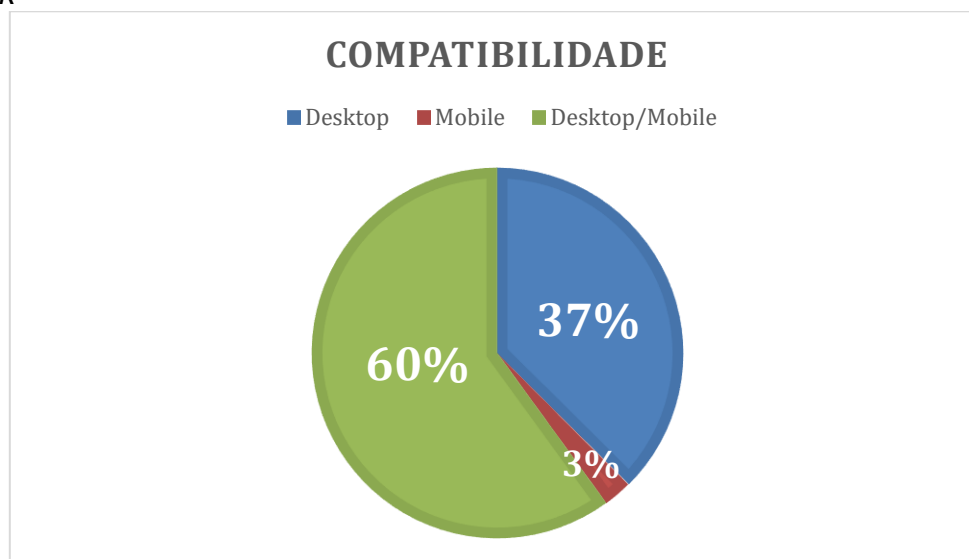
Fonte: Própria autoria.

No gráfico acima, depreendemos que a maior parte dos aplicativos (35%, isto é, 14 ferramentas) tem uma interface em que o idioma de acesso não é um problema para o brasileiro, pois o suporte é multilíngue, isto é, adota o português e outras línguas. Em segundo lugar com cerca de 33% (ou seja, 13 ferramentas), temos os aplicativos que adotam uma versão bilíngue português-inglês, mais uma vez a compreensão linguística não é um obstáculo para o usuário. Existe também um *software* que é disponível somente em português (2%). E em terceiro lugar com 30% (correspondendo a 12 ferramentas), são as ferramentas que possuem como idioma de acesso apenas e somente o inglês. Somando os aplicativos/*softwares* com opção multilíngue, os bilíngues português-inglês e o português, temos 70% do total.

Isso quer dizer que não saber uma segunda língua não é um entrave para se inserir uma ferramenta digital em sua prática docente. Desmistifica-se, assim, outro senso comum o de que para usar ferramentas digitais tem que saber outras línguas. Como se vê pelo Gráfico 14, esse senso comum não se justifica, uma vez que, a partir das ferramentas selecionadas, temos sete de cada dez aplicativos/*softwares* adequados aos processos de ensino e aprendizagem com interface em português.

O terceiro ponto a se discutir é a compatibilidade com os aparatos tecnológicos. A partir das informações da coluna compatibilidade do Quadro 3, podemos alcançar as porcentagens presentes no Gráfico 15, representado a seguir:

Gráfico 15 — Compatibilidade com os aparatos tecnológicos dos aplicativos/*softwares* do *e-book*

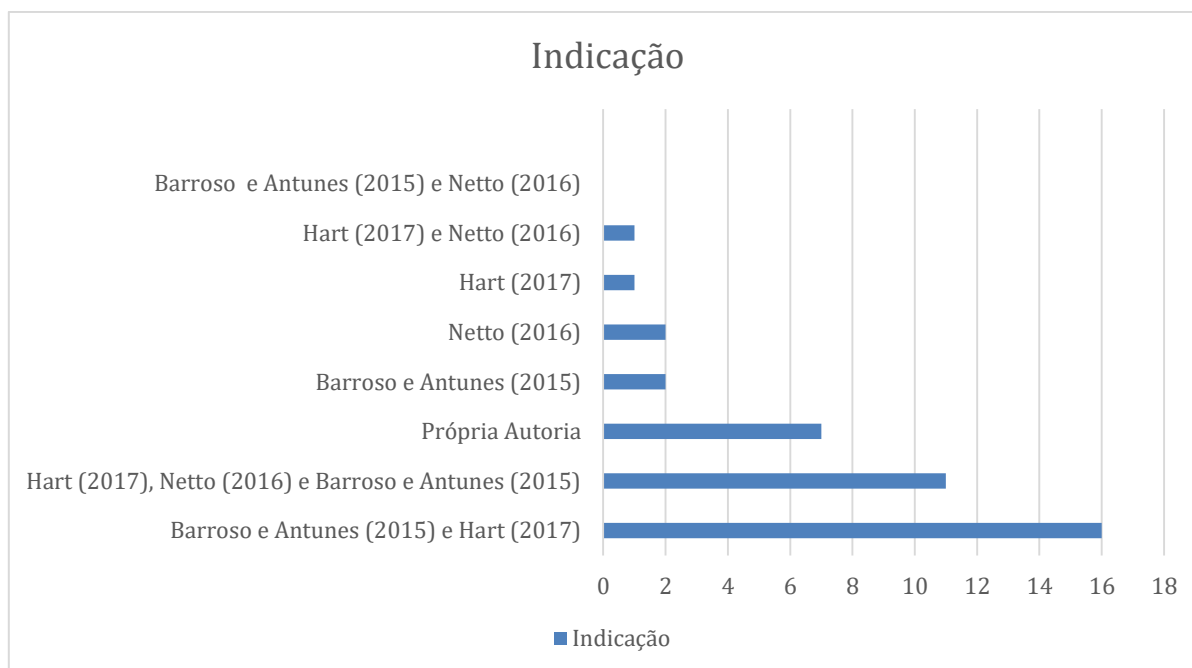


Fonte: Própria autoria.

