



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

DIOGO LINS DE LIMA

MEDIAÇÃO CULTURAL:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE DANÇA NO PROGRAMA
MEDIOTEC - DANÇA EM PERNAMBUCO

Salvador

2022

DIOGO LINS DE LIMA

MEDIAÇÃO CULTURAL:

**UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE DANÇA NO PROGRAMA
MEDIOTEC - DANÇA EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino

Salvador

2022

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

Lima, Diogo Lins de.

Mediação cultural: um estudo sobre o ensino de dança no Programa MedioTec - Dança em Pernambuco / Diogo Lins de Lima. - 2022.
132 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2022.

1. Dança. 2. Dança - Estudo e ensino. 3. Dança - Estudo e ensino - Pernambuco. 4. Ensino profissional - Pernambuco. 5. Ensino técnico - Pernambuco. 6. Cultura na arte. I. Aquino, Rita Ferreira de. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3098134

CDU - 793.3(813.4)

DIOGO LINS DE LIMA

**MEDIAÇÃO CULTURAL:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE DANÇA NO PROGRAMA
MEDIOTEC - DANÇA EM PERNAMBUCO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Salvador, 08 de outubro de 2022

Banca examinadora

Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino (orientadora)
Doutora em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Everson Melquíades Araújo Silva
Doutor em Educação, Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Daniela Bemfica Guimarães
Doutora em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

A

Geni Lins e Lenilson Campelo de Lima, meus pais queridos, por acreditarem nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À todas as pessoas que atravessaram meu caminho neste processo tão lindo e significativo para mim, meus agradecimentos...

Aos meus pais, Geni Lins e Lenilson Campelo de Lima, pelo afeto e cuidado em momentos que só nós sabemos.

A Oxum, pelo cuidado, pela proteção e pelas águas doces que correm em mim.

À Rita Ferreira de Aquino, orientadora querida, pela atenção, pelas trocas e pelas partilhas mediatizadas pelo afeto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia pela acolhida e pelos ensinamentos tão preciosos nesse período.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Aos alunos do MedioTec - Dança, Braúna, Bruno, Lici, Mathias, Vitória e Luana, pela confiança e entrega ao projeto de mediação cultural desenvolvido ao longo do curso.

Às minhas maridas, Bruna Mascaro e Gardênia Coletto, pela experiência de vivermos juntas na Mansão Recife, em Salvador.

Aos meus colegas de turma, em especial à João Petronilho, Ian Habib, Marília Daniel, Bruna Mascaro, Gardênia Coletto, Iara Costa, Roberto Gomes, Ana Karla, Janahina Cavalcante, Lindete Souza e Caique Silva.

Ao PEBA, irmandade construída no trânsito entre Pernambuco e Bahia, Jefferson Figueirêdo, Marcela Aragão, Bruna Mascaro e Gardênia Coletto.

Aos amigos de uma vida inteira, Roberto Silveira, Vanessa Alcântara, Ana Elisabeth, Cíntia Irinéia, Dayvson Oliveira, Tássia Alves, João Lino, Priscila Santos, Kiran Gorki, Rebeca Gondim, Marcela Felipe...

Aos amigos queridos, Daniela Guimarães e Everson Melquíades, por fazerem parte da minha trajetória de forma tão generosa e cuidadosa, obrigado por estarem comigo, contribuindo para a realização da minha defesa de mestrado.

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto.

Paulo Freire (2021, p. 93)

LIMA, Diogo Lins de. **Mediação Cultural**: um estudo sobre o ensino de dança no programa MedioTec – Dança em Pernambuco. 132f. Il. 2022. Dissertação (Mestrado) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

A partir da identificação do problema das formas de desigualdade presentes na sociedade, em especial no que diz respeito ao acesso à arte e a cultura, o objetivo principal desta pesquisa foi compreender as contribuições da mediação cultural para o ensino de dança em contexto escolar, estabelecendo como recorte a educação profissional no estado de Pernambuco. A hipótese investigada foi de que o ensino de dança via mediação cultural contribui para a elaboração de leituras críticas de si e do mundo, as quais possibilitam ampliar oportunidades de acesso à arte e a cultura. A abordagem da investigação foi exploratória, descritiva e analítica. O desenho metodológico teve como referência principal o estudo de caso único da experiência de mediação cultural no ensino de dança realizada no Curso Técnico de Dança do Programa MedioTec na cidade de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana de Recife, nos anos de 2017 a 2018. Para tanto, a pesquisa baseou-se em múltiplas fontes de evidência: análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, relatos autobiográficos e registros de observação participante. A revisão de literatura contou com as contribuições de Aquino e Assis (2017); Andrade (2018); Barbosa (1989, 2014); Coutinho (2011); Dayrell (1996); Freire (1996, 2020); hooks (2017); Louppe (2012); Marques (2010); Martins (2012); Oliveira (2011) e Perrotti (2016). A investigação demonstrou que o MedioTec - Dança possibilitou a estudantes do ensino médio a inserção em circuitos culturais dos quais não participavam até então. Além disso, a conscientização sobre o direito a artes e a cultura contribuiu para o desenvolvimento de projetos culturais pelos/as estudantes dentro de suas próprias comunidades. A hipótese foi comprovada, explicitando que a consolidação de hábitos culturais demanda ações continuadas, o que aponta, sobretudo, para a importância do investimento em políticas públicas de educação e cultura, caminho efetivo para proporcionar mudanças estruturais e na sociedade.

Palavras-chave: Mediação Cultural. Dança. Ensino. Educação.

LIMA, Diogo Lins de. **Cultural Mediation: a study on dance teaching in the MedioTec – Dança program, in Pernambuco.** 132f. Il. 2022. Dissertation (Master) – Dance School, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

From the identification of the problem of the forms of inequality present in society, especially with regard to access to art and culture, the main objective of this research was to understand the contributions of cultural mediation to the teaching of dance in a school context, focusing professional education in the state of Pernambuco. The hypothesis investigated was that dance teaching via cultural mediation contributes to the elaboration of critical readings of oneself and the world, which make it possible to expand opportunities for access to art and culture. The research approach was exploratory, descriptive and analytical. The methodological design had as its main reference the single case study of the experience of cultural mediation in dance teaching carried out in the Technical Dance Course of the MedioTec Program in the city of Jaboatão dos Guararapes, Metropolitan Region of Recife, from 2017 to 2018. Therefore, the research was based on multiple sources of evidence: document analysis, semi-structured interviews, autobiographical accounts and participant observation records. The literature review included contributions from Aquino and Assis (2017); Andrade (2018); Barbosa (1989, 2014); Coutinho (2011); Dayrell (1996); Freire (1996, 2020); hooks (2017); Louppe (2012); Marques (2010); Martins (2012); Oliveira (2011) and Perrotti (2016). The investigation showed that MedioTec - Dança enabled high school students to enter cultural circuits in which they had not previously participated. In addition, awareness of the right to arts and culture contributed to the development of cultural projects by students within their own communities. The hypothesis was confirmed, explaining that the consolidation of cultural habits demands continued actions, which points, above all, to the importance of investing in public policies for education and culture, an effective way to bring about structural and society changes.

Keywords: Cultural Mediation. Dance. Teaching. Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ETE	Escola Técnica Estadual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAMAM	Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Programa de Educação Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PNC	Plano Nacional de Cultura
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGDança	Programa de Pós-Graduação em Dança
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RPEDE	Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A DANÇA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PERNAMBUCO	23
1.1 CONQUISTAS E DESAFIOS NO CENÁRIO NACIONAL	24
1.2 CONQUISTAS E DESAFIOS NO CENÁRIO ESTADUAL	31
1.2.1 Educação Integral	31
1.2.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio	35
1.2.3 Programa MedioTec	37
1.3 MEDIOTECH - DANÇA EM PERNAMBUCO	41
1.3.1 Contexto e os sujeitos	42
1.3.2 Estratégias de permanência	47
2. CONCEPÇÕES DE ENSINO DE DANÇA E MEDIAÇÃO CULTURAL	53
2.1 AS TRAMAS SOCIAIS QUE FORJARAM MINHA PRÁTICA DOCENTE	53
2.2 PERSPECTIVAS RELATIVAS AO ENSINO DE DANÇA	60
2.3 PERSPECTIVAS RELATIVAS À MEDIAÇÃO CULTURAL NO ENSINO DE DANÇA	65
3. A EXPERIÊNCIA DO MEDIOTECH - DANÇA EM PERNAMBUCO	74
3.1 PRINCÍPIOS	74
3.2 ETAPAS	80
3.3 DESAFIOS NO DIÁLOGO COM A GESTÃO E RESPONSÁVEIS	83
3.4 CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS CULTURAIS	86
4. ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES	89
4.1 RETOMANDO O PROBLEMA DO ACESSO NO CAMPO DA CULTURA	89
4.2 PARADIGMA DA DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL	96

4.3	PARADIGMA DA DEMOCRACIA CULTURAL	100
4.4	O COMPROMISSO COM A CIDADANIA CULTURAL	102
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109

REFERÊNCIAS

ANEXO A

INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasce do exercício da docência, especificamente do período em que fui professor do Curso Técnico de Dança, no Programa MedioTec - Dança em Pernambuco, nos anos de 2017 a 2019. Foi neste contexto que pude desenvolver a prática artístico-educativa que denomino ensino de dança via mediação cultural.

Para dimensionar a relevância desta experiência em minha trajetória artística e pedagógica, apresento um breve relato autobiográfico de memórias afetivas que vieram à tona enquanto escrevia a dissertação. Inicio com aquilo que considero a minha primeira experiência em mediação cultural. Com toda certeza, à época, não sabia que esta vivência tão preciosa poderia ser assim denominada. Para mim, pouco importava o nome, mas sim a dimensão encantadora e arrebatadora deste encontro que, de algum modo, reverbera hoje nesta escrita.

Aos 11 anos de idade, cursando a então 6ª série do Ensino Fundamental – Anos Finais na Escola Estadual Eleanor Roosevelt, no bairro da Mauricéia, em Recife, tive uma professora de Arte fantástica. Hoje, passados mais de vinte anos, só me recordo de seu primeiro nome: Lisa. Lisa era daquelas professoras que a cada aula nos surpreendia não apenas pelo domínio dos conteúdos, mas em especial pela maneira como nos ensinava. Diferentemente dos outros componentes curriculares, as aulas da Profa. Lisa estabeleciam uma relação com a vida, algo que posteriormente eu aprenderia a pronunciar através das leituras de Paulo Freire (1996, 2020 e 2021).

Pois bem, certo dia Lisa nos informou que teríamos uma aula de campo no Recife Antigo. Eu, que nem sabia o que era Recife Antigo, falei com meus pais que precisava ir, que era importante para mim. No meu imaginário, seria algo muito diferente do que já tinha experimentado na escola. Neste dia conheci o Recife Antigo: tive uma aula sobre a história do Recife; conheci a rua do Bom Jesus; entramos nos centros culturais do Banco Santander e do Banco do Brasil, que não existem mais. Visitamos o Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães

(MAMAM), passamos pela frente do Teatro de Santa Isabel e do Cinema São Luiz - equipamentos que na juventude e início da vida adulta passaria a frequentar com assiduidade.

A memória mais marcante da aula de campo com a Profa. Lisa foi a sensação de contentamento e descoberta que permaneceu durante dias, uma espécie de êxtase proporcionado por um bom encontro, cujo desejo pela continuidade era ardente, mas infelizmente só viria a se concretizar anos mais tarde. A partir dessa experiência, me percebo sempre buscando novas leituras de mim mesmo e do mundo por meio da arte, o que definitivamente influenciou, inclusive, na escolha de estudar Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Na UFPE que tive outra experiência similar e igualmente impactante, uma aula de campo realizada pelo Prof. Dr. Everson Melquíades¹ no componente curricular Fundamentos da Arte Educação. Mesmo sendo um frequentador do Recife Antigo, esta visita guiada rememorou as cenas vividas com a Profa. Lisa. Neste momento, como estudante universitário, pude compreender que o interesse pelos bens culturais, pelas artes e pela cultura foi uma das formas que encontrei para conhecer o mundo para além da minha comunidade. Mas este não foi um processo simples, até perceber que o acesso à cultura e à arte é um direito, tive que passar por diversas situações desafiadoras para me sentir efetivamente pertencente ao convívio proporcionado pelos equipamentos culturais.

Nas aulas de Everson pude conhecer a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998, 2014) e a mediação cultural como prática pedagógica. Foi a partir destas referências que dei os primeiros passos para implementar a leitura da obra de arte como processo estruturante na formação em dança na Escola Municipal

¹ Everson Melquíades é Arte/Educador; Ator; Professor de Fundamentos do Ensino da Arte e do Teatro, do Centro de Educação, da UFPE; Diretor da Escolinha de Arte do Recife. Doutor (2010) e Mestre em Educação (2005), pela UFPE; Graduação em Pedagogia (2000), pela UFPE; formação no Curso Normal Médio (1996), pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Desenvolveu suas atividades docentes na educação não-formal, na educação básica e no ensino superior de diferentes instituições de ensino particular e pública do Estado de Pernambuco. Dedicou-se ao desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre Arte/Educação, com ênfase nos diferentes aspectos relacionados ao processo de formação de professores para o ensino de arte. Atua na área de educação e nos movimentos sociais e populares desde 1988. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2349279509950875>. Acesso em 19 set. 2022.

de Arte João Pernambuco, localizada no bairro da Várzea, em Recife, quando atuei como estagiário-gerente da oficina de dança contemporânea, nos anos de 2014 e 2015. Nesta época, eu não tinha referências da mediação cultural no campo da dança, a maior parte dos exemplos que eu conhecia era das artes visuais, desenvolvidos no âmbito de museus e galerias. Dos inúmeros aprendizados proporcionados por esta experiência, destaco a relevância da criticidade não apenas no trabalho desenvolvido com os/as estudantes em sala de aula, mas nas demais relações estabelecidas no âmbito da mediação, dentre as quais posso citar a parceria com os/as artistas da cidade.

A maioria dos/as artistas que integraram as ações de mediação com os alunos da Escola Municipal de Arte João Pernambuco foram contemplados pelo edital de ocupação do Teatro Arraial Ariano Suassuna². Esta convocatória pública estabelecia um incentivo para a manutenção de temporada, cujo valor era calculado a partir do resultado do quantitativo de público por sessão. Isto é, o investimento do governo estava vinculado ao número de assentos ocupados, ao montante de espectadores que os artistas conseguiam trazer para o teatro³.

Se por um lado esta política se traduziu no estímulo a ida dos/as estudantes para o Teatro, sua motivação era predominantemente quantitativa e de natureza econômica, o que tendia à uma compreensão reduzida da complexidade da mediação cultural no ensino escolar, como se apenas levar os/as estudantes ao teatro fosse suficiente. Esse entendimento estava presente na classe artística, assim como no próprio ambiente escolar, pois não havia até então um projeto pedagógico que estruturasse essa prática, havia apenas o estímulo de que os/as estudantes tivessem acesso à oferta cultural da cidade, na perspectiva de que esta vivência pudesse fomentar o desejo de se dedicar mais aos estudos de dança na escola.

Após a Escola Municipal de Arte João Pernambuco, dei continuidade ao exercício da docência no Curso Técnico de Dança do Programa MedioTec,

² O Teatro Arraial Ariano Suassuna é um equipamento cultural localizado em Boa Vista, Recife, sob administração da Fundação do Patrimônio Artístico e Histórico de Pernambuco (Fundarpe), do Governo do Estado de Pernambuco.

³ O documento encontra-se disponível em <http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/01/Convocatoria-de-Ocupacao-de-Pautas-Teatro-Arraial-Ariano-Suassuna-2015-1.pdf>. Acesso em 19 de set. 2022.

sediado na Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana de Recife, nos anos de 2017 a 2019. Neste contexto, comecei a delinear o desenvolvimento de uma proposta artístico-educativa para o ensino de dança através da mediação cultural, mobilizada pelos seguintes questionamentos: Como o ensino de dança no contexto escolar pode problematizar compreensões hegemônicas relativas ao acesso à arte e a cultura? Como impulsionar a construção de hábitos culturais para além dos ciclos de convívio social já frequentados? Como potencializar o processo de formação sociocultural através da dança? Infelizmente a proposta foi prematuramente interrompida por contingências que serão apresentadas ao longo do estudo, o que ascendeu o desejo de investigar esta experiência singular no âmbito do Curso de Mestrado em Dança, no qual ingressei em 2019.

Este breve relato autobiográfico explicita o quanto as vivências no chão da escola – como estudante e posteriormente como docente - foram fundamentais para a identificação do problema das formas de desigualdade presentes na sociedade. Considerando que o acesso à arte e a cultura ainda é um processo pouco democrático no país, o objetivo principal desta pesquisa foi compreender as contribuições da mediação cultural para o ensino de dança em contexto escolar, estabelecendo como recorte a educação profissional no estado de Pernambuco. Para tanto, foi necessário:

- Identificar políticas educacionais relativas ao ensino de dança no contexto escolar, especificamente no âmbito da educação profissional no estado de Pernambuco;
- Identificar princípios para alicerçar compreensões de ensino de dança e de mediação cultural;
- Identificar práticas artístico-pedagógicas para o ensino de dança via mediação cultural no âmbito da educação profissional no estado de Pernambuco.

A hipótese investigada foi de que o ensino de dança via mediação cultural contribui para a elaboração de leituras críticas de si e do mundo, as quais possibilitam intervir no problema das desigualdades, ampliando oportunidades de acesso à arte e a cultura no âmbito do ensino de dança no contexto escolar.

A abordagem da investigação foi exploratória, descritiva e analítica. O desenho metodológico teve como referência principal o estudo de caso da experiência de mediação cultural no ensino de dança realizada no Curso Técnico de Dança do Programa MedioTec na cidade de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana de Recife, nos anos de 2017 a 2018. O método, tal como descrito por Yin (2010), é utilizado para fenômenos sociais complexos, contemporâneos e que se inserem no contexto da vida real. Nesta investigação, conforme mencionei anteriormente: (a) as questões de estudo emergiram da elaboração dos problemas práticos, vivenciados nesta experiência singular; (b) a relação com o contexto possibilitou o acesso direto a diversos informantes-chave.

Além disso, é importante destacar que, de acordo com as informações concedidas pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, este foi o primeiro Curso de Educação Profissional em Dança realizado em Pernambuco, o que justifica a importância da pesquisa como forma de registro e memória de um caso único, sem precedentes. Deste modo, a pesquisa constituiu material de cunho histórico para o ensino da dança no estado de Pernambuco, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de proposições futuras para a educação profissional em dança no Estado.

Para tanto, a pesquisa baseou-se em múltiplas fontes de evidência. Foram utilizadas neste trabalho:

1. Análise de documentos oficiais que regulamentam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em âmbito nacional e estadual, enfatizando a reflexão nos documentos oficiais do Programa MedioTec;
2. Entrevistas semiestruturadas do tipo conversacional realizadas através de plataformas virtuais com registro audiovisual, tendo como informantes-chave estudantes que participaram do MedioTec - Dança e gestores públicos;
3. Relatos autobiográficos e registros de observação participante da prática pedagógica desenvolvida em diários de bordo.

Em relação a este terceiro ponto, destaco que desde a sua implementação em 2017, até o seu encerramento em 2019, fui o único professor do MedioTec - Dança, travando inúmeras batalhas para que este curso permanecesse apesar das condições precárias à sua realização. Assim, a escrita desta dissertação teve o compromisso de registrar esta experiência em uma perspectiva crítica. Fato que, por outro lado, explicita as limitações do próprio estudo, o que intensificou a necessidade de uma vigilância constante para que a minha própria voz não se sobrepusesse às demais fontes de evidência, cultivando o espírito crítico e a reflexividade.

Nesta perspectiva, busquei apresentar ao/à leitor/a informações importantes que vão desde a contextualização da educação integral em Pernambuco, mostrando as bases legais que fundamentam as ações do estado no processo de implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio como estratégia de fortalecimento da educação integral no estado. Em seguida, explorei aspectos conceituais significativos à concepção de mediação cultural desenvolvida no MedioTec - Dança. Por fim, as experiências do processo de ensino-aprendizagem foram descritas e analisadas como forma de materialização do que venho compreendendo como ensino de dança via mediação cultural, conduzindo o debate para a dimensão do direito à arte e à cultura.

A dissertação está estruturalmente dividida em quatro capítulos. No primeiro faço um panorama das políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), ressaltando as conquistas a curto e a longo prazo previstas em ambos os governos. Em seguida, traço uma linha cronológica sobre a implementação da educação integral no estado de Pernambuco desde a promulgação da Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, que institui a educação integral como política pública no estado.

Essa contextualização é necessária para apresentar os interesses políticos em torno da implementação do Programa MedioTec em Pernambuco, tendo como foco da discussão a inserção da dança na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado. Para tanto, fez-se necessário a construção de um aporte teórico para subsidiar a reflexão. Dentre os/as autores/as, estão Dutra (2013), Corti

(2019) e Silva (2013). Além destes, destaco para este debate a importância da análise de marcos legais e documentos, a exemplo do Guia MedioTec (2017) e do Plano de Curso do MedioTec - Dança (2017).

O segundo capítulo apresenta as referências conceituais acerca das concepções de ensino de dança e de mediação cultural. Para tanto, trago as contribuições de Barbosa (1989, 2014); Coutinho (2011); Dayrell (1996); Freire (1996, 2020); hooks (2017); Marques (2010); Martins (2012); Perrotti (2016). Como sujeito implicado com o processo de pesquisa, discorro a respeito das tramas que me constituem como artista/educador.

No terceiro capítulo descrevo a experiência do MedioTec - Dança em Pernambuco. Além de apresentar os princípios e etapas didático-metodológicas para a realização dessa prática, exponho as dificuldades que surgiram inclusive em relação à construção de hábitos culturais dos/as estudantes ao longo do processo. A compreensão do ensino de dança via mediação cultural é elaborada, sobretudo, através do seguinte aporte teórico: Aquino e Assis (2017); Andrade (2018); Barbosa (1989, 2014); Louppe (2012); Oliveira (2011).

No quarto capítulo busco alinhar a discussão, retomando o problema de pesquisa para reafirmar os avanços e desafios que dizem respeito ao campo da cultura, em um debate sobre a conquista de direitos em diálogo com os paradigmas da democratização cultural, da democracia cultural e do conceito de cidadania cultural. Neste processo, as reflexões de Albino (2009); Botelho (2016) e Desgranges (2003) são de suma importância, assim como documentos basilares a exemplo da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Finalmente, esta pesquisa demonstra as contribuições da leitura da dança como exercício de leitura de si e de mundos na formação sociocultural dos sujeitos, ressaltando a importância do papel da escola no processo de democratizar o acesso aos bens culturais locais e universais. Desse modo, é importante observar o papel da escola como instituição responsável pela garantia do direito à cultura e à arte, sobretudo em um país no qual as políticas culturais estão cada vez mais escassas. Sendo assim, este estudo também coloca luz na

questão da descontinuidade de projetos voltados para a educação e para a cultura no Brasil.

1. A DANÇA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PERNAMBUCO

Neste capítulo apresento reflexões sobre o MedioTec - Dança, programa responsável pela inserção da Dança na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNN), no estado de Pernambuco. O MedioTec é uma parceria entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação com as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação.

Por meio do MedioTec, estudantes das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) têm a oportunidade de realizar uma formação técnica concomitante ao ensino regular. É importante destacar que o estado de Pernambuco já vem desenvolvendo políticas públicas para a educação integral desde 2008, quando o então governador Eduardo Campos sancionou a Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008⁴, que instituiu a educação integral como política pública em território pernambucano.

Desse modo, apresento um breve panorama da educação integral em Pernambuco a partir da promulgação desta lei, construindo uma linha de pensamento que corrobora a ideia de que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é uma forma do estado fortalecer o modelo de ensino integral para o ensino médio. No entanto, as áreas de investimento profissional para o mundo do trabalho consistem, majoritariamente, em eixos tecnológicos voltados para a demanda empresarial, como veremos adiante.

Esse *modus operandi* parece tender à desvalorização de algumas áreas de conhecimento, como é o caso da Dança, que só foi inserida nesse contexto em 2017, através do Programa MedioTec. O caráter pioneiro da Dança na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Pernambuco e a singularidade dessa experiência, encerrada em 2019 antes de formar a primeira turma do curso, justifica a importância das reflexões apresentadas nesta pesquisa.

⁴ Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em 19 set. 2022.

1.1 CONQUISTAS E DESAFIOS NO CENÁRIO NACIONAL

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é uma política pública que objetiva a preparação dos estudantes, que estão cursando o ensino médio regular, para o mundo do trabalho, conforme o artigo 5º da RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. (RESOLUÇÃO Nº 6, 2012)⁵

Esta modalidade de ensino ganhou incentivo como política pública, em âmbito nacional, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016). A Educação Profissional Técnica de Nível Médio está intimamente ligada aos avanços das políticas públicas relacionadas ao ensino médio no Brasil. Desse modo, cabe destacar que esses dois governos protagonizaram a melhoria do ensino médio em território nacional. Segundo Ana Paula Corti, em seu artigo “Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio”:

Os governos Lula e Dilma mostraram disposição para enfrentar os problemas estruturais do ensino médio, na medida em que alteraram seu mecanismo de financiamento e apostaram num modelo público de excelência: o ensino médio integrado (CORTI, 2019, p.50)

O investimento no ensino médio integrado, como política pública, possibilitou a redução da evasão escolar, a garantia de acesso das camadas populares mais pobres a este nível de ensino, o respeito às diversidades, o protagonismo da juventude no processo de profissionalização, a qualificação dos profissionais da educação e criação de políticas públicas voltadas para esta etapa

⁵ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 set. 2022.

da educação básica são fatores relevantes que possibilitaram a melhoria do ensino médio no Brasil.

No Governo Lula há um fato que ratifica o interesse em garantir uma educação pública de qualidade para todos os/as brasileiros/as: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006⁶. Este é um marco para a educação básica no Brasil pois, por meio do fundo ampliou-se o investimento no ensino para a educação básica e remuneração dos profissionais da educação, incluindo Planos de Carreira contemplando capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada. Além disso, há um fato que merece destaque para esta pesquisa, a inclusão do ensino médio como mais uma etapa da educação básica financiada pelo Fundeb. Segundo Ana Paula Corti, ao assumir a Presidência da República, Lula se deparou com duas demandas principais, ela diz o seguinte:

Quando Lula assumiu a Presidência da República, em 2003, deparou-se com duas principais demandas em relação ao ensino médio que vinham de anos anteriores: 1) a rearticulação entre ensino médio e educação profissional, que haviam sido separadas no governo FHC; 2) a criação do Fundeb, incluindo o ensino médio no financiamento educacional. (CORTI, 2019, p. 49)

Com o financiamento do Fundeb, o Governo Federal passou a garantir investimentos para o ensino médio, resultando na expansão da oferta de vagas em território nacional e na formação continuada dos professores para atuarem nesta etapa da educação básica. É importante destacar que a massificação do ensino médio se iniciou na década de 1990, por meio de reivindicações populares, com apoio de movimentos sociais atuantes nas lutas pela educação pública de qualidade para todas as pessoas independente de raça, gênero e classe. Até então, esta etapa da educação básica era privilégio da classe média

⁶ O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, o Fundeb foi novamente regulamentado em 2020 pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

brasileira, historicamente constituída majoritariamente por pessoas brancas. Ou seja, a formação do ensino médio era uma raridade para a população negra e pobre do país.

Ainda de acordo com a autora, outra demanda premente encontrada no Governo Lula foi a reintegração do ensino médio à educação profissional, haja vista o interesse do governo pela profissionalização e preparação da juventude, sobretudo das pessoas de baixa renda, para o mundo do trabalho - mas não somente. Com isso, o ensino médio passou a se constituir como um lugar de participação social, em cujo foco incluía a preparação para o ingresso nas universidades públicas. O fortalecimento desse interesse tornou-se política pública no Governo Dilma, com a criação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que ao dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, instituiu a política de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas.

Ainda no Governo Lula, o ensino médio passou a ser reintegrado à educação profissional fortalecendo a modalidade de ensino denominada Educação Profissional Técnica de Nível Médio por meio do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que possibilitou investimentos na oferta de vagas. Com isso, o Governo Lula iniciou o processo de reorganização e democratização do acesso à educação profissional como uma política pública federal, levando em consideração o engajamento dos estados e o Distrito Federal nesse processo.

