



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE  
GRADUAÇÃO EM DANÇA**

**KARLA RAYANNE PAIVA DE SOUSA**

**DIDÁTICAS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE DANÇA TRADICIONAL  
BRASILEIRA DO GRUPO ORÉ ANACÃ INTEGRADAS AO USO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DOCÊNCIA  
REMOTA.**

**FORTALEZA**

**2022**

KARLA RAYANNE PAIVA DE SOUSA

DIDÁTICAS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE DANÇA TRADICIONAL  
BRASILEIRA DO GRUPO ORÉ ANACÃ INTEGRADAS AO USO DAS TECNOLOGIAS  
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DOCÊNCIA REMOTA.

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado ao Curso de Graduação em  
Dança do Instituto de Cultura e Arte da  
Universidade Federal do Ceará, como  
requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciada em Dança.

Orientador: Prof. Doutor Robson  
Loureiro.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S697d Sousa, Karla Rayanne Paiva de.  
Didáticas e metodologias do ensino de dança tradicional brasileira do grupo Oré Anacã integradas ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação da docência remota / Karla Rayanne Paiva de Sousa. – 2022.  
44 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Curso de Dança, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Prof. Dr. Robson Carlos Loureiro.
1. Danças tradicionais brasileiras. 2. Docência. 3. Formação docente. 4. Tecnologias digitais da informação e comunicação. 5. Ensino remoto. I. Título.

CDD 792.8

---

KARLA RAYANNE PAIVA DE SOUSA

DIDÁTICAS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE DANÇA TRADICIONAL  
BRASILEIRA DO GRUPO ORÉ ANACÃ INTEGRADAS AO USO DAS TECNOLOGIAS  
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DOCÊNCIA REMOTA.

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado ao Curso de Graduação em  
Dança do Instituto de Cultura e Arte da  
Universidade Federal do Ceará, como  
requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciada em Dança.

Orientador: Prof. Doutor Robson  
Loureiro.

Aprovada em 12/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Robson Loureiro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Primo Gadelha  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup>. Emyle Pompeu de Barros  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiro a todas as mulheres que lutaram para que eu pudesse chegar onde cheguei hoje.

Aos meus pais, Roseane e Flaudemir, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando do jeito deles.

Ao meu namorado Matheus pela paciência, compreensão e companheirismo demonstrada durante todo esse período, segurando minha mão em todo minuto.

Agradeço ao meu orientador Dr. Robson Loureiro por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa de forma tão acolhedora, um ser humano radiante.

Também agradeço a todos os meus amigos e amigas que sempre me ajudam ao longo dos processos e todas as caminhadas juntos.

Agradeço ao grupo Oré Anacã por todas as vivências maravilhosas e que foram tão importantes para toda a minha construção pessoal e profissional. E, principalmente, ao professor Dr. Marcos Campos por todas as trocas compartilhadas e momentos únicos.

A todos os meus professores e professoras do curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal do Ceará pelos incríveis momentos de aprendizagem ao longo de todos os anos na graduação. Especialmente, a prof<sup>a</sup>. Dra. Emyle Daltro, seus ensinamentos me fazem querer continuar movendo e não desistir da artista docente que habita em mim.

## RESUMO

Este trabalho pretende analisar as questões que pairam sobre o processo de ensino e desenvolvimento de metodologias didáticas integradas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que fundamentam a formação das professoras e dos professores de dança em instituição pública do ensino superior do estado do Ceará. O *locus* deste trabalho foi escolhido a partir da atuação em Bolsa do Programa de Promoção da Cultura Artística da Secult Arte, realizado no ano de 2021, em que foram utilizadas as TDICs como ferramentas tecnológicas para um melhor estruturamento das vídeo aulas teórico-práticas de danças tradicionais brasileiras. Salienta-se que estas ferramentas ficaram ainda mais em evidência em razão da pandemia de COVID 19 na contemporaneidade. A metodologia se estruturou em uma organização de argumentos a partir de um *corpus* teórico definido a *priori* fundamentado na compreensão e produção sobre os discursos, conversas e entrevistas com abordagem qualitativa; foram realizadas entrevistas com o objetivo de explicitar o quanto a insegurança dos professores graduandos é causada por uma carência de formação docente específica para atuar com dança no trabalho remoto. Os instrumentos de pesquisa foram a observação participante, análise das entrevistas realizadas com outros participantes, análise de videoaulas e de técnicas de docência para ensino remoto ou EaD. A partir dos resultados é visto o quão importante é a formação ativa de docentes para uso das TDICs na integração e desenvolvimento de saberes no ensino remoto ou EAD, ressaltando-se que é primordial as trocas de conhecimentos entre docentes e discentes em todos os processos didáticos-metodológicos no ensino da dança.

**Palavras-chave:** Dança. Danças Tradicionais Brasileiras. Docência. Formação Docente. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ensino Remoto. EAD.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the questions that hover over the teaching process and development of didactic methodologies integrated with the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) that underlie the training of teachers and dance teachers in a public institution of higher education in the state from Ceará. The locus of this work was chosen based on the participation in the Secult Arte Program for the Promotion of Artistic Culture, carried out in 2021, in which TDICs were used as technological tools for a better structuring of the theoretical-practical dance video classes Brazilian traditional. It should be noted that these tools have become even more in evidence due to the COVID 19 pandemic in contemporary times. The methodology was structured in an organization of arguments from a theoretical corpus defined a priori based on the understanding and production on the speeches, conversations and interviews with a qualitative approach; interviews were carried out with the aim of explaining how much the insecurity of undergraduate teachers is caused by a lack of specific teacher training to work with dance in remote work. The research instruments were participant observation, analysis of interviews with other participants, analysis of video classes and teaching techniques for remote teaching or EaD. From the results, it is seen how important the active training of teachers is for the use of TDICs in the integration and development of knowledge in remote teaching or EAD, emphasizing that the exchange of knowledge between teachers and students is essential in all didactic processes -methodological teaching of dance.

**Keywords:** Dance. Traditional Brazilian Dances. Teaching. Teacher Training. Digital Information and Communication Technologies. Remote Learning. EAD.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>12</b>
<b>3.1</b>	<b>Docência e ensino remoto.....</b>	<b>12</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação docente.....</b>	<b>15</b>
<b>3.3</b>	<b>Ensino e aprendizagem de professores de dança.....</b>	<b>19</b>
<b>3.4</b>	<b>A produção de materiais autorais digitais .....</b>	<b>22</b>
<b>3.5</b>	<b>Elementos de transposição e transição didáticas na docência Remota.....</b>	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>31</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>
<b>8</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>40</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central analisar a necessidade de formação e transição didática metodológica para o ensino de danças por meios Tecnológicos Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) com base na experiência de aulas remotas do Grupo Oré Anacã.

Mais do que uma forma de comunicação, o avanço das tecnologias de informação tem sido cada vez mais utilizadas como ferramentas de ensino conforme inúmeros trabalhos desenvolvidos acerca do tema, facilmente encontrados em sites como bancos de teses e dissertações.

É perceptível o quanto todos estavam acomodados com a forma de ensino e aprendizagem por meio presencial orgânico. Com isso, no momento em que houve a necessidade de adaptação ao virtual, nem todos estavam aptos ou preparados para exercer a docência integrada às TDICs. A pandemia que iniciou em 2020 mexeu com todas as estruturas existentes e na educação não foi diferente.

Em muitas aplicações de ensino remoto ou mesmo da modalidade de Educação a Distância se evidenciou uma tendência de realizar uma transposição direta de materiais, metodologias e didáticas sem a realização de uma transição de materiais didáticos de fato. Esta última requer transformações muito mais profundas nos materiais que devem ser adequadamente construídos para peculiaridades do ensino remoto. Estas transições só são possíveis mediante formações específicas das formas, volumes e disponibilização dos conteúdos, bem como a inclusão de procedimentos de atendimento e acessibilidades remotas. Ao nos depararmos com essa situação se tornou necessário o uso das tecnologias para um melhor desenvolvimento e acompanhamento entre docentes e discentes na forma remota e no isolamento social.

Nesta perspectiva, este trabalho se dedica ao estudo destas formações, se existem ou não, como se deu o processo de transição didática e de valorizar a ação dos docentes mesmo sem as preparações pedagógicas adequadas.

O grupo de dança Oré Anacã se propõe a ações ligadas à dança tradicional brasileira, oferta de oficinas para professores de escolas públicas, promover aulas, capacitações e criações artísticas para a comunidade acadêmica e geral; fomentar a formação artística de graduandos ligados às licenciaturas da UFC. Durante a pandemia de COVID 19 o Grupo Oré Anacã continuou oferecendo formações no modo de aulas remotas evidenciando a

ação dos integrantes cujo objetivo foi apoiar as pessoas em isolamento por meio de suas atividades culturais e dar continuidade aos processos já iniciados de forma presencial.

A Análise Textual Discursiva - ATD - se equaliza com a perspectiva qualitativa, é dirigida, neste trabalho para o estudo da produção de materiais didáticos e de formação para docência integrada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs - integradas ao ensino de danças com base na experiência de aulas remotas do Grupo Oré Anacã.

A coleta dos dados ocorreu a partir de entrevistas propostas com discentes do Projeto Oré Anacã, conversas livres com alunas e outros profissionais, além de observações de vídeos e leituras de textos sobre a temática. Contudo, a coleta se concentrou nas entrevistas e análise de vídeos, sendo que as outras ações apoiaram as análises e interpretação dos dados da pesquisa.

