

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES

RAYANE NÁTALE CALIXTO

**DANÇA NA EDUCAÇÃO: OS DISTANCIAMENTOS ENTRE  
AS LEGISLAÇÕES, OS DOCUMENTOS NORTEADORES E A  
REALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA  
ESTADUAL**

BELO HORIZONTE

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

RAYANE NÁTALE CALIXTO

**DANÇA NA EDUCAÇÃO: OS DISTANCIAMENTOS ENTRE  
AS LEGISLAÇÕES, OS DOCUMENTOS NORTEADORES E A  
REALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA  
ESTADUAL**

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Dança no curso de graduação de Dança - Licenciatura da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Carvalho Pereira

Belo Horizonte

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
***Escola de Belas Artes***  
***Curso de Dança - Licenciatura***

**ATA DA SEÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO  
DE CURSO - TCC DO CURSO DE DANÇA - LICENCIATURA**

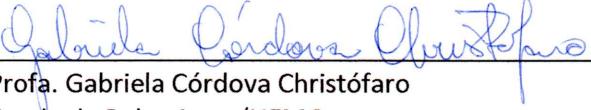
Às 16:30 horas do dia 06/12/2018 reuniu-se no Prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora constituída pelas professoras Gabriela Córdova Christófaro (Escola de Belas Artes da UFMG), Raquel Pires Cavalcanti (Escola de Belas Artes da UFMG) e Ana Cristina Carvalho Pereira (orientadora do Trabalho de Conclusão / Escola de Belas Artes da UFMG), para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante Rayane Natale Calixto intitulado

**DANÇA NA EDUCAÇÃO: os distanciamentos entre as legislações, os documentos norteadores e a realidade docente no contexto da escola estadual.**

Após a apresentação do trabalho, os examinadores realizaram a arguição respeitando-se o tempo máximo de quinze minutos para cada um, tendo a candidata igual tempo para resposta. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação do seguinte resultado final, que foi comunicado publicamente: a candidata foi considerada aprovada. Encerrou-se a sessão com a assinatura da presente ata.

Belo Horizonte, 06 de dezembro de 2018

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Ana Cristina Carvalho Pereira – orientadora  
Escola de Belas Artes/UFMG

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Gabriela Córdova Christófaro  
Escola de Belas Artes/UFMG

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Raquel Pires Cavalcanti  
Escola de Belas Artes/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS À CANDIDATA	
Profa. Ana Cristina Carvalho Pereira	99
Profa. Gabriela Córdova Christófaro	100
Profa. Raquel Pires Cavalcanti	98
MÉDIA FINAL	99

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho  
às Escolas Públicas do Brasil,  
almejando que o ensino de Dança se torne uma realidade  
em toda a Educação Básica.*

*Em especial, à Escola Estadual Professor Helvécio Dahe pelas vivências,  
experiências e trocas que inspiraram a elaboração deste trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Em especial à minha mãe, Rosemara Calixto, que é minha guerreira e minha maior apoiadora sempre! À minha irmã, Marcela Calixto e meu pai Hebert Calixto, que sempre acreditaram em mim e na minha dança.

À professora Ana Cristina Pereira, pelo auxílio e paciência na orientação deste trabalho de conclusão de curso, realizado num contexto repleto de atribulações pessoais, profissionais, nacionais e urgências.

À todos os professores do curso de Licenciatura em Dança, pelas vivências modificadoras e especiais, nesses seis anos estudando na UFMG. Fazer parte da história desse curso é uma grande conquista!

Aos amigos que fiz na Graduação em Dança e que levarei para minha vida.

Aos amigos que colocaram a mão na massa, me ajudando ativamente nesse trabalho de conclusão de curso: Ana Carolina Quintino, Matheus Mendes, Beatriz Valente, Renata Nogueira, Marcela Calixto, Vanessa Oliveira, Tamara Carvalho e Renata Bretz, muito obrigada!

Ao meu namorado, André Felipe, que caminha ao meu lado com muito amor e cuidado, me dando muita força nos momentos em que eu fraquejei e me senti incapaz.

À Escola Estadual Professor Helvécio Dahe, pelas vivências e aprendizados com os estudantes, professores e toda a comunidade escolar. Estar neste espaço, ainda que repleto de obstáculos, renova a minha convicção da importância da Dança e da Arte na Educação, principalmente no contexto da periferia. Agradeço aos docentes e aos alunos que participaram voluntariamente do questionário a que essa pesquisa se propunha.

À todos aqueles que já foram meus alunos, seja nas escolas livres ou no Ensino Regular. Com toda certeza, a docência é algo inspirador, deixando um pouco de si e carregando um pouco do outro.

“A criança humana não vive dentro do corpo  
como uma lesma em sua concha.  
O ser humano vive no mundo com seu corpo”  
(Langeveld, in Taylor [Shapiro], 1994, p. 71).

## **RESUMO**

Este trabalho de conclusão de curso propõe analisar a experiência de ensino de Arte/Dança na Escola Estadual Professor Helvécio Dahe, localizada na avenida Austrália, 441, bairro Veneza, na periferia de Ribeirão das Neves, região Metropolitana de Belo Horizonte (MG). Optou-se por uma abordagem qualitativa e estudo de caso para o desenvolvimento da pesquisa. Considerando a atuação da autora como professora de Arte (PEB/Arte) desde 2015, intenciona-se refletir sobre a experiência docente na referida escola, a fim de elucidar as problemáticas envolvidas no ensino de Arte/Dança no contexto da escola estadual. Através da revisão de documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Básico Comum e a Base Nacional Comum Curricular - PCN/Arte, CBC/Arte e BNCC/Arte - e da análise da LDB 9.394/96 e da lei 13.728/16 - pretende-se levantar discussões e reflexões acerca dos desafios e distanciamentos existentes, e persistentes, nos processos de inserção da Dança na escola. Outras estratégias metodológicas utilizadas para a pesquisa apresentada foram: 1. Análise de campo do local de trabalho da autora, acrescido de registros em diário de bordo, com intuito de preservar anotações pertinentes do cotidiano docente; 2. Realização de questionário na instituição para discentes e docentes, quanto ao contexto do ensino de Arte e Dança na referida escola; 3. Análise dos dados coletados, por meio do diálogo com o referencial teórico e experiências vivenciadas no local. Como resultado da pesquisa, podemos apontar que a situação da Arte/Dança na Educação Básica se apresenta como uma trajetória que ainda caminha vagarosamente, no que diz respeito ao seu reconhecimento e efetividade, no contexto da escola pública. Também aponta para necessidade de ocupação de cargos, nos espaços escolares, por professores de Arte/Dança, dispostos a uma prática crítica, reflexiva e situada no contexto, para que a inserção se configure como uma realidade.