Reintegrar o ensino médio à educação profissional com uma perspectiva de inclusão de todas as camadas da sociedade, sobretudo, a população pobre do país, não foi uma tarefa fácil. Desse modo, Lula retomou uma pauta da educação brasileira que foi desmobilizada pelo governo anterior, a articulação do ensino médio com a educação profissional. De acordo com Corti (2019) o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) separou o ensino médio da educação profissional, indo de encontro ao que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996)

Atualmente, a oferta de vagas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ocorrer via secretarias de educação, ou por meio de parcerias com o setor privado, instituições conveniadas à programas estaduais e/ou federais de educação profissional. Neste caso, o estudante passa a ter duas matrículas, uma na instituição que realiza o ensino médio e a outra na instituição conveniada, respeitando as seguintes formas de ofertas:

Art. 36-C. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma [...] II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 1996)

A presença da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos documentos oficiais que regulam a educação brasileira é um fato importante para o processo de reconhecimento, a nível nacional, desta modalidade de ensino, resultando em investimentos que fortalecem os programas voltados para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No Governo Dilma, um marco importante foi sua expansão como uma das metas do Plano Nacional de Educação. Ainda no final de seu primeiro mandato, a Presidenta Dilma Vana Rousseff sancionou a Lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) como política pública no Brasil. O PNE prevê 20 metas para a educação brasileira em todos os níveis de ensino, para serem alcançadas no prazo de até dez anos (2014-2024).

Dentre os dados importantes para esta pesquisa, destaco a meta 11 do PNE: “Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (PNE, 2014-2024). Para o cumprimento da referida meta, são dimensionadas 14 estratégias que articulam por exemplo, o aumento da oferta de vagas, na criação de programas que fortaleçam e auxiliem os estados e o Distrito Federal no cumprimento da meta, qualificação dos profissionais para atuarem nesta modalidade de ensino e parcerias entre o setor público e privado.

Em vista do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, estados, municípios e a União devem trabalhar mutuamente em redes colaborativas, a fim de alcançar, de forma equalizada, o cumprimento das 20 metas previstas. Sendo assim, cada estado vem desenvolvendo políticas públicas que contribuam com a expansão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir das demandas locais.

É importante destacar que, ao ser sancionado, o PNE previa em sua 20^a meta o investimento no patamar mínimo de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação ao final do decênio, o que viabiliza o cumprimento dos compromissos por parte de municípios, estados e União. Como veremos mais adiante, esse investimento foi interrompido logo após o Golpe de 2016⁷, quando o então Presidente Michel Temer congelou por vinte anos os investimentos públicos do Estado em saúde e educação por meio da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55. Apesar dos inúmeros protestos de milhares de cidadãos e cidadãs que foram às ruas para pressionar o governo contra a medida, a mesma foi consolidada como Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016.

Na educação, as tentativas de desmonte ocorreram em todos os níveis de ensino, dentre as quais destacamos àquelas cujas centralidades residem no ensino médio: a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do

⁷ Articulação política de partidos da direita e do chamado “centrão” com apoio do então vice-presidente da República Michel Temer, cujo desfecho resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Seis anos depois, em setembro de 2022, o Ministério Público Federal (MPF) promoveu o arquivamento do processo de crime de responsabilidade, confirmando a inocência da presidenta e a motivação política do Golpe.

Ensino Médio e a Reforma do Novo Ensino Médio. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi bastante controversa em relação às reivindicações por parte de associações e federações que lutam há décadas pela permanência do ensino de Arte como área de conhecimento na educação básica. A aceleração do processo de aprovação dos documentos sem o necessário diálogo com a sociedade civil sobre os impactos dessas ações na educação pública, ocasionou uma série de mobilizações sociais em todo país. Um exemplo relevante foi o movimento de ocupações das escolas públicas pelos secundaristas em pelo menos dezoito estados. Com as escolas ocupadas, os estudantes reuniram-se coletivamente para refletir sobre os impactos da reforma proposta, construindo, desse modo, uma forma de organização política que tinha como premissa a luta pela educação pública como direito de todos, independente de classe, raça, gênero e deficiência.

O Governo Temer enxergava a educação como insumo da economia nacional, conforme aponta Daniel Cara em seu artigo *Contra a barbárie, e o direito à educação*, cuja análise inclui o Governo Bolsonaro, que viria a se eleger em 2018 como um reflexo da articulação política que destituiu a Presidenta Dilma.

No Brasil, a aliança entre o ultraliberalismo e o ultrarreacionarismo conquistou hegemonia política em 2016. Sob Temer, o ultraliberalismo teve precedência. Sob Bolsonaro, ocorre o inverso. A coalizão não é pacífica, e embora seja marcada por idas e vindas e acusações mútuas, ela não deixa de cumprir com o principal: enfraquecer as instituições, frear a democratização da sociedade brasileira e desconstruir o que se avançou em direção ao Estado de bem-estar social projetado pela Constituição Federal de 1988. Para os ultraliberais, a educação se reduz essencialmente a um insumo econômico (CARA, 2019, p. 27 - 28)

A sinalização positiva para o setor privado também pode ser identificada na BNCC do Ensino Médio, além das quatro grandes áreas de conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas -, é prevista a oferta de variados itinerários formativos, “seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, p.468). De acordo com o documento:

Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2017, p.468).

Nos itinerários formativos os estudantes podem escolher se vão se aprofundar em alguma área de conhecimento, por meio de projetos pedagógicos, ou fazer a formação técnica profissionalizante. Desse modo, são 1.800 horas correspondentes às quatro áreas de conhecimento comum da base, e 1.200 horas de itinerário formativo. A este respeito, destaco as considerações de Ana Paula Corti, em seu artigo *Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio*.

Em 2017 foi aprovada a Lei n.13.145, que finalmente instituiu a reforma do ensino médio. No novo contexto político, a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela redução curricular da formação básica geral de 2.400 para 1.800 horas, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciaturas, abrindo enormes precedentes para a privatização. (CORTI, 2019, p. 52)

A possibilidade do itinerário formativo ser complementado por um curso técnico de nível médio conforme a oferta de cada estado traz novos questionamentos. Quais as áreas de conhecimentos são valorizadas pelos sistemas de ensino estaduais, distrital e federal, no sentido do investimento no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Será que a Dança é reconhecida como área de conhecimento e campo profissional que demanda formação para inserção qualificada no mundo do trabalho? Quais os investimentos necessários em termos de infraestrutura e qualificação docente para o desenvolvimento de um curso técnico de dança nesta modalidade de ensino? Será que a gestão das escolas regulares, que ofertam esse tipo de curso, estão conscientes da sua relevância para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores da cultura?

Estas são algumas perguntas que formulo para orientar as reflexões sobre o processo de inserção da Dança na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Pernambuco. Para tal, fez-se necessário um breve panorama expositivo de como esta modalidade de ensino foi ganhando notoriedade e investimentos no Programa de Educação Integral do estado, conforme apresentarei a seguir.

1.2 CONQUISTAS E DESAFIOS NO CENÁRIO ESTADUAL

1.2.1 Educação Integral

Com base no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que instituiu o ensino médio integrado à educação técnica profissional em âmbito nacional, criou-se, em Pernambuco, a Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, por meio dela, a educação integral passou a ser política pública estadual. A fim de desenvolver e garantir o cumprimento da lei, foi criado o Programa de Educação Integral, que tem como objetivo "o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Ensino" (PERNAMBUCO, 2008).

De acordo com estudiosos que investigam o processo de criação e desenvolvimento desta lei, como é o caso do professor, gestor, pesquisador e atual deputado estadual de Pernambuco, Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra, a criação desta lei se deu após um processo de mapeamento das escolas de educação integral existentes no estado. Segundo o autor,

[...] o governo de Pernambuco resolveu, no ano de 2007, realizar um estudo do quantitativo necessário de escolas de Ensino Médio Integral do estado para atender a toda demanda de jovens de 15 a 17 anos nessa etapa de Ensino. Em seguida, propôs a reestruturação dessa etapa da Educação Básica, apresentando uma Política Pública que possibilitasse modificações nas estruturas organizacionais da Secretaria de Educação do Estado. (DUTRA, 2013, p. 26)

Desse modo, garantir a educação integral como política pública estadual foi um modo de implicar o governo de Pernambuco na criação de ações efetivas que fortalecesse e expandisse esse modelo de educação, sobretudo, para o ensino médio. Cabe destacar que, inicialmente, esta política estava voltada somente para a última etapa da educação básica. Com isso, os investimentos na melhoria do ensino, a qualificação dos trabalhadores da educação, as melhorias na infraestrutura, as mudanças curriculares e a ampliação da jornada escolar são fatores elementares nesse processo.

Entretanto, é importante destacar que, a experiência de educação integral do estado de Pernambuco antecede a promulgação da Lei Complementar nº 125. Dutra (2013) pontua que esse modelo de ensino se iniciou em 2004 com a criação dos Centros de Ensino Experimental, unidades de ensino integral com ofertas de vagas para o ensino médio. Cabe ressaltar que em cada microrregião havia um centro de ensino experimental, ainda assim esses centros não eram suficientes para atender o quantitativo de estudantes da rede estadual de ensino. Desse modo, tornar a educação integral uma política pública estadual em 2008 possibilitou a ampliação da oferta de vagas, redimensionando o alcance desse modelo de ensino para todo o Estado.

Os centros de ensino experimental inauguraram a parceria público-privada. Esse processo trouxe para dentro das escolas um modelo de gestão escolar pautado na lógica de gestão empresarial, o que impactou o trabalho dos/as agentes escolares. O/a diretor/a escolar passa a ser um gestor, que necessariamente não precisa ser um profissional da educação, podendo ser inclusive, alguém indicado pelas empresas que fizeram a parceria com o setor público. De acordo com Dutra:

Com o surgimento dessa escola, a função de gestor, que em todas as escolas estaduais era exercida por professores da própria rede estadual, passou a ser ocupada por cargos comissionados, tendo, portanto, a prerrogativa de não ser funcionário do quadro da rede estadual de ensino. (DUTRA, 2013, p. 26)

A partir da promulgação da Lei Complementar nº 125, aos poucos, os centros de ensino experimental foram substituídos pelas Escolas de Referências

em Ensino Médio (EREM) e pelas Escolas Técnicas Estaduais (ETE). No entanto, a implementação desses modelos de escolas não ocorreu de maneira igualitária para todos estudantes, pelo contrário, o processo foi marcado por contradições e desigualdades de acesso ao novo modelo escolar (MORAIS; SILVA, 2019).

Atualmente, as Escolas de Referência em Ensino Médio apresentam a jornada escolar semi-integral, com 35 horas aulas semanais, distribuídas em cinco manhãs e duas tardes, ou vice-versa. O itinerário formativo dessas escolas é composto de atividades pedagógicas no contraturno escolar, sob supervisão de algum docente. Os estudantes matriculados numa EREM têm a possibilidade de realizar, concomitantemente, uma formação técnica profissionalizante em outra instituição de ensino, podendo ser nas Escolas Técnicas Estaduais ou em instituições privadas que estejam conveniadas ao Governo do Estado de Pernambuco.

Já as Escolas Técnicas Estaduais (ETE) apresentam a jornada escolar em tempo integral, com 45 horas aulas semanais em dois turnos nos cinco dias da semana. Ao contrário das EREMs, as ETEs oferecem aos estudantes matriculados, no ensino médio regular, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado, ou seja, na mesma instituição de ensino. No edital de seleção para ingresso nessas escolas constam informações de quais cursos são oferecidos na instituição, cabendo aos estudantes a escolha do curso e, conseqüentemente, da ETE da qual fará parte.

É importante destacar que as Escolas Técnicas Estaduais também funcionam, no turno da noite, como polos da educação profissional de nível técnico para estudantes que estejam cursando esta modalidade de ensino de forma concomitante, ou seja, para aqueles estudantes que realizam o ensino médio regular em alguma Escola de Referência em Ensino Médio, e optam como itinerário formativo a educação técnica profissionalizante. Esses modelos de escolas fazem parte dos investimentos do governo de Pernambuco para melhorar e expandir a educação profissional, cujo órgão responsável é o Programa de Educação Integral, criado logo após a promulgação da Lei Complementar nº 125.

A integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional tornou-se uma das características do Programa de Educação Integral, no qual se encontram as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Ambas trabalham especificamente com Ensino Médio e funcionam com uma matrícula única e um currículo distribuído em três anos, com professores e estudantes em horário integral. É importante destacar que as EREMs são voltadas para o ensino propedêutico e as ETEs apresentam um currículo específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica de nível médio em diversos cursos dos eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional, que contém a relação de cursos técnicos ofertados no país, reconhecidos pelo MEC. (DUTRA, 2013, p. 28-29).

Referente aos avanços do Programa de Educação Integral, destaco a inclusão do ensino fundamental como mais uma etapa da educação básica contemplada pelas ações do programa. Desde 2017, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, a Lei Complementar nº 125/2008 sofreu alterações nos artigos 1º, 2º, 3º, 5º e 6º, passando a incluir políticas públicas de educação integral para o ensino fundamental. A lei que altera e passa a vigorar as mudanças no Programa de Educação Integral no Estado de Pernambuco é a Lei Complementar nº 364 de 30 junho de 2017.

Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco. (PERNAMBUCO, 2017)

A capilarização do programa ainda é um fenômeno recente, cujas ações ainda são embrionárias, não há mudanças tão concretas como as que ocorrem no ensino médio. Estão sendo realizadas algumas atividades pedagógicas no contraturno através de programas como o *Mais Educação*⁸, que desde sua

⁸De acordo com o site do Ministério da Educação, o Programa Mais Educação, criado em 2007, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em

criação tem sido utilizado por diversos municípios como forma de garantir a educação integral ou semi-integral nas cidades. Embora reconheça a importância da inclusão do ensino fundamental nas políticas do Programa de Educação Integral, nesta pesquisa optei por tratar das questões referentes ao ensino médio, tendo em vista que esta etapa da educação básica está diretamente relacionada ao objeto de investigação.

No caso do ensino médio, os investimentos do Programa de Educação Integral vêm, ao longo dos anos, se concentrando na educação profissional, seja ela integrada ao ensino regular ou de forma concomitante. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Pernambuco está alinhada a um modelo de educação voltado para as demandas empresariais locais, ou seja, desde os centros de ensino experimental o setor privado vem interferindo e, com isso, reconfigurando as demandas e ofertas de novos cursos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

1.2.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A educação profissional em Pernambuco vem ganhando notoriedade nas políticas públicas através de parcerias entre os setores público e privado, cujos investimentos se dão, majoritariamente, no desenvolvimento de cursos técnicos profissionalizantes que atendam a demanda de mão de obra local. De acordo com dados obtidos no site da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco⁹. Atualmente, há 44 cursos técnicos profissionalizantes, nos seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Desenvolvimento Educacional e Social; Informação e Comunicação; Gestão e Negócios; Infraestrutura; Hospitalidade e Lazer; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais.

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787-mais-educacao?start=100>> Acesso em 11 mai de 2021.

⁹ Disponível em: <https://sisacad.educacao.pe.gov.br/sissel/seip/index.php> Acesso em 19 set. 2022.

Com a intenção de desenvolver a educação profissional no estado de Pernambuco, criou-se em 2009 a Secretaria Executiva de Educação Profissional. Ela é responsável pela formulação, programação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas estaduais de educação em nível técnico profissionalizante. Instituída um ano após o Programa de Educação Integral, a secretaria vem contribuindo com articulações políticas que garantam a efetividade da lei que institui a educação integral como política pública estadual. De acordo com Roseane Nascimento da Silva:

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio são adequados ao modelo do Programa de Educação Integral (PEI) do Estado. Ou seja, oferta em dois turnos (horário integral) e também caracterizada pelo currículo denominado de integrado, organizado com disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e de formação técnica. (SILVA, 2013, p.134)

Alinhada ao que prevê a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 sobre a educação profissional, em Pernambuco, há três maneiras de oferta dessa modalidade de ensino. A primeira delas integrada ao ensino médio, em jornada integral, e é definida da seguinte maneira:

oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, vivenciando matriz curricular única com formação geral e profissional na mesma instituição de ensino.¹⁰

A modalidade Subsequente por sua vez, é “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio”¹¹. Finalmente, a Concomitante é “ofertada nos cursos à distância”¹². Cabe ressaltar que esta última também pode ser presencial quando por meio de parcerias com programas federais e instituições privadas.

¹⁰ Definição que consta no site da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=71>> Acesso em 03 ago. 2021.

¹¹ Definição que consta no site da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=71>> Acesso em 03 ago. 2021.

¹² Definição que consta no site da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=71>> Acesso em 03 ago. 2021.

Atualmente, a Secretaria de Educação Profissional vem expandindo a oferta de vagas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma concomitante presencial, por meio de uma parceria com o Governo Federal, através do Programa MedioTec. O Programa MedioTec vem fortalecendo especificamente em Pernambuco, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma concomitante, tendo como público alvo os estudantes das Escolas de Referência em Ensino Médio. Este programa possibilitou que os cursos de outros eixos tecnológicos, que não fazem parte da oferta de cursos do Governo de Pernambuco, pudessem ser ofertados. Este é o caso do eixo tecnológico Produção Cultural e Design, que abriga em sua lista de cursos técnico profissionalizantes o Curso Técnico de Dança.

1.2.3 Programa MedioTec

O MedioTec foi instituído em território nacional no ano de 2017 através de uma parceria entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação (RFEPCT) com as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE). O seu objetivo é contribuir com a ampliação das ofertas de cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O MedioTec acontece na forma concomitante ao ensino propedêutico, logo, espera-se que os estudantes concluam o ensino médio juntamente com o ensino técnico profissionalizante.

Por este motivo, o público prioritário do programa são estudantes com idade entre 15 e 19 anos, que estejam, preferencialmente, cursando o 2º ano do ensino médio. Além disso, os estudantes assistidos por esta política precisam necessariamente fazer parte de famílias de baixa renda, serem moradores dos bairros periféricos e comprovar a vulnerabilidade socioeconômica. Esses aspectos são relevantes no processo seletivo para ingressar no programa.

O MedioTec integra as ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹³, criado em 2011, com objetivo de ampliar a oferta

¹³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em 19 set. 2022.

de cursos de educação profissional e técnica em território nacional. Sendo assim, o MedioTec contribui para o cumprimento de alguns objetivos específicos do Pronatec, como: a “expansão das redes federal e estadual de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” e a “ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas”. Ao ampliar as oportunidades na educação técnica profissionalizante desde o ensino médio, o Pronatec passa a ter um alcance maior no que tange a formação e profissionalização dos jovens para o mundo do trabalho.

Faz-se necessário lembrar novamente que o processo de implementação do MedioTec ocorreu em um momento sombrio da história recente do Brasil, um ano após o já mencionado Golpe de 2016 que destituiu a Presidenta Dilma Vana Rousseff. Após o golpe, o vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente a Presidência, e desencadeou inúmeras tentativas de desmonte em diversos setores, dentre os quais destaco: a educação e a cultura. Não há como desconsiderar que o MedioTec foi implementado em território nacional por um governo que pretendia reduzir a educação a condição de insumo da economia nacional, uma mercadoria gerenciada pela elite empresarial¹⁴.

A oferta dos cursos do MedioTec resulta de parcerias entre as instituições ofertantes, escolas públicas e instituições de ensino privado, e os parceiros demandantes, no caso desses últimos, temos os demandantes de vagas e os demandantes de públicos. É importante ressaltar que as informações sobre essas parcerias estão nos seguintes documentos: o Guia-MedioTec (2017) e o Documento de Referência de Execução do MedioTec para as Instituições Públicas e SNA (2017) - documentos estes que não foram atualizados no Governo Bolsonaro.

Os demandantes de vagas realizam o mapeamento, cujos dados obtidos servem para compreender as demandas de mão de obra para a região e localidade de cada demandante. Uma vez identificadas, criam-se os meios de profissionalização para atender a demanda de trabalho para as áreas

¹⁴ O programa MedioTec já vinha sendo articulado no governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesta dissertação, entretanto, não me detive à investigação aprofundada das alterações do programa até sua implementação em 2017.

demandadas. De acordo com o Documento de Referência de Execução do MedioTec:

Os demandantes de vagas, Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços (MDIC), Ministério do Turismo (MTur), Ministério da Cultura (MinC), Ministério da Ciência, Tecnologias, Inovações e Comunicações (MCTIC), Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), Ministério da Saúde (MS), por meio de metodologias próprias e segundo prospecções econômicas e estudos de desenvolvimento do seu setor específico em cada região do país, realizam o levantamento dos profissionais que deverão ser formados para atendimento das demandas do mundo do trabalho e renda. (Documento de Referência de Execução do MedioTec, 2017, p.10)

Sendo assim, o MedioTec não tem uma oferta fixa de cursos, o programa oferta os cursos de acordo com os indicadores mapeados pelos demandantes de vagas em cada região e localidade. Para tanto, é necessário que o curso esteja registrado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Cabe ressaltar que os demandantes de vagas, ao demandarem a profissionalização de determinada área, precisam garantir a absorção desses profissionais no mundo do trabalho. Conforme consta no Guia-MedioTec:

Atuar no fomento a parcerias que garantam a absorção dos egressos e também dos estudantes durante o período do curso, além de viabilizar estágios, contratos de aprendizagem ou outras formas de motivação e permanência do estudante no curso. (Guia-MedioTec, 2017)

Ainda de acordo com o Guia-MedioTec, há também os demandantes de públicos. As Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação e o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário¹⁵ são considerados os demandantes de públicos do MedioTec. Este Ministério estaria responsável em fazer o recorte do público dentro dos critérios de vulnerabilidade social apresentados no Documento de Referência de Execução do MedioTec. Já as Redes Públicas Estaduais e

¹⁵ Ministério extinto pelo Governo Bolsonaro. Como os documentos oficiais do MedioTec não foram atualizados no site do Mec, não se sabe qual ministério está desenvolvendo esta função.

Distrital de Educação são responsáveis pela seleção e encaminhamento dos públicos para as instituições responsáveis pelas ofertas de vagas.

Com isso, constata-se que a Dança, assim como outras áreas do eixo tecnológico Produção Cultural e Design foram demandados pelo extinto Ministério da Cultura. Ou seja, a Cultura e as Artes eram vistas como áreas de profissionalização possíveis para o mundo do trabalho.

Bolsonaro deu continuidade ao MedioTec no seu governo, enfraquecendo o programa através de outras medidas de desmonte da máquina pública, a exemplo da extinção de vários ministérios, inclusive o da Cultura. Esta constatação decorre do fato de que no Guia-MedioTec, documento responsável pelas informações sobre o programa, incluindo os demandantes e ofertantes de vagas em território nacional, consta que o principal demandante do eixo tecnológico Produção Cultural e Design era o Ministério da Cultura. Ou seja, se o Governo Bolsonaro extingue o principal demandante de vagas para a criação de cursos no segmento, há de se considerar que esta decisão inevitavelmente diminui as possibilidades de desenvolvimento do setor cultural em todo o país.

O MedioTec é uma política pública que poderia ter muitos impactos para a Dança através da promoção da profissionalização a partir do ensino médio, momento decisivo sobre a escolha de vida de muitos jovens. O potencial alcance nacional do programa, a possibilidade de democratização do acesso à Dança como área de conhecimento e a oportunidade de formação qualificada para o mundo do trabalho sem dúvida caracterizam o programa como uma iniciativa promissora.

Sem dúvida, a irresponsabilidade e descaso no processo de implementação, somados às ações sistemáticas de desmonte e precarização da Educação, da Cultura e das Artes protagonizadas pelos Governos Temer e Bolsonaro tiveram consequências drásticas. A descrição e análise desta experiência são, portanto, um posicionamento em defesa de uma educação humanitária digna à população brasileira.

1.3 MEDIOTECH - DANÇA EM PERNAMBUCO

Em Pernambuco, o MedioTec possibilitou que algumas áreas do conhecimento fossem inseridas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como é o caso da Dança. De acordo com dados obtidos pela Secretaria de Educação Profissional do Estado de Pernambuco, o MedioTec - Dança foi o primeiro Curso Técnico de Dança em território pernambucano. O caráter pioneiro deste processo justifica a relevância das reflexões apresentadas neste trabalho, imprimindo um compromisso desta pesquisa com a memória do ensino da Dança no estado.

Cabe destacar que a luta pela criação de um curso técnico de Dança em Pernambuco antecede em muito a implementação do MedioTec - Dança. Em 29 de abril de 2004 foi fundado o Movimento Dança Recife, articulação civil de caráter coletivo e apartidário, que tinha como objetivo lutar por políticas públicas para a dança em todo o estado, com atuação nas esferas municipais, estadual e federal¹⁶. É importante ressaltar a importância deste movimento para a dança em Pernambuco, pois, por meio dele, a dança teve conquistas históricas extremamente significativas - desde o reconhecimento do segmento da dança nas áreas culturais, linguagens artísticas e linhas de ação do Fundo de Cultura de Pernambuco até a criação do Curso de Dança na Universidade Federal de Pernambuco em 2008.

O Movimento Dança Recife fomentou e impulsionou a criação do que deveria ter sido o primeiro curso técnico de dança na cidade de Recife. Esta mobilização ganhou centralidade dentro do movimento em 2011, ano em que a artista, gestora e pesquisadora Marília Rameh assumiu a Assessoria de Dança na Secretaria Estadual de Cultura de Pernambuco (2011-2014). Este processo foi atravessado por mobilizações, escuta pública, articulação entre as Secretarias de Cultura e Educação. O projeto chegou a contar com uma emenda parlamentar do Deputado Paulo Rubens Santiago, para as compras de mobiliários, material didático, equipamentos para a biblioteca etc. Apesar dessas conquistas e dos

¹⁶ Informações disponíveis em <https://dancarecife.wordpress.com/>. Acesso em 19 set. 2022.

avanços no âmbito burocrático, infelizmente, o processo de criação do primeiro curso técnico de dança não teve êxito¹⁷.

Este fato ratifica os desafios enfrentados e a luta que se trava quando a sociedade civil reivindica ao estado a criação de espaços de formação, capacitação e qualificação profissional dos artistas da dança. Registrar esta mobilização da sociedade civil em prol da criação de um curso técnico de dança no Estado de Pernambuco diz respeito a valorização da participação política dos artistas que vieram antes de mim, e me ensinaram que não é possível fazer política estando só, que a coletividade é a principal forma de lutar por políticas públicas para a dança.

Cabe destacar que o Movimento Dança Recife, bem como as pessoas que fizeram parte diretamente do processo de luta em prol da criação de um curso técnico de Dança no estado não foram consultadas e nem sabiam que o MedioTec-Dança seria implementado em 2017. Sendo assim, é importante ressaltar que, enquanto professor do curso e artista da cidade de Recife, me senti na responsabilidade de procurar essas pessoas e informar sobre a realização do mesmo, a fim de saber se havia alguma relação entre as lutas iniciada por eles e a implementação do curso pelo MedioTec.

1.3.1. Contexto e sujeitos

Conforme mencionei na introdução desta dissertação, o MedioTec - Dança foi sediado na Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana de Recife. A escola está localizada às margens da BR 101, próxima aos bairros do Ibura e do Jordão, periferias de Recife e Jaboatão dos Guararapes. As Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) oferecem no turno da noite a educação profissional na forma

¹⁷ Informações obtidas através de entrevista semiestruturada realizada com a gestora cultural Marília Rameh através de videoconferência realizada na data 04/05/2021 com recursos da plataforma Google Meet.

subsequente, para quem já concluiu o ensino médio, e a concomitante, para quem está cursando o ensino médio, como é o caso do MedioTec. Ou seja, o MedioTec - Dança era no turno da noite, tendo seu início dia 08 de novembro de 2017 e seu fechamento em 27 de fevereiro de 2019.

De acordo com informações da escola, trinta estudantes da rede estadual de ensino se inscreveram no MedioTec - Dança¹⁸. No entanto, somente sete estudantes compareceram no curso, desses sete, só quatro estudantes ficaram até o momento de fechamento do MedioTec - Dança. O processo de evasão do curso se deu por inúmeros fatores que serão discutidos ao longo do capítulo. Destaco que o curso foi encerrado antes mesmo de formar a primeira turma, processo ocorrido no momento que precisei me desligar do curso para ingresso no Mestrado em Dança, na Universidade Federal da Bahia, em 2019.