O ingresso na universidade na área de Dança - Licenciatura veio de curiosidades e anseios pessoais, as possibilidades que surgiriam dentro e fora do ambiente de graduação para preparação desse licenciando em formação desperta, um olhar atento e observador. Contudo, ao iniciar a participação em bolsas que tinham como ações a realização de capacitações, estar a frente em salas de aulas ocorreu que as disciplinas ofertadas não eram suficientes para suprir as bases teórico-práticas da docência, sentimento compartilhado por mim e outros colegas de curso. A partir das experiências ao longo da rotina ao qual estava inserida em grupos de danças praticou-se maneiras de exercer as atividades solicitadas, estudando, buscando materiais e experimentando qual melhor encaixava nas propostas.

Com o advento da pandemia, teve-se que mudar ou adaptar as formas de lecionar. A maioria das pessoas não estava preparada para atuar em formatos digitais mesmo eles sendo possíveis muito antes deste período. Nas bolsas de iniciação acadêmicas ocorreu a necessidade repentina do manuseio de “novas” ferramentas na intenção de produzir conteúdos de uma maneira completamente diferente do habitual. As didáticas e metodologias passariam por transformações tendo a inexperiência dos graduandos quanto ao uso das tecnologias para o ensino virtual uma situação muito concreta.

Ao participar da disciplina de Tecnodocência EAD ofertada no semestre 2020.2, as questões que pairavam acerca do uso das tecnologias foram contempladas. As discussões aconteciam em ambientes virtuais com apoio de materiais didáticos digitais para um aprofundamento sobre como seguiram as aulas. A partir desta disciplina, os argumentos internos afloraram estimulando para debater sobre o uso das TDICs nas vídeo aulas de dança e o porquê isso não teria mencionado em algum outro momento anterior.

De que forma a realização de materiais digitais autorais poderia ser realizada sem ter tido uma experiência prática prévia antes? Será necessário recorrer a ajuda de terceiros para a execução técnica dos processos de finalização, como na edição do áudio e do vídeo? Veio a mente questões: "E se fosse eu assistindo às aulas como eu gostaria que fosse? De que forma poderia ilustrar, criar imagens dos passos?"

Com base nos conhecimentos prévios adquiridos anteriormente à pandemia, fomos construindo roteiros que proporcionasse uma base para quem assistisse sempre buscando as melhores didáticas e metodologias que estavam ao nosso alcance.

À medida que as produções eram feitas surgiram perguntas sobre o uso da TDICs: "Isso só vai existir porque estamos em pandemia? E depois disso, tudo aqui se perde? Por que não estudar mais sobre e se qualificar para além do que "esperar o pior acontecer"?"

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

- Analisar a necessidade de formação e transição didática/ metodológica para o ensino de danças por meios Tecnológicos Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com base na experiência de aulas remotas do Grupo Oré Anacã em 2021.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Registrar a insegurança dos professores em formação para o trabalho remoto com as TDICs;
- Descrever elementos de transposição ou transição didática nas vídeo aulas utilizadas nas docências remotas;
- Discutir sobre o processo de ensino aprendizagem dos professores de dança em formação.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 DOCÊNCIA E ENSINO REMOTO

Na contemporaneidade, as transformações sociais, a tecnologização, as mudanças nas formas de comunicação e interação social tem transformado as relações em diversos âmbitos, inclusive nos aspectos de ensino, aprendizagem e avaliação.

O advento da pandemia impulsionou uma corrida para a utilização de meios tecnológicos digitais de informação e comunicação (TDICs) nunca antes vivenciados pela humanidade. Esta geração de pessoas não havia enfrentado um problema de saúde pública tão amplo e trágico, que perdura no tempo e ocasionou mudanças no modo de vida das pessoas por grande parte do planeta.

A docência é uma atividade de sabedoria responsável pela socialização do conhecimento gerado e acumulado ao longo de gerações: a profissão docente é uma atividade autônoma e sistemática, regida por regras construídas no coletivo e por regras didático-metodológicas amplamente comprovadas por espaços acadêmicos reconhecidos. Entre outros elementos, inclui a necessidade dos professores construir conhecimentos e competências específicas de ofício através da formação acadêmica (NÓVOA, 1992). A profissão docente requer profissionalização competente para atuação em ambientes de ensino e aprendizagem.

Tardif (2012) cita como uma composição para além de conhecimentos específicos ter também os conhecimentos curriculares, disciplinares, pedagógicos e experienciais de cada professor. Especificamente, no âmbito deste trabalho de conclusão de curso, o ensino de dança, por isso, o exercício da docência remota no campo das danças, foi profundamente afetado dada a natureza dos conhecimentos, as especificidades e peculiaridades desta área do saber.

Em 2015, formulações que deveriam dar um norte nas formações de professores, diretrizes aprovadas conceituam a docência seguindo termos da Resolução do CNE/CP nº 02/2015 como:

[..] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo[...] (BRASIL, 2015).

Segundo Cardoso e Farias (2020), após análise de teses e dissertações na temática, o conceito de docência vem alargando quanto às questões que surgem relacionadas para além do aprender e ensinar buscando entender a atuação do profissional da área.

Dessa forma, buscando uma aproximação ao conceito de docência, Santos (2017) explicita sua compreensão sobre docência em fragmento de sua Tese de Doutorado:

[...] é entendê-la como constituída e constituinte no plano das determinações e relações sociais, é considerar o espaço educativo como um espaço de construção do conhecimento. Sendo o conhecimento pensado como uma construção histórica, contextualizado e elaborado por homens e mulheres com implicações políticas, sociais, econômicas e éticas. Sem desconsiderar, ainda, as questões subjetivas de professores e alunos, as quais estão implícitas emoções, criatividade, intuição e valores que estão envolvidos neste processo. Isso requer diálogo, negociação e reflexão crítica permeada por atitude ética. Desta forma professores e alunos são vistos como sujeitos da práxis que aprendem, ensinam e transformam, ou seja, realizam a ação. Sendo que a dimensão coletiva é fundamental ao longo de todo processo. Assim a educação só possui sentido na medida em que as estruturas, processos e relações nas quais ela se efetiva explicitam os limites da alienação humana e, potencialmente, a humanização do indivíduo (SANTOS, 2017, p. 101).

Como se pode perceber a docência é constituída por diversos pilares para além do “fazer e reproduzir” e sim desenvolver uma consciência crítica e construção de saberes.

Com isso, considerando os conceitos de docência, é possível evidenciar a questão da formação observando a elaboração de processos didáticos metodológicos e a integração das TDICs.

Roblyer e Edwards (2000) elencam 5 razões para o uso das TDICs, como motivação própria, vontade de trabalhar outras habilidades, melhora de produtividade, equalização do professor com a era da informação e novas técnicas aplicadas ao ensino e aprendizagem. Contudo, 19 anos passados e um evento mundial de saúde pública catapultou, empurra e força os docentes em direção ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na docência sem a possibilidade de escolhas intermediárias, isto é, ou as aulas acontecem por meio das TDICs ou não acontecem.

Desse modo, os docentes foram levados a espaços, instrumentos e saberes que aumentaram suas possibilidades de ação docente sem a possibilidade de uma reflexão profunda ou de tempo para realizar transições didáticas mais fundamentadas. Lima e Loureiro

(2019) salientam que são poucas as formações universitárias consistentes, duradouras e aprofundadas sobre a integração das TDICs à docência.

Sem dúvida existem muitos exemplos de aulas de dança que são filmadas e disponibilizadas na rede, entretanto, a questão que emerge trata das ações docentes de professores de dança que sejam fundamentadas, apoiadas em reflexões e pensamentos sobre formas didáticas e metodológicas válidas, enfim, trabalhos que possam ser realizados a distância e, por exemplo, possam corrigir um movimento corporal erroneamente executado ou a construção de memórias corporais que levem a erros de execução ou problemas de saúde e lesões.

### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores é objeto de estudo em diversos países do mundo amplo debate nos espaços acadêmicos sobre este tema. Um exemplo dos anos 80 foi a implementação do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) na cidade de São Paulo, sendo o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino municipal. A partir desses testes possibilitou-se a realização de estudos acerca da avaliação de políticas públicas de educação, impulsionando a necessidade de formação de professores.

Fini (2009), trata das matrizes de referências para a avaliação externa que representam um marco seguro para os elaboradores dos instrumentos, itens e provas, pois contêm uma orientação clara do que os alunos devem ser capazes de realizar como tarefa cognitiva mínima para que se possa verificar se houve aprendizagem ou não. Inevitavelmente as formações de professores passam a tratar destes assuntos e o tema nesta década passa a ser um dos mais explorados. Até aqui não se trata de ensino remoto nem do uso das TDICs na docência.

Por isso, escrever sobre a formação de professores é narrar um investimento educativo para viabilizar mudanças de fundamentação teórica e de metodologias utilizadas pelos profissionais da educação. Os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de implementação das políticas de reforma educacional e as repercussões na sua formação. Contudo, ainda não se tem uma resultante consistente sobre a integração das TDICs na docência

Sacristán (1995) assegura que os professores cotidianamente tomam decisões em meio a muitas incertezas e faltas nas atividades pedagógicas, o que ocasiona a descontinuação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação contínua dos professores deve ser objeto de investimento na perspectiva da sua transformação qualitativa. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. Isso é muito preocupante, uma vez que pode acarretar prejuízos para a formação dos discentes. Essa passividade, resistência pessoal didática e metodológica, inconformismo com o uso das tecnologias e outras potenciais mudanças na docência passam a ser compreendidas como negativas e formas de aumento do trabalho do docente.