Palavras-chave: Dança na Escola. Educação. Dança.

## **ABSTRACT**

This undergraduate thesis proposes to analyze the experience of teaching Art/Dance in the Professor Helvécio Dahe State School, situated in Austrália Avenue, number 411, in the neighborhood of Veneza, in the suburbs of Ribeirão das Neves, which is part of Belo Horizonte's metropolitan region. It was decided to apply a quality-based approach and case study for this research. Considering the author's exercise as an Art teacher (PEB/Arte) since 2015, this paper intends to reflect upon the experience of lecturing at the previously mentioned school, aiming to solve the problematics involved in the teaching of Art/Dance in a State School context. Through the revision of documents of reference such as the National Curricular Parameters, the Common-Base Curriculum and the National Common-Base Curriculum (PCN/Arte, CBC/Arte and BNCC/Arte), and through the analysis (LDB 9.394/96 and law number 13.728/16), it is intended to raise discussion and reflection upon the existing - and lasting - challenges and distancings in the processes of insertion of Dance in schools. Other methodological strategies applied for the presented research were: 1. Field-analyses of the author's workplace, plus information registered on her logbook, whose objective was to preserve relevant annotations of her tutoring routine at the institution for both students and teachers, regarding the context of Art and Dance teaching at the previously mentioned school; 3. Evaluation, through dialogue and experiences, of data collected. Therefore, it can be conclude that, even though the importance of dance at basic education grows slowly, when it is up to recognition and effectiveness in public schools, it is really necessary having a big occupation of positions in this area, where teachers can build a reflective and critical way of thinking, focused on the context of that specific community.

Key words: Dance at school. Education. Dance.

## **LISTA DE ANEXOS**

- 1.1 Certidão de contagem de tempo de serviço na E.E.F.D;
- 1.2 Modelo de questionário estruturado aplicado aos docentes;
- 1.3 Modelo de questionário estruturado aplicado aos discentes;
- 1.4 Registros Fotográficos de atividades e projetos;

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais**

**MG - Minas Gerais**

**LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais**

**CBC - Conteúdos Básicos Comuns**

**MEC - Ministério da Educação**

**UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)**

**CNE - Conselho Nacional de Educação**

**CEB - Câmara de Educação Básica**

**DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais**

**MP - Medida provisória**

**BNCC - Base Nacional Comum Curricular**

**SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**

**PROEB - Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica**

**PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar**

**FAEB - Federação de Arte/Educadores do Brasil**

**CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica**

**PPP - Perfil Profissiográfico Previdenciário**

**AEE - Atendimento educacional especializado**

**CAT - Certificado de Avaliação de Título**

**PNE - Plano Nacional de Educação**

**PEB - Professor de Educação Básica**

**PDP - Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores**

**PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**

**UNICEF - United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)**

**PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

**CONFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**

**CRV - Centro de Referência Virtual do Professor**

**E.E.P.H.D - Escola Estadual Professor Helvécio Dahe**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. OS PROCESSOS DE INSERÇÃO E ARTICULAÇÃO DA ARTE NA ESCOLA.....</b>	<b>19</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGISLAÇÕES REGULAMENTADORAS DO ENSINO DE ARTE E DANÇA NA ESCOLA.....	19
<b>2. ASPECTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA.....</b>	<b>25</b>
2.1 PCN (PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES).....	26
2.2 CBC (CURRÍCULO BÁSICO COMUM).....	34
2.3 BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ).....	40
<b>3. DANÇA NA ESCOLA PARA QUE E PARA QUEM?.....</b>	<b>50</b>
<b>4. A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR HELVÉCIO DAHE.....</b>	<b>55</b>
4.1 A EXPERIÊNCIA DE ENSINO COMO PROFESSORA DE ARTE/DANÇA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR HELVÉCIO DAHE.....	57
4.2 PROJETOS.....	65
<b>5. ARTE E A DANÇA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR HELVÉCIO DAHE.....</b>	<b>70</b>
5.1. VISÃO DOS DOCENTES.....	71
5.2 VISÃO DOS DISCENTES.....	86
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>
1.1 CERTIDÃO DE TEMPO DE SERVIÇO NA E.E.P.H.D.....	109
1.2 MODELO DE QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO APLICADO AOS DOCENTES.....	110
1.3 MODELO DE QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO APLICADO AOS DISCENTES.....	111
1.4 REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE ATIVIDADES E PROJETOS.....	112

## INTRODUÇÃO

Desde criança sempre estive muito inserida no contexto escolar pelo fato de minha mãe ser formada em magistério, tendo atuado numa mesma instituição de ensino, em Ribeirão das Neves fazem 22 anos, na Escola Estadual Professor Helvécio Dahe. Essa escola sempre foi muito próxima a minha casa, mais precisamente dois quarteirões acima de onde sempre moramos. Neste local, minha mãe foi professora, supervisora e orientadora, foi onde aprendeu muito, trabalhou bastante e descobriu como fazer a diferença no contexto de sua profissão e da sua comunidade, trazendo para a minha realidade desde muito pequena, uma certa intimidade com esse ambiente de ensino. Neste lugar, também reúno experiências que perpassam a minha infância, acrescidas de memórias inúmeras de uma parte de minha adolescência e suas descobertas, ao cursar o Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano). Ainda assim, posso afirmar que nunca imaginei que os caminhos da docência me trariam para esse local.

Minha experiência se construiu majoritariamente em cursos livres dança, iniciando-me aos nove anos de idade na dança de salão, posteriormente indo para o balé clássico, dança contemporânea, jazz, danças urbanas e west coast swing. Paralelamente a isso, por volta dos dezesseis anos, também iniciei o meu processo como professora em academias e escolas de dança. Acredito ser interessante contextualizar que anteriormente ao meu ingresso na universidade, minha trajetória, assim como a de muitos amigos do curso (Licenciatura em Dança<sup>1</sup>), esteve permeada por processos de ensino advindos de fora o contexto da Educação Básica.