Os/as estudantes assistidos pelo MedioTec - Dança são moradores da periferia da cidade de Jaboaão dos Guararapes, integrantes de famílias de baixa renda, negros, matriculados em Escolas de Referência em Ensino Médio. Os marcadores de raça, gênero e desigualdade social não impediram os/as jovens de escolherem a Dança como uma possível área de atuação profissional. Esta escolha também está relacionada ao desejo de compreender outros modos de estar no mundo, de intervir e de transformar a si mesmos e as suas realidades, questão oralmente verbalizada pelos/as estudantes com frequência nos nossos encontros no MedioTec - Dança. A Dança foi uma escolha desses jovens de produzir arte, de seguir reinventando o mundo com o corpo em movimento. Desse modo, é pertinente compreender que:

O corpo é sempre o estado de um processo em andamento de percepções, cognições e ações mediadas. O corpo organiza as suas mediações e a sua relação com o mundo, onde tanto opera a regularidade quanto o acaso. O corpo é mídia não no sentido de ser um primeiro veículo de comunicação, mas como produtor da comunicação em si, daquilo que ele é e no momento em que se comunica. (SETENTA, 2008, p, 34)

¹⁸ Informações obtidas com a secretaria da escola na época de realização do curso.

Dançar é um ato político. Foi dançando que os/as estudantes do MedioTec - Dança passaram a compreender a potência que a Dança tem na sua formação social. Ao dançar descobriram maneiras de se posicionar, de reivindicar, de questionar, de lutar em prol da melhoria da educação pública, sobretudo, do curso. Inicialmente, éramos oito corpos dançando como forma de resistência às condições às quais fomos submetidos, sete estudantes e eu. Com o decorrer do tempo, esses corpos foram se frustrando com as condições do processo de formação, então ficamos cinco corpos dançando as nossas precariedades, negociando com o que nos restava de impulso, de vibração.

O curso foi sediado numa escola na qual a gestão escolar não compreendia a Dança como área de conhecimento, tampouco como uma área de atuação profissional. O MedioTec - Dança ocorreu à revelia da gestão escolar que, à época, informava não compreender o sentido de ter que sediar um curso técnico de dança, tendo em vista que o mesmo não fazia parte do eixo tecnológico dos cursos técnicos oferecidos na escola. Desse modo, o processo de evasão estudantil é examinado considerando alguns acontecimentos/fatores indissociáveis das condições e contextos nas quais o curso foi oferecido.

Primeiro, de acordo com o Guia-MedioTec os cursos deveriam começar no segundo semestre de 2017, precisamente, no mês de agosto. Não foi o caso do MedioTec - Dança, que só teve início em novembro do mesmo ano. Neste interstício, estudantes relataram medo de perder a inscrição tendo em vista que não foram informados se, de fato, o curso aconteceria¹⁹. Ou seja, a insegurança gerada pela falta de comunicação com os sujeitos envolvidos no processo de seleção do curso deve ser ponderada como um fator que pode ter contribuído para a desistência dos estudantes antes mesmo de conhecerem o curso.

Segundo, a escola que sediou o MedioTec - Dança fica às margens da BR 101. Os espaços inabitados e ermos ao redor da instituição, juntamente com a falta de segurança pública no local, agravaram o estado de preocupação dos pais e dos/as próprios/as estudantes com a exposição a possíveis situações de violência sobretudo após o término das aulas, nas paradas de ônibus. Dois

¹⁹ Informações verbais obtidas nas aulas e registradas no diário de campo.

estudantes desistiram do curso alegando a falta de condições de segurança para voltar para casa. Alguns pais fizeram um acordo comigo como condição para que os/as estudantes pudessem continuar no curso: acompanhá-los/as até a parada de ônibus todos os dias.

Terceiro, o fato de o MedioTec - Dança ter sido oferecido numa instituição de ensino diferente da que os/as estudantes faziam o ensino médio regular, resultou no aumento de gasto com passagens de ônibus e alimentação, além do cansaço físico. Ou seja, os/as estudantes passavam o dia na escola onde cursava o ensino médio, e à noite iam para a escola que sediou o curso de Educação Profissional. É importante destacar que o MedioTec disponibiliza uma bolsa-formação para os estudantes, assistência estudantil enviada às instituições ofertantes com a finalidade de promover a permanência dos estudantes no programa. No caso do MedioTec – Dança, essa bolsa chegou tardiamente e só foi possível graças à mobilização que os estudantes fizeram para pressionar a gestão da escola que, na época, informava não ter conhecimento do assunto.

Os fatos apresentados são relevantes em nossas reflexões pois demonstram as condições da oferta da Dança na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as quais impactaram todos os envolvidos com o MedioTec - Dança²⁰. Estes fatos precisam ser considerados, inclusive, caso haja interesse do Estado em retornar com o curso.

Ainda em relação ao contexto do MedioTec - Dança, o Edital da Seleção Pública Simplificada para a contratação temporária de profissionais de Nível Superior e Médio no âmbito da Secretaria de Educação para atuar na Educação Profissional - Escolas Técnicas Estaduais/PRONATEC foi publicado em 14 de

²⁰ A atuação como professor não esteve desvinculada de uma leitura crítica e política acerca do contexto de realização do curso. É importante destacar que no exercício da docência essas situações já estavam sendo identificadas e, inclusive, algumas foram tema de reuniões com a gestão escolar. Por exemplo, ao questionar os atores sociais que participaram do processo de elaboração da matriz curricular do curso, bem como do processo de tramitação para a criação do MedioTec - Dança, fui informado que esta informação seria checada e repassa em outro momento, o que não ocorreu. Efetivamente, a ausência de informações precisas sobre o MedioTec - Dança marcou minha experiência como docente, desde o processo seletivo para contratação de professor até o seu desenvolvimento.

setembro de 2017, ano da implementação do programa em território nacional²¹. Das 75 vagas ofertadas no total, destas, só havia uma para Dança. Este dado aponta para dois fatos importantes que merecem uma reflexão.

O primeiro deles diz respeito ao fato de que no edital de seleção não constava informações sobre o programa MedioTec, informava apenas que se tratava da contratação temporária de professores para atuar na Educação Profissional - Escolas Técnicas Estaduais / PRONATEC. Como não havia anúncio de que tinham criado um Curso Técnico de Dança em Pernambuco dava a entender, por meio do edital, que o professor contratado lecionaria o componente curricular Dança para os estudantes das Escolas Técnicas Estaduais, tendo em vista que estas escolas, como dito anteriormente, oferecem o ensino médio concomitante ao ensino técnico profissionalizante. A certeza de que se tratava da atuação em um curso técnico de dança só ocorreu no dia da minha contratação.

Ao ser surpreendido com a notícia de que o edital tratava da oferta de um curso técnico de dança, procurei compreender como seria a minha atuação neste nível de ensino, haja vista que não tinha experiência no ensino de dança na Educação Profissional. Logo me deparei com algumas questões: qual seria o perfil desse profissional formado pelo curso? Onde seriam inseridos? Como garantir uma formação técnica em dança tendo um único professor para ministrar todos os componentes curriculares do curso? Essas perguntas me atravessaram ao passo que também me mobilizaram para entender o meu papel diante dessa conjuntura.

Segundo, esta seleção tem um marco importante para a Dança e seu ensino no Estado de Pernambuco. Um fato importante nesse processo é a exigência da graduação em dança como critério para a atuação como professor no curso, oportunizando que profissionais formados pelo Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco pudessem atuar neste nível de ensino²². O

²¹ Documento disponível em https://selecao.educacao.pe.gov.br/MEDIOTECH/Downloads/Edital/EDITAL_MEDIOTECH.pdf. Acesso em 19 set. 2022.

²² De fato, o requisito de formação foi “Curso Superior em Dança ou Técnico em Dança”. Considerando que este era o primeiro curso técnico de Dança no estado, a indicação do curso superior como pré-requisito efetivamente oportunizou às pessoas egressas da Licenciatura em

resultado da seleção foi que os dois profissionais aprovados para atuar no MedioTec - Dança em Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana de Recife, são formados em dança pela UFPE. Pode até parecer óbvio esse resultado tendo em vista que se trata de uma contratação para atuar na área da dança, mas não é. São inúmeros os processos seletivos para atuação como professor de dança que não exigem a licenciatura na área, corroborando com a ideia de que não precisa de formação para ensinar dança, como se qualquer pessoa pudesse fazê-lo.

O fato de ter tido uma única vaga para a área de dança fez com que o processo como docente se caracterizasse como um trabalho desumano. A matriz curricular do curso era composta por dezoito componentes curriculares distintos (ANEXO A), eu teria que ministrar todos esses componentes, o que não ocorreu devido a sobrecarga. A sensação de estar carregando sozinho uma estrutura complexa que não dava conta do que se pretendia, culminou numa experiência quase traumatizante. Senti como se a minha profissão, a de professor de dança, estivesse relegada aos escombros da educação. Exercer a docência em dança no contexto escolar, em qualquer nível de ensino, é um ato político, de resistência e, sobretudo, de conscientização sobre a importância do nosso fazer educativo. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Pernambuco não foi um ambiente acolhedor, tampouco incentivador para um professor de dança.

1.3.2. Estratégias de permanência

A sensação de descaso com o curso produziu em mim e nos/as discentes um desejo coletivo de lutar em prol da Dança como área de conhecimento possível de atuação profissional. Os meios éticos e políticos pelos quais tentamos manter o curso em andamento são aqui compreendidos como estratégias de

Dança da UFPE participar da seleção. Convém ressaltar que em alguns processos seletivos não é incomum, ainda hoje, a exigência de graduação em Educação Física e áreas afins.

posicionamentos frente à todas as formas sistêmicas de enfraquecimento e interrupção do MedioTec - Dança.

Para tanto, ao longo do curso tivemos que compreender qual era o nosso papel nesse processo nebuloso de constante instabilidade no que diz respeito à permanência do MedioTec - Dança. Na situação em que nos encontrávamos, tínhamos em mente que esta mobilização iria contribuir para que as próximas turmas pudessem ter mais condições e acesso às oportunidades no processo de formação que a primeira turma não teve. Mesmo tendo o curso interrompido antes mesmo de formar a primeira turma, avalio ser necessário expor essas estratégias porque fazem parte de uma experiência artístico-educativa transformadora, que engajou e conscientizou os sujeitos envolvidos na luta pela educação, pela arte e pela dança.

A primeira estratégia que encontramos para que o curso não fosse fechado foi o compromisso com a presença. Não estamos falando apenas da frequência nas aulas, mas da presença como um ato político e de resistência ao sistema no qual estávamos submetidos. A vigilância dos nossos corpos se deu por meio das listas de chamadas - se por um lado a frequência servia para atestar a presença, por outro, nos servimos desse mecanismo para enfrentar as justificativas para a possível interrupção do curso. A frequência era encaminhada à secretaria de educação juntamente com um relatório da gestão escolar com informações sobre o curso, considerando o seu desenvolvimento e o interesse dos estudantes. Ou seja, o documento chegava a ser analisado sob a perspectiva de que o quantitativo reduzido de estudantes pudesse caracterizar ausência de demanda para o curso.

O número expressivo de estudantes que após a matrícula não compareceram para fazer o curso, bem como a quantidade de estudantes que desistiram ao longo do seu desenvolvimento, foram fatores que puseram o olhar da gestão escolar sobre o MedioTec - Dança. Nesse sentido, no contexto do qual estamos falando, a presença ganha uma conotação política porque diz respeito à luta contra os mecanismos de invisibilidade que pretendiam o desaparecimento do curso.

A segunda estratégia foi compreender a dança como uma maneira de posicionamento político frente às questões que impediam o desenvolvimento do curso. O processo de conscientização junto aos estudantes sobre apropriar-se da Dança como um modo de atuação profissional e política teve destaque na minha prática pedagógica. Desse modo, dançar não se restringia à execução de movimentos, tratava-se de posicionar-se criativamente perante a gestão escolar. Assim, a dança foi assumindo, na formação dos estudantes, um lugar onde é possível organizar no corpo as nossas manifestações. Ao dançar, os estudantes instauraram outros lugares possíveis de enunciação.

Quando se trata do corpo como um auto-organizador de enunciados, está implicado nesse seu fazer a compreensão de que ele se dá em estados de provisoriedade, transformação, inquietude, permeabilidade, investigação e reflexão crítica. [...] Ele o (corpo) está o tempo todo processando informações e, nesse constante movimento, vai se constituindo como corpo. (SETENTA, 2008, p. 27-28)

A exemplo do que estamos falando, é destacada a criação de um trabalho performático intitulado “Memórias” cujo processo se deu por meio de relatos de momentos marcantes da infância de cada estudante, os quais foram construídos e apresentados por meio de fotografias de familiares. Cada estudante teve a oportunidade de apresentar como foi sua infância e junto com ela apresentaram os seus familiares. Foi um processo que nos conduziu a experiências emocionantes, de reconhecimento de si e de valorização dos antepassados.

Durante o processo foi decidido que “Memórias” seria um trabalho itinerante pela escola, esta escolha se justificava ao desejo de estabelecer uma relação com os estudantes dos outros cursos. Para isso, comunicamos com antecedência nas salas de aula sobre a apresentação do trabalho, no entanto, somente três estudantes se fizeram presentes no dia da performance, o que provocou certa indignação nos/as estudantes do MedioTec - Dança. Mesmo assim resolvemos realizar a performance, tendo em vista que foi uma possibilidade de estabelecer um mínimo de relação com quem ficou para assistir, além de ter oportunizado a conscientização daqueles que assistiram sobre a importância da Dança na formação sociocultural do ser humano. De acordo com Isabel Marques:

Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano - educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte. O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo. (MARQUES, 2010, p, 24)

Deste modo, chegamos à terceira estratégia: a conscientização do nosso papel neste processo que nos inseriu na luta por uma educação pública de qualidade, apesar do contexto precário. A relação horizontal marcada por diálogos constantes entre professor e alunos nos tornou sujeitos mais críticos, capazes de transformar nossa realidade opressora. Identificamos ao longo do processo que o fechamento do curso era algo anunciado desde o seu início. Estávamos à deriva num sistema educacional que não nos informava, que não apresentava perspectivas de mudanças, que não estreitava as relações. Na condição de oprimidos por este sistema, tivemos que reescrever nossas histórias e criar outras perspectivas. Como nos diria Paulo Freire:

Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados. E isto a propaganda não faz. Se este convencimento, sem o qual, repetamos, não é possível a luta, é indispensável à liderança revolucionária, que se constitui a partir dele, o é também aos oprimidos. A não ser que se pretenda fazer para eles a transformação, e não com eles. (FREIRE, 2020, p. 75)

A certeza da nossa inconclusão, o desejo de educar para a liberdade e a incessante busca pelo conhecimento redimensionou a nossa presença no mundo. Compreendemos que éramos responsáveis pelas nossas histórias, por nossa permanência na existência como seres capazes de ser mais. Corroborando a compreensão do educar como um ato político, cujo compromisso mútuo entre professor e estudantes culminou em estratégias/mobilizações que pudessem minimizar o desejo exacerbado da gestão escolar pela interrupção do curso. Reitero que o meu comprometimento prioritário não era com o sistema, embora

fizesse parte dele, mas sim em compreendermos juntos que só a educação nos salvaria, nos melhoraria como pessoas, nos apontaria um caminho de liberdade.

Desse modo, as experiências de formação em dança no MedioTec - Dança estiveram intrinsecamente relacionadas com o processo de busca constante pela autonomia e pela emancipação intelectual desses jovens. Portanto, no MedioTec - Dança, dançar constitui-se um ato constante de busca pela liberdade. Como diria Paulo Freire:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2020, p. 46)

A partir dos compromissos estabelecidos – com a presença, com a dança como área de conhecimento e com uma educação problematizadora, chegamos à quarta estratégia de permanência no MedioTec – Dança, a qual constitui objeto central desta pesquisa: o desenvolvimento do projeto de Mediação Cultural em Dança. Por meio deste projeto foi possível construir uma rede colaborativa entre o curso, os artistas, os produtores culturais e os equipamentos culturais da Região Metropolitana de Recife, cujo objetivo era democratizar o acesso à dança como linguagem artística.

A mediação cultural possibilitou que o curso não se isolasse da cidade, ou seja, não ficasse ilhado dentro dos muros da escola. A inserção dos estudantes no tecido cultural da cidade de Recife propiciou ao MedioTec - Dança a sua divulgação entre a classe artística da cidade, com isso, diversos artistas se colocaram à disposição para fortalecer este projeto de mediação cultural. Cabe ressaltar que diante da multiplicidade da produção de dança existente em Pernambuco, o projeto tinha a dança contemporânea da cidade do Recife como ponto de partida para os processos de mediação artístico-educativa.

Seu reconhecimento institucional foi garantido através da articulação da mediação cultural como Projeto Integrador, componente curricular presente nos três módulos do curso (ANEXO A). O seu objetivo é integrar os conteúdos estudados ao longo do módulo, de modo que sejam apresentados através de um processo de criação artística. O projeto integrador cumpre uma demanda importante no processo de formação artística e profissional do MedioTec - Dança, o estágio curricular. O estágio curricular não era obrigatório no curso, nesse sentido o Projeto Integrador cumpria essa função²³.

No MedioTec - Dança, a mediação cultural foi o nosso Projeto Integrador, através deste pilar conseguimos trabalhar processos de criação, a inserção dos estudantes no tecido cultural e a valorização da dança como produção artística. Sendo assim, a mediação cultural teve um caráter artístico, criativo, educativo e crítico na formação dos estudantes do curso. Foi, portanto, um dos pilares fundamentais para que o curso continuasse resistindo às tentativas de encerramento por parte da gestão.

Se no contexto escolar a situação estava endurecida de tal modo que nem os estudantes de outros cursos se dispunham a prestigiar uma apresentação artística, por outro lado, a mediação cultural nos possibilitou uma educação além dos muros da instituição escolar. Como diz Ana Mae Barbosa “A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (2009, p.13). A dança instaurou este processo de mediação entre os estudantes com o mundo, engajando-os em processos de ressignificação e leituras de si e do mundo, o que será abordado nos próximos capítulos.

²³ No módulo I, o componente é denominado de Projeto Integrador - Dança, Linguagem e Tecnologia. Seu objetivo não está definido no plano de curso do MedioTec – Dança, contudo o subtítulo dava pistas dos principais temas a serem abordados no componente, com carga horária de 40h. No módulo II, o componente é denominado de Projeto Integrador - Composição Coreográfica, cujo objetivo é introduzir os estudos teórico-práticos em composição coreográfica. Subtende-se que os estudantes já estejam com certa maturidade com relação aos processos de investigação e criação em dança para que haja a construção de um trabalho coreográfico mais consistente, o componente tem carga-horária de 40h. No módulo III, o componente é denominado de Projeto Integrador - Montagem de Espetáculo, com carga horária de 60h. O objetivo é a criação de um espetáculo de dança como forma de conclusão do curso. É o momento de culminância das aprendizagens que deveria ter como produção uma criação artística, obra de formatura dos/as estudantes. Não foi o nosso caso, porque o curso foi encerrado antes de formar a primeira turma.

2. CONCEPÇÕES DE ENSINO DE DANÇA E MEDIAÇÃO CULTURAL

Neste capítulo desenvolvo uma reflexão crítica da minha prática docente no MedioTec - Dança, enfatizando as bases teóricas que alicerçaram seu desenvolvimento didático-metodológico, o qual será abordado no terceiro capítulo. Sendo assim, sigo uma linha de pensamento em torno de duas categorias basilares que a sustentam enquanto prática educativa nesta pesquisa: o ensino de dança e a mediação cultural.

É importante reiterar a singularidade desta experiência que vivenciei como artista/docente²⁴. Desse modo, inicio o capítulo indicando as tramas sociais que me constituem, assim como discorro sobre relações de pertencimento que construí ao longo deste percurso. Desejo que as reflexões aqui apresentadas sirvam para que outros educadores também se sintam engajados na elaboração de práticas de ensino de dança comprometidas com processos criativos, críticos e emancipatórios.

2.1 AS TRAMAS SOCIAIS QUE FORJARAM MINHA PRÁTICA DOCENTE

Considero importante apresentar ao leitor as tramas sociais que me moveram na elaboração de uma prática de ensino que não dissocia o fazer artístico do fazer pedagógico. Este modo de compreender a prática docente é uma maneira que encontrei para resistir e atuar politicamente nos lugares por onde passei, especialmente no MedioTec - Dança, local onde pude vivenciar de forma mais aprofundada a prática de ensino de dança que argumento nesta pesquisa.

²⁴ Termo que utilizo ao longo do texto coadunando com Isabel Marques (2010, 2014), no sentido de ratificar que o meu fazer artístico não está dissociado do meu fazer pedagógico, conforme explicitarei ao longo deste capítulo.

Desde o meu processo de formação no Curso de Dança na Universidade Federal de Pernambuco (2012-2015), percebi que assumir a docência como um modo de estar na dança exigiria de mim alguns posicionamentos éticos e políticos. Por exemplo, a defesa da Dança como área de conhecimento, algo ainda de difícil compreensão para algumas instituições, nas quais vigora uma concepção do senso comum mais próxima do entretenimento ou do recurso metodológico para o desenvolvimento de competências e habilidades de outras áreas de conhecimento, negligenciando, desse modo, os processos pelos quais a Dança produz seus saberes e fazeres, tais como os seus modos de conhecer, ensinar e aprender, próprios do fazer-pensar a Dança (MARQUES, 2010).

As reflexões que apresento neste capítulo tratam da presença de um artista que também é professor, pesquisador e, agora, também assume o papel de mediador cultural na área de Dança. Cabe destacar que procuro ao longo desta escrita inter-relacionar essas quatro categorias que me atravessam, de modo que não haja separação entre elas. Compreendo que estou a todo momento exercendo-as ao longo do meu processo de formação e atuação profissional na dança. Com isso, reitero que não há neutralidade na prática educativa em Dança, que o educar jamais será neutro. Coaduno com Paulo Freire quando o mesmo afirma:

É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza - diretividade da educação - que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado. (FREIRE, 2020, p. 81)

A docência em dança tornou-me um sujeito participante, crítico da realidade que me circunda, apto para observar mais, para exercer uma escuta sensível na qual os poros se abrem para compreender e sentir o contexto e os sujeitos, a fim de traçar estratégias que permitam uma educação participativa e democrática na qual todos e todas sejam sujeitos do processo. A consciência deste fato tem me conduzido a experiências que demandam dedicação e cuidado,

caso contrário, pode potencializar o descrédito da Dança como área de conhecimento.

Conforme explicitado no capítulo anterior, minha inserção na Educação Profissional Técnica de Nível Médio não foi um processo fácil, pelo contrário, foi exaustivo e solitário no que tange a comunidade escolar da qual participei. O descuido e a falta de clareza acerca da Dança como área de conhecimento, sem dúvida, são fatores que impossibilitaram o desenvolvimento do Curso Técnico de Dança no estado de Pernambuco. Apesar disso, compreendi que a minha presença naquele contexto era uma oportunidade de garantir mais um espaço de formação em dança na região metropolitana de Recife, sob responsabilidade de um profissional formado na área.

A Dança tem muitas demandas que dizem respeito ao seu desenvolvimento, seja no campo das políticas culturais e/ou nas políticas educacionais. Por este motivo, acredito que nós, fazedores da dança, precisamos assumir algumas frentes para garantir, minimamente, a sua realização cultural, artística e educacional. Nesse sentido, quando aceitei permanecer no MedioTec - Dança mesmo com todas as problemáticas que expus no primeiro capítulo desta dissertação, foi para contribuir em algo que considero instável e frágil na cidade de Recife: a formação em dança, ou melhor, a formação inicial do artista da dança na contemporaneidade²⁵.

É na luta pela legitimação da Dança como área de conhecimento e nos processos de escuta sensível, junto aos meus pares, que minha prática educativa é forjada como um processo politicamente emancipatório e democrático, e neste caso específico, trata-se de uma prática artístico-educativa que compreende o acesso às artes e a cultura como direito fundamental no processo de formação sociocultural dos sujeitos envolvidos. A partir da concepção de prática educativa defendida por Paulo Freire (1996), desenvolvo uma linha de reflexão ao longo do

²⁵ Desde que resolvi fazer o curso superior em Dança, na UFPE, venho participando e refletindo junto a outros artistas da dança, que atuam na cidade de Recife, sobre a importância de repensarmos os modos pelos quais os processos formativos estão se alicerçando, e com isso, perpetuando modos que não se sustentam mais na contemporaneidade. Não estou dizendo com isso, que os trabalhos que estão sendo desenvolvidos nas academias de dança e em instituições que estão se dedicando a formação inicial não estão corretos, a minha reivindicação é compreendermos que o mundo está mudando e com ele a Dança também.

texto para defender o ensino de dança via mediação cultural enquanto prática artístico-educativa fundamental no processo de formação em dança.

Pertencer-me é, para mim, um processo de busca constante no exercício docente. Durante o meu processo formativo, vivi algumas crises que abalaram a minha compreensão de ser artista e professor. Mesmo cursando uma licenciatura, me deparei com inúmeros questionamentos de pessoas que me perguntavam se eu queria ser artista ou professor, de forma dicotômica, essas perguntas conduziram-me, inicialmente, a uma crise identitária. Do ponto de vista dessas pessoas, parecia que não seria possível ser artista e professor. Entretanto, no contrafluxo desse tipo de pensamento, reitero e defendo ao longo deste texto a não separação do artístico e do pedagógico, por isso, opto por me identificar pelo termo artista/docente, compreendido por Isabel Marques da seguinte maneira:

O artista/docente, tal qual proponho, não se configura como um professor que dança, ou que mantém uma carreira artística paralela às suas atividades docentes. O artista/docente é, tampouco, um artista que ensina nas horas vagas de seu trabalho artístico. Em minha proposta e carreira profissional, o artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/docente é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce. (MARQUES, 2014, p.235)

Relacionar os saberes apreendidos na academia com os saberes produzidos fora dela me colocou em um processo de escuta sensível das demandas artísticas das quais também faço parte. Aqui elenco algumas que estão relacionadas ao tema desta pesquisa: a ausência de espectadores para as produções de dança contemporânea da cidade de Recife, fenômeno visível no esvaziamento dos teatros nas temporadas de grupos, coletivos e trabalhos solos; a falta de ações específicas dos festivais de dança da cidade voltadas para os processos de mediações culturais; a inexistência de projetos que aproximem os artistas dos/as estudantes que estão iniciando a formação em dança em academias, ONGs e na própria universidade. Estes são fatores que me conduziram às reflexões acerca da elaboração de uma prática de ensino de dança que levasse em consideração essas problemáticas, ainda tão presentes na cena contemporânea da dança de Recife.

No que tange ao artista/docente, a autora me convoca a refletir sobre duas considerações pertinentes para a atualidade. A primeira diz respeito à compreensão de que os/as artistas também educam. A dança com suas inúmeras possibilidades de configurações cênicas, ao organizar artisticamente as questões, os assuntos e os temas da atualidade no corpo dançante, convoca os espectadores a novas leituras de mundo. Nesse sentido, faz-se necessário que os/as artistas da dança compreendam que ao colocar uma produção artística no mundo, eles trazem assuntos, temas e discussões que podem mobilizar leituras diversas. Ao dançar, o/a artista está convidando os/as espectadores/as para refletir junto sobre determinado assunto que atravessou seu processo criativo. A potência desse encontro também se caracteriza como um processo educativo, pois mobiliza certezas e provoca questionamentos de si e do mundo. Em seu livro *Linguagem da Dança: Arte e Ensino*, Isabel Marques salienta o seguinte:

Seria interessante que, lado a lado, salas de aula e sociedade interagissem sem centralismos ou hierarquias. Nossos corpos - cada corpo de cada cidadão - fazem circular, entrelaçar, movimentar essas interações entre as salas de aula e a sociedade. Essas interações dependem também de como a circulação entre papéis da dança e o mundo em que vivemos está sendo trabalhada. (MARQUES, 2010, p.52)

A segunda é referente a compreensão de que o/a professor/a de dança também é um/a criador/a. Às vezes, percebo que quando artistas enveredam pelo campo do ensino, a própria classe artística passa a compreendê-los/as de forma diferente no meio das produções cênicas. É como se ao assumir a docência como um fazer dança, fosse retirado deste artista a sua potência criativa. Esta compreensão equivocada pode ser desestimulante, tanto para artistas quanto professores/as de dança.