Freitas (2018) salienta sobre a rigidez, burocracia e pouca capacidade de adaptação a ambientes de mudança referendo-se a administração pública e não aos

professores ou alunos que acabam sendo compulsoriamente induzidos a uma inércia inoperante.

Assim, não se trata de um preciosismo técnico procurar estudar e compreender como as aulas de dança oferecidas remotamente são criadas e quais as ações de transição didática são utilizadas para a construção de materiais de estudo remoto. Para que as aulas em ambientes virtuais aconteçam é necessário a utilização de sistemas digitais na forma de softwares (os programas) e de hardware (as máquinas, câmeras, microfones).

A partir de suportes digitais, dispositivos de interação, numa ramificação de "ciberespaços" originam-se os ambientes virtuais (AMARILLA FILHO, 2011). Tais ambientes são interligados a rede conectados a qualquer computador que esteja acessível para compartilhamento de informações de forma a distribuir uma relação entre pessoas.

Desse modo, ao analisar as novas relações construídas através destes ambientes chegamos à educação, principalmente em Educação a Distância e o Ensino Remoto. Este último, diferente da modalidade EAD, onde as aulas são pensadas para seguir o percurso metodológico tendo suas estruturas para o ensino a distância, o Ensino Remoto é uma adaptação do modo presencial especificamente voltado para a aula. Este ensino, caminha para um ajuste temporário relacionados às atividades acadêmicas relacionadas às diversas disciplinas; envolve o uso de soluções didáticas adequadas. (HODGES, MOORE, LOCKEE, TRUST & BOND, 2020).

Mesmo existindo antes do ápice do período pandêmico, o ensino remoto ganhou mais força de utilização no instante em que fomos instruídos a permanecer em nossas casas para proteção. Na contemporaneidade, ensinar remotamente é um modelo onde a ideia é que professores e alunos tenham as interações num espaço virtual assim como seria se estivessem de modo presencial. As aulas acontecem por plataformas digitais, excluindo o contato físico ou de "corpo presente" de cada um. Sem dúvida este tipo de interação gera muitas outras interpretações e resultados que só serão conhecidos por meio de pesquisas daqui a alguns anos.

Seja no ensino remoto ou na Educação a Distância é muito importante a construção de um processo de ensino em colaboração, pois é a partir desse movimento que a dicotomia física entre alunos e professores começa a ser considerada e superada, e a integrar ambos ao processo de ensino (AMARILLA FILHO, 2011).

O aluno ao se motivar sente-se próximo do processo de ensino aprendizagem tem a possibilidade de construir maior autonomia e flexibilidade nas trocas de ideias tendo em

vista seus próprios conhecimentos e experiências que alinham a construção de saberes mútuos. Algo que pode impulsionar uma aprendizagem mais cooperativa e colaborativa.

Para Paulo Freire (1997), educação é compreender que, como ser histórico, colocado acima do mundo, o educador é parte do saber e do desconhecido. No momento em que nos dispusermos para compreender uma educação como processos conjuntos, sendo o professor o impulsionador criador de possibilidades, estaremos de frente a não mais um modelo pronto a ser seguido mas sim o desafio de desenvolver a própria autonomia através de nossas ações.

É preciso considerar a construção do ensino a partir de objetos de sua realidade. Se o contexto em que estamos inseridos hoje tem as tecnologias, então utilizaremos como suporte para a promoção da liberdade humana (AMARILLA FILHO, 2011). A partir dessa perspectiva, os professores em formação encontram-se num processo de compreensão acerca de tais tecnologias e sua integração para a realização de ensino aprendizagem que fortaleça também através desses novos meios.

Mesmo diante dessas tecnologias, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, e exis tindo um interesse por parte dos docentes, na maioria dos casos sua integração é falha por uma falta de formação adequada com carga horária e práticas suficientes para a integração das TDICs na docência cotidiana. Existe uma diferença radical mesmo quando temos o conhecimento da integração dessas tecnologias o que torna diferente a ação docente que passa a ser preparada com didáticas e metodológicas apropriadas as TDICs.

É evidente que muitas vezes a teoria se distancia da prática e esse tipo de abordagem nas formações ou mesmo nos currículos das licenciaturas não resolve este problema. A busca pela teoria não mostra a ação que deveria existir nesses espaços vinculados a práticas educativas. Muitas formações teóricas ocorrem como se somente elas fossem suficientes para agir nesses ambientes de ensino, esquecendo das potencialidades capazes de integração a sua prática profissional. Por isso, ter esse estudo nos possibilitaria o discernimento de melhores ações pedagógicas para com os professores.

É conhecido o uso pessoal da tecnologia na contemporaneidade, porém assim como cita Lima e Loureiro (2016), acontece uma banalização destes equipamentos quando ligados à educação. Como se não fosse permitido conectá-los à docência. Por isso, observa-se a influência que ocorre de seu uso em salas de aula, principalmente quando o professor não tem competência técnica para a escolha de equipamentos ou softwares adequados gerando empecilhos para a sua própria ação docente e daí o afastamento entre pessoas e conteúdo.

Desde o ano de 1984, com o projeto EDUCOM a informática educativa foi levado para as escolas no Brasil. A partir deste ano, inúmeras formações para o uso da tecnologia na docência passaram a acontecer. Ainda assim, não faz parte significativa dos currículos das licenciaturas uma formação ampla e profunda para a integração da docência com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Em geral, em um curso de graduação do tipo licenciatura as disciplinas que tratam destes assuntos não ultrapassam 128 horas de estudo na área, considerando que o tempo médio de uma graduação é aproximadamente 3200 horas. Logo, não se considera essencial tendo como base os currículos a integração das TDICs na docência (Lima e Loureiro, 2018).

Durante a pandemia de Covid-19, tivemos uma profusão de formações “relâmpagos” para docentes de universidades e ensino básico. Obviamente, os resultados ainda serão pesquisados. Contudo, professores formados e bolsistas graduandos que atuaram na construção de disciplinas remotas não tiveram tempo para reflexões e aprofundamentos em virtude da urgência do “fazer funcionar as aulas”.

### 3.3 ENSINO APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE DANÇA

Partindo da atuação como bolsista do grupo Oré Anacã se percebeu que o ensino de dança por meios virtuais necessitam de uma preparação, pois mesmo não sendo um formato novo de lecionar tornou-se algo complexo tendo em vista a falta de experiências de quem estaria a desenvolver tais atividades propostas pelo plano pedagógico.

Neste plano elaborado pelo coordenador do Projeto e do Grupo Oré Anacã constava que ocorreriam formações de forma presencial para professores da rede de ensino público nos municípios de Eusébio e Maracanaú do estado do Ceará, o que, infelizmente, não ocorreu dado em conta os riscos e precauções a serem tomadas acerca da COVID-19. Com isso, as formações foram desenvolvidas para plataformas virtuais.

Para que os docentes desenvolvam atividades de prática educativa é necessário um processo de formação específica direcionada para a realização dos projetos em questão, como por exemplo, Projeto de Capacitação para Professores de Escolas Públicas realizado pelo Oré Anacã em 2018 de forma presencial. Instituído novas formas de saberes e modelos do saber para uma melhor mediação para com as potencialidades dos alunos juntamente com os professores.

Ao observar como seriam realizadas, foi nítido pensar de que formas poderia ser iniciado esses processos. Para tudo é essencial que tenhamos uma base sólida tanto na experiência teórica como prática, as duas caminham juntas para o fazer acontecer fluir sem tantos obstáculos. Nada será perfeito e nem é isso que procuramos aqui, e sim ter uma aprendizagem que parta da ideia de construção coletiva utilizando possibilidades para atuação e protagonismos de todos.

Ao ingressar no curso de graduação de Licenciatura em Dança, muitas questões pairavam sobre de que forma seriam realizadas as disciplinas da grade curricular. Quais diferenças seriam informadas sobre o Bacharelado e a Licenciatura, que áreas os formados poderiam seguir e se tudo que constava nas salas de aulas seria o suficiente para a formação. Aos poucos, percebe-se que os ambientes de ensino e aprendizagem são diversos e não se fecham numa caixa ou numa sala onde ocorreriam as aulas teórico-práticas. Percebe-se a existência de ambientes de ensino fora das universidades, nas trocas com o mundo.

No instante em que escolhe-se seguir na atuação principal do licenciando intitulado docente, desperta a curiosidade de trabalhar possibilidades. Infelizmente, comentários surgem acerca de tal caminho assim como cita Marques (1996):

“Desde 1989 venho também refletindo a respeito do binômio dança/educação em função da máxima do “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. No ensino superior isso se traduz muito bem quando alunas “menos talentosas” são “encaminhadas” para a Licenciatura ( MARQUES, 1996).”

Ora, de que maneira tal comentário teria surgido? Preconceitos vindos por pensarem que ser professor é mais fácil e assim como Marques (1996) questiona novamente sobre e impulsiona a discussão indagando: “se o professor não sabe, como vai ensinar?”. A partir deste ponto, é possível observar o quão importante é a formação do docente em dança de forma ativa tanto pelas construções ao longo do caminho como pelas possibilidades de criações conjuntas de todos. Strazzacappa (2013) expressa-se:

“Quem vai para a faculdade de dança – além de dançar, é claro discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e lecionar dança. As faculdades de dança formam mais que o bailarino. Formam o pesquisador, o professor, o criador. Formam o bailarino que pensa. Não estamos aqui dissociando a teoria da prática. Muito pelo contrário. Nas universidades, a carga horária de aulas técnicas é quase equivalente à dos cursos teóricos (STRAZZACAPPA, 2013).”