O gráfico acima demonstra que mais da metade das ferramentas escolhidas são disponibilizadas tanto para os computadores fixos (*desktop*) como para unidades de processamento móveis, como smartphones, iPhones, tablets, etc. Em seguida, 37%, isto é, 15 aplicativos/*softwares* são compatíveis com *desktop* e apenas um aplicativo está presente somente na versão *mobile* (3%). Esses dados vão na contramão de outro senso comum, aquele que prega que os aplicativos/*softwares* têm compatibilidade apenas com determinados aparelhos. Os dados desse gráfico dizem o contrário desse tipo de pensamento, porque demonstram que a tendência é que as ferramentas sejam compatíveis tanto com *desktops* quanto com dispositivos *mobile*. Eis outro motivo para não deixar de adotar essas ferramentas do *e-book*, elas são compatíveis, em maioria, com diversos tipos de aparatos.

O quarto ponto de destaque é a origem da indicação. A partir das informações da coluna indicação do Quadro 3, podemos chegar aos dados presentes no gráfico a seguir:

Gráfico 16 — Origem da indicação do aplicativo/*software* do *e-book*



Fonte: Própria autoria.

Nesse gráfico, podemos depreender que dezesseis das quarenta ferramentas estão presentes tanto no levantamento de Hart (2017) quanto no de Barroso e Antunes (2015), em seguida, temos dez ferramentas que estão presentes nos três levantamentos dos três referenciais teóricos selecionados. O saliente é que sete das quarenta ferramentas não estão presentes em nenhum desses referenciais teóricos, sendo, portanto, uma contribuição deste estudo. As demais combinações não ultrapassam 5% do total de aplicativos/*softwares* selecionados.

Esses dados evidenciam que a pesquisa realizada e apresentada no *e-book* é bastante abrangente. Isso ocorre porque além de trazer outras ferramentas que não estavam nos referenciais teóricos utilizados como base, também aponta sintonia com estes. Esse respeito aos trabalhos já realizados é evidenciado quando se tem selecionado ferramentas que estão presentes concomitantemente em mais de um levantamento, como se pode verificar no Gráfico 16.

Em suma, neste tópico, foram discutidas as vantagens e as desvantagens de se adotar um *e-book* e como as práticas de leitura mudaram com o seu advento. Também demonstramos os passos metodológicos e os critérios adotados para se selecionar os aplicativos/*softwares* presentes no *e-book*. Em seguida, a partir dos dados do Quadro 3, verificou-se a sua pertinência, porque foram desmistificados pensamentos errôneos de que a adoção de ferramentas digitais é dispendiosa, ou de que se precisa aprender um outro idioma para utilizá-las, ou ainda de que elas são pouco compatíveis. Por fim, ficou patente que o *e-book* traz tanto ferramentas inéditas porque não estão referenciadas nos levantamentos dos estudos utilizados como referência, bem como aborda ferramentas que, dada a sua relevância, estão presentes em mais de um desses estudos. Tudo isso demonstra que o *Tec Dance* é um instrumento bem delineado das ferramentas que podem ajudar o profissional da educação, em especial os formadores e formados na área da dança.

4.3 Tecnologia da cultura digital: retrocessos e avanços

Desde o final da década de 1990, o filósofo francês Pierre Levy (1993) reflete sobre o advento das TICs para repensar os rumos do ensino e da aprendizagem e para isso

ele desdobrou o conceito de cibercultura. O estudioso analisou a relação entre a tecnologia e a construção do saber, evidenciando que esta era influenciada por aquela, criando o que ele definiu como *inteligência coletiva*. Seguindo essa perspectiva, usuários de TICs são beneficiários do fluxo caótico de informação desses dispositivos tecnológicos, uma vez que eles favorecem os processos de internalização e externalização, permitindo, inclusive, a modificação de funções cognitivas, como, por exemplo, percepção, memória, imaginação, raciocínio. Tudo isso é possível graças à experiência coletiva no ciberespaço. Por isso, neste tópico, vamos abordar a relação entre tecnologia e cultura digital a partir do aspecto da educação, abordando os avanços e retrocessos na confluência entre o ensino tradicional e o ensino baseado em metodologias ativas.

Começemos por discutir o que é uma sociedade tecnológica. De acordo com Kenski (2012, p. 22),

Sociedade tecnológica é delimitada pelo avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias — assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes (aquelas que m a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e aplicações), quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com o mundo todo.

A educação dentro dessa sociedade tecnológica como fica? Esse é um impasse que, paulatinamente, está sendo abordado pelas políticas públicas brasileiras. Conforme está previsto pela Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, até 2020, deve-se promover o acesso e o uso qualificado das TICs no âmbito da Educação em todos os níveis, etapas e modalidades. No que se refere à formação docente, deve-se intensificar

[...] o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da própria prática pedagógica e de ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes. (BRASIL, 2010, p. 81).

Para atender esses direcionamentos, os professores devem buscar dentro de suas especificidades a possibilidade de inserção no mundo digital, visando a não estagnação e a acomodação de seus conhecimentos. Para isso, são imprescindíveis o aprimoramento e o treinamento contínuo na sua formação em espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento e de autorreflexão. Como já previa Nóvoa (1992), o professor deve partir de suas histórias pessoais, de vida e de subjetividade para ressignificar a sua identidade profissional. Tem, assim, uma via de mão dupla: da capacitação técnica do professorado para a valorização de suas vivências e vice-versa.