A Licenciatura em Dança foi e ainda tem sido um lugar de grandes descobertas, vivências especiais, modificadoras e marcantes em minha vida e em minha dança. Nela me deparei com um novo modo de compreender Dança e suas implicações no mundo, foi um espaço onde tive contato com pessoas e ideias diferentes, de mim e do meu contexto, e principalmente, onde me foi possível comprehendê-la como uma área de conhecimento .

---

<sup>1</sup> A utilização do termo “Dança” será utilizado para indicar área de conhecimento.

Desta forma, desde o meu processo iniciação artística nos cursos livres, até a minha escolha pela docência aos dezessete anos, e principalmente durante os seis anos em que me encontro na UFMG, reconheço e pontuo inúmeros processos pessoais, artísticos e profissionais, que me ocorreram e que delinearam-me como a pessoa que sou hoje, trazendo-me a esse trabalho e aos questionamentos que aqui serão apresentados.

Na universidade pude perceber, a partir da perspectiva da inserção da Dança como campo artístico a ser contemplado na Educação Básica, que o ensino de Arte no Brasil ainda carrega heranças históricas de defasagem que se manifestam de diferentes formas até hoje. Aspectos que vão desde a ocupação de cargos por pessoas cuja formação acadêmica não se encontram nem mesmo dentro da grande área Arte - muitos ainda não formados - até a predominância das Artes Visuais sobre os outros campos artísticos. Na graduação na UFMG, portanto, era perceptível a existência de um espaço a ser preenchido não só por licenciados em Dança, mas por estudantes de licenciaturas de diferentes áreas específicas do conhecimento em Arte.

Assim, colecionando questionamentos e inquietações sobre o contexto de inserção da Dança na Educação Básica, considerei que o Ensino Regular poderia ser um lugar em que eu poderia tentar fazer a diferença. Assim, recorro às memórias do sétimo período do curso, em 2015, no qual iniciei os procedimentos para que pudesse atuar na Educação Básica como professora de Arte, e me recordo que nesse período começava a se tornar mais forte, e mais evidente, o meu desejo de experimentar ocupar esse lugar, ainda tão repleto de lacunas.

Caracterizou-se por um momento muito importante para mim, a escolha do caminho do ensino naquele momento e naquele contexto, visto que minha formação acadêmica ainda não estava completa, me levando a alguns dilemas interiores quanto a minha capacidade de assumir tal responsabilidade e pelos questionamentos que eu ainda carregava sobre como se daria a inserção do licenciado em Dança no contexto escolar. O processo a que me submeti na época, ainda desconhecido para muitos, se deu através de uma autorização para lecionar a título precário - em Escola Estadual de Educação Básica (CAT). Tal documento permite que candidatos que possuem curso superior, e que não são habilitados para certa disciplina, ou candidatos que estejam cursando - sendo matriculados e frequentes - possam concorrer a

vagas de designação para professores para atuação no Ensino Básico. O documento que possui validade de um ano é expedido pela superintendência da regional de onde o solicitante pretende atuar, sendo exigida uma escolaridade mínima para o exercício da função de professor e a comprovação de uma formação que permita lecionar na disciplina pretendida.

Assim, ainda em 2015, munida da recém tirada habilitação para lecionar, compareci a uma designação na Escola Estadual Professor Helvecio Dahe para uma vaga de professor substituto da disciplina Arte. A minha intenção se caracterizava pelo desejo de ter um primeiro contato com o contexto do Ensino Básico, já que a referida escola se caracterizava por um espaço em que eu já possuía familiaridade. Ainda que por um curto período de tempo, assumi então a substituição para esse cargo, tendo sido melhor classificada entre os concorrentes, que apesar de também possuírem CAT pertenciam a outras áreas de conhecimento que não Arte. Nos anos se seguiram, já possuindo algum tempo trabalhado no Estado, concorri novamente às vagas para professor da Educação Básica de Arte (PEB/Arte) em designações nas escolas pólo, através da renovação anual da habilitação para lecionar - pelo fato de ainda não ser formada - tendo assumido o cargo de professora regente em Arte, de várias turmas nos anos de 2016, 2017 e 2018, do Ensino Fundamental, e principalmente, do Ensino Médio.

Estar na escola ocupando esse lugar caracterizou-se por uma experiência muito transformadora, onde percebi o gosto pelo ensino no contexto da Educação Básica na etapa média, ao mesmo tempo em que percebia, na prática artística docente cotidiana, o quanto problemático ainda se configura o ensino de Arte na Educação no ensino público regular, principalmente no que diz respeito a abordagem da Dança como área de conhecimento.

Assim, a partir da minha trajetória na dança como artista, unidas ao meu processo de formação acadêmica, à atuação como professora de dança em cursos livres, e minhas experiências vivenciadas como professora de Arte/Dança<sup>2</sup> no Ensino Básico, inquietações pessoais relacionadas às problemáticas do reconhecimento e da inserção da Dança no Ensino

---

<sup>2</sup> A nomenclatura Arte/ Dança será utilizada com intenção de demonstrar o recorte a que essa monografia se debruça, sendo a Dança considerada uma área do conhecimento específico do componente Arte na Educação Básica.

Regular se tornaram mais latentes, evidenciando que a necessidade de levantar e compreender questões relacionadas aos distanciamentos entre legislações existentes que garantem a presença da Arte/Dança na escola, as considerações dos documentos norteadores e a realidade docente, fariam parte das lutas travadas por mim como artista professora e sendo conteúdo do trabalho aqui apresentado.

Desta forma, optou-se por um estudo de caso com objetivo de reunir informações detalhadas sobre um fenômeno enfatizando entendimentos contextuais, centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real, tendo como objeto a Escola Estadual Professor Helvécio Dahe, desenvolvendo como ações: 1. Análise de campo do local de trabalho da autora (Escola Estadual Professor Helvécio Dahe), acrescido de registros em diário de bordo, com intuito de preservar anotações pertinentes do cotidiano docente; 2. Realização de questionário para docentes e discentes, quanto ao contexto do ensino de Arte e Dança na referida escola; 3. Análise dos dados coletados, a partir da relação entre o referencial teórico escolhido e experiências vivenciadas no local.

Para tal foram examinadas, principalmente, duas leis em vigor que garantem a obrigatoriedade do ensino de Arte/Dança na escola - LDB 9.394/96<sup>3</sup> e a lei 13.278/16 - , unidas ao estudo das diretrizes apresentadas por documentos norteadores como o PCN Arte/Dança, CBC Arte/Dança e a BNCC/Arte, contrapostos à realidade do ensino de Arte e Dança, sob o ponto de vista do professor no Ensino Médio, da Escola Estadual Professor Helvécio Dahe em Ribeirão das Neves .