Relacionando ao que Strazzacappa comenta com o que Marques questiona sobre o “basta ser artista para ser professor”, temos uma visão completamente equivocada acerca do que foi citado partindo muito também da mídia que propaga tais informações sem, na maioria dos casos, não ter um estudo ou pesquisa sobre o assunto. Veja bem, não que os meios midiáticos não ajudem na disseminação da dança alcançando lugares que antes não seriam possíveis, o problema surge no instante em que acreditam verdadeiramente que tudo o que veem com o “rolar” do dedos pelo celular é a única verdade absoluta, levando a todos que estão nesse processo formativo a se iludirem e aceitar para si ignorando os caminhos ao quais pessoas, povos lutaram para ter o reconhecimento e espaço de suas danças. Pimenta (1996) levanta questões sobre a licenciatura quando fala:

“Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividades para, a partir dela,

constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1996).”

É importante lembrar que antes de ingressar numa universidade, os estudantes já possuem uma bagagem de conhecimentos extraordinários que, em alguns casos, são modelados para seguir um sistema “mais adequado” ao proposto na administração pública. Mesmo propagando a liberdade de expressão em todas as suas infinitas possibilidades, nem todas as danças tem o seu espaço dentro dos campus universitários. Assim como cita Corrêa, Jesus e Hoffmann (2018), o profissional da dança desenvolve possibilidades de trabalho, como exercer as funções de bailarino, coreógrafo, diretor, ensaio, etc., que fazem parte dessa área do conhecimento. O exercício dessas funções não se limita à formação superior oferecida pelos cursos de licenciatura e bacharelado, pois a maioria dos que trabalham com dança aprendeu pela instrução informal, principalmente em academias e grupos de dança.

Freire (2022) sempre tão atual disserta:

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 2022, p. 94).”

Com essa “consciência intencionada ao mundo” surge as capacidades dos professores em dança atuarem na produção de materiais didáticos-metodológicos em outros formatos baseando nas estradas percorridas, nos encontros uns com os outros, nas trocas de vivências entre áreas trabalhando a interdisciplinaridade de forma efetiva a construir saberes coletivos potentes e memoráveis.

### 3.4 A PRODUÇÃO DE MATERIAIS AUTORAIS DIGITAIS

Estar à frente de propostas de ensino e construções de conteúdos necessita de todo um preparo e organização do docente fundamentado em técnicas didáticas e metodológicas validadas. Ainda assim, em inúmeros casos e, especialmente, na integração das TDICs à Docência, estes docentes não se sentem capacitados. Sem tempo para reflexão dos estudos, as demandas, urgentes e emergentes, cobram a entrega imediata sem dar tempo a devida atenção de como estão sendo aprendidos e se está sendo efetivo esse aprender proporcionado por este estilo de material. A necessidade de colocar em prática imediatamente faz com que não haja tempo ou espaço para a busca de melhores qualificações para desenvolvimento da prática.

Sendo as TDICs um grande auxílio nos desenvolvimentos de tais atividades e partindo de conhecimentos prévios para uma elaboração de planos de aula que conversem com o projeto de atuação como bolsista, os materiais autorais digitais surgem nesse cenário.

A forma como os conhecimentos são estruturados nas aulas com a utilização de material didático físico, tendem a não contemplar mais os alunos que já vivem na era do digital (LIMA e LOUREIRO, 2022).

Com isso, é necessário a construção de “caminhos” que possibilitem as ações que serão desenvolvidas pelos docentes juntamente com os alunos na transformação e transição metodológica em prol de uma melhor aprendizagem nas aulas. Buscar a proximidade com o outro através das TDICs para que integrem os processos colocando todos num ambiente que propicia saberes coletivos.

Contudo, pouco se conhece sobre como os graduandos, que ainda estão em sua formação docente, encaram os diálogos e ações acerca de como seria o desenvolvimento desse Material Autoral Digital Educacional.

Lima e Loureiro (2016) articulam como sendo “todo e qualquer material educacional desenvolvido por um aprendiz utilizando um equipamento digital conectado ou não à internet” que terá uma organização incluindo toda a criação que seguiram do planejar até a execução, passando pela parte reflexiva e avaliativa desenvolvida pelos próprios de forma individual ou coletiva. Junto ao material desenvolvido está compreendida a interdisciplinaridade que ocorre com atuação conjunta auxiliando nos projetos em contextos de trocas de diversos saberes (JAPIASSU, 2006).

É importante abraçar o digital para auxiliar na produção de novas aprendizagens que ajudarão na construção de conhecimentos tornando o aluno fazedor e protagonista das

próprias ações. Lévy (1999), no seu livro intitulado *Cibercultura*, introduz sobre esses espaços como:

[...] o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. [...] estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (Lévy, 1999, p. 16).

É necessário desenvolver conhecimentos concretos e interpretar as informações de maneira a ser capaz de gerir estruturas que estabeleçam uma melhor conexão com a aprendizagem.

Com as TDICs cada vez mais presentes no dia-a-dia das pessoas, os professores devem estar atentos e preparados para uma ampliação nos espaços a serem utilizados para que torne-se efetivo as possibilidades. O pedagógico, social, organização e gestão, e a parte de recursos e equipamentos digitais são numerados por Lima e Loureiro (2022) como sendo os domínios básicos para essa produção eficaz da melhor forma possível e de maneira descomplicada.

Os docentes devem ter o conhecimento técnico para que sejam capazes de lidar com o engajamento para além de mobilizar a atenção dos alunos na aula, e sim para desenvolver uma aprendizagem que faça sentido e construa coletivamente práticas educativas potentes. Contudo, os espaços formais de educação ainda colocam obstáculos quanto à utilização dessas tecnologias em salas de aulas. A compreensão é para que “o material digital se torna potencialmente significativo não pelo material em si, mas pelo uso que o aluno faz diante da metodologia utilizada e no contexto pedagógico que está inserido”, como comenta Lima e Loureiro (2022) acerca dos autores Moreira e Veit (2010).

No momento em que o graduando se observa na perspectiva de trabalhar de forma interdisciplinar é apresentado possibilidades capazes de uma construção mais rica e conjunta de MADES, saindo de um conhecimento centralizado no saber do professor e direcionado ao trabalho colaborativo.

Nota-se a tentativa de sair de modelos expositivos de aulas o que, infelizmente, mostra a instabilidade da formação docente, impossibilitando a mobilização, a reflexão e a ação envolvendo o uso da TDICs no contexto do ensino (Lima e Loureiro, 2022).

A produção de vídeo aulas<sup>1</sup> de dança veio da necessidade de adaptação ao “novo” formato, o que levou a professores buscarem novas competências acerca da conexão com essa possibilidade de transformação didática e metodológica nos processos criativos.

Com isso, é possível reconhecer o Material Autoral Digital Educacional presente nas propostas realizadas permitindo a testagem e validação de recursos que foram necessários para realizar as atividades direcionadas. Ao ter esse acesso, os estudantes vão para além do habitual e são capazes de mudar algumas estruturas pré estabelecidas.

Diante desse panorama, é perceptível o quanto a produção de materiais autorais torna-se significativo para a construção e compreensão dos graduandos na docência fazendo com que utilizem de tecnologias digitais para a realização de ações que inserem as TDICs nos procedimentos didático-metodológicos.

Portanto, assim como cita Lima e Loureiro (2016), quando é escrito sobre o conceito de docência, já se direciona a um pensamento de conceitos tradicionais o que difere do que vem sendo proposto quando aplicado a Tecnodocência em uso para conceituar e integrar as TDICs e Docência. Trata-se de uma transformação nos paradigmas conhecidos nas instituições de ensino questionando as práticas estabelecidas ao longo dos anos.

1

---

<sup>1</sup> As vídeo aulas encontram-se disponíveis no Youtube no canal do grupo: <https://www.youtube.com/@oreanaca>

### **3.5 ELEMENTOS DE TRANSPOSIÇÃO E TRANSIÇÃO DIDÁTICAS NA DOCÊNCIA REMOTA**

Entende-se transposição didática como uma transformação na forma de entrega dos conteúdos. Este modelo de disponibilização dos conteúdos, para exemplificar, precisa levar em conta que o docente não estará presente de forma síncrona com seus alunos e por isso os enunciados e as explanações de possíveis dúvidas devem estar expressos no material antes mesmo de acontecerem as perguntas. O mesmo se pode considerar em relação às atividades propostas pois os enunciados destas devem realizar a mesma previsão de potenciais dúvidas.

Neste quadro de integração das TDIC com as docência, o Grupo Oré Anacã optou por ingressar nos espaços virtuais e manter suas atividades durante os períodos de isolamento em razão da pandemia.

Assim, o grupo propõe-se a ações ligadas à dança tradicional brasileira, já consolidadas no IEFES e cadastradas na Secult - Secretaria de Cultura do Ceará - Arte. O trabalho de pesquisa, ensino e criação coreográfica é reconhecido por diversos setores culturais da cidade e do país, participando de eventos nacionais e internacionais. Por exemplo, o programa “Entre Penas e Contas” já capacitou dezenas de professores, ofertou oficinas para centenas de alunos de escolas públicas, além de diversas viagens de pesquisa realizadas pelo país (CAMPOS e MAGALHÃES, 2021).