A criatividade docente é inerente ao fazer pedagógico do professor, ela mobiliza a descoberta de novas formas de conhecer e ensinar, além de potencializar modos mais criativos de intervenção no mundo. Por isso, bell hooks²⁶ chega a descrever o ensinar como um ato teatral.

²⁶ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A grafia do nome é minúscula porque de acordo com a autora, o que interessa é a sua produção intelectual e não seu nome. Por este motivo, sigo a escrita do seu nome como a mesma sugeriu.

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos que interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. (HOOKS, 2017, p. 21-22)

Considerando as reflexões que o termo artista/docente me impulsionou, acredito que o ensino de dança na contemporaneidade deve se dar enquanto prática artística e, também, educativa. Com isso, quero dizer que o/a artista/docente transita entre os artistas, identificando os novos paradigmas e assuntos que a dança está colocando no mundo, ao mesmo tempo em que transita pelos estudos e teorias do ensino da dança em diversos contextos. Ele/a procura inter-relacionar esses dois campos de modo que não haja a sobreposição de um sobre o outro. Nesse sentido, Isabel Marques fala o seguinte:

As palavras dança e educação remetem a dois campos semânticos, geradores de no mínimo duas áreas de conhecimento e dois pólos de atuação profissional. Dança e educação são dois modos de ser e estar em sociedade, de conviver, de estar com, de viver, de ver. Separadamente, dança e educação norteiam e delimitam formas de pensar e de agir que podem ser notadamente distintas, ou surpreendentemente parecidas; cada qual, dança e educação, congrega grupos de pessoas com interesses nem sempre mútuos e com práticas sócio-político-culturais nem sempre alinhadas. Separadas, correm e percorrem trilhos historicamente paralelos. (MARQUES, 2010, p. 26)

Isabel aponta algo interessante acerca desse trânsito do artista/docente: a compreensão de que a classe artística tem seus modos de ser e suas demandas específicas. Já a dança no contexto da educação formal apresenta outras, o que não impede que haja a inter-relação de forma crítica. O/a artista/docente constrói a sua prática pedagógica com base nessa articulação da Dança nesses dois campos, artístico e educativo.

A partir desse trânsito constante entre as práticas artísticas e os fazeres pedagógicos, ele/a passa a desenvolver de forma criativa e inventiva as suas práticas metodológicas. Não se trata de deslocar práticas de um ambiente para o

outro sem que haja criticidade nas escolhas didático-metodológicas, como salienta Isabel Marques:

A escolha crítica e consciente de metodologias de ensino para a construção do conhecimento no campo da dança deveria permear e abranger as infinitas relações que se estabelecem entre universos de criação, interpretação, apreciação, pesquisa e crítica da dança. (MARQUES, 2010, p. 53)

A escolha crítica e consciente das práticas didático-metodológicas é uma forma ética e política de construirmos outros modos pelos quais o ensino da dança possa se tornar mais crítico e reflexivo. São estas escolhas que instauram, nas instituições de ensino de dança e na sociedade de modo geral, processos que potencializam e conscientizam os sujeitos envolvidos sobre a importância da Dança como área de conhecimento.

Como sujeito social, o/a artista/docente está inserido/a numa realidade sociopolítica na qual não pode se ausentar ou neutralizar-se. A escuta da realidade é algo primordial para a elaboração de sua prática de ensino, ele/a precisa ter consciência de que a sua prática profissional pode criar redes com outras ações artísticas fora do ambiente escolar. A cena artística da qual faz parte pode ser um ponto de partida para um ensino de dança colaborativo, no qual seus próprios amigos, que também são artistas, passam a ser o objeto de conhecimento em sala de aula.

Ele/a é um sujeito criador de redes que se conectam com vários agentes culturais, isso ocorre pela sua capacidade de transitar entre as diversas frentes de participação na área da Dança, seja como intérprete, professor/a, diretor/a, crítico/a, produtor/a, gestor e mediador/a cultural. O/a artista/docente busca conhecer a dança de diversas formas para intervir na sua realidade circundante de maneira mais objetiva, dançando/educando.

Nesse sentido, é também responsável em proporcionar o encontro crítico dos/as estudantes com a dança - aqui me refiro aos espetáculos, performances, processos em andamento, improvisações em tempo real e as diversas formas existentes de configurações cênicas da dança na contemporaneidade. Desse

modo, chamo a atenção para a importância desse/a artista/docente estudar, compreender e desenvolver práticas de ensino que potencializam o encontro crítico entre o público (espectadores/as estudantes) e a dança.

2.2 PERSPECTIVAS RELATIVAS AO ENSINO DE DANÇA

Ensinar dança não é tarefa fácil, requer não apenas conhecimentos específicos, mas também consciência política sobre a importância da dança na formação de sujeitos críticos. No Brasil, ainda temos muitos desafios pela frente no que diz respeito ao ensino de dança, aqui, me refiro ao contexto da educação escolar, especificamente. O primeiro desafio é referente a falta de profissionais com formação específica para atuarem na educação básica, tal ausência engendra um processo de ignorância sobre o papel da Dança na formação integral dos sujeitos, ainda tão presente nos sistemas escolares do Brasil.

A presença do profissional com formação específica, que compreende a relevância da dança no processo de formação integral dos alunos é uma forma de iniciar o movimento de conscientização de que ensinar dança na escola é possível. Acredito que esta mobilização só é possível com a presença desses profissionais dentro do sistema escolar. Contudo, o que vemos ainda hoje são pessoas que não tiveram nenhum contato com estudos referentes às metodologias de ensino, às teorias da educação, aos estudos da didática e aos fundamentos da educação, assumindo atividades de dança nas escolas.

A ingenuidade (em oposição à postura crítica), a ignorância (em oposição à busca constante de conhecimento), a má fé e o oportunismo (em oposição à postura ética) são posturas avessas ao compromisso do profissional de dança com a própria arte que ensinam. A arte/dança e o ensino de arte/ dança, estão inseridos no mundo, estão intrincados de histórias e de historicidades, tecem com seus atores (os artistas, professores, alunos e público) as histórias e as vidas das pessoas que convivem em um mesmo planeta. Não há mais como negar que as danças que ensinamos são processos e produtos culturais (sociais e políticos) das relações entre os atores sociais e políticos que coabitam o planeta Terra e, portanto, deveriam fazer explicitamente parte dos

processos de ensino aprendizagem de dança. (MARQUES, 2010, p. 2010)

Neste texto, Isabel chama a atenção para algo muito importante acerca do ensino de dança, a relação da prática pedagógica com a sociedade. Para a autora, as aulas de dança precisam ter uma relação com os temas atuais que atravessam a sociedade, nesse sentido, o modo como ensinamos está em constante processo de adaptação e atualização conforme as demandas que emergem na sociedade em que vivemos. Arrisco a dizer que as discussões que atravessam a nossa época são determinantes na mudança da nossa prática docente.

Isabel também nos alerta como a dança vem, ao longo dos anos, adentrando na escola por profissionais sem qualificação para exercer tal prática. Isso vem acarretando processos de ensino e aprendizagens ingênuos, que para a autora se opõem às práticas comprometidas com a construção da criticidade nos processos formativos com a dança na escola. A dança na escola é uma oportunidade ímpar para inúmeras crianças, adolescentes, jovens e adultos de terem experiências de uma educação pautada em processos criativos cujo corpo é a centralidade das experiências.

No Brasil, a situação do ensino de dança não está fácil, enquanto escrevo este capítulo, nós professores e artistas da dança, fomos surpreendidos pelo Projeto de Lei 00023/19 aprovado na Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, com dezesseis votos favoráveis e três contrários. Este projeto de lei censura o ensino de dança nas escolas do Mato Grosso do Sul, um retrocesso que também vem sendo pautado em mais seis estados da federação (Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraíba, Santa Catarina, Goiás e Bahia)²⁷.

Além de lutarmos para a inserção desses profissionais na educação básica, garantido desde 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação

²⁷ Para maiores informações acessar

<https://secure.avaaz.org/community_petitions/po/governo_do_estado_do_mato_grosso_do_sul_r_epudio_ao_projeto_de_lei_00023_19_censura_a_danca_nas_escolas_do_mato_grosso_do_sul/?czJNWsb&utm_source=sharetools&utm_medium=copy&utm_campaign=petition-1441310-repudio_ao_projeto_de_lei_00023_19_censura_a_danca_nas_escolas_do_mato_grosso_do_sul&utm_term=czJNWsb%2Bpo>

Nacional 9.394, ainda temos que lutar contra projetos de leis que tentam cercar a nossa prática pedagógica no contexto da educação básica. O exercício da docência em dança é um ato político na educação pública brasileira, por este motivo, a ingenuidade não deve fazer parte da prática pedagógica de professores/as de dança comprometidos/as com as discussões do mundo.

Atualmente, presenciando o maior desastre sanitário dos últimos tempos, a Pandemia de Covid-19 que matou milhões de pessoas no mundo²⁸, tenho pensado como esse acontecimento vem modificando a maneira como percebo os/as estudantes, como a minha prática docente afirma-se como uma atenção à vida. Quais são as danças que emergem na sala de aula diante dessa tragédia? O que é corpo para mim neste agora?

O mesmo se passa em relação a guerra na Ucrânia²⁹. O que eu danço quando o mundo está em guerra? O que os meus alunos dançam em sala de aula quando o mundo está em guerra? Estas perguntas me movem desde a minha medula espinhal e me perturbam no tocante a minha identidade docente. Estou querendo dizer que me interessa pensar o ensino de dança como uma intervenção no mundo (FREIRE, 1996) mas, para que isso aconteça, é necessário a investigação de práticas de ensino que trazem os assuntos do mundo para o corpo dançante. Ou melhor, é necessário abrir espaço para que as questões do mundo, que também constituem esses corpos dançantes, estejam na sala de aula. Nossos/as alunos/as precisam dançar as questões do seu tempo, isso não significa representar a dor ou a guerra cenicamente, trata-se de situá-los e convidá-los a refletir o mundo no e pelo corpo. Nesse sentido, coaduno com bell hooks quando ela diz:

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e

²⁸ Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) divulgados em maio de 2022 apontam que a pandemia de covid-19 tenha causado a morte de quase 15 milhões de pessoas em todo o mundo. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61332581>. Acesso em 19 set. 2022.

²⁹ A guerra entre Rússia e Ucrânia vem se estendendo desde 2012, entretanto o conflito se acirrou em 2021, resultando no número de aproximadamente 30 mil mortos até o final do mês de setembro de 2022 de acordo com dados da agência de notícias Reuters disponíveis em <https://www.reuters.com/world/un-showdown-looms-between-lavrov-west-over-atrocities-ukraine-2022-09-22/?UTM_CAMPAIGN=Big_Moments&UTM_SOURCE=Google&UTM_MEDIUM=Sponsored>, acesso em 23 set.2022.

absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela. (HOOKS, 2017, p. 22)

A autora aponta para a necessidade de compreendermos a prática docente como um processo que envolve mudanças a partir do contexto na qual está inserida. Nesse sentido, ensinar não é uma prática fixa, estanque, impermeável às questões circundantes, pelo contrário, ela estabelece diálogos contínuos com o mundo. Para que haja a construção desse diálogo, faz-se necessário modificações estruturais à prática docente, é preciso mudar “como pensamos, escrevemos e falamos” (HOOKS, 2017, p. 22).

O segundo desafio diz respeito àquilo que a sociedade foi compreendendo, ao longo dos anos, sobre o que é dançar na escola. Esse imaginário coletivo tem dificultado o trabalho dos profissionais que conseguem adentrar na educação básica. A falta de clareza sobre a Dança como área de conhecimento, a reduz a um entretenimento que pode ser proposto por qualquer profissional, desde que saiba qualquer dança.

Por não compreender a Dança como área de conhecimento, com processos epistêmicos próprios, a comunidade escolar acaba querendo dizer como o professor deve realizar a sua prática pedagógica, até mesmo tentando impor um “estilo” de dança para ser ensinado no ambiente escolar. Além disso, este processo acarreta em concepções ingênuas acerca da importância da dança na formação integral dos alunos, resumindo-a a datas comemorativas na comunidade escolar. Para colaborarmos com a mudança desse imaginário coletivo, ainda que de forma tímida, é necessário que a Dança esteja na escola, sendo ministrada por profissionais qualificados, que compreendam sua relevância como área de conhecimento. Nesse sentido, concordo com Isabel Marques quando ela diz:

Neste mar de possibilidades, característico da época em que vivemos, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é - e talvez não deva ser - o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e,

enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim de ano” (MARQUES, 2010, p. 17)

Sem dúvida, a escola é um lugar privilegiado para a criação de novas práticas de ensino e a investigação de outros modos de conhecer no e pelo corpo. A escola é também o lugar da dança. É nela e, talvez, somente por ela, que muitas crianças, adolescentes e jovens terão a oportunidade de viver inúmeras experiências de se relacionar consigo mesmo/a e com os/as outros/as, que vão desde a descoberta dos seus corpos, através de uma educação sensível, à formação estética e à investigação e potencialização da criatividade. A escola é um espaço fértil para a “educação de corpos capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte” (MARQUES, 2010, p. 24). Como diz Isabel:

Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano - educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte. (MARQUES, 2010, p. 24)

Considerando que os desafios sobre o ensino da dança, na educação básica, não se encerram nestes dois que apresentei, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que apresentem novas perspectivas teórico-práticas sobre o exercício da docência na contemporaneidade. O ensino de dança via mediação cultural é uma contribuição para o desenvolvimento desse campo de pesquisas que vem se sedimentando cada vez mais no Brasil, através de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, bem como em outros programas de outras áreas de conhecimento, por todo o país.

2.3 PERSPECTIVAS RELATIVAS À MEDIAÇÃO CULTURAL NO ENSINO DE DANÇA

Conforme mencionado anteriormente, o ensino de dança via mediação cultural é uma prática artístico-educativa que desenvolvi ao longo do Curso Técnico de Dança no Programa MedioTec, nos anos de 2017 a 2019. Nesta seção, faço uma apresentação de como esta prática de ensino se estrutura, com quem ela se articula e quais as contribuições para pensarmos outros processos formativos em dança na contemporaneidade.

O desenvolvimento de pesquisas e projetos cujo foco central é a aproximação da arte com o público, tem levado a expansão da mediação cultural como campo de pesquisa promissor, apontando as suas contribuições na formação sociocultural da sociedade. De acordo com Edmir Perrotti:

O conceito de mediação cultural emerge na contemporaneidade como formulação teórica e metodológica inscrita, portanto, num quadro que reconhece os conflitos, ao mesmo tempo que a necessidade de estabelecimento de elos que viabilizem diálogos necessários à geração de ordens culturais mais democráticas e plurais. Na diversidade que caracteriza o espaço público, sem silenciar conflitos nem vozes discordantes, sem isolar ou impedir a emergência da pluralidade, das tensões que lhe são próprias, a mediação cultural apresenta-se, pois, como um território discursivo, de embates e possibilidades, ao mesmo tempo que de afirmação da esfera pública como instância superior organizadora e legitimadora do campo simbólico (PERROTTI, 2016, p. 13)

Edmir Perrotti apresenta algo que me interessa na elaboração do ensino de dança via mediação cultural: a compreensão da mediação cultural como território discursivo. Considerando que em nossa sociedade, o discurso é uma maneira de proferir mundos e ao mesmo tempo controlá-los por meio da organização das palavras (FOUCAULT, 1970). É de suma importância que os processos que envolvem as ações de mediação cultural estejam comprometidos com a pluralidade dos discursos presentes na contemporaneidade.

Com isso, quero dizer que a mediação cultural solicita de nós, professores/as críticos/as, a compreensão de que a obra de arte também traz seus discursos perante a sociedade, e se a mediação cultural não for desenvolvida de forma crítica, podemos estar construindo discursos problemáticos sobre a dança. Se os espetáculos que assistimos nunca tem intérpretes com deficiência, por exemplo, posso estar contribuindo para a manutenção de processos que invisibilizam esses corpos historicamente. Nesse sentido, a escolha dos espetáculos, assim como o modo como os abordamos e as questões que são formuladas, dizem respeito a disputas discursivas presentes na contemporaneidade.

Por isso a importância da pluralidade cultural nos processos que envolvem o/a aluno/a-espectador/a com a dança. No meu caso, por exemplo, a escolha pelas produções da dança contemporânea não nos restringiu a um determinado modo de dança, o processo se caracterizou pela multiplicidade de formas com que a dança pode se organizar cenicamente, incluindo a escolha de espetáculos que evidenciam o protagonismo de artistas dissidentes, que geralmente não estavam presentes nos circuitos artísticos profissionais com a mesma frequência dos demais. Com relação ao processo que envolve o encontro do/a espectador/a com os discursos presentes numa produção artística, Mirian Celeste Martins, diz o seguinte:

Por sua própria natureza, ela incita aventuras interpretativas, mas nem sempre os olhos estão preparados para uma viagem estética. Nem sempre nos damos conta das complexas relações que podem ser estabelecidas entre a nossa fruição e a produção artística. Relações que podem ser superficiais nas constatações de “gosto” ou “não gosto”, ou que podem nos levar a um extenso e inquieto trabalho de construção de sentidos (MARTINS, 2012, p.15)

Mirian Celeste Martins traz uma discussão importante para pensarmos os processos de mediação da obra no contexto da educação básica, o possível “preparo” para o encontro e as reações ao que é vivenciado na fruição do espetáculo. Para a autora, existe uma certa complexidade que é própria do encontro com a obra artística, isso significa dizer que a mediação cultural não

garante que a experiência será do mesmo modo para todas as pessoas envolvidas no processo.

No caso das experiências no MedioTec - Dança, esse “preparo” se caracterizou por meio de discussões em torno das pluralidades de corpos que estão reivindicando os seus assuntos e temas a partir do seu próprio lugar de fala (RIBEIRO, 2017). É importante ressaltar que essas discussões possibilitaram um diagnóstico prévio da concepção de corpo que os estudantes tinham, sobretudo, com relação ao corpo do/a bailarino/a. Por meio desses debates que antecederam os espetáculos, fui percebendo que o imaginário em torno de corpos específicos foi se desfazendo de forma crítica.

Para alguns, a experiência pode ser algo arrebatador, para outros pode ser algo que não signifique nada. Isso não diz respeito, necessariamente, aos processos que envolvem as ações de mediação, trata-se de uma disposição para o encontro que precisa ser construída com o protagonismo do/a aluno/a -espectador/a. Nesse sentido, a mediação cultural é aquela que prepara o encontro, mas não garante que seja maravilhoso.

Ter em mente esta consciência é importante para não construirmos concepções de mediação cultural estanques, pautadas em resultados com base no “gostei” ou “não gostei”. É importante também para que não recaia sobre o/a professor/a a responsabilidade do/a estudante sair do teatro falando para todo mundo que não gostou do que viu, que não entendeu nada, que pareciam um bando de loucos no palco, como se coubesse à mediação do/a professor/a garantir uma suposta eficácia do encontro. No meu caso, por exemplo, isso ocorreu algumas vezes, mesmo fazendo a mediação dos espetáculos considerando o antes, o durante e o depois da apresentação³⁰, havia algo que escapava do meu domínio como mediador da obra, e que estava relacionado à disposição dos/as estudantes em querer se encontrar com a dança.

Reitero que a mediação cultural é um processo que solicita o engajamento de todas as pessoas envolvidas, ela estimula o desejo e a curiosidade sobre o espetáculo. Durante a minha experiência com estudantes do MedioTec - Dança fui

³⁰ Apresentarei estas etapas mais adiante, neste mesmo capítulo.

percebendo que os processos de mediações que ocorriam em sala de aula, antes do espetáculo, causavam a curiosidade para saber mais sobre determinada obra. Alguns inclusive perguntam o nome do/a artista e do espetáculo para pesquisar fotos e/ou vídeos disponíveis nas redes. Nesse sentido, a mediação cultural incita provocações sobre o mundo e sobre nós, não se trata de uma prática que objetiva explicar a obra ou relatar a vida do/a artista. Trata-se de uma experiência que suscita novos diálogos acerca do mundo por meio da obra. Sendo assim, o/a professor/a, sujeito responsável por mediar esses encontros, precisa compreender que:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2020, p. 95-96)

Quando me encontrei com essas palavras de Paulo Freire no decorrer da pesquisa fiquei pensando sobre o processo de mediação cultural como uma dinâmica que move, cria, desmancha, recria, interroga e provoca novas concepções de mundo. Tanto eu quanto eles/as estávamos imersos nessa dinâmica, as certezas que tínhamos sobre a vida e a sociedade eram frequentemente questionadas pelas obras. A mediação cultural nos coloca em movimento-reflexão, em constante processo de querer saber mais, como nos ensina o próprio Freire.

Estávamos constantemente produzindo pensamentos sobre o mundo, e este processo também nos levou a tomar decisões sobre nossas vidas, sobre a realidade na qual estávamos inscritos. Esta prática de ensino ocorreu durante o início do Governo Bolsonaro, ou seja, o Brasil estava entrando numa crise sem precedentes em várias áreas, e a dança também nos convocava a pensar sobre isso.

A respeito da prática de mediação cultural como ensino de dança, ela também possibilitou a construção de um pensamento historiográfico sobre a

dança contemporânea de Recife. Ao mesmo tempo em que os/as estudantes conheciam a produção artística local, também compreendiam o momento histórico da obra e os assuntos pulsantes daquele tempo. No caso das produções locais, assistimos espetáculos do início dos anos 2000³¹- A história da dança contemporânea de Recife foi literalmente contada por meio das obras. Há um pensamento de Ana Mae Barbosa que considero pertinente para afirmar esta experiência:

A educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. [...] Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. (BARBOSA, 1998, p. 13 e 16)

Compreender a educação como um caminho propício para construir e estimular processos de mediações entre a arte e os públicos é algo em que desejo me ater nesse momento. Num país onde as políticas de acesso à cultura e às artes são negligenciadas, a escola constitui-se um espaço potencializador de múltiplas vivências culturais. No entanto, para além de garantir esses acessos, a educação conscientiza sobre a relevância da arte no processo de formação integral dos sujeitos. Desse modo, o processo de ensino se constitui indagador inclusive do que é cultura e arte, isso porque é comum as pessoas associarem a ideia de cultura e arte como sendo algo que ocorre somente em lugares específicos e, em sua maioria, de privilégio social³².

Ao compreendermos a escola como lugar de participação sociocultural democrática, partimos da ideia de que seja possível criar outras narrativas dentro dos processos educativos, de modo que a diversidade cultural seja reconhecida e valorizada como fator marcante na construção das identidades culturais das juventudes brasileiras. É um processo que possibilita problematizar e combater as narrativas coloniais sobre o que é arte, isso porque o sistema educacional brasileiro ainda está arraigado em concepções de mundo eurocêntricas. A meu

³¹ Zambo (1997) e Conceição (2007) ambos do Grupo Experimental, com direção de Mônica Lira.

³² Esta discussão será desenvolvida no próximo capítulo.

ver, é na escola que essas novas narrativas contra hegemônicas precisam ser construídas. De acordo com Juarez Dayrell:

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. (DAYRELL, 1996, p. 137).

Para o autor, a escola se constitui de duas dimensões: a institucional, que diz respeito às formas como as tramas sociais se configuram como normas dentro da escola; e a dimensão do cotidiano, cujas relações são estabelecidas no convívio escolar, perpassando por questões individuais e coletivas por meio de conflitos e alianças próprias das relações. A meu ver, é no cotidiano escolar, nas relações entre professores/as e estudantes que outras tramas sociais são forjadas a fim de garantir a participação da juventude de forma crítica e consciente do convívio em sociedade. É aí que entra a Arte como área de conhecimento para garantir outros modos de organizar o pensamento crítico e permitir que as juventudes se expressem por meio dela.

A mediação cultural também é um modo de vivenciarmos formas de organizar o nosso pensamento crítico sobre o mundo. Não concebo um processo de mediação que não potencialize a criatividade e a criticidade dos/as estudantes. Nesse sentido, os processos de mediação cultural são também modos de exercer a cidadania cultural, são formas das juventudes participarem dos debates que estão ocorrendo no mundo. Nesse sentido, considero pertinente a compreensão dos/as jovens como sujeitos socioculturais, como nos diz Juarez Dayrell:

Compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra forma perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é

fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. (DAYRELL, 1996, p.140)

É importante estarmos atentos às experiências sociais que forjam as identidades dos/as nossos/as alunos/as, pois, nos processos de mediações culturais essas experiências dizem de como os encontros podem ser construídos. Compreender os/as estudantes como sujeitos socioculturais nos processos de ensino e aprendizagem possibilita outros olhares para os processos educativos. No caso do ensino de dança via mediação cultural, oportuniza aos/às estudantes o reconhecimento de si nas dinâmicas culturais nas quais estão inseridos.

Deste modo, posso afirmar que o ensino de dança via mediação cultural é uma escolha crítica e consciente que venho construindo ao longo da minha docência, partindo da premissa que o acesso à dança como linguagem artística é um direito garantido durante o processo de ensino e aprendizagem. O ensino de dança via mediação cultural é uma educação potencializada pelos processos de leituras da dança. Cabe ainda pontuar que os sujeitos envolvidos nos processos, nesta prática artístico-educativa, abrangem não somente os/as estudantes e professores, nela cabe ainda gestão escolar, pais/familiares, artistas, produtores/as e inúmeros agentes culturais que tenham interesse de garantir o acesso às artes e à cultura como direito humano.

O ensino de dança via mediação cultural apresenta à educação o desafio de refletirmos outros modos de ensinar a dança para além da cópia e repetição de movimentos. Ao proporcionar ao/à estudante-espectador um encontro crítico com a dança, esta prática de ensino aponta caminhos para pensarmos uma aprendizagem a partir desse encontro, como processo contínuo de leituras de si e de mundos. A mediação cultural se configurou como ensino de dança, no MedioTec - Dança, a partir do momento em que compreendi que a leitura da obra/dança (BARBOSA, 2014) é um processo artístico-educativo que fomenta a criatividade e criticidade dos estudantes.

Por fim, é muito caro o que Rejane Coutinho (2011) nos diz sobre a importância da escola abrir suas portas para a produção cultural da cidade. A escola é um espaço democrático, que possibilita inúmeras oportunidades. No

ensino de dança via mediação cultural, a escola e os equipamentos culturais são lugares nos quais os processos educativos são potencializados, cada um a seu modo. De acordo com a mesma:

É preciso que o trabalho do professor de Arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas. A comunidade precisa também apoiar a escola, facilitando a construção e circulação dos conhecimentos ali produzidos. (COUTINHO, 2011, p.159)

Para que isso ocorra é necessário que haja uma rede colaborativa na qual diversos agentes culturais estejam envolvidos e comprometidos com o processo. Não é tão fácil assim para o professor de Arte trazer para dentro da escola as produções artísticas da cidade, e não é só por questões relacionadas à infraestrutura das escolas, que muitas vezes nem pátio tem. Trata-se também de educar os/as artistas sobre a importância de suas produções circularem dentro das escolas, deles saberem que também são responsáveis, enquanto artistas, no processo de formação sociocultural dos sujeitos, como dito anteriormente.

Além disso, para se pensar a escola como esse lugar de circulação das produções artísticas locais é necessário que a gestão escolar compreenda a sua relevância. Não adianta o/a professor/a fazer uma mobilização para trazer um espetáculo para ser apresentado na escola, se a gestão não estiver engajada no processo. Tornar a escola um espaço de produção e circulação cultural deve ser um projeto político pedagógico da mesma, e não somente do/a professor/a de Arte.

Portanto, construir relações com os/as artistas da cidade no processo de fazer-pensar a Dança pode ser uma maneira de potencializar este processo. Além disso, essas relações também ajudam o/a professor/a de Arte/Dança a escapar do isolamento do qual, com frequência, é submetido, visto que em muitos casos há apenas um/a professor/a de Arte/Dança na escola, como foi o meu caso no MedioTec - Dança. Embora considere importante que haja interdisciplinaridade nos processos pedagógicos dentro da escola, o diálogo crítico com nossos pares areja as nossas percepções e mobiliza outros modos de fazer-pensar a dança na contemporaneidade.