Assim, foram levantados aspectos do ensino de Arte/Dança, contrapostas às previsões dos documentos orientadores e das legislações acima citadas, tendo como objetivo central observar, analisar e refletir sobre os problemas encontrados no ensino de Arte/Dança, no contexto do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Helvécio Dahe.

É a partir do uso dessas estratégias metodológicas que coletei as informações a serem compartilhadas nesse estudo, sendo apresentadas nos capítulos iniciais: abordagens da

---

<sup>3</sup> Sobre o documento da LDB 9.394/96 será realizado um recorte específico do capítulo II, que trata das disposições gerais referentes à Educação Básica, com foco no artigo 26 que trata da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas.

trajetória histórica do início do ensino de Arte formal à inserção da Arte no ambiente escolar, os avanços atuais em legislações, e as proposições feitas pelos documentos oficiais para o ensino de Arte/Dança no Brasil. Nos capítulos posteriores, apresento de forma breve a Escola Estadual Professor Helvécio Dahe, os impasses com relação ao reconhecimento da importância da Arte e da Dança na Educação Pública Básica, as vivências e obstáculos encontrados na prática cotidiana, além das concepções de discentes e docentes quanto ao contexto de ensino de Arte/Dança na referida escola.

Como referencial teórico de sustentação foram utilizadas obras de Isabel Marques, Márcia Strazzacappa e Carla Morandi, autoras que problematizam a Dança no espaço escolar, indicando questões e desafios existentes nessa conjuntura, pensando a Dança, a Educação e seus entrelaçamentos, além de textos de Ana Mae Barbosa, Maria Heloísa Ferraz e Maria Rezende e Fusari com vistas a trazer esclarecimentos quanto às lutas históricas e problemáticas que envolveram o ensino de arte-educação no Brasil.

A relevância deste estudo se faz presente pelo fato do ensino da Arte/Dança na Escola Estadual Professor Helvécio Dahe necessitar de um olhar mais ampliado diante de suas problemáticas, visto que ao aplicar o questionário direcionado aos docentes da Escola Estadual Professor Helvécio Dahe, arguindo sobre importância da Arte no contexto escolar, todos responderam afirmando que de alguma forma, consideraram-na como uma disciplina necessária, embora justificassem como motivos dessa relevância ideias muito baseadas no senso comum, advindas de heranças históricas que marcaram a visão da Arte e de sua importância na educação no Brasil, e que reverberam consequentemente no olhar dos mesmos para a Dança na escola. Em outra pergunta aplicada, nove dos quinze docentes, consideraram a Dança como área de conhecimento autônomo e específico, mas suas justificativas ainda evidenciavam a insipienteza da Arte enquanto produtora de conhecimento, sendo esta reduzida a ideia de complemento, adorno, ou somente ludicidade. No que diz respeito às respostas dos discentes do Ensino Médio, foi possível constatar como suas experiências escolares em Arte, ao longo dos anos, foram marcadas pela predominância da abordagem das Artes Visuais sobre os demais campos específicos da Arte, o que evidencia a dificuldade do ensino de Dança no

ambiente escolar, estando muito presente ainda no âmbito das comemorações e datas especiais.

Considera-se também que a importância da presente pesquisa se faz no contexto de escassez de bibliografias dentro da temática explicitada, já que existem bibliografias que abordam as lacunas do ensino de Arte de um modo geral, mas encontram-se poucos registros de pesquisas que tratem do distanciamento da experiência docente cotidiana no ensino de Dança na Educação Básica a partir da perspectiva da área de Arte. Portanto, essa monografia também se direciona na tentativa de colaborar com um material para pesquisas posteriores e possíveis reflexões de educadores dentro desse contexto.

## 1. OS PROCESSOS DE INSERÇÃO E ARTICULAÇÃO DA ARTE NA ESCOLA

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGISLAÇÕES REGULAMENTADORAS DO ENSINO DE ARTE E DANÇA NA ESCOLA

Com vistas a abordar os processos e características do ensino de Arte no Brasil a partir de uma perspectiva ampliada e coerente, será realizada uma breve retrospectiva histórica na qual serão levantados aspectos relevantes e problemáticos desse contexto, permitindo-nos uma compreensão mais aprofundada também das mudanças e questões no que diz respeito às dificuldades de inserção da Dança na Educação Básica.

Para a recapitulação foram utilizadas como principal fonte de pesquisa: o livro *Metodologia do ensino de Arte* (2009) de Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Resende e Fusari, o livro de Ana Mae Barbosa *Arte-educação no Brasil* (2002), os *Parâmetros Nacionais Curriculares* de 1997 e 1998, que trazem aspectos importantíssimos sobre os processos que envolveram o ensino de Arte, e suas áreas específicas, no Brasil ao longo dos anos, além de um texto de José Roberto Peres (2017) com abordagens das problemáticas mais recentes envolvendo o contexto do ensino de Arte no Brasil. Não faz parte da pretensão deste capítulo elucidar sobre todas as mudanças ocorridas. A ideia aqui caracteriza-se por delinejar momentos cruciais para a compreensão das tramitações envolvendo o ensino no país e suas principais características. Nessa tentativa de uma retomada sintética sobre o histórico do ensino de Arte no Brasil é possível observar “a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos” (BRASIL, 1997, p. 22).

O ensino de Arte formal no Brasil teve seu início com vinda da Corte Portuguesa, em 1808, embora padres jesuítas já organizassem oficinas onde técnicas artísticas eram utilizadas como ferramenta pedagógica de catequização anteriormente. Em meados do século XIX, já era possível perceber a presença de disciplinas com viés artístico no contexto escolar, ainda que a abordagem fosse bastante limitada ao desenho, visando a preparação para o trabalho.

No início do século XX, o Desenho, Trabalhos Manuais, Música e o Canto Orfeônico compunham as disciplinas em escolas primárias e secundárias, que apresentavam uma visão bastante utilitarista do ensino, considerando a dimensão mais funcional do ensino do que como experiência artística, evidenciando marcas da tendência tradicionalista no ensino de Arte (FERRAZ; FUSARI, 2009; BRASIL, 1998).