O Oré pretende manter a ampliação de suas ações, preocupar-se com questões de acessibilidade de pessoas com necessidades específicas e continuar oferecendo formações de qualidade. Dando continuidade a oferta de oficinas para professores de escolas públicas e procura realizar parcerias. O grupo também procura seguir as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indica as danças tradicionais como elemento obrigatório a ser desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Física (CAMPOS e MAGALHÃES, 2021).

Tendo em vista a necessidade de adaptação, foi necessário roteirizar as aulas para que tivéssemos uma organização de onde seguir no projeto. Baseado nos conhecimentos de cada integrante observou-se elementos presentes nas formas como iam sendo realizadas as vídeo aulas ao qual cabe citar em dois tópicos: Os que são iguais ao presencial e os só são possíveis com o uso das TDCIs.

**ELEMENTOS DO VÍDEO QUE SÃO IGUAIS AO PRESENCIAL:**

- Demonstração dos passos em vários ângulos;
- Explicação detalhada de cada movimento;
- Utilização de “imagens” para exemplificar como o passo pode ser realizado;
- Contextualização teórica antes da prática;
- O “fazer” junto e/com música;

#### ELEMENTOS DO VÍDEO QUE SÓ SÃO POSSÍVEIS COM AS TDIC

- Recursividade - ao se utilizar os vídeos os alunos e alunas podem pausar, parar e voltar “n” vezes os movimentos para fixar as aprendizagens cinestésicas;
- Opção de câmera lenta - ao se utilizar o sistema do Youtube é possível mudar a velocidade do vídeo;
- Edição: Cortes em partes que não estiverem de acordo com as propostas ou adição de elementos visuais junto com a fala simultaneamente;
- Acessibilidade - ativar legendas.

Um dos obstáculos é considerar semelhantes as palavras transposição e transição, principalmente quando relacionadas a pessoas. A transposição é referente a uma simples troca de posição de dois elementos, transportando de um local para outro, como por exemplo a transposição das águas do Rio São Francisco. A transição trata da mudança de estado de um para outro, de uma evolução ou transformação. Por exemplo, a transição da adolescência para a idade adulta, como já citado anteriormente.

A partir das construções coletivas processual para as vídeo aulas compreendeu-se o quanto os alunos podem e devem ser protagonistas de seus saberes. Muitas vezes é esquecido a potência que existe dentro de cada um por sempre estar habituado a esperar ordens de um educador mais experiente. Ribas (2010) afirma isso quando diz:

Entender o aluno como agente do processo pedagógico, promover o diálogo como elemento imprescindível da relação pedagógica, valorizar o saber do educando, aproximam o pensamento freireano da educação à distância interativa e colaborativa (RIBAS, 2010, p. 9).

Ao longo da pesquisa, percebe-se o quão necessário é a constante reflexão de suas ações para um melhor aprendizado assim como citado por Freire (1997):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1997, p. 43-44).

#### 4. METODOLOGIA

A Análise Textual Discursiva se equaliza com a perspectiva qualitativa e voltada para o estudo da produção de materiais didáticos e de formação para docência integrada às TDICs para o ensino de danças com base na experiência de aulas remotas do Grupo Oré Anacã. A partir desta análise se almeja auxiliar na construção de técnicas e docências, bem como de construção autoral de materiais didáticos possibilitando o aprofundamento na construção de compreensões sobre o fenômeno de ensino e aprendizagem de danças integradas às TDICs.

São apresentados os resultados desta pesquisa que compõe um dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa FICA-T - Filosofia, Corpo, Arte, Tecnologia e Tecnodocência cadastrado no Diretório do CNPq, certificado pela UFC. A unidade de pesquisa é delimitada pela análise de entrevistas de licenciandos e bacharelados que atuaram na construção de conteúdo digital para o Grupo Oré Anacã, análise de videoaulas e de técnicas de docência para ensino remoto ou EaD.

Nesta base metodológica, a valorização e a utilização dos conhecimentos prévios das pessoas, elemento central da pesquisa, suas ações como indicadores sobre o engajamento na construção de compreensões sobre as relações estabelecidas nos diálogos e as atribuições de significado sobre a questão docente foram os mobilizadores do interesse de promover o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre a integração das TDICs com a docência em dança.

A Análise Textual Discursiva sugere a organização dos argumentos a partir de um *corpus* teórico definido *a priori*. A base desse caminho metodológico se fundamenta na compreensão e produção sobre fenômenos e discursos. Por isso, se pode compreender a Análise Textual Discursiva como um movimento interpretativo e qualitativo. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011) o ciclo de procedimentos da análise textual discursiva é composto por três etapas: a primeira etapa envolve a desmontagem e decupação (fragmentação ordenada) do fenômeno ou discurso observado; a segunda, trata do estabelecimento de conexões entre os elementos do discurso e a terceira, se concentra na captação de novos emergentes.

A desmontagem do objeto de estudo é denominada “Unitarização”, se dividindo de acordo com Moraes (1999) em três momentos: o primeiro trata da fragmentação e quantificação, onde se constrói categorias *a posteriori* ou se encaixa os fragmentos em categorias definidas, justificadas e validades *a priori*; o segundo momento procura reescrever

o significado dos elementos categorizados e o terceiro momento atribui-se um nome para cada unidade.

Na Etapa 2 da Análise Textual Discursiva se trata do restabelecimento de conexões e construção de relações entre os grupos e categorias diversos, em níveis variados de profundidade, de integração identificados na primeira etapa. O foco da segunda etapa é comparar e estabelecer conexões entre níveis e subníveis, fundamentando a presença dessas novas categorias tendo como base o contexto e as origens de sua produção. Esta etapa também é denominada de “Produção de Argumentos”.

Finalmente, na terceira etapa metodológica da Análise Textual Discursiva se trabalha com a captação e reconstrução de outros emergentes. Gera-se um metatexto que emergiu da vinculação às etapas 1 e 2 e da interpretação do pesquisador reforçando, dessa maneira, sua proximidade com a abordagem hermenêutica. Este “metatexto” se integra aos fundamentos teóricos que servem de base para a pesquisa procurando estabelecer elementos de verificação da nova narrativa emergente. Traduzem dessa forma uma outra descrição e interpretação sobre o fenômeno investigado.

O foco de observação se concentrou nos semestres 2021.1 e 2021.2 e se ateu a captação de informações provenientes de diálogos e discussões propostas na construção dos roteiros das aulas e nas interações com os professores.

As etapas da pesquisa foram:

1º passo: estabelecimento de pergunta mobilizadora

“ Você acredita na necessidade de formação para docência em dança, seja na modalidade remota ou presencial? Porque?”;

2º passo: definição do *corpus* teórico;

3º passo: definição da metodologia;

4º passo: definição dos instrumentos e formas de coleta de dados ;

5º passo: aplicação dos procedimentos indicados na estrutura metodológica da Análise Textual Discursiva;

6º passo: análise dos resultados.

A coleta dos dados ocorreu a partir de entrevistas propostas com os bolsistas que produziram conteúdos para o Projeto Oré Anacã no período de 2021.1 e 2021.2. Conversas livres com alunas e outros profissionais, além de observações de vídeos e leituras de textos sobre a temática.

Posteriormente, esta fase de coleta se realizou entrevista semi direcionada e semi estruturada gravadas com algumas participantes do projeto, posteriormente, estas gravações foram decupadas para possibilitar a aplicação da metodologia.

A análise dos dados seguiu a seguinte estruturação fundamentada pelas teorias metodológicas escolhidas:

1. Definição do *corpus* teórico que seria utilizado para fundamentar a das conversas e discursos da professora. O *corpus* teórico está explícito nos fundamentos deste trabalho;
2. Organizou-se a coleta de dados emergentes a partir das observações no Grupo Oré Anacã, dos contatos com professores, pesquisadores e registro das conversas;
3. Organizou-se as entrevistas e gravações;
4. Decupagem do material gravado;
5. Para a primeira fase da análise textual discursiva, a “unitarização” se utilizou a audição e captação das categorias que pudessem se relacionar com o objetivo da pesquisa. Esta “unitarização” seguiu a base de procedimentos da análise da conversa;
6. Trabalhou-se a produção de argumentos analisando as categorias que emergiram da unitarização;
7. Construiu-se um novo texto integrando a teoria utilizada como fundamento para justificar a pesquisa e os resultados da produção de argumentos oriundos da unitarização;
8. Releu-se o texto à luz da fundamentação teórica orientada ao objetivo da pesquisa e a pergunta de problematização.

No capítulo seguinte vamos trabalhar a exposição e análise dos resultados à luz da fundamentação e dos objetivos deste trabalho.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, apresentam-se os principais resultados da análise de dados realizada a respeito das didáticas e metodologias utilizadas nas vídeo aulas de danças tradicionais brasileiras utilizando as TDICs.

A pesquisa mostrada incluiu entrevistas entre os participantes da Bolsa de Programa de Promoção a Cultura da Secult-Arte UFC e análise das vídeo aulas realizadas pelas bolsistas encarregadas da transição didática dos materiais. Evidenciou a caracterização da diferença entre ensino presencial e remoto que os graduandos compreendem a existência de vinculação do presencial com a ideia de espaço com o fato de se estar organicamente presente e em um lugar.