Portanto, o professor necessita aprender a lidar com as tecnologias de modo que elas não sejam objetos alheios ou estranhos à sua prática de ensino e aprendizagem. Para tanto, é imprescindível que haja um trabalho de continuidade e de temporalidade, isto é, deve-se desenvolver as habilidades e competências técnicas continuamente e, para isso, é indispensável gastar tempo. Por isso não basta partir da vontade de aprender do docente, mas este deve ser apoiado pela sua direção e coordenação dentro e fora da sala de aula.

Diante do uso das tecnologias e deixando para trás um dos maiores impasses referentes a essa questão “a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia, seja ela nova ou velha” (KENSKI, 2012), podemos compreender que não se pode escolher ficar estagnado perante as transformações tecnológicas, pois o conhecimento técnico de seu uso será em algum momento solicitado, seja dentro da sala de aula, seja fora do ambiente escolar e universitário.

Para auxiliar no atendimento dessa necessidade crescente de atualização, apresentamos como alternativa o ensino baseado em metodologias ativas. É preciso definir o que são metodologias ativas. Dentre as distintas e diversas propostas e interpretações existentes, podemos entendê-las como sendo constituintes de um processo de ensino e aprendizagem em que uma das principais características é a inserção do aluno como agente principal e responsável pela sua aprendizagem, compreendendo-o como um ser autônomo e com responsabilidades e vontades próprias, conforme sustentam Bacich, Neto e Trevisani (2015).

Nessa linha de pensamento, Berbel (2011, p. 28) sustenta que:

[...] as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor, dessa forma a busca pela autonomia do aluno se dá mediante aos estímulos que o professor como mediador possibilita na interação e contextualização dos conteúdos.

Mitri et al (2008) demonstram, ainda, que as metodologias ativas buscam na problematização a possibilidade de instigar o aluno buscar novas formas, perspectivas e visões referentes a um determinado tema. Promove-se, assim, uma perspectiva transdisciplinar para tratar os conteúdos, principalmente no que diz respeito às respostas dos questionamentos e dos entraves encontrados no transcorrer da solução dos temas propostos pelos professores. De acordo com os estudiosos supracitados, esse modo de abordar os objetos de ensino deixa os alunos mais envolvidos com o seu próprio processo de formação, corroborando, assim, satisfatoriamente para o aprendizado deles.

Horn e Staker (2015) apontam que os alunos quando estão inseridos em uma metodologia ativa se tornam mais colaborativos e imersivos diante do tema apresentado. Bacich, Tanzi-Neto e Trevisani (2015, p. 145), observando esses fatores positivos, são otimistas e preveem que “o futuro da escola se dará pelo estabelecimento de uma rede de conexões em que a aprendizagem colaborativa é o eixo principal”. São essas propostas interdisciplinares e que estimulam a participação ativa do aluno que dão suporte às metodologias ativas em prol da autonomia do aluno.

O papel do professor dentro das metodologias ativas também muda. Ele se torna incentivador, motivador, mediador, facilitador, supervisor e curador (MASETTO; MORAN; BEHRENS, 2013) das escolhas de seus alunos. Isso ocorre porque ele direciona o processo de ensino e aprendizagem, sem com isso cercear as possibilidades de atuação e participação de seus alunos. Com isso, o poder de dizer e fazer é distribuído entre professor e aluno.

Com isso, a área da dança, ao se apropriar das metodologias ativas, teria muito a ganhar no que se refere a didática e a própria apropriação do saber. Como foi discutido no Capítulo 1, o corpo e o movimento são conceitos centrais para dança, por isso, quando essas noções são relacionadas à cibercultura, temos uma expansão dos sentidos e das territorialidades do corpo e de suas capacidades de movimento, graças aos *designs*, temas, *softwares* e aplicativos que ampliar a nossas capacidades cognitivas, conforme

Lévy (1993) já previa há mais de duas décadas. Em outras palavras, o corpo que dança quando apoiado e resignificado pelas tecnologias está aprendendo a dançar ao mesmo tempo que está inserido de forma ímpar na cultura do digital, dotando-se de novos sentidos, possibilidades e modos de presença.

O corpo inserido no caldo digital, ao mesmo tempo que se debruça a buscar novas experiências, é um campo a ser explorado pelo docente da dança. Portanto, ele também deve ser visto como um tema a ser abordado pelos currículos de ensino, bem como pela própria prática docente. Começamos a entender, seja dentro das metodologias ativas, seja no ensino em suas outras distintas e muitas variedades, que a dança e a tecnologia não devem se separar, principalmente, depois do advento da internet e da difusão das novas mídias, porque cada vez mais a tendência é que esses dois campos dialoguem mais e se solicitem com mais intensidade e frequência. Para tanto, temos que mudar nossa percepção sobre como vemos a tecnologia, principalmente o professor tradicional de dança, porque, como explica Santana (2006, p. 174-175),

Perceber a tecnologia inovadora e perturbadora não como máquina, mas por um novo significado, por uma outra forma de ver, compreender e agir no mundo, possibilitará abordar a emergência de fenômenos (como a dança com mediação tecnológica) enquanto um traço evolutivo, um produto ainda não definido e nem acabado. Será possível entendê-la não como um modismo, uma muleta ou um oportunismo circunstancial. Por isso, não se trata somente do uso dos artefatos tecnológicos, mas sobretudo das danças que nascem de um outro viés, diferente dos que as antecederam. Trabalhar (ou mesmo apenas viver) com a tecnologia de forma a negar a metáfora do Frankenstein possibilitará a formação de um outro sistema conceitual, mais coerente com o meio que habitamos. Evolutivamente, o caminho será outro.