Somente em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5.962/71), a Arte foi incluída no currículo escolar brasileiro com nome Educação Artística, mas ainda não sendo considerada disciplina, e sim, como prática ou atividade educativa. Comumente chamada como Lei da Educação da Ditadura Militar, foi considerada como um marco da tendência tecnicista no país (FERRAZ; FUSARI, 2009; BRASIL, 1998).

É importante destacar que o contexto dos anos 80, foi marcado por lutas pela redemocratização do país, e por iniciativas de mobilização para o enfrentamento das problemáticas envolvendo imposições da ditadura no ensino de Arte no Brasil (FERRAZ; FUSARI, 2009; PEREZ, 2017). Nesse período foi criada a Constituição de 1988, que inclusive menciona a arte por cinco vezes, referindo-se não só a aspectos de seu ensino, mas também a expressão, identidade, obras e liberdade de expressão: "O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento"(BARBOSA, 1989, p. 173). Apesar disso somente no ano de 1996 a Arte passou a ser considerada por lei (LDB 9.394/96) como uma disciplina obrigatória da grade curricular do Ensino Básico.

Acompanhando tendências mundiais para educação foi instaurada a LDB 9.394/96, promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso, caracterizando-se pela terceira Lei de Diretrizes e Bases Nacional. “Para se manter viva e ativa até hoje, a LDB precisou ultrapassar barreiras governamentais e contou com o reforço de mecanismos como o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas e objetivos a serem alcançados a cada 10 anos” (SOARES, M.; BERNARDO, 2016, s/p).

A LDB de 1996 veio para substituir sua versão anterior, de 1971, e ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e deixar mais claras as atribuições do trabalho docente. As discussões

sobre uma nova lei que orientasse a Educação brasileira tiveram início ainda em 1988, durante o processo de aprovação da Constituição - que deu aos municípios a atribuição de oferecer o ensino básico à população (SOARES, M; BERNARDO, 2016, s/p).

Com a nova Lei de diretrizes e Bases de 1996, a Arte passa finalmente a ser reconhecida como uma disciplina obrigatória na escola, ainda assim, tal conquista só foi possível após várias campanhas e movimentos, resultantes da união e mobilização dos arte-educadores nos anos 90, para a garantia da arte no currículo, visto que a nova LDB não propunha, de início, a Arte como uma disciplina curricular (FERRAZ; FUSARI, 2009; PEREZ, 2017). Vale lembrar que juntamente com mudanças referentes às problemáticas do ensino de Arte na escola que iam se perpetuando ao longo dos anos, a LDB de 1996 também trouxe outras mudanças importantes, como: aspectos da formação docente, o aumento de dias letivos, além de tornar a educação básica pública obrigatória e da definição de quais etapas a compunham - sendo elas a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio -. Desta forma, pode-se dizer que após muito empenho dos arte-educadores da época, a LDB 9.394/96 passou a garantir a obrigatoriedade do ensino de Arte como um componente curricular em todos os níveis de ensino, como constava no: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, s/p). Infelizmente a lei do artigo acima não explicitava as linguagens artísticas a serem abordadas no ensino da disciplina curricular Arte, fato que reverbera até hoje no que diz respeito à inserção da Dança na Educação Básica, e que e culminaram na consideração de uma polivalência dos professores formados em licenciaturas específicas, o que ainda configura uma problemática forte em muitos estados do Brasil.

O lançamento das versões preliminares dos PCN/Arte para o Ensino Fundamental em 1996, caracteriza-se por parte importante nesse processo histórico da aprendizagem e do ensino de Arte (FERRAZ; FUSARI, 2009). Assim, pode-se dizer que com a LDB 9.394/96 e a publicação dos PCN's em 1997, o cenário da presença da arte nos currículos começavam a se modificar positivamente. E no que diz respeito à dança, esse ano caracteriza-se por um marco ainda mais importante, no qual os rumos de seu ensino no país se modificam para algo

nunca visto anteriormente, a apresentação e proposta da dança em um documento nacional como parte constituinte da educação em arte (MARQUES, 2012, p. 69). Em 1997-98 os PCN's foram publicados oficialmente pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto) para o Ensino Fundamental, com o objetivo de elucidar diretrizes auxiliadoras aos professores de cada disciplina, sendo um referencial e uma orientação pedagógica aos docentes, além de instrumento “útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (BRASIL, 1997, s/p). Felizmente arte-educadores, conseguiram participar e opinar no que dizia respeito a disciplina de Arte, proporcionando assim que o documento possuísse um livro somente para o seu conteúdo. Nesse sentido, o PCN pontua Arte como uma área de conhecimento humano, cuja função é tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, e são indicadas também suas especificidades e relações com outras áreas (BRASIL, 1997, p.19). De acordo com o documento “o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro” (BRASIL, 1997, p. 39). O que se configurou como uma mudança positiva no que diz respeito ao reconhecimento das diferentes áreas específicas, que compõem a grande área Arte, até então ignorados.

Já no ano de 2006, o governo de Minas Gerais lançou os CBC's (Conteúdos Básicos Comuns) para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a fim de trazer aspectos importantes de cada disciplina a serem aprendidos e ensinados, além de competências e habilidades que os estudantes devem acessar em cada ano. O documento trazia uma concordância com a proposta do PCN/Arte, quanto ao ensino e a abordagem das linguagens artísticas, tendo como característica forte o tratamento de aspectos culturais e regionais.

No que se refere à mudanças positivas em aspectos legislativos, somente no dia 2 de maio de 2016 foi promulgada - pela então presidente do Brasil, Dilma Rousseff - a lei 13.728, alterando § 6º do artigo 26. da lei 9.394/96, destacando as linguagens artísticas que deveriam compor o ensino de Arte: "§6 As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular arte de que trata o § 2º deste artigo." (BRASIL, 2016,

s/p). Tal especificação se configurou como uma mudança positiva no que diz respeito à afirmação da Arte na escola, mas principalmente nos rumos da garantia do ensino de Dança no contexto escolar.

No ano de 2015, com o encadeamento para a elaboração de uma Base Nacional Curricular ganhando força no cenário educacional brasileiro, essas conquistas mencionadas anteriormente, adquiridas a duras penas, foram colocadas a prova. Tal documento, que visa nortear tanto os currículos das escolas públicas quanto das privadas, do ensino infantil ao médio, foi discutido e elaborado por especialistas de diferentes áreas do conhecimento. A questão é que a BNCC traz consigo uma problemática específica quanto a Arte e consequentemente sobre Dança, reconfigurando o seu posicionamento no currículo, destituindo-a da posição de área e alocando-a em “Linguagens” juntamente com Português, Educação Física e Língua Estrangeira, desconsiderando as lutas e conquistas de Arte-educadores, ao longo dos anos, no que diz respeito à importância da Arte como área de conhecimento e da sua importância também na formação do cidadão (PERES, 2017).