Lima e Loureiro (2018) enfatizam que a presencialidade ocorre tanto no ensino remoto como no orgânico (corpos presentes) uma vez que as TDICs possibilitam que imagens e sons aconteçam dentro de nossos espaços. Um exemplo concreto são as emoções geradas ao assistirmos cenas e programas que nos afetam emocionalmente na televisão. Presencialidade ocorre nos dois modelos, mas de forma diferente.

Desse modo, é possível realizarmos transições didáticas de conteúdos com estudos e aplicações que garantam esta situação de presencialidade mesmo em aulas remotas, melhorando as interações e possibilitando comunicações síncronas ou assíncronas.

De algum modo surge a reflexão de que no ensino remoto existe um “poder de escolha”, enquanto que no ensino “presencial” este poder seria menor. Lima e Loureiro (2018) corroboram com essa perspectiva na medida em que no ensino remoto os alunos têm maior controle do ritmo das abordagens. Essa relação didática que se estabelece ocorre com maior horizontalidade. Possivelmente, desta situação se construa a percepção de “maior espaço de escolha”. Entretanto é importante salientar que o ensino remoto pode ser determinado por datas e prazos no cumprimento dos conteúdos e tarefas bem mais fechadas e deterministas. Logo, ensino remoto não pode ser considerado sinônimo de maior autonomia e liberdade de ação dos alunos.

Salientou-se que existe uma diferença de metodologias e didáticas mais amplas no ensino presencial aumentando a possibilidade de induzir o ensino. Nóvoa (1992) evidencia a necessidade de construir novos conhecimentos e competências para a realização da docência. Contudo, a falta de estudos e construções de competência se evidencia quando os graduando afirmam que as aulas desta forma serão “sempre gravadas” e virtuais, desconsiderando o uso de ações síncronas e assíncronas na modalidade de EaD ou nas disciplinas remotas. Essa

afirmação dos respondentes nos impulsiona a percepção de falta de apropriação decorrente da não apropriação de conhecimento sobre a integração das TDICs à docência.

Existem também outros fatores a se considerar no ensino presencial orgânico, mais próximo dos professores em razão de ser uma prática tradicional e, por isso, o ensino remoto é considerado uma alternativa momentânea e passageira. Esta condição foi analisada e percebida por Lima e Loureiro (2018) onde se afirma que conceito de docência já direciona a um pensamento de elementos tradicionais, o ensino presencial de corpo presente se afirma e compete com outras modalidades.

Quando questionadas sobre a diferença entre transição didática e transposição didática, se evidenciou na resposta à necessidade de adaptação dos processos de ensino e aprendizagem ao contexto e esta percepção se equaliza com as ideias de Amarilla (2011) que enfatiza a necessidade de considerar a realidade e o contexto. Isto significa que, se admitimos a entrada de alguns setores da sociedade em uma época onde as interações com o mundo digital vão se consolidando é de se esperar que os formadores desta sociedade emergente estejam preparados para a formação dos cidadãos deste contexto.

Os formadores de cidadãos são as instituições, a família, as relações que se estabelecem, os estudos e evoluções das formas de pensamento e fundamento e, sem dúvida, as professoras e professores. Ora, se este último grupo não se apropria das questões tecnológicas como poderá auxiliar na formação de pessoas?

Um dos grandes problemas é considerar sinônimos as palavras transposição e transição, principalmente quando se relaciona a pessoas. A transposição é referente a uma simples troca de posição de dois elementos, transferir de um local para outro, como por exemplo a transposição das águas do Rio São Francisco. A transição, por sua vez, trata da mudança de estado de um para outro, de uma evolução ou transformação. Por exemplo, a transição da adolescência para a idade adulta.

O que se espera é a realização da transição didática e metodológica e não a transposição didática e metodológica. Isto porque se tratam de formatos, abordagens, ritmos, contextos e outras variáveis diferentes entre a docência orgânica e a docência digital.

Construir ensinamentos e desenvolver uma didática que difere da utilizada no modo presencial foi uma fala recorrente ligada ao que Tardif (2012) comenta sobre o quanto a formação do professor parte também das experiências de cada um estando à frente dessas aulas. E mesmo assim, a inexperiência faz com que ainda seja empregado o “qual forma é possível passar conteúdos” e adequá-los tanto ao formato como aos alunos mesmo sem ter a mínima noção de como isso pode ocorrer.

Ainda assim, as respostas evidenciaram os desconhecimentos sobre as diferenças entre transição e transposição didática dando lugar a respostas como: “eu não sei o que é isso”; “Não tenho a menor ideia”; “qual forma é possível passar conteúdos”; “adequar esse meio de ensino e se adequar ao aluno também”; “adaptações de aulas dos alunos”; “algo que não fica da mesma forma”; “mudança orgânica”; transposição, eu acho que é uma forma de transitar mas talvez com algo que já está fixo”; “transformar o conhecimento passado no ensino superior para o ensino básico” e “transposição seria relacionada a sobreposição”.

Mesmo sem ter noção do conceito apresentado na pergunta é possível perceber a tentativa de resposta com base em conhecimentos próprios adquiridos ao longo de suas formações como articular a uma sobreposição de argumento relacionados a definição do termo transposição, sendo ela a de mais trabalhosa compreensão por parte dos entrevistados.

Sobre a questão relativa à sondagem referente à participação das encarregadas na transição didática terem participado de formações para tal ação, as respostas foram unânimes de que não ocorreu nenhuma formação específica, apenas orientações pontuais de como proceder para a construção do material. Não ocorreu nenhum comentário sobre a formação das pessoas que estavam ministrando as orientações o que liga ao que Fini (2017) disserta sobre ter essa avaliação externa para dar uma segurança aos que estão a frente do projeto, para saber, mesmo que mínima, se ocorreu aprendizagem ou não. Assim, em relação aos entrevistados quanto à falta de uma formação mais direcionada para a realização do projeto, a maioria se pronunciou sobre uma carência nessa parte o que teria, assim como muitos citaram, ajudado numa melhor elaboração e forma de entrega dos conteúdos. As demandas solicitadas fez com que as bolsistas de transição didática buscassem por conta própria, baseadas em “orientações de como deveria ser feito o material” e “linha de pensamento de como realizar as vídeo aulas”, formas melhores para lidar com o uso dessas plataformas e a produção das vídeo aulas. Porém, “nem todo pensamento de como realizar algo é necessariamente uma formação”. Lima e Loureiro (2019) sublinham a necessidade de formações consistentes, duradouras e aprofundadas o que caracteriza uma ação estratégica pensada e consolidada e não algo exclusivamente tácito.

A partir das experiências em lecionar de cada um, os materiais didáticos para as aulas remotas foram mais uma adaptação às propostas. Muito do que foi utilizado veio de práticas presenciais em disciplinas e/ou aulas em academias, por exemplo. Conforme Tardif (2012) às experiências de cada professor é um dos “ingredientes” que farão parte da construção de suas habilidades. Conforme citado anteriormente existe ainda a necessidade de

conhecimentos curriculares, específicos disciplinares e pedagógicos e todos estes estão profundamente ligados a ações de formação.

Com base nessas vivências pessoais, os graduandos foram desenvolvendo métodos para o detalhamento de passos básicos das danças, criando figuras ao mostrar de forma visual e auditiva nos vídeos. Foi relatado a dificuldade que é ensinar por uma plataforma pois não estamos de “corpo presente” observando se quem está realizando a prática está tendo cuidado com seu próprio corpo prevenindo até de lesões. Por outro lado, a plataforma online permite que as pessoas tenham a possibilidade de rever as aulas inúmeras vezes e na hora que quiserem. Não com a ideia de prática levando a perfeição mas sim da prática que leva a experimentação cada vez mais consciente no seu corpo e suas possibilidades mesmo estando do outro lado de uma tela. Aos poucos desenvolvendo suas habilidades e construindo seus saberes docentes a partir dos desafios encontrados pelos caminhos como afirma Pimenta (1996).

Em relação ao feedback dos alunos, foi comentado que esta parte não ocorreu, aconteceu mais de apoio ao trabalho final. E mesmo assim ressaltaram que “vídeo aulas no Youtube não se perdem para quem tiver interesse” e que a forma como essas aulas foram realizadas é um diferencial. Citaram que a plataforma não ajudou nesse retorno que se tivesse acontecido em outras plataformas digitais como o *Meet*, o feedback seria mais possível de acontecer.

“Acredito que perde o vínculo que pode ser estabelecido entre docente e discente, como também este retorno que poderíamos ter na pelo *Meet*, ou pelo *Zoom*, o *Youtube* ele não oferece. Não há relação estabelecida, é algo que vai ficar gravado se tornando algo muito mecânico.” Recordando ao que Santos (2017) fala sobre entender esses espaços como um espaço em construção, então as relações vão sendo estabelecidas à medida em que o conhecimento será elaborado pelas pessoas, considerando todas as questões subjetivas envolvidas no processo.

Ao questionados sobre a formação técnica para a realização das atividades muito foi vinculado ao “vai muito por interesse próprio de cada um” buscar materiais que deem esse suporte e o espelhamento de professores formados que já possuem mais experiências em lecionar para “como a gente quer ensinar e como a gente não quer ensinar”. Surgindo uma dependência e falta de segurança em si mesmos na realização de um material digital autoral ao qual foi direcionado. Freire (1997) cita sobre essa questão de entender a educação como processos conjuntos, onde o professor é o impulsionador criador de possibilidades, para não

mais um modelo a ser seguido mas sim a provocação de desenvolver a própria autonomia através de nossas ações.