Compreendendo a necessidade de se inserir a tecnologia e fazê-la parte do processo de ensino e aprendizagem da dança, apresentaremos de forma sucinta o ensino híbrido (*blended learning*) a partir do modelo da sala de aula invertida (*flipped classroom*). Esse tipo foi escolhido porque ele é, em nossa compreensão, o mais compatível com os métodos de ensino e aprendizagem da dança, porque adota uma postura prática em que o corpo está intrinsecamente inserido no processo de ensino seja no uso do aparato tecnológico em ambiente digital, seja na interação face a face (corporificada) entre professor e aluno.

Entende-se por ensino híbrido (*blended learning*) a mistura entre o presencial e o on-line. Neste tipo de ensino, ambas as modalidades de ensino se combinam e se relacionam, podendo se relacionar e inter-relacionar de diferentes formas. Isso cria uma gama maior de possibilidades para a área da dança, porque, pensando nas duas modalidades, poderia se complementar de forma mais intensa e frequente atividades práticas dentro e fora da sala de aula a partir da composição dessa metodologia.

Horn e Staker (2015) divide essa modalidade em diferentes modelos, como: (i) *rotação*, (ii) *à la carte*, (iii) *flex* e (iv) *virtual enriquecido*. Cada um deles tem uma particularidade e pode ser aplicada de diferentes formas. O modelo de rotação, por exemplo, divide os alunos em ilhas de aprendizagem, onde cada grupo trabalha um tema e aprofunda suas especificidades, sendo uma delas no formato *on-line*. No modelo *à la carte*, o aprendizado se divide em parte presencial e parte *on-line*. No modelo *flex*, tem-se a figura do tutor que intermedia o ensino tanto de forma presencial como também em parte de forma *on-line*.

De acordo com Mattar (2017), neste modelo, é facilitada a construção do aprendizado pelos alunos, principalmente aquele que não se adaptou ao formato da sala de aula física, mas também encontra dificuldade no uso dos recursos de plataforma virtual ou ambiente virtual de aprendizagem (AVA). No modelo virtual enriquecido, são ofertadas aulas *on-line*, não necessitando de um apoio de um tutor, sendo obrigatória a presença em sala de aula, dando assim a possibilidade de se realizar trabalhos de forma *on-line*. Mattar (2017) define esse último modelo da seguinte forma:

Parece que caminhamos para o tudo-híbrido. Nesse sentido, o design e as boas práticas de *blended learning* elevaram-se ao patamar de arte, envolvendo conhecimentos de metodologias e tecnologias, dentre outros, sendo os profissionais capazes de planejar adequadamente essa modalidade de ensino cada vez mais valorizados e procurados no mercado da educação. No fundo, em alguns contextos e em relação a alguns conteúdos, é mais adequado aprender a distância, e, em outros, presencialmente. De um lado, atividades online possibilitam por exemplo que o ensino seja personalizado de maneira que no presencial seria impossível, aumentando a flexibilidade e a conveniência para os alunos, permitindo, inclusive, que combinem mais adequadamente o trabalho com os estudos; de outro lado, parte do poder da socialização síncrona do presencial é perdido a distância (MATTAR, 2017, p. 27).

Mattar (2017) problematiza o entendimento da *blended learning* como exatamente um tipo de metodologia ativa. Isso ocorre porque, para o estudioso, esse modelo pode

ser caracterizado como uma modalidade de ensino em que existe uma maior semelhança entre a modalidade presencial e *on-line*. Daí não ser exatamente uma metodologia ativa.

Entendemos que as possibilidades que podem emergir dessa estrutura de ensino no curso de dança são inúmeras, além das colaborações que podem ser feitas para os estudos teóricos e práticos que são ensinados dentro da estrutura curricular do curso. É sabido que alguns professores já utilizam esse tipo de modalidade para gerenciar suas disciplinas, mas ainda há uma resistência na possibilidade de se construir um curso e/ou ofertar disciplinas de práticas de dança na modalidade a distância e/ou de forma híbrida.

Por isso, é interessante incrementar o ensino híbrido com o modelo da sala de aula invertida (*flipped classroom*). Este modelo vem trazer para a construção das metodologias ativas um exemplo já bastante utilizado dentro das esferas universitárias de ensino, principalmente no território anglo-saxão. Ele é estruturado da seguinte forma: os alunos estudam, leem e assistem vídeos antes de irem para a sala de aula. Com isso, como o conteúdo é estudando anteriormente (geralmente, em formato de vídeos e/ou textos) e, posteriormente, discutido em sala de aula, esse modelo quando implementado no espaço dentro da sala de aula gera um maior número de discussões e a construção de exercícios e de projetos é facilitada.

Dentro da linguagem da dança um exemplo clássico dessa construção de aula seria as releituras que se fazem dentro da linguagem dos repertórios de *ballet* clássico, geralmente os clássicos dos bailados românticos dos séculos XVIII e XIX. Partindo do pressuposto que ao se assistir vídeos com coreografias, os alunos constroem releituras e a partir dessas elaboram movimentos, isso pode gerar inspirações para aulas ou coreografias autorais de um lado, bem como, de outro, pode auxiliar o aluno a entender os princípios dos passos, código e (re)leituras coreográficas. Nesse sentido, o aluno assiste os vídeos antes e constroem discussões e elaborações mais enriquecidas em sala de aula, apropriando-se dos conteúdos de forma mais efetiva e significativa. Nessa proposta, o uso da internet como repertório de textos e vídeos sobre os temas seria uma alternativa.