Com o lançamento da versão provisória do documento, muita polêmica se instaurou e uma grande preocupação veio à tona, devido ao reducionismo proposto e com a possibilidade iminente de desconsideração da área e todas suas consequências. Desta forma arte-educadores se mobilizaram fortemente e discutiram a situação do ensino de Arte brasileiro, no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), que ocorreu em Fortaleza/CE, em novembro de 2015. Posteriormente, um ofício foi criado por eles e enviado à Comissão de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, referente ao componente Arte, incluindo considerações e críticas que não foram levadas em consideração (PERES, 2017).

A BNCC, em tese, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Apesar das considerações e polêmicas envolvendo não só a área de Arte na BNCC do ensino infantil e fundamental, sua última versão enviada ao Conselho Nacional de Educação, foi aprovada esmagadoramente, no dia vinte de dezembro de 2017. Sua versão para o Ensino Médio, só foi

entregue ao CNE no dia três de abril de 2018, por não ter ficado pronta a tempo e por conta de suas especificidades. Assim como a Base das outras etapas, é responsabilidade do CNE análise e votação do antes da homologação a ser realizada pelo MEC.

## 2. ASPECTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

Neste capítulo serão levantados aspectos referentes a alguns documentos considerados norteadores para o ensino de Arte/Dança nas escolas, como parte do currículo básico. Sendo assim, o PCN/Arte, o CBC/Arte e a BNCC/Arte foram elencados por se tratarem de diretrizes regulamentadoras a nível nacional e estadual, por sua relevância no processo histórico da inserção e permanência da Arte e da Dança no ambiente escolar, além de serem documentos que permitem a identificação e problematização de aspectos ainda muito distantes da experiência diária como docente de Arte/Dança no contexto do Ensino Público Básico.

No ano de 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien e convocada pela UNICEF, UNESCO, PNUD e Banco Mundial. Nesse encontro, foram firmados compromissos no que dizia respeito à superação de necessidades básicas de aprendizagem dos países participantes, além de obrigatoriedade e gratuidade da etapa do ensino fundamental, e da ampliação de possibilidades de aprendizagem de outras etapas do processo de ensino e aprendizagem. Para atender as essas demandas e discussões feitas a níveis mundiais, o Governo Federal, através do MEC, sistematizou o que ficou conhecido como Plano Decenal da Educação para Todos (BRASIL, 1997).

Tal plano foi apresentado em Nova Delhi, num encontro promovido pelo Banco Mundial e pela UNICEF, e que reuniu países como: Nigéria, México, Índia, Paquistão, Tailândia, Bangladesh, Indonésia, Egito e Brasil, as nove nações mais populosas do Terceiro Mundo. Com um prazo de dez anos para o cumprimento das resoluções propostas em Jontiem, o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais (MENEZES, 2001). Assim, o Plano Decenal da Educação caracterizou-se por

um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a eqüidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento (BRASIL, 1997, p. 14).

Esse plano também estava em concordância com o que trazia a Constituição de 1988, no que se referia à indispensabilidade do Estado em “elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (BRASIL, 1997, p. 14). Desta forma, juntamente com a LDB de 9.394 em 1996, pode-se dizer que o dever do poder público para com a educação é ampliado de maneira geral, com ênfase principalmente no Ensino Fundamental, trazendo consigo a reafirmação da obrigação do Estado fomentar uma formação básica comum, a partir da criação de um conjunto de normas que pudesse direcionar os currículos das escolas brasileiras, bem como um conteúdo mínimo comum (BRASIL, 1997).

Segundo Ferraz e Fusari (2009) após a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) voltada para a recuperação da etapa Fundamental, e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 , havia no Brasil um compromisso com o cumprimento e a efetivação desses novos direcionamentos. Sendo trazida com a criação da nova lei, a perspectiva da valorização da Educação Básica como um meio de tornar a cidadania constante e aprimorada, tendo ficado especificado nesta legislação

o que seria núcleo comum e parte diversificada para o ensino em todo o território nacional, incluindo o ensino de arte. Hoje, a arte é área de conhecimento obrigatório em toda a educação básica e compete aos órgãos públicos como conselhos, secretaria de educação escolas tratarem de sua melhor inserção no currículo escolar (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 57-58).

Vale lembrar que a LDB 9.394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, ao explicitar a obrigatoriedade do ensino Arte em todas as etapas do Ensino Básico, juntamente com as publicações dos PCN's em 1997, constituem-se por capítulos importantíssimos no fortalecimento da posição da Arte como uma área de conhecimento, e aprendizado, na educação escolar brasileira ( FERRAZ; FUSARI, 2009).

## 2.1 PCN (PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontram-se objetivos, orientações didáticas e critérios de avaliação, cuja funcionalidade se dá no suporte ao professor na sua ação educativa, a fim de que ela seja eficaz e competente em todas as disciplinas que compõem o currículo. O conjunto de livros do PCN possui três versões: o primeiro data de 1997, referente às primeiras quatro séries do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos), o segundo data do ano de 1998 referente às últimas séries do Fundamental (terceiro e quarto ciclos) e o terceiro, datando de 2000 sendo referente ao Ensino Médio.

Em 1997, o PCN era composto por um conjunto de dez volumes para o Ensino Fundamental I, divididos em um documento introdutório tratando dos aspectos gerais do documento e dos Temas Transversais. Outros seis documentos são referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; além de mais seis documentos, divididos em três volumes, referentes aos Temas Transversais (Apresentação, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde). Nos PCN's “optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas” (BRASIL, 1997, p.41). E no que diz respeito à incorporação dos temas sociais ao currículo “propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares” (BRASIL, 1997, p. 41).

Segundo o que traz o documento, a divisão por ciclos caracteriza-se por mais uma abordagem didática dos Parâmetros Nacionais Curriculares a fim de atingirem o seu objetivo de “compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 41). Não apresentando maiores discordâncias com o modelo em vigor anteriormente, a organização se dá com o primeiro ciclo se referindo às primeiras e segunda séries; o segundo ciclo, às terceiras e à quartas séries; e assim de forma sucessiva para as outras quatro séries, com o intuito de oferecer uma configuração menos fragmentada do conhecimento, para que os estudantes possam apoderar-se de dos conteúdos de uma forma mais flexível, permitindo que se trabalhe melhor com as multiplicidades (BRASIL, 1997).