A comodidade citada pelos graduandos foi algo que “fez com que não fossemos atrás de um preparo bem antes”. Mesmo já existindo esses formatos virtuais de ensino, só surgiu o interesse no período emergente da pandemia. Para muitos “era uma opção para se caso precisasse” mesmo Amarilla ( 2011) já levando a discussão como algo a ser considerada e utilizada na integração de ensinoss desenvolvendo a construção de saberes colaborativos, seja ele na Educação a Distância ou no ensino remoto. Não é necessário que passemos por situações pandêmicas para só assim recorrer a novas possibilidades. É necessário o estudo e preparo para a compreensão de que não existem somente os métodos tradicionais, afinal, já estamos em 2022 e essa discussão já surge há muito tempo antes de “precisamos dela”.

Todos são processos de aprendizagem, a falta de experiência com o online afetou fases iniciais das atividades que foram desenvolvidas e enfrentar essas dificuldades ajudaram numa melhor organização do grupo. Trabalhar no coletivo apoia que nem todas as aulas roteirizadas irão funcionar para todo mundo, é preciso conversas em conjunto sobre as melhores hipóteses e articulações para o público alvo das aulas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensino aprendizagem online não é para todos, mas pode se tornar”, esta foi uma frase que se iniciou nos relatórios pessoais no período inicial da pandemia ao qual foi se observando como é evidente a falta de preparação para atuar no formato de aulas remotas ou Educação a Distância e o quão importante é termos a formação necessária para atuar nesses formatos.

A presente pesquisa foi construída com o principal objetivo de análise da necessidade de formação e transição didática/ metodológica para o ensino de danças por meios Tecnológicos Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tendo como base a experiência na construção de video aulas no Grupo Oré Anacã em 2021. Foi possível perceber o quão necessário são as formações dos docentes para a utilização dos materiais citados na pesquisa, a importância de saber diferenciar os termos de transposição e transição tendo em vista a transformação que a segunda gera quando trabalhada de forma ativa e coletiva.

Nós, docentes em formação, sentimos esse peso que é estar à frente de atividades que demandam um preparo e não nos sentimos preparados o suficiente para a realização. As inseguranças surgem e mesmo assim continuamos a tentar nos apoiar nas nossas experiências e o que nos foi instruído nas orientações. Contudo, é importante que tenhamos materiais didáticos metodológicos disponíveis para que eles junto aos nossos saberes, aos saberes dos outros possam transformar e potencializar as novas formas de aprendizagem.

Que o formato *online* não se torne definitivo ao ponto de tomar lugar do presencial, e sim uma porta para novas formas de ensino, tornar novos fazeres possíveis e incrivelmente calorosos mesmo que estejam do outro lado de uma tela.

Todas as discussões realizadas jamais seriam possíveis sem as experiências pessoais e coletivas no Grupo Oré Anacã, nos cursos de Dança, principalmente na Licenciatura, onde foi possível a cada disciplina ir levantando questões e desenvolver o olhar mais crítico acerca do que se tornou minhas fontes de pesquisa neste trabalho. Através do curso expandiu-se a possibilidade de ir além daquilo que está diante de meus olhos. Buscar, compartilhar e trocar uns com os outros para construção de aprendizados.

Espero dar continuidade a esta linha de pesquisa em trabalhos futuros em curso de mestrado e/ou doutorado possibilitando cada vez mais a expansão desses espaços virtuais que se tornam tão ricos quando trabalhados em conjunto, o nós é primordial para o desenvolvimento das potencialidades existentes em cada um.

## 7. REFERÊNCIAS

AMARILLA FILHO, Porfírio. **Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais**. Educação em Revista, v. 27, p. 41-72, 2011.

BRASIL, 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>

. Acesso em 12 de maio de 2022.

CAMPOS, Marcos Antônio Almeida; MAGALHÃES, Patrick Anderson Martins. **Apostila de danças tradicionais brasileiras**. 2021.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken; JESUS, Thiago Silva de Amorim; HOFFMANN, Carmen Anita. **Considerações sobre docência, formação e inserção da dança no espaço escolar brasileiro**. 2018.

DE LIMA, Luciana; LOUREIRO, Robson Carlos. **A Aprendizagem Significativa do Conceito de Tecnodocência: integração entre Docência e Tecnologias Digitais**. RENOTE, v. 14, n. 1, 2016.

DE SOUZA CARDOSO, Nilson; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Qual o conceito de docência? entre resistências e investigações**. Revista Formação em Movimento, v. 2, n. 4, p. 395-415, 2020.

FINI, A. (2009). **The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools**. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i5.643>

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa.** 81 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Luís Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** – 1º ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Currículo e Diversidade Cultural.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). Territórios Contestados. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82 a 113.

Hodges, C, Moore, S, Lockee, B, Trust, T & Bond, A. (2020). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** March 27.

PIERRE LÉVY. **Cibercultura.** Editora 34, 2010.

LIMA, L. e LOUREIRO, R.C.; **Tecnodocência: concepções teóricas.** Fortaleza: Edições UFC, 2019.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M e GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva.** 2 ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António. (Coörd.). Os professores e a sua formação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RIBAS, Isabel Cristina. **Paulo Freire e a EaD: uma relação próxima e possível.** In: 16º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 31 de agosto a 3 de setembro de 2010. Anais...Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010090204.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

ROBLYER, M.D.; EDWARDS,J. **Integrating educational technology into teaching.** Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall, 2000.

SABBATINI, Marcelo. **O pensamento pedagógico de Paulo Freire e a Educação a Distância (EaD): aproximações entre dialogia, autonomia e emancipação através da Rede.** In: XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Manaus. Disponível em:< <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0631-1.pdf>. 2013.

SANTOS, J. D. A. **Aspectos relevantes das políticas públicas de formação de professores: Considerações dos gestores educacionais da cidade de Goiânia.** 2017. 253 f. Tese (Doutorado) - PPGQ UFG, Goiânia, 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista de dança.** Papirus Editora, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WATSON, R. e GASTALDO, É. **Etnometodologia e Análise da Conversa.** Petrópolis, Rj: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2015.

## 8. ANEXOS

### ANEXO A - Entrevistas com Participantes do Grupo Oré Anacã

1) Você sabe caracterizar a diferença entre ensino presencial e ensino remoto?

Entrevistado 1: Acho que ensino presencial é totalmente presencial, você na sala de aula com o professor pessoalmente e o que eu entendo por remoto é a mistura dos dois: quando temos aulas em casa e presencialmente. Só que o remoto é como se tivesse um poder de escolha.

Entrevistado 2: As principais diferenças entre o ensino presencial e o remoto são as possibilidades que temos para induzir o ensino de alguma coisa. No presencial tem mais meios de fazer aula ao qual já estamos habituados. Então acaba se tornando mais fácil, tanto na questão, por exemplo, de dança, conseguimos enxergar melhor ou até corrigir, identificar algo que precise; facilitando também o processo. Não sei até que ponto essa facilidade é por estarmos habituados com essa forma ou não. No remoto isso se torna mais dificultoso de se trabalhar.

Entrevistado 3: O ensino presencial é o que envolve o deslocamento, a pessoa vai para o colégio e assiste a aula. O ensino remoto é uma alternativa que as escolas, faculdades encontraram no período da pandemia para não deixar de dar aula. São aulas virtuais, que não necessariamente o professor está só em casa, ele pode ir para o colégio, faculdades e gravar essas aulas ou fazer de lá, e os alunos não vão para esses espaços ficam em casa assistindo essas aulas.

Entrevistado 4: O ponto principal que gosto de colocar seria a falta de interação direta com os alunos na explicação, quando a aula é gravada. Com os alunos presentes em EAD seria a forma limitada que os alunos tem para ver. A interação é bem menos dos alunos e quando existe, é bem mais distante.

2) Você sabe a diferença entre transição didática e transposição didática?

Entrevistado 1: Nunca ouvi falar disso. Mas pela palavra, o que entendi é que a gente se adapta ao que a gente está vivendo, adaptar a sua didática ao presencial, ao remoto ou ao online. Agora transposição, eu não sei o que é isso.

Entrevistado 2: Não tenho a menor ideia do que é uma coisa e nem outra. Acredito que a didática seria saber de qual forma é possível passar conteúdos de uma maneira mais clara e objetiva para o nível da pessoa, como também adequar esse meio de ensino e se adequar ao aluno também. Saber equilibrar a balança. Com isso, acho que a transição

seria sair de uma coisa para outra. A transposição seria relacionada a sobrepor, ficar a cima. Acho que seria isso ser melhor que aquilo, com relação às adaptações de aulas dos alunos.

Entrevistado 3: Não sei, mas a transição didática eu acredito que seja algo que não fica da mesma forma. Você transita de um lado para o outro, digamos assim, didaticamente falando. Não tenha uma forma enquadrada, fechada de dar aula, você pode transitar e permeia pela mudança orgânica. E a transposição, eu acho que é uma forma de transitar mas talvez com algo que já está fixo.

Entrevistado 4: Sei que tem algo a ver com transformar o conhecimento passado no ensino superior para o ensino básico, mas não tenho profundidade sobre o assunto.

3) Você participou de alguma formação específica para fazer suas aulas remotas?

Entrevistado 1: Como aluna, eu não participei de nada. Nunca vi nenhuma formação para isso. Eu sabia o que era aula online e presencial, mas foi a primeira vez que ouvi essa palavra. Como docente, não tive formação específica e sim orientações de como deveria ser feito o material.