Desse modo, considero que o que venho desenvolvendo como ensino de dança via mediação cultural surge dessa trama social da qual faço parte, desses processos de escuta com diversos artistas e educadores sobre uma formação em dança mais expandida, mais crítica no que se refere ao ensino de dança na contemporaneidade. Essas questões estão, ao longo dos anos, aderindo à minha prática docente de modo que não consigo pensar em práticas de ensino de dança distanciadas da sociedade na qual estão inseridas. Nesse sentido concordo com Isabel Marques, quando ela diz:

O professor, ao desempenhar seu papel pedagógico de leitor crítico da dança/mundo, desdobra, ramifica e multiplica seu papel de educar e de ensinar em muitos outros papéis: ele deve saber ler criticamente a dança/arte sob o viés não só do apreciador, do produtor e do diretor, mas também, pelo menos, do ponto de vista do intérprete, do coreógrafo e do pesquisador. Somente assim poderá ensinar a dança/arte de forma ampla, crítica, entrelaçada e relacional. (MARQUES, 2010, p.47)

A autora pontua algo que é considerado imprescindível para a realização do ensino de dança via mediação cultural: a importância do/a professor/a ser um/a leitor/a crítico/a da dança. Na época em que desenvolvi o projeto com os/as estudantes do MedioTec - Dança percebi que o fato de eu ter tido acesso com antecedência aos espetáculos que assistimos, possibilitou o desenvolvimento mais concreto de práticas de mediação antes e depois da experiência de fruição.

Portanto, o ensino de dança via mediação cultural trata-se de uma prática artístico-educativa que engaja vários agentes culturais, especialmente o professor que, ao assumir os processos de mediações culturais, estabelece parcerias e cria oportunidades de acesso aos estudantes. No próximo capítulo explico de forma detalhada como isso se deu no MedioTec-Dança.

3. A EXPERIÊNCIA DO MEDIOTEC - DANÇA EM PERNAMBUCO

Neste capítulo discorro sobre a experiência de mediação cultural no ensino de dança no MedioTec – Dança em Pernambuco, nos anos de 2017 a 2019, enfatizando sua importância para o processo de formação sociocultural dos/as estudantes. Para tanto, articulo a descrição de princípios, sistematização de aspectos didático-metodológicos e análise de desafios sociodemográficos e da tomada de consciência sobre a cidadania cultural dos/as educandos/as. Por fim, são apresentados os resultados obtidos em relação aos hábitos culturais, cuja discussão é feita a partir do paradigma da democracia cultural.

3.1 PRINCÍPIOS

Esta proposta de ensino de dança via mediação cultural apresenta algumas especificidades que são postas aqui como princípios. O primeiro é a compreensão de que o processo estabelece **relações colaborativas** que envolvem professores/as, estudantes, pais/familiares, gestão escolar, artistas, produtores/as culturais dentre outros agentes culturais. No caso do MedioTec - Dança há um fator que foi primordial para que a rede fosse construída e mantida como processo formativo: a continuidade do processo. Não foi algo pontual durante o ano letivo, foi uma prática que ia acionando cada vez mais outros agentes culturais interessados nesse tipo de processo formativo. De acordo com Rita Ferreira de Aquino e Felipe Assis:

‘Co-laborar’ é inventar, a cada momento, formas de “trabalhar com” o outro. Constituem, portanto, práticas dialógicas, que não podem ser dissociadas de uma dimensão política de reconhecimento das relações de produção e da reinvenção destas em condições concretas de construção e circulação de conhecimentos. Isto não significa uniformizar as especificidades dos sujeitos, grupos sociais ou instituições envolvidas – ao contrário, a ecologia de um projeto é fundamental para o desenvolvimento do trabalho em rede e seu potencial de sustentabilidade [...]. (AQUINO; ASSIS, 2019, p.35)

Há algo na dimensão do trabalho colaborativo que os autores traduzem muito bem, é o exercício contínuo e complexo de trabalhar com o outro, e não para o outro. Quando trabalhamos com o outro a perspectiva muda, porque há implicações de todas as partes no decorrer do processo, desde o antes do espetáculo até as reverberações pós-espetáculo. No nosso caso, percebi que trabalhar a mediação cultural nessa perspectiva tornava os agentes envolvidos corresponsáveis por manter a rede movendo.

Além disso, esta **rede** também foi fundamental para a manutenção da sensação de comunidade durante a minha trajetória como docente do curso. Como dito anteriormente, eu era o único professor de dança no MedioTec – Dança, não fosse a construção dessa rede, a minha prática docente seria extremamente solitária. A mediação cultural também me colocou em contato com meus pares, não só os/as alunos/as. No exercício desta prática tive a oportunidade de dialogar com muitos/as amigos/as que estavam produzindo artisticamente na cidade, pensamos juntos a importância dos/as artistas e professores/as trabalharem juntos para democratizar o acesso a dança como linguagem artística na cidade de Recife.

Cabe ressaltar que mesmo após o término do MedioTec - Dança, os/as artistas continuaram junto comigo, por meio de diversos diálogos, pensando maneiras de garantir o acesso à dança na cidade. Atualmente, já consigo perceber um movimento de artistas interessados/as em elaborar práticas de mediação cultural para os seus trabalhos. Costumo dizer que esta rede nos educou sobre a importância de criarmos o acesso, de não dependermos de ações governamentais para tal.

O segundo princípio é a compreensão da **leitura da obra/dança** como um exercício criativo em sala de aula. Para compreender esses processos me baseio na Abordagem Triangular cunhada por Ana Mae Barbosa (2014). Ela se configura numa triangulação que envolve três ações, o Fazer, o Contextualizar e a Leitura da Obra. É importante destacar que não há uma ordem hierárquica pela qual se deva iniciar o processo de ensino, até porque “A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende” (BARBOSA, 2014, p.03). Considerando as inúmeras pesquisas que

tratam dessa abordagem no ensino de artes e, sobretudo, as diversas formas pelas quais ela pode se dar, a autora chega a afirmar que:

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos /contexto/fazer/contexto/ver ou ver/contextualizar/fazer/contextualizar/ ou ainda fazer/contextualizar/ver/contextualizar. (BARBOSA, 2014, p.09)

No ensino de dança via mediação cultural as três dimensões da Abordagem Triangular são vivenciadas ao longo do processo. Entretanto, gostaria de me ater à dimensão da leitura da obra nos processos de ensino de dança como uma prática indispensável para a formação de leitores/as de mundos. Nesse sentido, considero pertinente apresentarmos a escolha de Ana Mae pelo termo Leitura da Obra:

Escolhi usar a expressão “leitura” da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador (BARBOSA, 2014, p.04)

Seguindo a linha de pensamento da autora, nesta pesquisa procuro desenvolver por meio do ensino de dança via mediação cultural os processos de leitura da dança, levando em consideração as especificidades inerentes da própria linguagem. O modo pelo qual o público se conecta com a dança, a **conexão cinestésica, através do movimento dançado**, é a premissa desta prática pedagógica. A esse respeito, Fernanda Andrade, diz o seguinte:

No caso específico da dança, pode-se afirmar que os espectadores se conectam com a dança primordialmente através dos movimentos dançados. Por meio dos níveis da empatia cinestésica e, usualmente, sem necessitar transformar suas emoções e sentimentos numa tradução literal do que os acomete. (ANDRADE, 2018, p.81)

Se tratando dos aspectos didático-metodológicos desta prática de ensino, deve-se considerar a **temporalidade do processo**. O desenvolvimento dela compreende três fases pelas quais os/as estudantes devem passar: Preparação (pré-espetáculo); Apropriação (fruição do espetáculo) Reverberações (pós-espetáculo) (OLIVEIRA, 2011)³³. Contudo, cabe ressaltar que isto não é uma regra para que a experiência se complete. Trata-se muito mais de um recurso didático-metodológico que visa potencializar o encontro com a obra, de modo que sejam construídos os meios de apreensão dos códigos linguísticos (DESGRANGES, 2015) que facilitam o acesso à dança como linguagem artística. Estas três fases estão de acordo com a proposta de Mediação Teatral defendida por Ney Wendell:

Trata-se de uma metodologia que pressupõe diversas atividades, antes, durante e depois de as pessoas assistirem a um espetáculo, criando uma oportunidade de aprendizagem criativa, sensível e reflexiva, da obra cênica. Esta metodologia toma como ponto de partida, a necessidade de se construir uma cidadania cultural pela qual o indivíduo vive o momento de compreender e acessar os códigos artísticos, desenvolvendo-se como público. (OLIVEIRA, 2011, p. 32)

Ney Wendell traz um aspecto que considero imprescindível na forma como venho desenvolvendo o ensino de dança por meio da mediação cultural: a construção da **cidadania cultural** dos/as alunos/as. Nesse sentido, a realidade social dos/as estudantes e os seus hábitos culturais dentro das suas comunidades são levados em consideração como processos legítimos de produção artístico-cultural. Sendo assim, o processo se dá primeiro pelo reconhecimento daquilo que é produzido no entorno da vida cotidiana dos/as estudantes. Faz-se necessário compreender o que eles/as identificavam como produção cultural dentro de suas comunidades, e de que modo se relacionam com essas práticas culturais.

A forma como ele/a divide metodologicamente as fases de realização da Mediação Teatral é uma maneira de nós compreendermos que a experiência de fruição em dança implica processos de **pertencimento simbólicos** importantes

³³ Estas fases ou etapas serão comentadas mais adiante, neste mesmo capítulo.

para que os/as alunos/as desenvolvam o interesse pela leitura da dança. Essa forma de organizar o processo é uma maneira de conscientizar sobre o caráter processual da mediação cultural, sobretudo, no ambiente escolar.

O autor defende que a mediação cultural não é o ato de assistir a um espetáculo, seja de dança ou teatro. Ela acontece muito antes do encontro com a obra, do mesmo modo que não se encerra no momento em que as cortinas se fecham. Ela reverbera até o tempo em que os assuntos ficam vibrando na carne, não há um tempo específico para isso. A experiência que um espetáculo proporciona pode ser retomada em vários momentos durante o processo de formação dos/as alunos/as. No caso da experiência no MedioTec - Dança, eu não tenho dúvidas de que as contribuições que este processo trouxe para eles/as, assim como, o interesse deles/as por novas experiências se deu graças a forma como fui construindo o exercício da leitura da dança durante todo processo formativo do curso.

Conforme mencionado anteriormente, a produção da dança contemporânea da cidade de Recife foi o foco das ações de mediação cultural com os/as estudantes do MedioTec - Dança. O fato de nunca terem tido experiência com a dança contemporânea, e o desejo de que exercitassem outros olhares sobre as configurações cênicas da dança na atualidade foram fatores que me levaram a esta escolha para o processo.

Sabemos que quando se trata da dança contemporânea existe um estigma no qual com frequência as pessoas que assistem a um espetáculo dessa natureza, “não compreendem” o que foi dançado. Essa “falta de compreensão”, sobretudo no ambiente escolar, se não for problematizada e estimulada ao exercício de leitura da obra pode ocasionar o desinteresse do/a aluno/a-espectador/a pela dança contemporânea. De acordo com Laurence Louppe:

A dança, sobretudo, a dança contemporânea, pode falar à imaginação de cada um sem passar por um discurso explicativo. A percepção de um corpo em movimento desencadeia possibilidades do imaginário, linhas interiores de pensamento próprias de cada um, que seria muito impertinente controlar ou mesmo orientar (LOUPPE, 2012, p. 20)

Embora considere que o exercício de leitura da dança contemporânea não seja uma tarefa fácil para quem não está familiarizado com a linguagem, concordo com a autora quando ela diz que não é pertinente controlar ou tentar orientar esta experiência. Com isso, estou querendo dizer que a mediação cultural em dança não tem a finalidade de direcionar o processo de leitura da obra, ela proporciona os meios para que isso ocorra de forma singular com cada pessoa. Ela possibilita a construção do “**fio condutor**” para um campo de referências ligado à obra, como diz Laurence Louppe:

A maioria das vezes, o espectador de dança contemporânea é chamado a vagarear entre manifestações, sem que um fio condutor o ligue a um campo permanente de referências ou, quando muito aliás, a um campo artístico susceptível de produzir e de despertar sensações particulares, pensamentos, estados de corpo e de consciência (LOUPPE, 2012, p. 19)

Nesse sentido, o ensino de dança via mediação cultural constrói processos artístico-educativos que conduz o/a aluno/a-espectador/a ao **campo de referências** da obra, é importante pontuar que isso ocorre de forma crítica, respeitando os modos pelos quais os/as estudantes conseguem acessar tais referências. Com relação a dança contemporânea, a autora também informa que esses processos que envolvem a “não compreensão” do espetáculo tem a ver com a falta de entendimento das rupturas epistemológicas que a dança contemporânea vem instaurando na atualidade.

É certo que a ruptura epistemológica operada pela dança contemporânea é mal percebida. Esta ruptura pretende, como veremos, que o corpo, e sobretudo o corpo em movimento, seja ao mesmo tempo sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber, e é a partir dela que uma outra percepção e uma outra consciência de mundo poderão emergir (LOUPPE, 2012, p.21)

Desse modo, a dança contemporânea como um modo de organização cênica que mobiliza questões e proporciona outros modos de experiências perceptivas, solicita do/a espectador/a engajamento na partilha da experiência dentro do campo de referências que o trabalho artístico convoca. Nesse sentido,

o/a espectador é um/a coautor/a da obra, atribuindo o seu sentido enquanto arte no momento exato do encontro.

3.2 ETAPAS

Como dito anteriormente, de acordo com Nei Wendel (OLIVEIRA, 2011), o desenvolvimento didático-metodológico do ensino de dança via mediação cultural se dá em três fases importantes para o processo de mediação cultural: Preparação (pré-espetáculo); Apropriação (fruição do espetáculo) Reverberações (pós-espetáculo). A seguir comentarei cada um destes momentos, dialogando também com outras referências.

PREPARAÇÃO

De acordo com o autor, nesta etapa ocorre a sensibilização e a mobilização dos/as alunos/as no ambiente escolar. Esta etapa é muito importante para conscientizar a gestão escolar e os pais ou responsáveis dos/as estudantes sobre a importância do trabalho. O processo de sensibilização tem o objetivo de aproximar os/as estudantes do campo de referência do espetáculo, isso pode ocorrer por meios de oficinas e jogos cênicos. No caso do MedioTec - Dança, quando estávamos no início do desenvolvimento desta prática de ensino, esta etapa consistia em rodas de diálogos mobilizados por perguntas relacionadas ao nome do espetáculo e ao imaginário por ele suscitado.

No decorrer do projeto esta roda de diálogo foi se tornando mais cinestésica. Começamos a colocar o corpo como protagonista da mediação cultural, a ideia consistia em vivenciar alguns elementos constituintes do espetáculo que iríamos assistir como mote da nossa preparação para a fruição. Com isso começamos a trabalhar com algumas estruturas cênicas por meio de jogos em sala de aula. Esta foi uma maneira que encontrei de tornar o processo de mediação cultural mais próximo de uma experiência que enfatizasse o sistema

sensorio-motor. É importante o diálogo como exercício nesta etapa, mas, sem dúvida experimentar no próprio corpo esses elementos potencializou ainda mais o processo. De acordo com Mirian Celeste Martins:

A mediação cultural, como facilitadora do encontro entre arte e fruidor, precisa ser pensada como uma ação específica, como uma área de estudo singular. Percebê-la como um canal de comunicação permite estudar seu processo, atentando para ruídos perturbadores, como de ênfases desnecessárias ou da exclusão de aspectos que poderiam tornar o encontro mais significativo. Na tessitura de sua construção não se pode esquecer que mediar implica o sujeito-fruidor como um todo. Isso significa que não se pode provocar apenas a sua face cognitiva, conscientizando-o de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela; mas, acima de tudo, é preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê. (MARTINS, 2012, p. 25).

A autora traz considerações importantes para pensar a mediação cultural como uma experiência cinestésica, um modo de conhecer no e pelo corpo. Portanto, não se deve reduzir a mediação a uma prática de transmissão de informações sobre a vida do/a artista, o histórico do grupo ou mesmo sobre como foi o processo de criação da obra. Para a autora, a mediação cultural deve promover contatos com a obra de modo que o/a espectador/a vivencie o processo de forma porosa, aberto às inúmeras leituras possíveis.

APROPRIAÇÃO

Esta etapa consiste na própria experiência de fruição. É o momento no qual os estudantes estão diante do espetáculo, vivenciando as sensações, as emoções, a construção de sentidos para aquilo que estão experimentando. Há algo que considero importante nesta etapa, é a convergência do acesso físico e linguístico, iniciado na fase anterior. De acordo com Flávio Desgranges:

Pode-se aprender a gostar de teatro, o difícil é ser convencido a fazê-lo (ou ser convencido a gostar de qualquer coisa). O prazer advém da experiência, o gosto pela fruição artística precisa ser estimulado, provocado, vivenciado, o que não se resume a uma

questão de *marketing*. O despertar do interesse do espectador não pode acontecer sem a implementação de medidas e procedimentos que tornem viáveis seu acesso ao teatro. Na verdade, duplo acesso: físico e linguístico. Ou seja, tanto a possibilidade de o indivíduo frequentar espetáculos quanto a sua aptidão para a leitura de obras teatrais. (DESGRANGES, 2015, p. 29)

Para o autor, é a própria experiência de fruição que vai provocar o gosto e o desejo por outras experiências de fruição artística, mas ele adverte que é necessário provocar e estimular tal prática. Além da experiência do encontro com o espetáculo, há também o encontro com o equipamento cultural. Por este motivo, o autor nos leva a compreender que ir ao teatro diz respeito a dois acessos: o físico e o linguístico. O acesso físico envolve divulgação competente, condições de deslocamento, mobilidade urbana e segurança – pautas do direito à cidade, valor do ingresso e a relação com o espaço / equipamento cultural; e o linguístico, que diz respeito aos meios que me conduzem ao campo de referências da obra, que me aproxima dela de modo a me sentir participante da experiência.

REVERBERAÇÕES

Esta etapa corresponde às leituras de si e do mundo que um espetáculo de dança pode potencializar. Nela, os assuntos que a dança coloca no mundo adentram a sala de aula de diversas formas, podendo ser em formato de rodas de diálogos entre estudantes e professores/as, ou exercícios cênicos que façam ecoar em nossos corpos: temas, questões e assuntos que nos atravessaram durante a fruição.

Mesmo que aconteça um bate papo com os/as artistas ao término do espetáculo, a etapa de reverberação diz respeito às ações que são vivenciadas com os/as estudantes na sala de aula, nesse sentido, o espetáculo não se encerra quando as cortinas se fecham. Nesta etapa, interessa-me compreender o que se passa pelo corpo quando estou diante de um espetáculo de dança. Não se trata de querer atribuir significados para os gestos dos/as bailarinos/as, ou mesmo querer decifrar o que os/as artistas querem dizer com tal movimento.

No meu caso, além de exercícios cênicos também formulei algumas perguntas mais cinestésicas: o que aconteceu com seu corpo após o término do espetáculo? Durante o espetáculo teve alguma cena que te trouxe um ímpeto de querer se mover com os/as bailarinos/as? O que te aconteceu durante o espetáculo? E depois que você chegou em casa, o que ficou em você? Qual parte do corpo você sentiu mais vontade de mover depois que saiu do espetáculo? Teve alguma parte do seu corpo que ficou mais presente depois da experiência?

Outra maneira que encontrei para reverberar os assuntos dos espetáculos com os/as estudantes foi a leitura de textos de críticas sobre o espetáculo. Percebi que a aproximação com o texto crítico possibilita uma compreensão mais expandida sobre como ler a dança. Contudo, esse processo não é uma tarefa fácil, os/as estudantes do curso tinham certa dificuldade de compreensão de texto, o que deixava o processo às vezes confuso para eles/as. Infelizmente, realizei este exercício poucas vezes em sala de aula, devido à ausência de trabalhos críticos sobre a dança na cidade de Recife.

3.3 DESAFIOS NO DIÁLOGO COM A GESTÃO E RESPONSÁVEIS

A elaboração da mediação cultural como prática de ensino de dança precisou ser ajustada e justificada por meio de um ofício à gestão escolar. Para tornar possível o seu desenvolvimento de forma continuada foi necessário dar nome a sua realização: a ida aos teatros, centros culturais e espaços alternativos na cidade de Recife, ganhou o nome de *aula-espetáculo*. Esta foi a maneira que encontrei para justificar a gestão da escola que não se tratava de um passeio escolar, mas de conscientizá-los de que os equipamentos culturais também são espaços de formação, sobretudo, para quem está se formando para atuar como profissional da dança.

À época, fez sentido designar a ida ao teatro como *aula-espetáculo*. Hoje, no entanto, considero que o termo é inadequado pelo fato de que um trabalho artístico não é uma aula, é uma criação, resultado de um processo de trabalho que precisa ser valorizado como arte. Ao longo da pesquisa fiquei intrigado com

esse termo porque mesmo sabendo que um espetáculo de dança pode educar sobre muitas coisas pelo exercício da leitura da obra, a fruição artística não é uma aula, é uma experiência artística para o/a espectador/a. Nesse sentido concordo com Isabel Marques quando ela diz:

Cabe ao professor de dança ampliar e trabalhar com o universo da dança em suas múltiplas camadas e entrelaçamentos. Ou seja, cabe ao professor propor em suas aulas que os papéis da dança sejam incorporados, vivenciados, discutidos, sobrepostos e relacionados às diversas leituras de dança/mundo - aos diversos corpos que compõem, internalizam e constituem essas leituras. (MARQUES, 2010, p. 48)

Em consonância com o que Isabel aponta no texto, coube a mim o processo de conscientização acerca da experiência da fruição como um caráter também artístico. Foi através da mediação cultural que este processo de conscientização foi acontecendo. Lembro-me que no primeiro espetáculo que fomos assistir, estendi o convite para os/as familiares dos/as alunos/as. Os familiares recebiam uma declaração de autorização contendo informações com o nome do espetáculo, a classificação, o endereço do teatro e o horário da realização da apresentação. E neste mesmo ofício havia um convite para os pais ou responsáveis que quisessem nos acompanhar.

Este foi um caminho que construí, junto aos familiares dos/as alunos/as, para conscientizá-los/as sobre a importância dos seus/suas filhos/as frequentarem outros contextos culturais dos quais eles/as não participavam. Dos espetáculos que nós assistimos, tivemos duas mães que foram conosco, cada uma foi para um espetáculo diferente. Através dos relatos dos/as estudantes compreendi que a concessão dos/as responsáveis era uma forma de garantir aos/às filhos/as uma vivência cultural que eles/as próprios/as não tiveram.

A escola era um lugar seguro para garantir essas experiências, pois havia alguém que estaria à frente desse processo, refletindo criticamente sobre cada encontro. Isso porque houveram espetáculos com nudez em cena, e os/as responsáveis foram avisados/as sobre o acontecimento. Mas, dada a confiança

construída, não se opuseram a qualquer espetáculo. Com isso, o processo de mediação cultural também envolveu os/as responsáveis pelos/as estudantes.

Outro momento foi com a gestão escolar, esse foi mais difícil. Um mês após o início do curso informei à equipe gestora da escola que tínhamos atividades fora dela, através da fruição dos espetáculos. Inicialmente, houve uma certa animação pela proposta, contudo ao descobrirem que não se tratava de uma ação pontual no ano letivo, algumas questões começaram a ser levantadas, dentre elas o perigo de sair com os/as alunos/as para o centro do Recife a noite.

Além desse fato, teve outro que me chamou atenção e me fez refletir bastante ao longo do curso, a compreensão equivocada de que esta atividade, que na época denominei de *aula-espetáculo*, corresponderia a um passeio escolar. A partir do momento que percebi este equívoco, procurei encontrar formas de justificar esse processo diante da comunidade escolar como imprescindível para a formação em dança. Foi então, que mais uma vez voltei para a Abordagem Triangular.

Escrevi um texto de duas laudas apresentando a minha proposta pedagógica fundamentando-a a partir da Abordagem Triangular. No texto, me dispus ao diálogo com a gestão escolar caso houvesse alguma dúvida sobre como se daria o processo. O ensino de dança via mediação cultural solicitou mostrar à escola que é possível estabelecer redes com outros agentes culturais que estão fora desse ambiente.

Por fim, esta experiência me ensinou sobre a importância de me posicionar em defesa da dança na escola, de educar aqueles que pertencem à comunidade escolar, das especificidades que atravessam os processos de ensino e aprendizagens na área da Dança. Além disso, também me ajudou a compreender que a construção de redes colaborativas são formas legítimas para pensarmos juntos a construção de práticas de ensino de dança que estejam alinhadas e comprometidas com os temas da contemporaneidade.

3.4 CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS CULTURAIS

Antes de iniciar o projeto de mediação cultural com os/as estudantes do curso fez-se necessário compreender seus hábitos culturais. Essas informações foram coletadas através de rodas de diálogos em sala de aula, geralmente, com uma dinâmica na qual eles iam informando sobre seus hábitos, sem que houvesse nenhum constrangimento de falar sobre o assunto. Uma excelente dinâmica foi “O Jogo da Fruição”³⁴.

O jogo da fruição é realizado, geralmente, em círculo onde os/as estudantes têm a oportunidade de marcar no quadro se já assistiram ou não determinado espetáculo, além disso, também pergunto sobre alguns equipamentos culturais. Cada estudante pode sinalizar no quadro: sim ou não - quando a resposta é sim, pergunto se podem comentar um pouco de como foi a experiência. Por meio desse jogo consigo obter informações prévias das linguagens que eles têm mais familiaridade. Atualmente, o jogo tem sido realizado com o auxílio de uma caixa-surpresa, dela os/as estudantes tiram uma plaquinha com o nome e faz o jogo acontecer de forma mais dinâmica.

As escolhas dos espetáculos vão desde temas de quadrilhas juninas e grupos de danças populares até os espetáculos de dança contemporânea. Esse processo também é válido para os filmes, que vão dos comerciais aos de arte. Esse processo não é tão fácil quanto parece, nele, verifica-se o quanto a falta de informação e os hábitos culturais familiares interferem na construção dos hábitos culturais dos/as estudantes. Sendo assim, fez-se necessário que os/as mesmos tomassem consciência desses fatos e que exercessem autonomia nesse processo. Pierre Bourdieu no texto “Os três estados do capital cultural” apresenta as três fases pelas quais o capital cultural pode existir, aqui, gostaria de me ater à primeira fase, o estado incorporado.

A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e

³⁴ Na época esta atividade não tinha nome. Por meio da pesquisa, estou no exercício de nomear e organizar de forma mais didática as atividades realizadas, para que sirvam como referências futuras para outros educadores.

pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo. O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez no corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus (BOURDIEU, 2021, p. 82-83)

O autor fala do processo de aquisição do capital cultural enquanto processo que implica o corpo e precisa de tempo. É uma contínua busca que envolve a autonomia e conscientização do processo por parte dos sujeitos. Com as informações coletadas no jogo da fruição fui desenvolvendo os meios pelos quais o processo de mediação cultural foi se consolidando ao longo do curso. Abaixo apresento um quadro com esses dados.

Quadro 1 – Hábitos culturais prévios dos/as estudantes

Nomes	Hábitos Culturais
Braúna	Cinema; apresentação na escola
Bruno	Cinema e apresentação na escola
Lici	Cinema
Luana	Cinema; apresentação de grupos de danças populares
Mathias	Cinema; apresentação na escola
Vitória	Cinema; apresentação na escola e na igreja

Fonte: Elaboração do autor.

Os dados coletados demonstram a presença do cinema como a principal prática cultural dos/as estudantes, sendo o cinema comercial o ambiente mais frequentado. Cabe ressaltar que nenhum deles/as tinham informação sobre as salas de cinema de artes da cidade de Recife, inclusive, umas das nossas atividades de mediação cultural consistiu em conhecer o Cinema São Luiz, uma das salas de cinema mais antigas da cidade com preço acessível.

Outro dado que chama a atenção é a fruição artística na escola, a maioria dos/as estudantes faziam parte de grupos de dança na escola onde cursava o ensino médio regular. Desse modo, pode-se considerar que as primeiras experiências de fruição ocorreram no ambiente escolar através das

apresentações desses grupos os quais eles/as integravam. Com isso, verificamos o quanto a escola tem um papel importante em oportunizar determinadas experiências artísticas para muitos/as jovens.