Para haver uma aprendizagem significativa com esse tipo de metodologia, os professores devem seguir os quatro pilares, a serem incorporados na sua prática propostos pela *Flipped learning network* divulgado em 2014, a saber:

- Ambiente flexível: um espaço arquitetônico que pode ser reelaborado de acordo com sua necessidade dentro da sala de aula, para auxiliar estudos tanto em grupo quanto individual
- *Cultura de aprendizagem*: “é centrada no aluno, em que o tempo na sala de aula é dedicado a explorar temas com maior profundidade e criar oportunidades de aprendizagem ricas” (MATTAR, 2017, p. 33);
- *Conteúdos intencionais*: os educadores que determinam qual seria o material e conteúdo a ser utilizado em sala de aula para assim utilizar todo espaço da aula e centrando a aprendizagem no aluno;
- Educador Profissional: ter profissionais comprometidos com a sua prática se interconectam e, para isso, eles têm que ser resilientes assumindo assim as responsabilidades condizentes com sua profissão (MATTAR, 2017).

Esses seriam os passos para um professor conduzir sua aula de forma invertida. Já as responsabilidades dos alunos se constroem em torno de seus deveres e tarefas, respondendo por exemplo a uma rota de aprendizagem como um guia para o sucesso da construção do seu saber. De forma a deprendermos as vantagens e desvantagens de se adotar um ensino baseado em metodologias ativas, realizamos, a seguir, uma comparação entre o ensino tradicional, aquele centralizado no professor em que este tem como recurso o giz e a lousa, e o ensino baseado em metodologias ativas, em que se aplica, sobretudo, o modelo híbrido de ensino e/ou da sala de aula invertida.

Quadro 4 — Comparação entre o ensino tradicional e o ensino baseado em metodologias ativas

Tipo de ensino	Ensino tradicional	Ensino baseado em metodologias ativas
Ambiente escolar	As aulas eram realizadas de forma teórica e com uma relação de depósito professor e aluno. O	As aulas se tornaram mais dinâmicas, ativas e plurais. A sociedade globalizada, a internet

	aluno apenas recebia o que o professor explicava.	facilitou o acesso a toda forma de educação.
Relação sociedade-escola	Era um espaço apenas de convivência sem expectativas e relação com o exterior. Não existia uma relação escola e sociedade	A escola é um ambiente que conversa com o todo cultural, que se encontra ao seu redor. Tornando-se assim um macro ambiente educacional, dialogando com o externo com o interno.
Conteúdos	Saber acadêmico era diretivo e conteúdista. Emergiam diante da necessidade e o que se apresentava como adequado aquele tempo	Saber científico proveniente de pesquisas e estudos engajados, por meio de ambientes virtuais onde há uma mescla de saberes de diferentes instituições e lugares.
Função do Professor	É aquele que transmitia o conteúdo apenas. Era depositador de formulas, regras e cópias. Tinha como principal papel um protagonismo isolado.	Curador do saber, ao mesmo tempo que constroem caminhos individuais e direcionados a uma aprendizagem mais específica do aluno, trazendo o entorno cultural de fora para dentro.

Metodologia	Baseava-se apenas na atividade individual do aluno e de sua sala.	A construção se dá em meio ao macro ambiente escolar e o ensino híbrido e a distância se tornam o cominho para a construção e coesão do conhecimento.
Recursos didáticos-tecnológicos	Eram inerentes ao cotidiano escolar. Infraestrutura física coexistem junto a espaços como biblioteca, secretária e laboratórios.	Utilização das TIC como recurso didático aglutinador. Informática, multimídias, hiperlinks, hipertextos, fóruns, bibliotecas virtuais e modelos integradores, difusores como os AVA, ambientes virtuais de aprendizagem denotam a característica ubíqua desse tempo.
Tipos de aprendizagem	Individual, intrapessoal não individualizado	Individualizada, autônoma e colaborativa. Ao mesmo tempo que se tornou imersiva e intuitiva.

Meios de Comunicação	Mídias impressas e não sustentáveis. Apenas como auxiliar a prática cotidiana. Tais como: régua, mapas, globos, livros e retroprojetores.	Hiperlinks e <i>Softwares</i> com possibilidades de pensar. A inteligência artificial traz para a cognição uma manifestação diferenciada, trazendo um input a mais para o saber, ao mesmo tempo que constrói uma maior autonomia e participação do aluno.
----------------------	---	---

Fonte: Quadro construído a partir das contribuições de Mattar (2017), Fava (2016), Horn e Staker (2015) e Azevedo (2012).

Na possibilidade de inclusão e usabilidade dos recursos tecnológicos, podemos depreender que os avanços se encontram na atenção cada vez maior das políticas públicas em relação à formação docente e à importância das tecnologias em sala de aula. Todavia, não estamos, ainda, em um patamar satisfatório se considerarmos as potencialidades das ferramentas e seus usos efetivos, como discutimos no Capítulo 3. Com relação, ao Quadro 4, é notório que as metodologias ativas ampliam as possibilidades de atuação do professor e que, principalmente, o aluno ganhe maior autonomia, o que, no ensino tradicional, é restrito e, por vezes, quase nulo.

Em acordo com Silva et al (2014, p. 2) “trata-se, portanto, de uma possibilidade em aberto para que os professores avancem nos níveis de inclusão das TDIC, no currículo e práticas pedagógicas”. É considerável a necessidade de desenvolver a usabilidade das tecnologias na educação, porque elas, por vezes, são desconhecidas por parte dos professores e, às vezes, do próprio Estado. Por isso, o *e-book* apresentado no tópico anterior é um instrumento importante tanto para fazer-saber quanto para transformar o modo de se saber-fazer.

Os dados coletados no Capítulo 3 justificam a necessidade de se divulgar os aplicativos/*softwares* escolhidos para compor o *e-book*. E, a partir da comparação do

Quadro 4, é imprescindível que se difundam as metodologias ativas, porque, se continuarmos com um ensino tradicional nos moldes que apresentamos no referido quadro, haverá um descompasso cada vez maior entre as novas tecnologias e a Educação e isso será um grande retrocesso de todos os tempos, seja para o professor, seja para o aluno.