Entrevistado 2: Não. Basicamente, houve uma linha de pensamento de como realizar as vídeo aulas mas nem todo pensamento de como realizar algo é necessariamente uma formação. Teve planejamentos sobre todos os processos.

Entrevistado 3: Não. Na verdade foi passada umas orientações de como fazer as vídeo aulas, mas não teve nenhuma formação específica.

Entrevistado 4: Não, mas recebi orientações de abordagem do conteúdo para facilitar a absorção dos alunos.

4) Você fez mudanças em seu material didático para as aulas remotas?

Entrevistado 1: No presencial, quando eu lecionava aula de ritmos na academia, era muito no todo mundo dançava junto e ia acompanhando. No Oré, a diferença era que nas aulas remotas era somente uma dança por vídeo onde ela foi esmiuçada, sugou o máximo de detalhes possíveis para explicar os passos, isso sendo só os passos básicos. Tinha esse cuidado para um melhor entendimento. O jeito de ensinar no presencial e no remoto é muito diferente, pois se fosse presencial as pessoas iam acompanhando ao mesmo tempo e tentando fazer na hora. Mesmo sem precisar explicar tão detalhadamente. Não acho que as ferramentas (Youtube) ajudam, porque a gente tem todo esse cuidado com o nosso corpo e corpo do outro e não sabemos o que está acontecendo do outro lado da tela. Ao mesmo tempo que a ferramenta ajuda as pessoas a verem várias vezes e ir se aperfeiçoando.

Entrevistado 2: Eu não considero que tenha feito mudanças, porque eu particularmente não tinha preparado algo para fazer as aulas presenciais. Foi uma mudança de pensamento, pensava que iria fazer de uma forma, mas não tinha um material de planejamento de aula. Tinha uma ideia de como fazer, principalmente, por conta da experiência que tive como aluna sempre foi de forma presencial, e por esse ponto eu considero que não.

Entrevistado 3: Assim, eu não acredito que foram mudanças e sim adaptações que foram sendo feitas. Pois quando muda, a gente que está acostumado com uma coisa, acaba que não nos adaptamos, principalmente nós docentes. Adaptações a materiais que já existiam tiveram que ser feitas.

Entrevistado 4: No material não, mas a forma escolhida para a explicação foi com mais auxílios. Tentando deixar o mais fácil de entender possível.

5) Você teve algum feedback de seus alunos? Como foi?

Entrevistado 1: A galera que comentou foi mais o pessoal do grupo elogiando para dar um suporte. As video aulas no Youtube não se perdem para quem tiver interesse, pode ir ajudando para quem entrou agora no grupo, por exemplo. É bem comum ter aulas nessa plataforma, mas não nesse estilo que fizemos. Eu nunca vi aulas de danças tradicionais brasileiras assim, acredito que pode ser um diferencial.

Entrevistado 2: Alguns, pois algumas pessoas comentaram nos vídeos. A maioria foi de dentro do grupo e em questão mais de elogio. Não me recordo de termos recebido alguma sugestão, por exemplo. Era mais um feedback de demonstrar apoio do que para ajudar a construir algo, por exemplo.

Entrevistado 3: Não recebi feedback dos alunos, só do orientador. Como não era uma aula na plataforma do Meet, onde você consegue ter um feedback maior. É muito complicado essa questão do acesso às aulas remotas, tanto a gente fazendo essas vídeo aulas, como os alunos de escola pública da educação básica, por exemplo. Tem gente que não possui internet em casa. Acredito que perde o vínculo que pode ser estabelecido entre docente e discente, como também este retorno que poderíamos ter na pelo Meet, ou pela Zoom, o Youtube ele não oferece. Não há relação estabelecida, é algo que vai ficar gravado se tornando algo muito mecânico. Tenho retorno com relação ao comentários o que pode ser algo que também se perca pois eu posto o vídeo tal dia e só vejo comentário daqui a uns 10 dias, por exemplo.

Entrevistado 4: Não, infelizmente.

6) Relate um pouco como foi a sua formação técnica para se tornar docente?

Entrevistado 1: Não tive. Por conta de eu ser bacharelado e ser focado em outras coisas e não em ser professora. Então vai muito por interesse próprio de cada um. Porque bacharelado nunca vai ensinar ninguém né? Aparentemente é isso que parece. Fiz umas duas disciplinas( Abordagem de Ensino e Poéticas Pedagógicas) nessa parte de educação e acho que vendo os professores a gente sabe o que quer ou não para a gente. Como a gente quer ensinar e como a gente não quer ensinar. Nossa maior formação é observar as metodologias dos nossos professores dando aula para a gente, e ver o que queremos utilizar ou não com os outros em nossas próprias aulas. No meu caso que sou do bacharelado, e que mal tive disciplinas nessa parte, os professores e professoras são como espelhos, uma forma de me “formar”, o jeito de eu aprender a ensinar as pessoas. Acho essa parte falha na graduação do bacharelado, a grade curricular não ajuda tanto a me formar como professora. Acho que deveria ter mais disciplinas para área de Didática e Metodologias e mais estágios para o curso de bacharelado. Para que possamos parar de nos espelhar nos professores e conseguir desenvolver nossas próprias aulas.

Entrevistado 2: Bom, formação técnica, entendo mais como parte teoria e experiências práticas de estar do lado de lá, como docente no caso. Na ocasião, não sei se ela aconteceu muito, mas de materiais e a quem buscar, eu acredito que tinha esse suporte para ter uma orientação melhor do que seria essa formação, quais caminhos eu poderia seguir e o que eu poderia ir atrás. Porém, não acho que esse suporte foi suficiente. Eu acho que para você ter uma formação direcionada para algo você tem que vivenciar aquilo antes de você vivenciar o que seria a prática. Só que também pego o período que foi(pandemia), então não tinha como ser muito diferente, muito melhor. Em resumo, a comodidade fez com que não fôssemos atrás de um preparo bem antes. Apesar de já existir o meio ensino remoto, acho que era muito recluso a alguns cursos e ocasiões muito específicas. Não era algo pensado, era uma opção para se caso precisasse. Então, eu acho que é mais de comodidade mesmo pois ninguém esperava que fosse acontecer algo da magnitude que foi para todo mundo precisar ir para o online, principalmente as nossas áreas que lidam com o contato muito direto; e a não previsão de acontecer algo como a pandemia para que precisássemos recorrer a isso. Lembrando até do início de tudo, onde me disponibilizei para fazer a parte teórica porque eu não tinha espaço para fazer a parte prática e o quanto foi horrível para mim isso. Primeiro, por questões pessoais, sou muito tímida, e segundo; que eu não sabia como que eu ia fazer isso, se eu ia fazer isso direito. Obviamente, como nunca tinha

feito isso, não iria fazer da melhor somente logo de primeira, ia ser um processo de aprendizagem. Acho que ficava numa pressão muito grande de como eu consigo fazer o melhor disso aqui agora, então foi bem desesperador. E pensando aqui, poderia ter sido um pouco melhor, se tivesse tido uma orientação um pouco mais próxima, um acompanhamento mais de perto e talvez ter isso como aluno. Acho que ninguém teve experiência com online, e só chegou e vamos lá ter que gravar e postar. Não tivemos a experiência de ser aluno nesse meio, porque quando a gente se coloca no lugar do outro conseguimos perceber as dificuldades o que nos leva a pensar melhor em como organizar nossa prática para que o aluno não vá ter aquela dificuldade, entende? Conseguimos visualizar melhor nosso trabalho não só em questão de ser mais rigoroso em o que colocar ou não, mas entrar muito na melhor forma como vou explicar isso. Que nem na primeira pergunta que comentei algo com relação a forma como eu explico alguma história ou algum passo pode não ser a melhor maneira de explicar para o aluno e pode não ser a melhor forma de explicar no online. Algumas coisas tínhamos prática no presencial, mas quando ia para o online não era a mesma coisa. Acho que poderíamos ter tido essa experiência que acredito que seria nova para todo mundo, inclusive para o nosso coordenador.

Entrevistado 3: Na verdade, a formação que eu tive para me tornar docente tive que procurar. Na época, como aluna do bacharelado, não existem aulas que façam com que você seja inserida na docência. Então, você quer ser docente, coreógrafo, professor de academias, você tem que procurar disciplinas que falem sobre a docência. Na época que eu estava cursando e ministrando aulas, foi uma formação que eu procurei. Procurei incluir na minha grade curricular, busquei incluir disciplinas da licenciatura, como também fui atrás em outros cursos. Quando entrei no grupo do Oré, me tornei bolsista pela Secult e também fui incluída nessa docência. Na parte do curso de Dança Bacharelado não há essa inclinação para fazer com que o graduando se torne professor. Acredito que existe uma melhor estrutura para a Licenciatura do que o Bacharelado. Fora que tem muito mais uma teoria do que a prática em si. E ainda tem a parte de utilizar os professores para ter uma base de como dar aula, o que também pode ser complicado pois uma aula que um professor de Ensino Superior leciona pode muito bem não funcionar para alunos e alunas da Educação Infantil, por exemplo. Um plano de aula é algo muito pessoal, às vezes o que aplico numa turma do sétimo ano A pode não ser aplicado ao sétimo ano B.

Entrevistado 4: Basicamente foram os conteúdos abordados nas disciplinas do curso de Educação Física - Licenciatura. O uso de metodologias que encaixam melhor com o conteúdo e o público alvo das aulas, além das orientações do orientador da bolsa sobre como organizar e apresentar a aula.