Considerando os dados obtidos, a mediação cultural teve um papel importante na inserção desses jovens no tecido cultural da cidade, eles/as puderam conhecer outros circuitos da arte e conscientizar-se da importância das produções artísticas e culturais das suas comunidades. Pode-se afirmar que a mediação contribuiu para democratizar o acesso desses/as estudantes a espaços que antes não eram frequentados. Ela oportuniza o reconhecimento cultural dos sujeitos envolvidos no processo, apresenta outras perspectivas e estimula o pensamento crítico sobre si e sobre o mundo.

4. ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES

Impulsionar a prática cultural da população requer um olhar atento às questões socioeconômicas dos sujeitos envolvidos nos processos de mediação cultural. Desse modo, os marcadores sociais tornam-se um fator que determina as condições de acesso aos bens culturais e a produção artístico-cultural do país. Por este motivo não se pode avançar no debate sobre prática cultural sem considerar que a desigualdade de acesso está relacionada à desigualdade socioeconômica. A inserção no tecido cultural não é um processo fácil, exige um reconhecimento de si dentro da dinâmica cultural no qual estamos inseridos, portanto, é um processo complexo que não se dissocia dos marcadores sociais.

4.1 RETOMANDO O PROBLEMA DO ACESSO NO CAMPO DA CULTURA

Tendo a dança como recorte desta discussão, reiteramos que ao tratarmos de práticas culturais, a compreendemos numa perspectiva expandida, ou seja, a mesma não está restrita a uma noção de movimento. Nela cabem inúmeras experiências que contribuam no processo de formação das subjetividades dos sujeitos, dentre elas a fruição, que possibilita outras leituras de si e do mundo, ampliando e realocando nossos modos de perceber o mundo. Nesse sentido, o fazer e o fruir estão interligados dentro dessa perspectiva de práticas culturais. Corroborando essa compreensão, Isaura Botelho diz o seguinte:

Sabe-se que a experiência vivida pelos indivíduos constitui uma das mais importantes maneiras de formar um público. Ter a possibilidade de fazer dança, teatro ou música é uma maneira de aprofundar a relação com as artes que incide sobre as formas de fruição de um indivíduo. Se as linguagens artísticas são incluídas na formação de cada um, esse é um passo importante para alterar o padrão de relacionamento com as artes. Assim, substitui-se uma fruição apenas de entretenimento por uma prática na qual este se desdobra num processo escolar. (BOTELHO, 2016, p.55)

Uma experiência educativa em dança numa perspectiva crítica, seja no contexto escolar ou não, mobiliza desejos no corpo dançante. É importante que as práticas educativas estimulem o interesse dos/as educandos/as pela fruição artística também, comumente, essas práticas focam apenas no fazer como possibilidade de experiência artística, nos processos formativos. Acredito que uma prática comprometida em garantir o acesso à cultura e às artes diversifica a relação que se tem com a dança, extrapolando a experiência dançante para a leitura da dança.

Não se trata de um processo de causa-efeito, isso só é possível quando o/a professor/a de dança compreende seu papel na construção das práticas culturais dos seus alunos. O/a professor/a torna-se responsável por estimular e provocar o desejo pela experiência de fruição, sem a qual o processo torna-se mais difícil. Flávio Desgranges ressalta a importância desse estímulo, mas também considera que há uma série de procedimentos nesse processo.

Torna-se necessário que tenhamos boas condições de produção para um oferecimento quantitativo e qualitativo de espetáculos teatrais. No entanto, não é suficiente ter oferta de peças em cartaz, é preciso mediar esse encontro entre palco e plateia. Primeiramente, é necessário criar condições para o espectador ir ao teatro, o que envolve uma série de medidas para favorecer a frequência, tais como: divulgação competente das peças em cartaz, que atinja públicos de diversas regiões e classes sociais; promoções e incentivos que viabilizem financeiramente o acesso de diferentes faixas de público; condições de segurança; rede de transporte eficiente; e tantas outras atitudes de apoio e incentivam que façam, em última instância, colocar o espectador diante do espetáculo (ou vice-versa). O acesso ao teatro, porém, não se resume a possibilitar a ida às salas (ou levar espetáculos itinerantes a regiões menos favorecidas). (DESGRANGES, 2015, p.29)

É notório que a escassez de públicos para a cultura é também resultado da instabilidade como o tema é tratado na criação das políticas culturais, isso está ainda mais agravado no atual governo de Jair Bolsonaro. É interesse dos/as artistas que a sala de espetáculos esteja sempre cheia nos festivais e temporadas, mas quando se trata de pensar os/as espectadores/as além de consumidores de suas obras, ou seja, como cidadãos e cidadãs que têm o direito

ao acesso à produção cultural, existem poucas discussões acerca das formulações de ações que estejam de fato focadas no espectador.

Ao Estado cabe garantir os meios pelos quais a população possa ter acesso aos bens culturais e a sua continuidade como direito sociocultural. Criar políticas culturais comprometidas com a democracia cultural, cujas ações contribuam para o estreitamento das relações entre a população e as artes é uma tarefa urgente e desafiadora na contemporaneidade, sobretudo agora, diante de inúmeras tentativas de desmonte da cultura no país.

No que tange ao ensino de dança via mediação cultural, a realidade social dos/as estudantes e os seus hábitos culturais dentro das suas comunidades são levados em consideração como processos legítimos de produção artístico-cultural. Sendo assim, o processo se deu primeiro pelo reconhecimento daquilo que é produzido no entorno da vida cotidiana dos/as estudantes. Fez-se necessário compreender o que eles/as identificavam como produção cultural dentro de suas comunidades, e de que modo se relacionam com essas práticas culturais.

Partimos do entendimento de que somos sujeitos produtores de culturas. O próprio processo de ensino se constitui indagador do que é cultura, isso porque é comum as pessoas associarem a ideia de cultura como sendo algo que ocorre somente em lugares específicos e, em sua maioria, de privilégio social. É importante que os/as estudantes compreendam a relevância das produções artístico-culturais enquanto fator indispensável no processo de formação humana.

A prática cultural se constrói na relação do cidadão e da cidadã com seu entorno, quando este identifica as manifestações culturais em sua comunidade, em sua cidade e no seu estado, é um processo que envolve o pertencimento simbólico. Neste sentido, as questões sociodemográficas, como localização, faixa-etária, acesso aos meios de transporte, nível de escolaridade são fatores que precisam ser considerados quando da elaboração de políticas e projetos voltados para o acesso aos bens culturais. De acordo com Isaura Botelho:

Tomadas em conjunto, variáveis como potencial de consumo, local e condição de moradia e nível educacional conformam um pano de

fundo para as práticas culturais. As possibilidades de acesso a diferentes atividades, bem como sua efetiva prática, parecem afetadas, ademais e de modo significativo, pelo curso da vida individual e familiar. (BOTELHO, 2016, p. 189)

Para a autora, a construção das práticas culturais não se constitui de um processo simples, pois comporta variáveis que podem estimulá-las ou impossibilitá-las. A fim de refletir sobre o processo de construção das práticas culturais, apresento como recorte para essa discussão, a experiência dos estudantes do MedioTec - Dança. O ensino de dança via mediação cultural possibilitou aos/às estudantes do curso o reconhecimento da fruição da dança como prática cultural, com isso, se fez necessário a construção dessa prática como um hábito cultural.

Neste trabalho vou me ater a três fatores desafiadores para a construção da fruição da dança como prática cultural. É importante destacar que esses fatores foram identificados ao longo do projeto, são eles: a falta de estímulo às práticas culturais no decorrer da educação básica; a falta de informação e do hábito dessas práticas no seio da família e a distância sociodemográfica da escola dos equipamentos culturais (teatros, museus, galerias e cinemas).

Inserir os estudantes no circuito de produção artística da dança contemporânea de Recife foi também um desafio demográfico. Comumente, essas produções fazem parte das programações de festivais e temporadas oferecidas nos equipamentos culturais do centro da cidade, nos principais teatros de Recife. No caso dos festivais, às vezes, há algumas ações que tentam descentralizar as atividades do festival, o que não significa que haja sucesso na sua realização. Isaura Botelho vai chamar de Centro Expandido a região que concentra todas as vantagens possíveis para se ter uma vida pautada no direito à cidade. Dentre essas vantagens estão os teatros.

O que chamamos aqui de Centro Expandido é a região que concentra todas as vantagens: equipamentos culturais diversificados, população de maior renda e escolaridade, melhor sistema de transporte. Ao desequilíbrio na distribuição dessas benesses devem-se acrescentar outras formas de geração de diferenças no uso dos equipamentos culturais: por exemplo, é

privilegiada a parte da população que é vizinha de algum teatro, museu, cinema ou centro cultural. (BOTELHO, 2016, p. 174)

Considerando que o Centro Expandido do qual a autora se refere, é um local de privilégio demográfico, com maiores condições de acesso aos transportes públicos, ao deslocamento urbano, a segurança pública, pode-se dizer que é um local que concentra um conjunto de condições favoráveis que garantem aos seus moradores o direito à cidade como um bem viver. Diante disso, é importante que haja reflexões sobre os privilégios e sobre as impossibilidades de acesso aos bens culturais que fazem parte do centro.

No caso do MedioTec - Dança, a nossa exclusão do Centro Expandido se dava em duas situações. A primeira, é o fato de não sermos moradores desse centro - tanto os/as estudantes quanto eu somos moradores de periferias da Região Metropolitana de Recife. Logo, no nosso contexto sociocultural, não há teatros e/ou centros culturais que ofereçam programações voltadas para as produções de dança contemporânea. O segundo, é o fato da escola também não estar localizada nesse centro.

A nossa localização geográfica exigia de nós um deslocamento com no mínimo dois transportes públicos para chegar aos teatros da cidade, com duração de 1h30 de locomoção. O fato de não pertencermos ao Centro Expandido foi se constituindo um fator que poderia ter impedido a continuidade da mediação cultural como proposta de ensino ao longo do curso. Isso só não ocorreu porque o processo de conscientização cultural realizado junto aos estudantes foi fortemente abraçado pelos mesmos.

Assim como eu, os/as estudantes do MedioTec - Dança são oriundos de famílias de baixa renda, com poder aquisitivo inferior às pessoas que, normalmente, fazem parte do Centro Expandido. Ao trazer este fato para a discussão, não quero em hipótese alguma dizer que essas pessoas não têm acesso e/ou não pertencem às práticas culturais em suas comunidades. Pelo contrário, há inúmeras manifestações populares presentes nas comunidades e em seus arredores, constituindo-se enquanto espaços de produção

artístico-cultural. Entretanto, chamo a atenção para outras possibilidades de acesso e para outras produções artísticas e culturais que não fazem parte do cotidiano deles.

No momento que resolvi trabalhar com a mediação cultural enquanto prática de ensino de dança, fiz algumas perguntas aos/às estudantes para saber mais sobre suas práticas e seus hábitos culturais dentro de suas comunidades, na escola e fora do ciclo de convívio social no qual estavam inseridos. Essas perguntas me ajudaram a compreender o nível de acesso aos bens culturais e quais eram os principais motivadores nesse processo. Desse modo, ponho algumas questões aqui com as respostas que obtive na época.

Quem já foi ao teatro? Esta pergunta causou um silêncio nos estudantes e, ao mesmo tempo, possibilitou que os mesmos se colocassem em relação a ela. Dos/as seis estudantes que frequentaram o curso, somente dois tinham ido ao teatro quando eram crianças através de um passeio escolar, no entanto, os mesmos ressaltaram que não tinham lembranças da experiência. Os/as outros/as estudantes disseram que nunca haviam entrado num teatro e que nem sabiam onde ficavam os teatros da cidade. Para eles o teatro era um espaço de luxo, destinado às pessoas pertencentes às classes sociais mais elevadas.

Essas respostas me ajudaram a compreender que o processo desenvolvido pela mediação cultural deveria levar em consideração o que o Flávio Desgranges (2015) chama de duplo acesso: o físico e o linguístico. Esse duplo acesso não é algo que se conquista de um dia para o outro, é processual porque envolve o pertencimento de si nesses espaços culturais. A mediação cultural possibilitou um processo de conscientização cultural acerca dos teatros enquanto equipamentos sociais, pertencente a todos os cidadãos e cidadãs. De acordo com Flávio Desgranges:

Pode-se aprender a gostar de teatro, o difícil é ser convencido a fazê-lo (ou ser convencido a gostar de qualquer coisa). O prazer advém da experiência, o gosto pela fruição artística precisa ser estimulado, provocado, vivenciado, o que não se resume a uma questão de *marketing*. O despertar do interesse do espectador não pode acontecer sem a implementação de medidas e procedimentos que tornem viáveis seu acesso ao teatro. Na verdade, duplo

acesso: físico e linguístico. Ou seja, tanto a possibilidade de o indivíduo frequentar espetáculos quanto a sua aptidão para a leitura de obras teatrais. (DESGRANGES, 2015, p. 29)

No que tange a experiência no MedioTec, o duplo acesso do qual trata o autor se manifestou por meio de acontecimentos entre os/as estudantes, desde o estranhamento até a convivência nos teatros como espaços democráticos, pertencente a todos, esse processo foi marcado pela ideia de pertencimento cultural. Há algo que precisa ser considerado quando estamos inseridos em processos que procuram oportunizar o acesso aos educandos: o cuidado para não tornarmos esses sujeitos objetos de *marketing* dos artistas, grupos e festivais, principalmente, quando solicitamos a liberação de ingressos gratuitos para tal público. Ter consciência da responsabilidade ética e política que assumimos ao trabalharmos com a mediação cultural de determinados grupos sociais é uma maneira de não deixarmos escapar o principal objetivo dos processos de mediação cultural, o acesso à arte e à cultura como direito.

Outro fator que considero determinante para o processo de conscientização do acesso aos bens culturais é a informação. No caso do MedioTec - Dança, a ausência de informação sobre os horários de funcionamento, as programações existentes e a forma de acesso a determinados equipamentos culturais da cidade de Recife foram alguns dos fatores que impossibilitaram os/as estudantes de participarem efetivamente, como cidadãos e cidadãs de direito, das programações desses equipamentos culturais.

Desse modo, eles continuavam alimentando um pensamento de que cultura e artes eram algo que só a classe social privilegiada deveria ter acesso. Além disso, ainda estão com o pensamento arraigado na concepção de arte e cultura difundido pelo paradigma da democratização cultural, ainda tão presente no ensino de artes, inclusive nas escolas públicas. A seguir, contextualizarei primeiramente o paradigma da democratização cultural, para então abordar o paradigma da democracia cultural.

4.2. PARADIGMA DA DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL

Na França, em meados do século XX, precisamente no ano de 1959 foi criado o Ministério dos Assuntos Culturais, sob a direção de André Malraux. Considerado o primeiro Ministério da Cultura do Mundo, seu objetivo consiste em reestruturar o predomínio da arte e da cultura francesa na Europa e em todo Ocidente. Por meio dele, a França inaugura modelos e paradigmas que servem até os dias atuais como referência para o campo das políticas culturais (RUBIM, 2009). A fim de fortalecer e disseminar este pensamento político acerca da arte e da cultura francesa, André Malraux cria *as maisons de la culture*. Por meio dessas Casas de Cultura, o governo francês estabelece um modelo de democratização cultural alicerçado em três pilares: a preservação, a difusão e o acesso ao patrimônio cultural. Sobre esta ideia de democratização cultural, Antônio Albino Canelas Rubim, assinala o seguinte:

O decreto de criação³⁵ e, mais que ele, *as maisons de la culture*, projeto prioritário de André Malraux em seus dez anos na direção do Ministério, conformaram o modelo de ação cultural, ou melhor, de democratização cultural, que tem como alicerces: a preservação, a difusão e o acesso ao patrimônio cultural ocidental e francês canonicamente entronizado como «a» cultura. Isto é, único repertório cultural reconhecido como tal e, por conseguinte, digno de ser preservado, difundido e consumido pela «civilização francesa». Este patrimônio agora deveria ser democratizado e compartilhado por todos os cidadãos franceses, independente de suas classes sociais. Além da preservação, da difusão e do consumo deste patrimônio, tal modelo estimula a criação de obras de arte e do espírito, igualmente inscritas nos cânones vigentes na civilização francesa e ocidental. (RUBIM, 2009, p.96)

O modelo francês de políticas culturais tem, em seu caráter político, uma importância premente para refletirmos sobre a importância do Ministério da Cultura na criação de ações culturais comprometidas em difundir, preservar e dar acesso aos bens culturais de uma nação. Decorrido 60 anos desde a instituição do primeiro ministério da cultura no mundo. No Brasil, o atual governo de Jair Bolsonaro extingue o Ministério da Cultura, e instaura uma Secretaria Especial de Cultura.

³⁵ O autor se refere ao Decreto de 24 de julho de 1959, que institui o Ministério dos Assuntos Culturais na França.

No que se refere à ideia de democratização cultural, a França compreendia a sua produção cultural, sobretudo, a cultura erudita, como a única cultura a ser consumida. Desse modo, as casas de cultura foram um meio preponderante de difusão desse pensamento europeu. Este modelo de compreender a democracia cultural foi sendo difundido para os outros países. Se por um lado, a criação do Ministério dos Assuntos Culturais na França é considerada um marco para o surgimento das políticas culturais no mundo (RUBIM, 2009), por outro, trouxe consigo um modelo hegemônico de acesso à cultura e à arte, cuja centralidade era a arte francesa.

Não tardou para que este modelo fosse importado para o campo das políticas culturais no Brasil. Após ganhar força nos processos de elaboração das políticas culturais na França, nas décadas de 1960-70, o pensamento unidirecional sobre cultura e junto a ele as ações culturais que pretendiam garantir o acesso à cultura se disseminaram no campo das políticas culturais.

Nos anos 1960-70, costumava-se falar muito nas políticas de democratização da cultura, mas vendo tudo numa única direção, o que é um equívoco. Ainda hoje se fala muito nessas políticas. Elas partem do pressuposto de que existe uma Cultura - com C maiúsculo - que deve ser difundida. É a cultura erudita, clássica, legitimada. (BOTELHO, 2016, p.44)

Enquanto campo epistêmico em andamento, a democratização cultural se fortaleceu no cerne das políticas culturais a partir de uma perspectiva colonial, dominante, supremacista branca e elitista. O pressuposto que norteava as ações e as formulações das estratégias que oportunizaram a população o acesso à Cultura está arraigado na perspectiva unidirecional sobre cultura cuja validação e legitimação consistia em supervalorizar a cultura erudita em detrimento da negação das diversas formas de expressão cultural existentes, sejam as produções artístico-culturais das periferias, sejam as produções da cultura popular. Neste sentido, a cultura erudita deveria ser almejada por todas classes sociais, sem levar em consideração seu pertencimento simbólico.

O debate sobre como oportunizar o acesso à cultura e as artes no Brasil foi sendo construído, ao longo dos anos, sob uma perspectiva europeia, sobretudo a francesa, cujas implicações recaiam na negação de outras culturas existentes no

Brasil em detrimento da legitimação de uma Cultura supremacista branca europeizada. Obviamente que isso se dá por uma lógica de privilégio no setor cultural, ou melhor, privilégio de algumas pessoas que trabalham com e para a cultura que a compreende numa perspectiva unidirecional, ou seja, Cultura com “C” maiúsculo (BOTELHO, 2016).

O fato de não reconhecer a diversidade cultural existente em todo território brasileiro, o paradigma da democratização cultural trazia consigo modos de operacionalizar os meios pelos quais os públicos deveriam visitar os lugares onde residia a Cultura. O paradigma da democratização cultural carrega consigo uma ideia de público, no singular, como se não houvesse diversidade de pessoas e, portanto, de relações com as obras. A partir da perspectiva de acesso do paradigma de democratização cultural, Isaura Botelho pontua como era compreendida a relação e o encontro com a obra:

As políticas de democratização pressupõem ainda que basta haver um contato do público - também visto como único, homogêneo - com as obras para que se estabeleça uma relação duradoura entre ambos. No entanto, todas as políticas que investiram pesadamente nesse paradigma não foram bem-sucedidas. Supunha-se que os principais problemas que impediam as camadas populares de ter acesso a essa cultura eram a falta de espaços culturais que a veiculassem e os preços altos. (BOTELHO, 2016, p.45)

Conforme assinalou a autora, o paradigma da democratização cultural falha no que se refere à garantia do acesso à arte e à cultura para as populações em vulnerabilidade socioeconômica: Primeiro, por não considerar os processos que envolvem o acesso linguístico e o pertencimento cultural do sujeito na relação com a obra. Segundo, por acreditar que um único contato com determinada arte, sem levar em consideração possíveis ações de desdobramentos e reverberações possam garantir o interesse por tal arte. Terceiro, por negligenciar as condições socioeconômicas como determinantes na frequência dos equipamentos culturais.

A partir da década de 1990, as instituições educativas sejam elas de ensino formal ou não formal tornaram-se alvo desta perspectiva europeizada de acesso à Cultura. Sobre o investimento dos centros culturais e museus nestes

tipos de públicos, cabe a consideração assertiva trazida por Ana Mae Barbosa, que diz:

A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que as escolas são públicos mais numerosos nesses eventos e, portanto, inflam a estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores (BARBOSA, 2009, p.17)

A perspectiva colonial que ainda permanece arraigada nas bases das políticas públicas no Brasil faz com que o Estado se ausente da criação de projetos que possibilitem aos cidadãos e cidadãs de camadas populares mais vulneráveis o direito às diversas manifestações artístico-culturais presentes no país. Tal ação contribui para que as instituições que trabalham para promover a cultura no país, o façam com o objetivo de tão somente agradar aos patrocinadores das instituições. No entanto, cabe ressaltar que o nosso posicionamento não é contra os patrocinadores, pelo contrário, acreditamos que se deve dar um retorno aos mantenedores sobretudo quando há investimento público e privado para que haja maior transparência nas ações.

Contudo, a nossa discussão consiste em compreender como escapar à lógica do capital que pretende conceber a produção artística já como produto a ser consumido, fugindo daquilo que há de mais potente na relação com a produção artístico-cultural, a experiência do encontro, que a depender da forma como acontece, pode se desdobrar em outros modos de se relacionar com a arte, como por exemplo, o interesse de fazer/estudar dança, teatro, música e artes visuais, audiovisual dentre tantas possibilidades possíveis que uma experiência com a arte pode trazer para o sujeito.

Por meio deste entendimento de acesso à cultura, a elite e o governo brasileiro mantinham sua dominação sobre o universo das artes, ou seja, eram mantidas as estruturas classistas e preconceituosas que construíram o imaginário simbólico do país. Ao construir uma concepção de cultura sob uma perspectiva unidirecional o Estado e a elite brasileira propagaram e supervalorizaram a produção cultural dos cânones da arte brasileira e internacional construindo algo que necessariamente não dizia de um pertencimento simbólico da população e

que com isso resulta, desse modo, na falta de pertencimento físico aos lugares onde residem e residiam este pensamento sobre cultura e arte.

Nesse sentido, ao invés de criar possibilidades para que a população, que não teve os mesmos privilégios de acesso aos bens culturais, as artes e a cultura em sua formação sociocultural, pudesse acessar a produção artístico-cultural erudita por meio de um processo crítico, a democratização cultural vem construindo ao longo dos anos um desinteresse da população em frequentar os espaços onde essas obras residem.

Haja vista o emergente processo de descoberta e valorização identitária em diversos grupos sociais, sejam eles de classe, de raça e de gênero cujos debates giram em torno de se sentir pertencente nas produções artístico-culturais, a perspectiva europeizada vem cada vez mais sendo “negada” em detrimento de uma produção artístico-cultural que tenha como pressuposto o reconhecimento da diversidade cultural como impulsionadora de um fazer cultural menos elitista.

4.3 PARADIGMA DA DEMOCRACIA CULTURAL

Por esses equívocos atrelados ao termo Democratização Cultural, pesquisadores da área da cultura vem tensionando esta concepção, compreendendo que o paradigma da democratização cultural não dá mais conta de uma política cultural para a democracia. Neste sentido, Isaura Botelho, pesquisadora e militante da cultura, sugere o termo Democracia Cultural, em contraposição ao anterior. Não se trata apenas de uma mudança de termo, consiste principalmente numa mudança de paradigma, cujos processos buscam reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente no Brasil. Nesse sentido, as ações de acesso devem considerar que não há uma única cultura, mas culturas, no plural, que precisam ser preservadas e difundidas para todas as camadas da população. Tal substituição justifica-se da seguinte maneira:

A democracia cultural pressupõe a existência de vários públicos, no plural, com suas necessidades, suas aspirações próprias e seus modos particulares de consumo e fruição, tanto na cultura local quanto naquela

que pertence a um universo mais amplo, nacional ou internacional. Sob essa perspectiva, o desafio é maior e, acredito, mais legítimo. Saímos de um campo unidirecional, cheio de certezas, que indicava qual cultura deveria ser privilegiada, para o universo da diversidade cultural, tanto no fazer quanto na recepção desse fazer. (BOTELHO, 2016, p. 45)

A fim de reparar e questionar essas estruturas que sustentam as políticas públicas no Brasil, sobretudo no campo das políticas culturais, pesquisadores e militantes da cultura lideraram uma discussão que tem implicações políticas e epistêmicas para o desenvolvimento das políticas de acesso às culturas, as artes, e aos bens culturais, bem como aos seus modos de produção local, nacional e internacional.

A democracia cultural implica na construção de um entendimento ético, político e epistêmico, cujas ações reconhecem que a desigualdade de acesso está relacionada a vários fatores socioeconômicos, e que a diversidade cultural é um aspecto preponderante para a potencialização da cultura como um bem comum de direito de todos. Desse modo, a democracia cultural também pressupõe a pluralidade de públicos e suas especificidades, reconhecendo as subjetividades e as identidades dos sujeitos envolvidos nos processos de fruição artístico-cultural. Ou seja, reconhece a participação de toda a população na vida cultural do país, contribuindo com isso na construção e manutenção do tecido cultural local e nacional.

Portanto, para que este debate avance enquanto agenda das políticas públicas é necessário questionar as narrativas oficiais e as estruturas racistas, classistas, etaristas, machistas, capacitistas e urbanistas ainda impregnadas no mundo da arte. Ou seja, é imprescindível um debate mais amplo sobre o que de fato significa uma política pública para a cultura que promova a democracia cultural no país, considerando as complexidades envolvidas neste debate.

O projeto de mediação cultural desenvolvido com os/as estudantes do MedioTec - Dança foi pautado no paradigma da Democracia Cultural. O reconhecimento da diversidade de formas pelas quais a dança contemporânea pode se apresentar no mundo, foi uma forma que encontrei para oportunizar que os/as estudantes pudessem compreender por meio das produções artísticas as demandas de vários grupos sociais.

4.4 O COMPROMISSO COM A CIDADANIA CULTURAL

Defender a importância que a cultura e as artes têm na formação sociocultural da população é um compromisso ético e, portanto, político para com o povo. Garantir que ao longo da vida todos os cidadãos e cidadãs tenham experiências artístico-culturais que contribuam para a formação de sua subjetividade é um dever do Estado. É um direito conquistado mundialmente. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi a maior responsável no processo de internacionalização da pauta da Cultura, criando atividades para que o tema fosse debatido internacionalmente (RUBIM, 2009).

Desse modo a UNESCO cumpre e se responsabiliza por desenvolver atividades no campo da cultura, fomentando o desenvolvimento da cultura, uma das três ações que compete à Organização. Para Antônio Albino, o compromisso da UNESCO em internacionalizar o debate foi imprescindível para disseminar a importância do tema e criar uma mobilização mundial para o campo das políticas culturais.

Esta atuação na esfera internacional possibilita debates, formação de pessoal e, em especial, agendamento de temas que vão ter importante incidência no cenário político e cultural. Mesmo países que foram submetidos a regimes ditatoriais, como foi o caso do Brasil, sofreram a influência deste agendamento e das decisões emanadas dos encontros da Unesco (RUBIM, 2009, p. 97-98)

O comprometimento da UNESCO em assegurar que a Cultura, assim como a Educação e a Ciência se tornasse um debate da humanidade, ampliando o debate sobre a diversidade cultural, cujos impactos ressoam até os dias atuais contribuem para entendermos a importância da cultura no processo de formação sociocultural da população. Dada a importância da UNESCO nesse processo, não podemos deixar de pontuar que, no que refere este debate mundial em torno da Cultura, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que traz em si os direitos básicos da população, garante a Cultura enquanto direito básico. Uma garantia ao longo da vida. Consta na DUDH que a participação da vida cultural da comunidade, bem como desfrutar das artes é um direito de todo ser humano

independente da classe social, do gênero, da raça, do corpo e da etnia. É direito e precisa ser assegurado.