Discussões acirradas sobre uma verdadeira base nacional unificada devem ocorrer paulatinamente na sociedade contemporânea, principalmente no Brasil que possui dimensões continentais e tem diversas e diferentes culturas e contextos econômicos. A fim de preparar os A/R/Tografistas às possibilidades do mundo digital, é imprescindível apresentá-lo às metodologias ativas que, como vimos, é uma ponte entre a tecnologia e o ensino. Para tanto, os caminhos podem ser também outros, todavia é difícil observar um retorno aos moldes do ensino tradicional baseado somente no giz e na lousa.

Assim, os professores, seres que disseminam o saber plural, devem dialogar com as novas mídias cada vez mais. A frequência e a intensidade desse intercâmbio devem-se crescer nos próximos anos dadas as descobertas nas áreas da biotecnologia, da inteligência artificial e da nanotecnologia. O profissional da educação não deve e não ficará fora dessa confluência cibernética.

Como podemos apreender neste tópico e de forma global em todo esse capítulo, a tecnologia e a dança estão organicamente associadas. Os recursos técnicos deixaram de ser coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem e estão se tornando cada vez mais indispensáveis. Os avanços estão ligados ao acesso aos aparatos tecnológicos e as suas potencialidades. Os retrocessos se associam, por sua vez, a pouca divulgação das recentes descobertas tecnológicas, bem como o pouco uso desses aparatos como recursos didático-pedagógicos dentro e fora da sala de aula. Em outras palavras, o retrocesso está em não se utilizar de forma eficiente o que se tem e o avanço está em se promover mais a interação, a replicação e o diálogo entre o presencial e o virtual, tal qual entre o homem e a máquina.

5 E-BOOK TEC DANCE

A hipótese de que a dança com mediação tecnológica é um constructo do pensamento não se utiliza das dicotomias mente/corpo, natureza/cultura, natural/artificial, real/virtual, que ainda teimam em existir. Elas desaparecem para dar lugar à compreensão de que os corpos são mídias comunicacionais em constante troca com o ambiente (SANTANA, 2006, p. 31).

TEC DANCE é um e-book para a linguagem do corpo da/na dança. Constitui um excelente resultado de pesquisa do aluno Everson Motta do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER), da cidade de Curitiba, PR. Esse Programa se constrói ao redor de duas linhas de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, que abrangem os avanços e transformações na Educação do século XXI.

Sob esse viés, o e-book apresenta uma abordagem metodológica ancorada nas pesquisas sobre metodologias ativas, com exemplos de *softwares* que podem ser utilizados no ambiente educacional, auxiliando, dessa forma, em uma prática pedagógica que busca evidenciar a importância e relevância de um ensino e aprendizagem digital.

O e-book apresenta-se com o intuito de traçar uma rota de aprendizagem, baseada nos conceitos das metodologias ativas que integram um ensino híbrido composto, a partir de uma proposta de sala de aula invertida que associa tecnologia e aprendizagem para o ensino da dança.

Os tópicos disponibilizados nesta obra se configuram como um valioso material para professores e alunos que atualmente se interessam em compreender e refletir sobre o *corpo na dança*, partindo de uma perspectiva das metodologias ativas e com exemplos de instrumentos tecnológicos que buscam auxiliar profissionais *da* e os *apaixonados por* dança a aperfeiçoar tanto seu conhecimento como o seu fazer pedagógico e educacional dessa arte.

Sabemos que esse híbrido de *corpo e dança* no espaço digital, ou a partir dele, é ainda uma temática que tem muito a ser explorada, principalmente, em nosso país. No entanto, verificamos que há pesquisadores atentos dispostos a desbravar e a propor novas didáticas educacionais.

5.1 CD-Rom

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou o ensino e a prática docente na formação dos graduandos do curso de Bacharelado e Licenciatura em dança. O objetivo geral perseguido foi a construção de um objeto de aprendizagem, um *e-book* a partir da investigação da formação em dança e da análise das práticas de ensino. Esse material se encontra no CD-rom deste trabalho e foi produzido com o intuito de atender os professores universitários formados e formadores na área da dança para que eles possam utilizar os recursos tecnológicos em sua didática dentro da sala de aula. Ressalta-se que esse *e-book* apresenta de forma prática os resultados desta pesquisa, sendo, ainda, uma das contribuições sociais do trabalho realizado durante este estudo.

Os capítulos desta dissertação se dedicaram cada um deles a responder a um dos objetivos específicos deste estudo. No Capítulo 2, revisamos a bibliografia existente sobre o ensino e a prática da dança no contexto escolar e na formação docente, cumprindo, assim, o primeiro objetivo específico. No Capítulo 3, realizamos um estudo de caso descritivo, de caráter não exaustivo, do curso de graduação em dança da Instituição A, a partir das ementas de suas disciplinas obrigatórias, as quais estão presentes na grade de disciplinas do supracitado curso. Desse modo, foi alcançado o segundo objetivo desta pesquisa. No Capítulo 4, foram discutidos os resultados encontrados no estudo de caso da Instituição A, propondo um objeto de aprendizagem adequado às demandas legais e sociais observadas durante a pesquisa, especialmente nos usos dos recursos tecnológicos que foi o referido *e-book* intitulado *Tec Dance*. Essa etapa conquistou o êxito do terceiro objetivo desta dissertação.