No ano de 1998 foram lançados os PCN's para o Ensino Fundamental II, com a mesma concepção de áreas e Temas transversais que o ano anterior, mas no recorte do terceiro e quarto ciclo, se direcionando da quinta à oitava série. É importante lembrar que com a publicação dos PCN's foi determinada também a incumbência das quatro linguagens artísticas (Artes visuais, Dança, Teatro e Música) estarem abarcadas no seu ensino, sendo cada área específica devendo ser contemplada na sua especificidade. Entretanto, a realidade do ensino de Arte e especificamente da Dança, na Educação Básica, ainda apresenta muitas variáveis e dificuldades.

O documento referente ao Ensino Médio lançado no ano de 2000, diferentemente da forma organizacional dos anteriores, se estabelece em três grandes áreas, que reúnem conhecimentos que compartilham objetos de estudos entre si, sendo elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política).

Esta publicação tem como proposta mudanças no processo de ensino-aprendizagem, visando a sistematização de um conjunto de “de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2000, p. 5). As diretrizes do PCNEM “têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000, p.4). O documento também possui em sua elaboração uma visão de área unidas das suas disciplinas potenciais, além de contribuições sobre processos de ensino aprendizagem de competências gerais a serem desenvolvidas nesta etapa.

Segundo a publicação, “conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão” (BRASIL, 2000, p. 46). Com isso, a ideia do ensino de Arte nesse contexto visa “continuar a promover o

desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida (BRASIL, 2000, p. 46).

Assim, no PCN/Arte do Ensino Médio são elencados conhecimentos, competências e habilidades cujos objetivos são de “explicitar diretrizes gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos, alunos em escolas (...)” (BRASIL, 2000, p. 46). Suas diretrizes são enunciadas a fim de

(...) contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em música, artes visuais, dança, teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais (BRASIL, 2000, p. 46).

Para tal, o documento se firma sobre a ideia de que a Linguagem reúne em si, ferramentas para a formação das competências acima citadas. Considerando-a como uma área transdisciplinar por natureza, a linguagem é compreendida aqui como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p.5). A diversidade caracteriza-se pelo eixo principal do PCNEM para a área em que Arte se aloca, compondo as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. Nesse contexto a disciplina Arte é considerada “(...) particularmente pelos seus aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado ao âmbito sensível-cognitivo” (BRASIL, 2000, p. 48), estando presente também com outras abordagens em outras áreas do conhecimento que constituem o Ensino Médio.

Assim como os parâmetros do Ensino Fundamental, o PCNEM se baseia também na noção de interdisciplinaridade e propõe que a disciplina de Arte colabore em projetos educacionais relacionados, unindo-se a conteúdos desenvolvidos nas disciplinas parceiras da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, visando um entrelaçamento de saberes com

vistas à Cibercultura em informática, Cultura Verbal em Língua Portuguesa e Estrangeira, Cultura e Movimento Corporal em Educação Física visando um “trânsito entre fronteiras de conhecimentos objetivando uma educação transformadora e responsável, preocupada com a formação e a identidade do cidadão” (BRASIL, 2000, p. 49).

Em suma, acreditamos que as práticas artísticas e estéticas em música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais, além de possibilitarem articulações com as demais linguagens da áreas “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, podem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania do jovem que se educa na escola do Ensino Médio, fecundando uma consciência de uma sociedade multicultural, onde ele confronte seus valores, crenças e competências culturais no mundo no qual está inserido (BRASIL, 2000, p. 50).

Segundo o documento (BRASIL, 2000) a disciplina de Arte deve dar prosseguimento a conhecimentos e informações acessadas em etapas educacionais anteriores e também de experiências cotidianas dos estudantes. Para tanto, o PCN e suas orientações se dividem em quatro campos de competências distintos são eles respectivamente: a instância reflexiva; a apreciação, produção e fruição; a contextualização e a valorização.

São muitos os modos de organizar o ensino e a aprendizagem na disciplina Arte e de saber integrá-la na dinâmica das outras disciplinas trabalhadas na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desde que os alunos possam, de diversas maneiras, conhecer melhor as práticas e teorias de produção, apreciação, reflexão das culturas artísticas em suas interconexões e contextualizações socioculturais (BRASIL, 2000, p. 49).

Como nos lembram Ferraz e Fusari (2009), com a LDB e as indicações do PCN ocorreu o estabelecimento da Arte como área de conhecimento e de estudo no ambiente escolar, fato que tem por consequência o reconhecimento de sua extrema importância na educação e desenvolvimento de crianças e jovens. No que diz respeito a dança, o documento passa a trazer esclarecimentos e diretrizes,

(...) assim como é proposta pela área de Arte, tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética. Os aspectos artísticos da dança, como são aqui propostos, são do domínio da arte (BRASIL, 1997, p. 50).

Nesse sentido, serão destacadas aqui as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte, e em Dança, como constam no PCN Ensino Médio:

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas (BRASIL, 2000, p. 51).

Na linguagem artística da dança, as competências de produção dos alunos do Ensino Médio podem constituir-se em saber:

- utilizar diferentes fontes para improvisação em dança (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos etc) e composição coreográfica (a partir de notícias de jornais, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncios, objetos cênicos); experimentar, investigar improvisação em dança e composição coreográfica inclusive em artes audiovisuais, a partir de diversas fontes culturais .
- trabalhar com as transições possíveis da improvisação à composição coreográfica e observação, conhecimento, utilização de alguns recursos coreográficos (como rondó, AB, ABA etc); aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas (BRASIL, 2000, p. 52).

Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros (BRASIL, 2000, p. 52).

Quanto à apreciação em dança, a expectativa é que os alunos tornem-se competentes no saber:

- fruir diversas danças e saber perceber as relações entre as diferentes fontes utilizadas nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas.
- observar e trabalhar a relação/necessidade de “ajuste”, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e as grupais em sala de aula, que ocorrem nos diferentes processos do fazer e do apreciar dança (BRASIL, 2000, p. 53/ 54).

Analizar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.