No entanto, a cultura enquanto direito básico é facilmente negligenciado pelas instituições que deveriam garanti-lo, sobretudo o Estado. A perspectiva colonial que ainda permanece arraigada nos alicerces das políticas culturais que estruturam a nação brasileira faz com que o Estado se ausente do dever de garantir este direito. Fazendo um recorte sobre esta discussão no contexto brasileiro, quando se trata dos direitos básicos de um cidadão, logo se pensa em saúde e educação. Apesar de serem, de fato direitos básicos da população, essa lógica de pensamento se sustenta diante da realidade social no Brasil³⁶.

Não à toa, as pessoas que estão inseridas no contexto de vulnerabilidade socioeconômica têm o seu direito à saúde e à educação negado pelo Estado, perspectiva colonial que impera na sua lógica de governo, a necropolítica (MBEMBE, 2018). As condições precárias de saúde, a negligência com o direito à educação básica são condições sociais que interferem diretamente na luta em ter o direito à cultura garantido. Nos perguntamos: se não há saúde, educação, condições humanas de sobrevivência, como posso reivindicar o meu direito à cultura e a arte? Aqui, no Brasil, ainda estamos reivindicando o direito à educação de qualidade, a ter o pão na mesa. Por esses fatores, é tão fácil camuflar a negligência do Estado em assegurar à cultura e a arte como direito básico da população.

Privar a população desse direito básico é uma forma de manutenção das desigualdades sociais que, por sua vez, vem carregada de inúmeras violências simbólicas para com as pessoas que são privadas deste direito. Desse modo, partimos do pressuposto de que a participação e a inserção na vida cultural da comunidade, assim como se relacionar com as linguagens artísticas ao longo da vida é um direito garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que atesta o seguinte em seu art. 27: “todo ser humano tem o direito de

³⁶ Segundo dados do IBGE de 2019, a extrema pobreza atinge 13,5 milhões de brasileiros. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos> Acesso em: 09 out. 2020.

participar livremente da vida cultural da comunidade, de desfrutar das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”³⁷.

O fato de os direitos culturais estarem arrolados como direitos básicos e, portanto, imprescindível “à dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade” na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não garante que cidadãos e cidadãs de camadas populares mais vulneráveis sejam privados deste direito. Num país com alto índice de desigualdade social que acarreta na manutenção do pensamento colonial cujos impactos recaem sobre as pessoas com menor grau de escolaridade, que por sua vez, implica na falta de conhecimento sobre seus direitos básicos.

Uma população que não conhece a sua cultura e as suas manifestações artísticas permanece privada do conhecimento sobre a história do seu povo. A violação dos direitos culturais é mais uma forma de dominação inscrita na sociedade brasileira. No Brasil, a lei suprema é a Constituição da República Federativa promulgada em 1988, portanto 40 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948. Na Constituição Brasileira os direitos culturais são reconhecidos como direitos básicos de todos os cidadãos e cidadãs. Em seu art. 215. diz o seguinte: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988)³⁸.

Podemos constatar por meio da DUDH e da Constituição Brasileira que os direitos culturais estão vinculados ao comprometimento do Estado em garantir à população o seu direito básico de participação cultural em sua comunidade. No entanto, por negligência e irresponsabilidade com a cultura e com todas as formas de manifestações artísticas o Estado vem, ao longo dos anos, se ausentando deste dever e, portanto, exercendo sutilmente uma violência histórico-social sobre a população, sobretudo, as mais vulneráveis socialmente.

Nesse sentido, parece pertinente pensarmos sobre um modo de operar que escape à ineficiência do Estado em garantir a cultura como direito básico. Talvez a emergência de um paradigma pautado naquilo que Jacques Rancière denominou de “Partilha do Sensível”.

³⁷ Disponível em: <<https://www.unicef.org>> Acesso em: 19 set. 2022.

³⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 19 set. 2022.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outras tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15)

Em tempos de perda dos direitos culturais no Brasil, nos atermos à ideia de Rancière sobre um modo político, cuja partilha dos modos de vida se dá por meio da criação de um modo de perceber, de estar e agir mais sensível. O comum não é a convergência ou a criação de um modo de pensar unidirecional, e sim a tomada de consciência do seu lugar dentro desse comum. Esta experiência solicita, aos que dela partilham, uma tomada de decisão perante os modos de percepção de mundo imposto pela supremacia cis/heteronormativa branca e capacitista.

Desse modo, ao comprometer-se e engajar-se coletivamente em criar meios de democratizar o acesso às produções artístico-culturais, artistas, produtores/as culturais, educadores/as sociais, professores/as, gestores/as culturais e afins constroem maneiras de fazer política estruturadas numa perspectiva ética para com todos os cidadãos e cidadãs, frente a violência inscrita pelo Estado na formação sociocultural da população. Cabe ressaltar que este comprometimento não está alijado de um entendimento consciente de que politicamente cabe ao Estado garantir à população a sua participação na vida cultural na qual está inserida, bem como o acesso às culturas existentes no território nacional e internacional.

No Brasil, a discussão em torno da cultura enquanto direito básico da população passou a ganhar força e visibilidade durante o governo Lula (2003-2011). Ou seja, é a partir deste governo que as políticas públicas culturais passam a ser efetivadas, considerando o direito à cultura e as suas manifestações artísticas a todas as camadas populares, sob uma perspectiva cidadã. Gilberto Gil, quando ministro da Cultura no Governo Lula, trouxe a cultura para o cerne das pautas imprescindíveis ao desenvolvimento de uma nação. A

cultura foi enxergada como um direito do cidadão, independente da classe social, da faixa etária, da etnia e de sua identidade de gênero. Desse modo, o Estado compreendia que era seu dever criar as condições para o desenvolvimento da cultura, comprometido com seu acesso simbólico e não somente físico.

Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, criar condições de acesso universal aos bens simbólicos. Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, proporcionar condições necessárias para a criação e a produção de bens culturais, sejam eles artefatos e mentefatos. Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, promover o desenvolvimento cultural geral da sociedade. Porque o acesso à cultura é um direito básico de cidadania, assim como o direito à educação, à saúde, à vida num meio ambiente saudável (GIL, 2003)³⁹

O Ministério da Cultura sob o comando do ex-ministro, Gilberto Gil (2003-2007) e de Juca Ferreira (2008-2011), se comprometeu em diminuir a lacuna que havia na relação com a sociedade civil convocando-a a engajar-se na criação de políticas públicas para a cultura cuja premissa era a participação social como força motriz de um sistema cultural que começava a se erguer. Desse modo estava implícito que a formulação de políticas culturais era resultado de um processo dialógico entre o Estado e a sociedade civil. Para Antônio Albino Canelas Rubim:

Na perspectiva das políticas culturais públicas, a governança da sociedade, na atualidade, transcende o estatal, impondo a negociação como procedimento usual entre os diferentes atores sociais. Somente políticas submetidas ao debate e crivo públicos podem ser consideradas substantivamente políticas públicas de cultura. Tal negociação, entretanto, é sempre bom lembrar, acontece entre atores que detêm poderes desiguais e encontram-se instalados de modo diferenciado no campo de forças que é a sociedade capitalista contemporânea. Assim, políticas de cultura podem ser desenvolvidas por uma pluralidade de atores político-sociais, não somente o Estado, desde que tais políticas sejam submetidas obrigatoriamente a algum controle social, através de debates e crivos públicos (RUBIM, 2007, p. 151-152)

³⁹Discurso de posse do Ministro Gilberto Gil, disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44344.shtml#:~:text=N%C3%A3o%20cabe%20ao%20Estado%20fazer,sejam%20eles%20artefatos%20ou%20mentefatos.>> Acesso em 19 set. 2022.

Assim, um modo de organização política pautada na participação social emergia reconfigurando as experiências coletivas cujo engajamento não se restringia a classe artística somente; outros/as agentes culturais entraram em cena para colaborar e reivindicar a valorização, a produção e a manutenção de práticas artística-culturais nas comunidades por meio de políticas públicas que garantisse o acesso e a continuidade dessas práticas. Trazer à tona o discurso do ex-ministro Gilberto Gil em tempos de desmonte do setor cultural protagonizado pelo governo Bolsonaro é uma maneira de farejar em meio aos escombros uma possibilidade de travessia, de fraturar o tempo e tentar contornar algo que escorre em nossos dedos a cada dia que este governo continua em vigor.

O governo de Bolsonaro é inimigo da cultura. Ao longo do seu governo o desmantelamento no setor cultural vem se acentuando cada vez mais, a extinção do MinC, a redução da pauta da cultura a uma Secretaria Especial de Cultura são provas de um governo que não acredita na cultura como direito de um povo, e por isso aposta na ausência de diálogo com o setor cultural como estratégia de acentuar o enfraquecimento do setor. A situação da cultura no governo Bolsonaro é ainda pior, sob uma perspectiva ditatorial e fascista, a sua maneira de governar não se afina com o paradigma de Democratização Cultural tampouco com o paradigma de Democracia Cultural, aproxima-se, contudo, do paradigma da censura da cultura e da arte no país.

O atual governo sequer tenta negociar as demandas do setor cultural o que resulta no enfraquecimento e nas perdas de conquistas que ao longo dos anos foram alcançadas por meio de muita luta política, sobretudo no Governo Lula, acirrada em debates onde a participação da população foi fortemente presente. A ausência de diálogo entre a sociedade civil e o poder público é um fator marcante no atual governo brasileiro. Se não há diálogo tampouco existirá negociação, o que há é uma imposição do governo federal cujo objetivo é o desmonte de um setor que há décadas vem lutando pelo seu reconhecimento e seu valor na formação da sociedade brasileira.

Com a ausência de políticas culturais comprometidas em garantir o acesso à cultura e a arte como direito básico da população acentua-se cada vez mais no setor cultural, o retrocesso dos direitos adquiridos ao longo dos anos, por meio de

lutas e diálogos constantes dos trabalhadores da cultura junto ao governo federal. Desse modo, a assunção de uma pluralidade de atores culturais, engajados em defender a cultura e as artes como áreas de conhecimento que contribuem para a formação sociocultural da população, é uma maneira de criar outros de organização que visa desestabilizar, ou pelo menos questionar as investidas do governo em fragilizar o setor cultural em suas dimensões mais diversas, desde o financiamento das produções até os meios de acesso a elas. Ou seja, torna-se um comprometimento ético e político do setor cultural criar maneiras de democratizar o acesso às produções artístico-culturais tendo em vista que o posicionamento do governo é ausentar-se do dever de garantir a cultura enquanto direito e cidadania da população.

Uma vez que a democracia se encontra ameaçada em todo mundo por meio da tomada do poder por parte de governos totalitários, cujas ações estão relacionadas à censura da arte e do seu potencial de instaurar outros modos de percepção de mundos, ou de formas de vida que escapam às normas que a sociedade impõe. A arte apresenta-se, desse modo, como um fazer inventivo que desloca, inquieta e transgride as formas de governanças que tentam sufocar sua capacidade de estar no mundo como um modo de fazer política. Ou seja, a invenção de si e de mundos corresponde a uma maneira de habitar que transcende as formas de vida que nos estão sendo oferecidas a nós.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, intitulada “Mediação Cultural: um estudo sobre o ensino de dança no programa MedioTec – Dança em Pernambuco” buscou enfrentar o problema das formas de desigualdade presentes na sociedade. Considerando que o acesso a arte e a cultura ainda é um processo pouco democrático no país, o objetivo principal desta pesquisa foi compreender as contribuições da mediação cultural para o ensino de dança em contexto escolar, estabelecendo como recorte a educação profissional no estado de Pernambuco.

A investigação foi realizada por meio de um estudo de caso único da experiência do Curso Técnico de Dança do Programa MedioTec, sediado na Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana de Recife, nos anos de 2017 a 2018.

No que diz respeito aos objetivos específicos, a análise de documentos e revisão de literatura possibilitou identificar políticas educacionais relativas ao ensino de dança no contexto escolar no âmbito da Educação Profissional no cenário nacional e estadual, abordando as especificidades da Educação Integral, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Programa MedioTec em Pernambuco. Por meio da análise realizada, pude constatar que o Estado não estava preparado para a implementação de um curso de dança, o que me faz supor que tampouco estaria para outras formações, visto a diversidade de ofertas previstas pelo programa.

Ainda no que tange aos documentos históricos, foi de suma importância o registro do Movimento Dança Recife, mobilização da sociedade civil que há muitos anos vem sinalizando para o poder público a necessidade de criação de um Curso Técnico em Dança, mas que não foi ouvida no momento de formulação deste Programa. Outro ponto muito importante da pesquisa foi a realização de entrevista com uma gestora que estava à época na Secretaria de Educação, agregando informações às lacunas deixadas pela ausência de relatórios institucionais.

No que diz respeito ao MedioTec - Dança, seu processo de implementação foi descrito em uma perspectiva crítica na possibilidade de identificar equívocos na condução por parte das autoridades competentes, incluindo o processo de contratação de professores. Também foram considerados o perfil dos estudantes e os processos de evasão, as condições da unidade em termos de infraestrutura e recursos humanos, as dificuldades enfrentadas na prática docente e no diálogo com a própria comunidade escolar, sobretudo gestores e discentes de outros cursos. Foram também apontadas as quatro estratégias de permanência adotadas – compromisso com a presença, dança como posicionamento político, luta por uma educação pública de qualidade e estruturação da mediação cultural como Projeto Integrador no currículo, as quais não foram suficientes para evitar o fechamento prematuro do curso antes da formatura de sua primeira e única turma.

Foram também identificadas referências conceituais que possibilitaram alicerçar compreensões de ensino de dança e mediação cultural em Dança, o que contribuiu para a produção de conhecimento no campo. Destaco o reconhecimento das especificidades dessa linguagem na formulação de um entendimento de mediação cultural que enfatize aspectos cinestésicos e perspectivas de “fio condutores” como alternativas a “não compreensão” da dança contemporânea, algo que parece recorrente no senso comum.

No que diz respeito à identificação de práticas artístico-pedagógicas para o ensino de dança via mediação cultural, a pesquisa possibilitou a sistematização de uma prática de ensino que venho desenvolvendo desde 2014, de forma ainda tímida nesta época, mas que hoje percebo a relevância dela para a educação básica e para outros processos formativos em dança.

Passados dois anos da experiência do MedioTec - Dança, tive um encontro coletivo com os/as estudantes do curso e percebi que a maioria deles/as continuam frequentando os teatros e cinemas, mas não com a mesma regularidade que ocorria durante o curso. Algumas pessoas relataram a falta que sentem do MedioTec - Dança. Isso me leva a pensar que a mediação cultural, de fato, pode contribuir para a formação sociocultural dos sujeitos envolvidos.

O MedioTec - Dança possibilitou que estudantes do ensino médio da rede pública do Estado de Pernambuco pudessem iniciar uma formação técnica profissionalizante na área de Dança. Por meio desse curso eles/as foram inseridos/as num circuito cultural que ainda não conheciam, a produção da dança contemporânea da cidade de Recife. Além disso, o trabalho de conscientização sobre o acesso às artes e a cultura como direitos de todos contribuiu para algumas decisões que os/as estudantes tiveram após o término do curso, como por exemplo, o desenvolvimento de projetos culturais dentro de suas próprias comunidades.

Assim, através da exploração, descrição e análise dos princípios, etapas e desafios encontrados na implementação da proposta no MedioTec – Dança à luz do paradigma da democracia cultural e do compromisso com a cidadania cultural, pude comprovar a hipótese de que o ensino de dança via mediação cultural contribui para a elaboração de leituras críticas de si e do mundo, as quais possibilitam intervir, por meio de ações pontuais e micropolíticas, no problema das desigualdades de oportunidades de acesso a arte e a cultura no âmbito do ensino de dança no contexto escolar.

Esta pesquisa demonstrou que a prática de mediação cultural só consegue consolidar hábitos culturais se houver ações voltadas para a sua continuidade, momentos esporádicos não garantem que os/as estudantes continuem a frequentar os espaços culturais visitados por meio da mediação cultural. Sem dúvida, a descontinuidade dos processos de mediação é um dos principais fatores que inviabilizam a formação de públicos e, em especial, a formação de espectadores/as para a dança. Deste modo, esta experiência aponta, sobretudo, para a importância do investimento em políticas públicas de educação e cultura, caminho que compreendo como efetivo para proporcionar mudanças estruturais e significativas na sociedade.

Chegar às considerações finais de um trabalho acadêmico é motivo de muita felicidade, sobretudo, quando o processo é marcado por várias experiências que vão modificando nossas certezas e abrindo outras possibilidades para pensarmos sobre o tema estudado. Dentre essas experiências faço questão de

citar o Programa de Mediação Cultural do Palco Giratório 2019 e o Programa de Mediação Cultural do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia – FIAC Bahia, projetos que tive a honra de trabalhar e expandir minha compreensão sobre a mediação cultural.

Essas experiências me ajudaram a pensar sobre o papel do mediador cultural nos festivais de artes cênicas, assim como, na importância da organização, do planejamento e da elaboração de estratégias de aproximação dos públicos. Esta pesquisa também contribuiu, sem dúvidas, para minha atuação profissional junto a outros artistas independentes. Atualmente, estou sendo procurado por alguns amigos que estão escrevendo projetos de montagem de espetáculos, em editais públicos, para pensar com eles projetos de mediação cultural como eixos estruturantes da criação artística.

Deste modo, o término desta pesquisa traz muitas inquietações, como a certeza de que a mediação cultural não é estanque, que de fato o contexto e os sujeitos são fundamentais para a singularidade de cada processo. Hoje, atuando como professor de Artes na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, tenho observado que a territorialidade é também um fator que precisa ser considerado quando elaboramos um projeto de mediação cultural no contexto da educação básica, sobretudo, quando pretendemos estabelecer redes com equipamentos culturais que não existem na cidade, como teatros, museus, galerias e cinemas. Diante desta realidade, tenho voltado o meu olhar para a escola como um possível equipamento cultural extremamente potente para o tecido social da cidade.

Chego a essas linhas com o corpo exaurido, mas feliz por ter concluído este processo tão importante para a minha formação. Como pesquisador, é inegável o quanto pude expandir o entendimento sobre o ensino de dança na contemporaneidade, reconhecendo possibilidades, fragilidades e conquistas, cujas reflexões abrem perspectivas para investigações futuras.

Por fim, destaco a recente articulação que está em andamento com a coordenação do MedioTec em Pernambuco. Ao procurar a Secretaria de Educação e Esportes para adquirir materiais que me auxiliassem na pesquisa com informações sobre a proposta pedagógica curricular do curso, perfil do

egresso, inserção no mundo do trabalho e as políticas de continuidade do programa, houve por parte da coordenação atual o interesse de estabelecer um diálogo para compreender mais sobre o processo e as demandas específicas caso haja possibilidade de reabrir o curso.

A possibilidade de reabertura do MedioTec – Dança, além de reacender a discussão sobre a importância da Dança na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também contribuirá para a formação de novos/as profissionais da dança. Por conseguinte, esta formação poderá criar uma interlocução com outras secretarias estaduais para tratar de sua inserção no mundo do trabalho, contribuindo para o processo de valorização dos/as profissionais da dança em território pernambucano. Se retomado, o MedioTec - Dança impactará diretamente também no ensino superior em Dança, pois constituirá campo de estágio para os estudantes do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco e campo de trabalho para os egressos da graduação, além da possibilidade de desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão em parceria entre os dois cursos. Sem dúvida, o ensino de dança via mediação cultural poderá trazer grandes contribuições nesse horizonte.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Rita Ferreira de. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas**: um estudo de caso na cidade de Salvador. 307f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

AQUINO, Rita Ferreira de; ASSIS, Marcelo Felipe Moreira de. **Como fazer juntos? Práticas colaborativas em mediação cultural**. Palco Giratório: Circuito Nacional. Rede Sesc de Intercâmbio e Difusão de Artes Cênicas. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. ISSN 2317-1596.

ANDRADE, Fernanda. **Mediações culturais em Dança**: Encontros corporificados nos Festivais Vivadança e Fiac/2017. 138 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 13-22.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura**: políticas culturais e seus desafios. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 26 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Decreto 5.154**. 2004 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base**. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 26 mar. 2021

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-d-e-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 26 mar. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

COUTINHO, Rejane G. **A formação de professores de Arte**. In: Barbosa, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2011, p.153-159.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2015.

DUTRA, Paulo Fernandes V. **Educação Integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. Juiz de Fora, 2013. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação In: CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. Pág. 25-31.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio In: CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. Pág. 47- 52.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2017.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARQUES, A. Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, A. Isabel. O artista/docente ou o que a arte pode aprender com a educação In: **OuvirOUver**, v. 10, n. 2, p. 230-239, 29 out. 2015. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32049>> Acesso em 20 fev. 2022.

MARQUES, A. Isabel. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos as relações. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 23-37.

MARTINS, Mirian. C; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MICHEL, Foucault. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pronatec**. 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>> Acesso em: 26 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MedioTec**. 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/mediotec>> Acesso em: 26 mar. 2021.

MORAIS, Edima; SILVA, Jamerson A. A. Escola de Referência em Ensino Médio: uma análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco. In: SANTOS, Ana Lúcia F; ANDRADE, Edson F; MARQUES, Luciana R. (Org) **Políticas Educacionais no Estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: ANPAE, 2019. p. 138-161.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org>> Acesso em: 19 set. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125**, 2008. Disponível em <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO>> Acesso em: 26 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. **A mediação teatral na formação de público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec**. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PERROTTI, Edmir. Mediação cultural: além dos procedimentos. In: SALCEDO, Diego Andres (Org). **Mediação Cultural**. São Carlos: Pedro & João editores, 2016. p. 06- 14.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Políticas Culturais: entre o possível e o impossível**. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org.) Teorias e políticas da cultura. Salvador: Edufba, 2007, p.139-158.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios**. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas e BARBALHO, Alexandre (Orgs.) Políticas Culturais no Brasil. Salvador: Edufba, 2007, p. 11-36.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Políticas culturais e novos desafios.** MATRIZES, São Paulo, 2, out. 2009. Disponível em: <http://www.matrizes.usp.br/ojs/index.php/matrizes/article/view/18>. Acesso em: 01 Out. 2020.

SETENTA, Jussara S. **O fazer-dizer do corpo:** dança e performatividade. Salvador: Edufba, 2008.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **A formação do arte/educador : um estudo sobre história de vida, experiência e identidade.** 2010. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, Roseane Nascimento da. **Parceria público privado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado de Pernambuco.** 2013. 353f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad.: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXO A

PLANO DE CURSO

TÉCNICO CONCOMITANTE EM DANÇA

**Matriz Curricular**

Disciplinas	Módulos					
	I		II		III	
Anatomia Humana aplicada à Dança	40	2				
Consciência Corporal e Expressão Artística	40	2				
História e Teoria da Dança I	40	2				
Laboratório de Balé Clássico e Dança Moderna	60	3				
Música e Movimento	40	2				
Projeto Integrador – Dança, Linguagem e Tecnologia	40	2				
Carga horária do módulo I	300	15				
Cinesiologia para a Dança			40	2		
História e Teoria da Dança II			40	2		
Laboratório de Danças Contemporâneas			60	3		
Pedagogia da Dança I			40	2		
Dança e Educação Especial			40	2		
Projeto Integrador – Composição Coreográfica			40	2		
Carga horária do módulo II			300	15		
Corpo, Espaço e Visualidade					40	2
História e Teoria da Dança III					40	2
Produção de Texto na Dança					40	2
Laboratório de Danças Folclóricas e Urbanas					40	2
Pedagogia da Dança II					40	2
Projeto Integrador – Montagem de Espetáculo					60	3
Carga horária do módulo III					300	15
Carga Horária Total do Curso					900	

Estágio Curricular não é obrigatório neste curso. Deverá ser desenvolvido Projeto interdisciplinar integrador. No Projeto Integrador no Anexo I será aplicado

os mesmos parâmetros das demais disciplinas contidas na matriz do curso, avaliando desempenho e dedicação dos discentes com atribuição auferida para cada semestre.

8.1 Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos permeará o currículo a partir do que expressa a legislação em vigor. O tema pode ser trabalhado de forma transversal nas disciplinas do curso, desde que haja registro formal ou ser trabalhado no Projeto Integrador do curso. Os conteúdos devem ter por objetivo de oportunizar um espaço de reflexão, análise e compreensão dos princípios, valores e direitos que caracterizam a dignidade humana, a democracia e o pluralismo político que fundamentam uma sociedade livre, justa e solidária, estimulando práticas sociais e escolares fundamentadas no respeito aos Direitos Humanos. Com as seguintes temáticas: Direitos humanos; A evolução dos Direitos Humanos no Brasil; Preconceito, racismo e desigualdade no Brasil; e Equidade de gênero.

Competências, bases tecnológicas e referências bibliográficas das disciplinas

ANATOMIA HUMANA APLICADA À DANÇA 40 h

Competências

- Ter noções de anatomia do corpo humano com o intuito de fundamentar os estudos da dança;
- Conhecer o sistema esquelético, juntas, sistema muscular, sistema nervoso sistema respiratório, sistema circulatório e sistema sensorial, em condições dinâmicas do movimento humano, compreendendo a diferenciação biológica em cada indivíduo;
- Associar os conhecimentos adquiridos durante as aulas à prática de dança

Conteúdos

- Apresentação e Introdução à Anatomia.
- Conceitos e Definições, Planos, Posições, Direções e Regiões Corporais.
- Anatomia Aplicada – Sistemas: Esquelético, Muscular e Nervoso.
- Sistemas Circulatório, Respiratório e Sensorial Juntas e Termos de Movimentos ;
- Abordagens Somáticas da Anatomia.
- Sistemas Muscular e Esquelético: Coluna Vertebral, Abdomen e Tórax Cintura pélvica.
- Membro Inferior: coxa e perna.
- Membro Inferior: Quadril, joelho, pé e tornozelo
- Cintura Escapular Membro Superior – Ombro e Braço
- Membro Superior – Cotovelo, Ante-braço, Punho e Mão.

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia Básica



BURKE, Roger K; RASCH, Philip J. Cinesiologia e Anatomia Aplicada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CALAIS-GERMAIN. Anatomia para o Movimento. Vol.1: Introdução à Análise das Técnicas Corporais. São Paulo: Manole, 2002.

DANGELO & FATINNI. Anatomia Humana Básica. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 19___. CALAIS-GERMAIN, Blandine. Anatomia para o Movimento: Volume 2 – bases de exercícios. São Paulo: Editora Manole, 1992.

Bibliografia Complementar:

KAPIT, Wynn e ELSON, Lawrence M. Anatomia: Manual para colorir. Editora Rocca: São Paulo, 1987.

TORTORA, Gerard J. e GRABOWSKI, Sandra Reynolds. Corpo Humano - Fundamentos de Anatomia e Fisiologia. Editora Artmed: Porto Alegre, 2006.

ZILIO, Alduino. Treinamento Físico: terminologia. Editora da Ulbra. Canoas: 1994

CONSCIÊNCIA CORPORAL E EXPRESSÃO ARTÍSTICA 40 h

Competências

- Ampliar a percepção do aluno sobre si e sobre seu o movimento.
- Ampliar as possibilidades de movimento do aluno.
- Ampliar a expressividade do aluno por via do movimento corporal.
- Desenvolver qualidades de presença cênica.

Conteúdos

- Jogos de movimento – improvisação.
- Processo de investigação de si mesmo.
- Eu-corpo e minhas limitações e possibilidades.
- Preparação corporal para o trabalho em artes cênicas: aquecimento, alongamento, alinhamento, fortalecimento, relaxamento e coordenação corporal.
- O corpo como espaço de expressividade .
- Corpo dilatado e presença cênica.

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia Básica

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. A arte Secreta do Ator. São Paulo, Campinas: Hucitec/UNICAMP, 1995.

GROTOWSKI, Jerzy. Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

OSSONA, Paulina. A Educação pela Dança. São Paulo: Summus, 1988.

Bibliografia Complementar

BURNIER, Luis Otávio. A arte do Ator – da técnica à representação. Campinas: UNICAMP, 2002.