Conseguimos por meio da hipótese e a partir dos resultados obtidos constatar que a formação dos graduandos em dança no Brasil está apropriada às demandas legais e sociais da aprendizagem contemporânea, todavia precisa, como vimos, atentar-se às potencialidades das tecnologias. Em outras palavras, compreendemos que as diretrizes educacionais atuais estão condizentes, em parte, ao cotidiano do professor de dança, pois é preciso se incentivar, implementar e difundir mais os usos das ferramentas tecnológicas em sala de aula, tanto na didática do professor, quanto na política de ensino das instituições.

Por isso, a formação do professor de dança promovida pelos atuais docentes universitários precisa utilizar mais os recursos tecnológicos disponíveis para atender às necessidades de seus alunos e da própria rotina acadêmica. Isso se deve porque, como vimos, pelas ementas, grades e o projeto político, esse uso ainda é muito restrito compreendida a existência de uma gama de possibilidades e de ferramentas que podem ser inseridas durante todo processo de ensino e aprendizagem.

Como metodologia para se chegar a esses resultados, foi aplicado o método hipotético-dedutivo (DINIZ; SILVA, 2008). Esse método nos ajudou a partir dos questionamentos iniciais a descrever os caminhos das possíveis soluções. Ressaltamos que o problema desta pesquisa estava na tríade dança, ensino e tecnologia, pois procuramos responder a cada capítulo como a dança é ensinada nos cursos de graduação e como a tecnologia participa desse processo de ensino e aprendizagem. Como se notou, duas frentes foram traçadas: de um lado, do ensino para a dança (Capítulo 2 e parte do Capítulo 3), e de outro, da dança para a tecnologia (arte do Capítulo 3 e Capítulo 4).

Como podemos apreender nesta dissertação, e de forma específica em cada um dos capítulos dela, a tecnologia e a dança estão intrinsecamente associadas. Os recursos técnicos não podem ser deixados de lado, ou serem entendidos como coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem. A cada inovação tecnológica, eles se tornam mais indispensáveis. Por isso, os avanços estão ligados ao acesso aos aparatos tecnológicos e as suas potencialidades que a cada dia estão se tornando mais disponíveis a grande população. Exemplo disso é o sistema de *Wi-fi* gratuito implementado em praças e parques públicos em algumas cidades brasileiras.

Por outro lado, os retrocessos se associam, por sua vez, a pouca divulgação dos aplicativos tecnológicos que podem ajudar na sala de aula. Como fomos apontando, o uso das tecnologias em sala de aula é recente, principalmente no Brasil e sua disseminação é paulatina — isso ficou evidente a partir do estudo de caso da Instituição A. Em outras palavras, o retrocesso está em não se utilizar de forma eficiente o que se tem, isto é, as ferramentas tecnológicas, as quais, como demonstramos com o *Tec Dance*, não são onerosas (a maioria é gratuita), não exigem que se aprenda um segundo

idioma como o inglês (a maioria tem a opção do idioma português) e não são pouco compatíveis (a maioria é compatível com *mobile* e computador).

Para a área da dança, o uso de tecnologias de forma ubíqua constrói um corpo mais que presente. Esse corpo se faz não apenas como uma extensão das propriedades sensíveis do corpo humano, conforme Santaella (2013), mas como reverberação de toda essa pluralidade contextual que o corpo humano vivencia, associando os pressupostos de Wosniak (2006), Fernandes (2006) e Laban (1978). Ao aglutinar esse caldo digital (SANTAELLA, 2013), o corpo que dança apresenta as interfaces tecnológicas. Por isso, as tecnologias não podem ser separadas do processo de ensino e aprendizagem da dança, pois elas podem corroborar com a construção pedagógica, artística e profissional do dançarino(a) ou docente.

Por conseguinte, é a *partir de* e *com* as tecnologias que surge o A/R/Tografista (MAÇANEIRO, 2013), profissional que agrega, em seu cotidiano, a arte, a pesquisa e o ensino. Nessa perspectiva, este trabalho baliza o que é necessário para se (re)conhecer essa cultura digital vigente no século XXI. Por fim, compreendemos que dança e tecnologia são temas que se inter-relacionam, seja dentro, seja fora das salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- AGUILAR, G.; ARJONA, B.; NORIEGA, G. **La resiliencia en la educación, la escuela y la vida**. v. 58, p. 42–48, 2015.
- AZEVEDO, L. M. D. **E-book vs. livro tradicional como ferramenta educativa**. 2012. 90f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Gráficas). Unidade Científico-Pedagógica de Tecnologias Gráficas, Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa, 2012.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BALL, S.; GOODSON, I. F. (Eds.). **Teachers' Lives Careers**. 2 ed. Lewes: The Falmer Press, 1989.
- BARBOSA, M. C. D. de B. **O projeto de formação de professores do curso de dança-licenciatura da UFPel: uma trajetória em movimento**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestre em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015
- BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e debate em E.ducação** — Rendimento, Desempenho e Desigualdades Educacionais. Juiz de Fora-MG, v. 5, n. 1, p. 124 -131, 2015. Disponível em: <
www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/download/126/81>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- BARRETO, D. **Dança!** ensino, sentidos e possibilidades na escolar. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradução de João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.
- BERTHOZ, A. (Org.). **Lições sobre o corpo, o cérebro e a mente: as raízes das ciências do conhecimento no Collège de France**. Tradução de Maria Angela Casselato. São Paulo: EDUSC, 2005.
- BOTTENTUIT, J.; COUTINHO, C. A problemática dos e-books: um contributo para o estado da arte. **Memórias da 6ª Conferência Ibero-americana em Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI)**, v. 2. Orlando: EUA, 2007. p. 106-111.
- BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. D. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 385–410, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Conferência Nacional de Educação (CONAE): Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação. **Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://Conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/df/doc_base_documento_final.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017..

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII**. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

CAZÉ, A. F. J. O. **Dança Salvador: mapeando o ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador/BA**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Dança) — Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CARBONELL, J. **Pedagogias do Século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2016.

COHEN, R. **Perfomance como linguagem**. São Paulo, Perspectiva, 2004

COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M. Uma ferramenta digital que faz games educativos: o contexto brasileiro de ensino e aprendizagem. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, n. 2, 2016.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 88–95, 6 dez. 2012.

COLL, C.; MONEIRO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORDIOLLI, M. **Sistema de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: InterSaber, 2014.

DARADKEH, Y.; SELIMI, D. AND GOUVEIA, L. E-books vs. p-books: who's profiting? **European Scientific Journal**. March edition, v. 8, n. 6, pp 175-184. 2012.

DELORS et al. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). 2010.

DEWEY, J. et al. (Org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. da. **Metodologia científica**. Campina Grande: UEPB/UFRN-EDUEP, 2008.

FAVA, R. **Educação para o século XXI**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

FERNANDES, C. **O Corpo em Movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

_____. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea : Estudos Neolatinos**, v. 10, n. 1, p. 29–53, jun. 2008.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 171-198.

FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução de Márcia Strazacappa. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999

FREIRE, I. M. A Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Caderno Cedes**, n. 53, p. 31–55, 2001.

GIBBONS, A. S.; NELSON, J. The nature and origin of instructional objects. In: WILEY, D. (ed.). **The instructional use of learning objects**, 2000. [online].Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/gibbons.doc>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GREINER, C. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HART, J. Top 200 Tools for Learning 2017. **C4LPT**. 2017. Disponível em: <<http://c4lpt.co.uk/top100tools/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

HORN; M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 31-61.

HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart** — commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press, 1983.

INSTITUIÇÃO A. **Projeto Pedagógico da Instituição A**. Cidade: Instituição A, 2016 [citação alterada para garantir o anonimato]

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, C. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125 -133.

KENSKI, V. M. **O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KIRKWOOD, A.; PRICE, L. Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is “enhanced” and how do we know? A critical literature review. **Learning, Media and Technology**, v. 39, n. 1, p. 6–36, 2014.

LABAN, R. V. **Domínio do movimento**. Tradução de Ana Maria Barros de Vecchi e Maria sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e humanístico ético**. Petrópolis: Vozes, 2016

LOBO, L.; NAVAS, C. **Teatro do movimento: um método para um intérprete criador**. Brasília: LGE Editora, 2003.

MAÇANEIRO, S. M. **Pedagogia crítica aplicada à dança no Ensino fundamental**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. **De como cadeiras se movem: escrevendo meu movimento, movimentando minha escrita, uma experiência a/r/tográfica em dança**. 2013. 99 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4. ed. São Paulo: 2007.

MASETTO, M. T.; MORAN, J. MANUEL; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MATTAR, J. **Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs**. Teccogs, n. 7, p. 20–40, 2013.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas: para educação presencial, Blended e a distância**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

MILLER, J. **A escuta do corpo**: sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008

NETTO, C. M. 30 ferramentas para o professor on-line. **SENATED**, 2016. Disponível em: < http://www.senated.com.br/E_BOOK_SENATED_30_FERRAMENTAS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 9-33.

NÖE, A. **Action in perception**. Massachusetts: The MIT Press, 2005

ONUKI, G. M. **Das tecnologias da dança aos machinimas**: corpo em movimento nas dinâmicas comunicacionais contemporâneas. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2010.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2011.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na Era da Informática. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1, **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

_____. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

POISSANT, L. A passagem do material para a interface. In: DOMINGUES, D. (Org.). **Arte, ciência e tecnologia**: passado, presente e desafio. São Paulo: Unesp, 2009, p. 71-90.

ROCHA, T. **Graduações em dança no Brasil**: o que será que será. 9. ed. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, 2016.

ROLFE, H.; HARLOW, M. **Let's dance**. London: BBC Enterprises, 1992.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SABBATINI, M. Reflexões críticas sobre o conceito de objeto de aprendizagem aplicado ao ensino de ciências e matemática. **Em Teia — Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. Recife, PE, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2012.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Comunicação Ubíqua**: representações na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTANA, I. **Dança na cultura digital**. Salvador-BA: Scielo books, 2006.

SETENTA, J. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, M. R. da. **Currículo e Competências a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, B. D. da. et al. Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educação, Formação e Tecnologia**. v. 7, n. 1, p. 3-18, jan.- jun., 2014.

SOUZA, Alysso A. de. **E... 5,6,7,8** : reflexões sobre processos formativos em dança na contemporaneidade. 2015. 121 f. Dissertação (Mestre em Artes Cênicas) — Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Andréa B. **Narrativas sobre o ensino da dança**: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul. 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Elizeu C. de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. **Boletim o Salto para o Futuro: história de vida e formação de professores. MEC/SEED**, p. 3-14, 2007.

STRAZZACAPPA, M. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório Teatro & Dança**. n. 13, v. 12, 2009

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

VALÉRY, P **Variedades**. Tradução de Maisa Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VEIGA NETO, A. **Cultura e currículo**. *Contraponto*, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002.

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento — artes e ciência, uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

WERTHEIN, Jorge; DA CUNHA, Célio. **Fundamentos da nova educação**. Unesco, 2000.

WILEY, D. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor and a taxonomy. In: _____. **The instructional use of learning objects**, 2000 [online]. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em 20 nov. 2017.

WOSNIACK, C. do R. **Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança**: dança, tecnologia e comunicação. Curitiba: UTP, 2006.

_____. **O documentário poético performático e a voz do corpo dançante como inter(trans)texto de si mesma: pas de deux wenders-bausch**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Linguagens) — Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015