AZEVEDO, Sônia Machado de. O Papel do Corpo no Corpo do Ator. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GICOVATE, Silvana Vazquez. Corpo: espaço de significações e saberes. Londrina: UEL, 2001.

HISTÓRIA E TEORIA DA DANÇA I 40 h

Competências

- .Introduzir noções sobre a História da Arte como forma de apreensão das diferentes linguagens artísticas e das relações com a dança, nos períodos estudados.
- Apresentar o desenvolvimento da dança desde a Pré-História até o Classicismo, incluindo a dança no Islão e Oriente;
- Contextualizar sócio-historicamente as transformações da dança;
- Identificar nas distintas épocas e culturas, as funções da dança nas sociedades, as variações de temas, técnicas, estruturas de ensino;
- Explorar as reflexões teóricas elaboradas sobre a dança desde a antiguidade.
- Estimular práticas de ensino a partir do conhecimento construído na disciplina

Conteúdos

- Pré-História: movimento corporal e dança no Paleolítico e no Neolítico.
- A dança nos Antigos Impérios: sagrada, litúrgica e de recreação.
- A dança na Civilização Grega A dança em Roma e Bizâncio.
- A Dança nas culturas islâmicas e orientais.
- Dança na Idade Média: a retórica do corpo.
- Renascimento e a dança de corte.
- O balé de corte e o surgimento da dança clássica.
- O Classicismo na dança.
- A Dança Folclórica.

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia Básica

BEAUMONT, Cyril W. Breve historia del ballet. Buenos Aires : Ricordi Americana, 1949.
BERTHOLD, Margot. História mundial do teatro. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2008.
SILVA, Eliana Rodrigues. Dança e Pós-Modernidade. Salvador: EDUFBA, 2005. PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2008.

Bibliografia Complementar

BOURCIER, Paul. História da dança no Ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
FARO & SAMPAIO, L.P. Dicionário de balé e dança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989. GUINSBURG, J. O Romantismo. São Paulo: Perspectiva, 1993.
KIRKLAND, G. Dançando em meu túmulo. Rio de Janeiro, Rio Fundo, 1991.

LABORATÓRIO DE BALÉ CLÁSSICO E DANÇA MODERNA 40 h

Competências

- Introduzir o aprendizado da técnica do balé clássico e da dança moderna;
- Apresentar o balé clássico como um recurso de preparação técnica e investigativa para a Dança;
- Propor o desenvolvimento da inteligência corporal do aluno na relação princípios técnicos do balé – potencialidades individuais de movimento;
- Introduzir conceitos básicos de uma aula de técnica clássica e moderna: metodologia, organização lógica e função dos exercícios na barra e centro;
- Favorecer as relações entre as estratégias específicas de prática da dança moderna e outras experiências corporais, ensino da dança e cena

Conteúdos

- Referências históricas e princípios básicos de organização da técnica;
- Organização corporal; Posições de pés, braços e cabeça;
- O foco, o olhar e a presença cênica;
- Respiração;
- Relações com o espaço;
- Percepção e acentuação rítmicas;
- Organização lógica de uma aula de balé e de dança moderna;
- Repertório básico de movimentos (barra e centro), nomenclatura e linguagem;
- Mecânica de execução e qualidades de movimento;
- Percepção somática, cinestésica na execução e apreciação do balé e da dança moderna;
- Função dos exercícios;
- As propostas técnicas e relações com o ritmo Repertório básico de movimentos;
- Metodologias de Ensino

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia Básica

CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone (Coords.). Dança e Educação em Movimento. São Paulo: Cortez, 2003.
HAAS, Jacqui Greene. Anatomia da Dança. Tradução Paulo Laino Cândido. Barueri, SP: Manole. 2011.
FERNANDES, Ciane. O corpo em movimento: o sistema Laban/ Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annalume, 2002.

Bibliografia Complementar

MONTEIRO, Mariana. Noverre. Cartas sobre dança. São Paulo : Editora USP-FAPESP, 1998
LOBATO, Lúcia F. (Org.). O Ballet Sem a Realeza Cai na Real. Salvador: P&A.2007.
LEAL, Patrícia. Respiração e expressividade: práticas corporais fundamentadas em Graham e Laban. 1 ed. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2006.
SILVA, Eliana Rodrigues. Dança e pós-modernidade. Salvador: EDUFBA, 2005.

MÚSICA E MOVIMENTO 40h

Competências

- Desenvolver a percepção musical por meio de exercícios corporais e vocais;
- Conhecer os parâmetros do som;

- Explorar diversos instrumentos de percussão com som determinado e indeterminado;
- Realizar improvisações rítmicas e melódicas.

Conteúdos

- Parâmetros do som (intensidade, altura, duração e timbre);
- Elementos da linguagem musical (melodia, ritmo e harmonia);
- Compreensão das relações entre corpo e ritmo;
- Pulsação, metro e ritmo;
- Jogos rítmicos corporais Improvisação musical;
- Gêneros musicais brasileiros;
- Metricidade e cometricidade;

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia básica

BARBA, Fernando. Barbatuques - O Corpo do Som Ao Vivo. DVD. CIAVATTA, Lucas. O Passo - Música e Educação.

DALCROZE, Emile Jaques ET all (1912). The Eurhythmics of Jaques-Dalcrose. London: Constable. GAINZA, Violeta Hemsy de. La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983

Bibliografia Complementar:

GUARNIERI, Augusto P. Africa en Aula: una propuesta de educación musical. La Plata, 2007.

WELLS, Renée. O corpo se expressa e dança. Francisco Alves, 1983.

PROJETO INTEGRADOR: DANÇA, LINGUAGEM E TECNOLOGIA 40 h

Competências

-

Bases Tecnológicas

Referências bibliográficas

CINESIOLOGIA PARA A DANÇA 40h

Competências

- Conhecer os princípios da cinesiologia e suas aplicações nas práticas corporais;
- Analisar exercícios dos membros superiores, inferiores e do tronco. Analisar os movimentos respiratórios;
- Conhecer as implicações cinesiológicas em exercícios que envolvem a coluna vertebral e seus reflexos na postura.

-

Conteúdos

- Apresentação e Introdução à Cinesiologia - Importância do Estudo.
- Tipos de movimentos, Planos, direções e Regiões Corporais.
- Análise dos movimentos respiratórios.
- Introdução à Biomecânica – Visita ao Laboratório Abordagens Somáticas do movimento e Movimentos da Cintura pélvica.
- Análise dos Movimentos dos membros inferiores: Quadril e Joelho.
- Análise dos Movimentos dos membros inferiores: Pé e tornozelo.
- Análise de Movimentos dos Membros Superiores: Cintura Escapular, Ombro e Braço.
- Análise dos Movimentos dos Membros Superiores: Cotovelo e antebraço, punho e mão.
- Implicações cinesiológicas em exercícios que envolvem a coluna vertebral e seus reflexos na postura: Exercícios Abdominais

-

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas



Bibliografia Básica

CALAIS-GERMAIN. Anatomia para o Movimento. Vol.1: Introdução à Análise das Técnicas Corporais. São Paulo: Manole, 2002.
 FORNASARI, Carlos Alberto. Manual para estudo da cinesiologia. São Paulo: Manole, 2001.
 MIRANDA, Edalton. Bases de anatomia e cinesiologia. 3a. edição. São Paulo: Sprint, 2000.
 MIRANDA, Regina. Corpo-Espaço: aspectos de uma geofilosofia do movimento. Rio de Janeiro: 2008.

Bibliografia Complementar

HALL, Susan. Biomecânica Básica. 4a. Edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2005.
 BURKE, Roger K; RASCH, Philip J. Cinesiologia e Anatomia Aplicada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
 CALAIS-GERMAIN. Anatomia para o Movimento. Vol.1: Introdução à Análise das Técnicas Corporais. São Paulo: Manole, 2002

HISTÓRIA E TEORIA DA DANÇA II

40h

Competências

- Introduzir noções sobre a História da Arte como forma de apreensão das diferentes linguagens artísticas e das relações com a dança, nos períodos estudados;
- Compreender a proposta do Balé de Ação;
- Compreender historicamente o movimento do balé romântico e de transcendência da dança clássica;
- Conhecer as características da dança neoclássica;
- Conhecer o modernismo na dança e suas características intrínsecas;
- Estimular práticas de ensino a partir do conhecimento construído na disciplina

Conteúdos

- Da arte Romântica à Arte Moderna
- Balé de ação
- A dança no Romantismo
- O Neoclassicismo na dança François Delsarte: um precursor não reconhecido A dança moderna nos EUA A vertente europeia.
- Outros pólos de produção de dança pelo mundo

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia Básica

BOURCIER, Paul. História da Dança no Ocidente. SP, Martins Fontes, 1987.
 FARO. Antônio José. Pequena História da Dança. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
 LANGENDONCK, Rosana van. A Sagração da Primavera: dança & gênese. Edição do Autor, 2004.
 PORTINARI, Maribel. História da dança. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1989. PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2008.
 SCHAFFNER, Carmen Paternostro. A dança expressionista: Alemanha e Bahia. Salvador: EDUFBA, 2012.
 SILVA, Eliana Rodrigues. Dança e Pós-Modernidade. Salvador: EDUFBA, 2005.

Bibliografia Complementar

ASLAN, Odete. O ator no século XX. São Paulo: Perspectiva, 1994.
 NOVERRE, Jean Georges. Cartas sobre la danza y los ballets. Ciudad de la Habana: Editorial Arte y Literatura, 1985.
 PICON-VALLIN, Béatrice. A arte do teatro entre tradição e vanguarda: Meyerhold e a cena contemporânea. Org. Fátima Saad. Trad. Fátima Saad, et al. Rio de Janeiro:

LABORATÓRIO DE DANÇAS CONTEMPORÂNEAS

40 h

Competências

Promover o estudo prático das danças contemporâneas relacionando-o aos seus contextos, princípios e principais referências

Conteúdos

- .Princípios práticos do ensino da dança contemporânea.
- Contexto histórico da dança contemporânea e suas principais referências.

- Cuningham, Dança pós-moderna norte americana, arte de performance, Butoh, contato improvisação.
- Dança contemporânea e suas relações com outras artes, técnicas de dança e teorias do movimento.
- Dança contemporânea no Brasil.
- Apreciação de obras de dança contemporânea.

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

.Referências bibliográficas

Bibliografia Básica

BANES, Sally. Avant-Garde, Performance e o corpo efervescente. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

COHEN, Renato. Work in Progress na Cena Contemporânea. São Paulo: Perspectiva, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006. 1.16.

Bibliografia Complementar

XAVIER, Jussara. (org.) Tubo de ensaio, experiências em dança e arte contemporânea. Florianópolis: Ed. Do autor, 2006

PEDAGOGIA DA DANÇA I 40h

Competências

- Contextualizar a docência em dança e suas relações entre o espaço escolar e a sociedade;
- Refletir acerca das abordagens de ensino e suas relações com o dançar;
- Iniciar os estudos sobre planejamento em dança

Conteúdos

- Caracterização da docência em Artes;
- Abordagens de Ensino;
- Arte-educação e o ensino de Dança;
- Planejamento em Dança.

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia Básica

DUARTE JR., João-Francisco. Por que Arte-Educação? Campinas: Papirus, 1994. Corpo, Dança e Escola – UFBA.

FERRAZ, Maria H. C. de T. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1993. MARQUES, Isabel;

BRAZIL, Fábio. Arte em Questões. São Paulo: Digitexto, 2012. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

Bibliografia Complementar

BARBOSA, Ana Mae (org.) Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002. Rio Grande do Sul. Lições do Rio Grande. Secretaria do Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. São Paulo, Papirus Editora, 2006.

DANÇA E EDUCAÇÃO ESPECIAL 40h

Competências

- Compreender os aspectos biopsicossociais das pessoas com necessidades especiais.

Conteúdos

- A Educação especial tem história, evidências no Brasil e no mundo no contexto da dança.
- Dança e Inclusão.
- Movimentos corporais
- Sonoridade

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil. História e políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

ARRUDA, Solange. Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana. São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BORGES, R; VIEIRA, A. P. A dança para portadores de deficiência visual: do conhecimento à intervenção. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Santa Catarina, v. 21, n. 1, p. 1014-1020. Janeiro, 1999.

BORELLI, S; ALMEIDA, V. A dança e a criança down. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Santa Catarina, v. 21, n. 1, p. 1062-1064. Janeiro, 1999.

PROJETO INTEGRADOR: COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA 40 h

Competências

- Introduzir o estudo teórico-prático em composição coreográfica.
- Conceituar dramaturgia da dança e concepção coreográfica.
- Estudar princípios e métodos de composição. Elaborar uma composição coreográfica a partir de pesquisa conceitual.
-

Conteúdos

- Dramaturgia da dança. Autoria em dança.
- Noção de Intérprete-criador, bailarino-pesquisador-intérprete.
- Concepção coreográfica - Composição coreográfica: por que? para quem?
- Princípios de movimento e técnicas corporais na composição coreográfica
- Estratégias e procedimentos de composição: tema, contra-tema, variação, contraste, ordem, cânon, simetria, assimetria, ritmo, repetição
- Trabalho de criação/composição coreográfica
- Improvisação a partir de temas, perguntas e problemas de movimento

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia Básica:

BONILLA, Noel. A Composição Coreográfica: estratégias de fabulação. Idança.net, 2007. Disponível em: . Acesso em: 17 ago 2010. BOGARD, Anne; LANDAU, Tina. The Viewpoints Book: a practical guide to Viewpoints and composition. Theatre Communication group. COHEN, Renato. Working in progress na cena contemporânea. São Paulo: Perspectiva, 1998. 135 p. HUMPHREY, Doris. The Art of Making Dances. Princeton: Princeton Book Company/Dance Horizons, 1987. LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. Arte da Composição: Teatro do movimento. Brasília: LGE, 2008. LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador. Brasília: LGE, 2007. FERNANDES, Ciane. Pina Baush e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações. São Paulo, SP: Hucitec, 2000. OSSONA, paulina. A Educação Pela Dança. São Paulo: Summus, 1988. PAIXÃO, Paulo. Coreografia: gramática da dança. Idança.net, 2003. Disponível em: . Acesso em: 17 ago 2010. RODRIGUES, Graziela. Bailarino-Pesquisador-Interprete. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997. SÁNCHEZ, José A. Pensando con el cuerpo. Madri-Cuenca: Ed. Desvinaciones, 1999. p. 13- 28. SMITH-AUTARD, Jacqueline M. Dance composition: a practical guide to creative success in dance making. New York: Routledge, 2004.

Bibliografia Complementar:

CHACARA, Sandra. Natureza e Sentido da Improvisação Teatral. SP. Perspectiva, 1983. DIAS, Alexandra. Performance-me! O processo de si pelo movimento dos desejos. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Departamento de Arte Dramática, UFRGS, Porto Alegre, RS. PRESTON-DUNLOP, V. Looking at Dances: a choreological perspective on choreography. London, Verve Publishing, 1998.

CORPO, ESPAÇO E VISUALIDADE 40h

Competências

- Problematizar a condição de corpo em sua relação com o espaço, refletindo sobre os diferentes condicionantes que orientam a co-dependência sujeito-ambiente;

- Contextualizar os matizes artísticos de dança, teatro, artes visuais e música, percebendo as relações destes entre si e com os diferentes tipos de ambiente; - Desenvolver um estudo introdutório acerca dos principais fundamentos das linguagens visuais, mediante explorações teórico-práticas;
- Estudar e propor possibilidades de interrelação entre dança e artes visuais, apresentando propostas pedagógicas articuladas neste âmbito;
- Proporcionar e estimular a apreciação estética dos artefatos artísticos observados sob a perspectiva das múltiplas visualidades;
- Entender o papel da dança na escola como instrumento de Educação Ambiental;
- Cumprir com as exigências legais da Política Nacional de Educação Ambiental, conforme dispositivos que regem a Lei nº 9.795/1999 e o Decreto nº 4.281/2002.

Conteúdos

- Fundamentos da linguagem: corpo e visualidades
- As linguagens da Arte: dança, música, teatro e artes visuais
- Equilíbrio
- Ver e Perceber
- Espaço e Forma
- Luz e Cor
- Movimento e Dinâmica
- Corpo e visualidades
- Interrelações entre dança e artes visuais
- Corpo e Ambiente
- Tipos de ambiente
- O corpo nos espaços: (con)vivência, circulação, produção, educação, poetização
- Identidades, pluralidade e diversidade cultural: do local ao global
- Arte e relações ambientais: interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural
- Corpo ético: educação, trabalho e práticas sociais
- O espaço cinestésico: articulações entre movimento e ambiente
- Reflexões sobre a Política Nacional de Educação Ambiental: a Lei nº 9.795/1999 e o Decreto nº 4.281/2002
- A Dança como instrumento de Educação Ambiental

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

- BERTAZZO, Ivaldo. Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento. 4.ed. São Paulo: Summus, 1998. BUENO, Maria Lucia; CASTRO, Ana Lúcia (orgs.). Corpo: território da cultura. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2005. DUARTE JR. João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba: Criar Edições, 2010. MARTINS, Miriam Celeste. Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar-pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

HISTÓRIA E TEORIA DA DANÇA III 40h

Competências

- Apontar características da Dança Pós-Moderna/Contemporânea, considerando a multiplicidade das linguagens artísticas e seus desdobramentos;
- Apresentar a constituição do cenário da formação da Dança Moderna/Contemporânea;
- Realização de práticas de ensino a partir do conhecimento construído na disciplina.

Conteúdos

- Pós-Modernismo e Contemporaneidade nas Artes: definições e teorias;
- A dança Pós-Moderna/Contemporânea: origem, múltiplas possibilidades, ecletismo, bricolagem e interdisciplinaridade;



- Valores da Cultura Oriental na Dança Pós-Moderna/Contemporânea; - Pina Bausch: repetição e transformação;
- Dança como expressão da multiplicidade corporal, estética da liberdade, experimentação;
- Panorama da dança Pós-Moderna/Contemporânea no Brasil: precursores, coreógrafos e grupos; - Pensadores da Dança na contemporaneidade brasileira.

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

- **Bibliografia Básica:**
FARO, Antonio José. Pequena História da Dança. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. FERNANDES, Ciane. Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação. São Paulo: Hucitec, 2000. PORTINARI, Maribel. História da Dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2008. SILVA, Eliana Rodrigues. Dança e pós-modernidade. Salvador: EDUFBA, 2005.
- **Bibliografia Complementar:**
BAIOCCHI, Maura. Butoh: dança veredas d'alma. Editora Palas Athena. BANES, Sally. Greenwich Village 1963: Avant-garde, performance e o corpo efervescente. Rio de Janeiro, Rocco, 1999. BAUMAN, Zygmunt. O Mal-Estar da Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. BOGÉA, Inês. Oito ou nove ensaios sobre o Grupo Corpo. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. GOLDBERG, RoseLee. A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006. GREINER, Christine. A dança Butô no ocidente, um pensamento em evolução. São Paulo: Escrituras, 1998. LYOTARD, Jean-François. O Pós-Moderno. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986. TRAVI, Maria Tereza Furtado. Dança da mente: Pina Bausch e psicanálise. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

Produção de texto da dança 40h

Competências

- Oportunizar aos alunos o aperfeiçoamento da expressão linguística escrita, por meio da leitura e da produção de textos de diversos tipos. Identificar as estruturas formais e discursivas do texto;
- Reconhecer elementos de estrutura argumentativa e construir argumentos bem elaborados; Ver a linguagem como processo interativo, reconhecendo as variadas possibilidades de seu uso e recursos em diferentes situações sociais; Refletir sobre a noção de texto/discurso a partir da aquisição de conhecimentos básicos sobre sua estrutura e sua organização;
- Elaborar esquemas (Mapas Conceituais) como método de organização das idéias e facilitador da produção textual. Produzir alguns tipos de textos de essência informativa, de uso em situação acadêmica, tais como resumo, resenha e artigo científico.

Conteúdos

- Conceito de texto e textualidade (legibilidade e argumentação) Sobre idéias, argumentos, autenticidade, originalidade, plágio e autoplágio: ética, convenções, normatização e legislação.
- A estrutura do argumento e possibilidade de fundamentos; Elementos essenciais de um texto bem redigido (coerência, concisão, informatividade e fundamentação);
- Estruturas textuais: superestrutura, macroestrutura global, macroestrutura tópica, microestrutura. Intertextualidade.
- Resumo: conceito e características. O que eu disse e o que ele disse: citações parafrásicas ou indiretas. Resenha: conceito e características. Artigo científico: conceito e características.

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

BRANDÃO, T. Texto argumentativo: escrita e cidadania. Pelotas: L&PM, 2001. DIONISIO, A. P. , MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1995. FIORIN, L.J. & PLATÃO, F. Savioli. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003. _____ Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo:

Bibliografia Complementar:

Ática, 1999. KOCH, Ingedore. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2005. _____. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2005. _____. & TRAVAGLIA. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2005. _____. & TRAVAGLIA. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 2000. ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. Campinas, São Paulo: Cortez Editores/Unicamp, 1998. VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LABORATÓRIO DE DANÇAS FOLCLÓRICAS E URBANAS 40 h

Competências

- Introduzir o aprendizado das danças de rua, danças de salão e jazz dance;
- Apresentar os processos históricos das danças urbanas; - Instrumentalizar os acadêmicos com conhecimento geral das danças urbanas para aplicação pedagógica;
- Contextualizar aspectos históricos das expressões folclóricas, tematizadas prioritariamente a partir de danças, festas, folguedos, cortejos e ritos;
- Apresentar propostas de danças folclóricas provenientes de diferentes matrizes étnicas, mediante uma abordagem teórico-prática, tomando por base seus princípios técnico-estéticos e seus modos de organização corporal;
- Propor estratégias e metodologias de ensino associadas às danças folclóricas trabalhadas na disciplina;
- Proporcionar e estimular a apreciação estética de danças folclóricas, com vistas à inserção das mesmas no ambiente escolar.

Conteúdos

- Programa: Danças Urbanas como prática pedagógica no Estágio em Dança Ensino das Danças de Salão na escola Cultura Hip Hop: corpo, escola e educação Danças de Rua na escola: Breaking, Popping, Locking, House Dance, Wacking e Vogue Jazz
- Dance: possibilidades para o ensino de dança escolar História e Composição Coreográfica do Jazz Dance Danças Urbanas e o processo de composição coreográfica na escola Processos históricos e influências das danças urbanas na cena brasileira Danças Urbanas e a educação contemporânea: Danças de Rua, Jazz Dance e Danças de Salão.
- Folclore, cultura popular e tradição. Diversidade das expressões folclóricas: folclore, parafolclore e recriação. Matrizes étnicas na formação das Danças Folclóricas: técnicas e estéticas. A Aula de Dança: propostas de trabalho em Danças Folclóricas. Estratégias e Metodologias de Ensino de Danças Folclóricas na Escola. A Dança Folclórica e a Cena: concepção e fruição. Experimentação e Composição Coreográfica para Danças Folclóricas.

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Bibliografia Básica

GUARATO, R. Dança de rua: corpos para além do movimento. Uberlândia: Edus, 2008. MORATO, Maria Eugênia B. Ginástica Jazz: a dança na educação física – a ginástica para todos. 2ª ed. São Paulo: Manole, 1993. PERNA, Marco Antonio. Samba de Gafieira – a história da Dança de Salão Brasileira. 2ed. Marcos Antonio Perna, 2002. SILVA, Ana Cristina Ribeiro; CARDOSO, Ricardo. Dança de Rua. São Paulo: Átamo, 2011. ZAMONER, Maristela. Dança de Salão: a caminho da Licenciatura. Curitiba: Protexito, 2005. CÔRTEZ, G. P. Dança, Brasil! Festas e danças populares. Belo Horizonte: Leitura, 2000. FERNANDES, Florestan. O folclore em questão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. GIFFONI, M. A. C. Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. MONTEIRO, Marianna. Dança Popular: espetáculo e devoção. São Paulo: Terceiro Nome, 2011. SANTOS, Inaicyr F. dos. Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança- arteeducação. 2ª edição. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

Bibliografia Complementar

BUZO, Alessandro. Hip Hop: Dentro do Movimento. Coleção Tramas Urbanas (Literatura da Periferia Brasil) Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2010. MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003. MUNDIM, Ana Carolina da Rocha. Uma possível história da dança jazz no Brasil. Anais III Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005. SILVA, Eliana Rodrigues. Dança e pós-modernidade. Salvador: EDUFBA, 2005.

NETO, Paulo de Carvalho. Folclore e Educação. São Paulo: Editora Forense Universitária – Salamandra, 1981. RIBEIRO, Paula Simon. Folclore: aplicação pedagógica. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000. MARQUES, Carlos Felipe de Melo. O grande livro do folclore. Belo Horizonte: Leitura, 2004

PEDAGOGIA DA DANÇA III 40h

Competências

- Contextualizar a especificidade do ensino da Dança em espaços não-formais;
- Analisar e contextualizar diferentes realidades que envolvem o ensino da dança na comunidade;
- Planejar, sistematizar e vivenciar práticas de ensino em dança no espaço não-formal.
- Propiciar a inclusão, a diversibilidade e a acessibilidade nas propostas pedagógicas para o espaço não-formal.

Conteúdos

- Articulações entre educação e (d)eficiência, gênero, sexualidade, etnia, envelhecimento.
- Arte na comunidade. - Metodologias para o ensino da dança em espaços não-formais.

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia Básica:

BARRETO, Débora. Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Autores Associados. Campinas, 2001. DUARTE JR., João-Francisco. Por que Arte-Educação? Campinas: Papyrus, 1994. MARQUES, Isabel. Dançando na escola. São Paulo, Cortez, 2003. MARQUES, Isabel. Ensino da dança hoje. Textos e Contextos. São Paulo, Cortez, 1999. PORPINO, Karenine. Dança é Educação – interfaces entre corporeidade e estética. Natal, EDUFRRN, 2006.

Bibliografia Complementar:

LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. Ullmann, Lisa (ed.). Trad. Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990. MARQUES, Isabel. Ensino da dança hoje. Textos e Contextos. São Paulo, Cortez, 1999. MARQUES, Isabel. Linguagem da Dança: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010. STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. São Paulo, Papyrus Editora, 2006.

PROJETO INTEGRADOR MONTAGEM DE ESPETÁCULO0h

Competências

- Promover o estudo das etapas de montagem de espetáculo abrangendo pesquisa, concepção, preparação corporal e elaboração de projeto.
- Desenvolver um processo de criação que resulte em elaboração de projeto de espetáculo de dança a ser apresentado diante de públicos (inclusive para escolas).
- Promover a reflexão e a experiência sobre o objeto da disciplina: o espetáculo de dança. Refletir sobre o espetáculo na escola e a fruição como parte do ensino- aprendizagem de dança

Conteúdos

- Estudo das etapas de produção de montagem de espetáculo: pesquisa, concepção, pré- produção, treinamento (preparação corporal), ensaios, produção, divulgação, apresentações, pós-produção
Funções: elenco, bailarinos, coreógrafo, ensaiador, diretor, cenógrafo, figurinista, iluminador, compositor da trilha sonora, dramaturgo, produtor, produtor executivo.
- Experimentação inicial dos processos em grupo: criação coletiva, processo colaborativo.
- Pesquisa e concepção de espetáculo Pesquisa sonora-musical, composição de trilha sonora. Planos visuais: cenário, figurino, iluminação, vídeo Projeto de espetáculo: Concepção, Sinopse, Justificativa, Objetivos, público-alvo, Metodologia: pesquisa, cronograma, equipe,

Bases Tecnológicas

Deverá ser preenchido pelo profissional da área

Referências bibliográficas

Bibliografia Básica:



BROOK, Peter. O Teatro e seu espaço. Rio de Janeiro: Vozes, 1970. PAVIS, Patrice. A Encenação Contemporânea: origens, tendências, perspectivas. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Bibliografia Complementar:

GODOIS, Ivo. A Luz na Cena da Dança. In: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera. Tubo de Ensaio: experiências em dança e arte contemporânea. Florianópolis: Ed. Do Autor, 2006. INSTITUTO Festival de Dança. Criação, ética, Pa..ra..rá.. Pa..ra..rá. Modos de criação, processos que deságuam em uma reflexão ética. 5.ed. Joinville: Pdois Editora, 2012. SIQUEIRA, Denise. Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006