- Faz-se mister observar que esta competência não se desenvolve à parte, separadamente das outras duas. Antes, ela se apresenta em cada momento do produzir e do apreciar. Assim sendo, o produzir deve envolver a criação ou recriação de linguagens artísticas oriundas de outros contextos culturais e, de forma semelhante, o apreciar deve envolver a compreensão de exemplos variados, em suas especificidades culturais (BRASIL, 2000, p. 54).

Valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte (BRASIL, 2000, p. 54).

É importante valorizar as manifestações artísticas em dança e, por isso, os alunos tornarem-se competentes para:

- aperfeiçoar conhecimentos sobre dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas, regiões, países.
- refletir sobre os principais aspectos de escolha de movimento, fontes coreográficas, gênero e estilo dos coreógrafos estudados e relacioná-los com as danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções (BRASIL, 2000, p. 55).

É perceptível que a publicação traz uma preocupação em assegurar a instância reflexiva em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem em Arte, na tentativa de desvendar a ilegítima ideia de separação entre teoria e prática. O objetivo dessa forte presença se dá na tentativa de demonstrar aos estudantes a importância do exercício reflexivo, para que possam compreendê-lo como algo fundamental no processo, o que proporcionam um aprendizado mais consistente e capacidades de produção mais conscientes (BRASIL, 2000). No que diz respeito à capacidade do aluno de apreciar diferentes manifestações sócio-culturais, sejam elas oriundas do seu contexto, nacionais ou internacionais, faz-se necessária “uma reflexão acerca da própria atitude crítica e analítica, concomitante ao processo de apreciação” (BRASIL, 2000, p. 53). O que permite a distinção dos “achismos da interpretação ou da emissão de juízos amparados em critérios sólidos e coerentes com o próprio objeto submetido à fruição, apreciação e análise” (BRASIL, 2000, p. 53). No campo da contextualização sócio-histórica de produção da Arte e de sua apreciação, a dimensão reflexiva também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes de suas identidades e suas culturas, podendo compreender então a “produção artística dos múltiplos grupos sociais, em tempo e espaço diferenciados, com respeito e atenção referentes às suas qualidades específicas enquanto manifestação (...)” (BRASIL, 2000, p. 54).

A publicação também traz a importante consideração histórica de que durante o século XX, a Arte na escola “nem sempre tornou-se conhecida pelos alunos com maior envergadura e dinâmica sócio-cultural como se apresenta na vida humana” (BRASIL, 2000, p. 46). Nesse sentido, embora faça ressalvas quanto às exceções, o PCN/Arte aponta que muitos cidadãos que passaram pelo processo de escolarização não tiveram a oportunidade de conhecer e

compreender dança, música, teatro, e artes visuais como linguagens artísticas com seus códigos correspondentes (BRASIL, 2000).

Para além disso, as orientações do PCNEM destacam

um certo descaso de muitos educadores e organizadores escolares, principalmente no que se refere à compreensão da Arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre sua história e contextos na sociedade humana (BRASIL, 2000, p. 46).

Tal desapreço tem por consequência a interferência “na presença, com qualidade, da disciplina Arte no mesmo patamar de igualdade com as demais disciplinas de educação escolar” (BRASIL, 2000, p. 46). Demonstrando que apesar de algumas melhorias, a abordagem das especificidades artísticas ainda se caracterizam como insatisfatórias no Ensino Regular. Nesse sentido, ressalta-se no documento a necessidade de evolução na capacitação e no aperfeiçoamento dos professores em ações locais, regionais e nacionais, na melhoria com relação “à formação inicial de professores de linguagens artísticas (em cursos de Graduação/Licenciaturas de Arte e de Educação) e à formação contínua dos educadores de Arte, em serviço nas escolas ou centros culturais” (BRASIL, 2000, p.55).

À respeito da introdução das linguagens da Arte na Educação Básica de forma eficaz, o PCN exalta a necessidade de um “consistente e continuado projeto político-pedagógico que inclua melhores qualidades de estudo, salário e capacitação para o exercício profissional de professores que atuam na disciplina Arte” (BRASIL, 2000, p. 55). O PCN/Arte do Ensino Médio não traz nenhuma consideração sobre avaliação direcionada a área das linguagens no documento, em que Arte e consequentemente a Dança estão alocados.

É importante que reconheçamos que apesar da positividade trazida pelo PCN, no sentido de fortalecimento da presença da Arte na escola, e da proposição onde temos a especificação da Dança como uma das linguagens que compõem o componente Arte, a publicação evidencia também a persistência de várias lacunas e desacertos envolvendo esses contextos. Isso se dá pelo fato de não serem indicados de maneira prática, como cada uma das

linguagens seriam trabalhadas no cotidiano escolar, sendo reforçada a ideia do professor generalista, que acaba por ter que atuar em áreas não condizentes com sua formação.

Como realizar, na sala de aula, a proposta dos PCNs para Arte, com suas quatro modalidades artísticas? O fato é que os PCNs-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto (DE SOUZA, 2006, p. 190).

A problemática da dança como conteúdo tanto da área da Educação Física quanto a de Arte, são também aspectos evidenciados com a publicação dos PCN's. No PCN/Educação Física a dança se organiza nas “Atividades Rítmicas e Expressivas”, sendo a dança retratada como um dos temas da cultura corporal, tendo o enfoque do conteúdo caracterizado “por ser complementar ao conteúdo “Dança” do documento de arte” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 101). Ainda assim, muita rivalidade permeia esse contexto, sendo muitas vezes analisado de forma equivocada.

O que precisa ser esclarecido é que a dança é uma área de conhecimento autônoma e que consiste na mais antiga as manifestações artísticas. “De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser carrega dentro de si desde os tempos imemoriais (PORTINARI 1989, p.11 apud MORANDI; STRAZZACAPPA, 2012, p. 105).

Ainda que a dança e a educação física possuam afinidades, não cabe às áreas subjugarem uma a outra, sendo possível relacionarem-se de modo interdisciplinar, ou exaltando as particularidades e saberes que possuem em distinção (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012 p. 101).

## 2.2 CBC (CURRÍCULO BÁSICO COMUM)

O Currículo Básico Comum caracteriza-se por uma proposição curricular feita pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, no ano de 2006, destinada principalmente

às escolas públicas. Trazendo definições de conteúdos básicos para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, esse documento objetiva elevar o desempenho do ensino na Rede Estadual de Minas Gerais. Para além da definição dos conteúdos, os CBC's são utilizados também como base para a construção da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o auxílio na organização de um plano de metas para cada escola (MINAS GERAIS, 2006).

O livro dedicado a Arte no CBC foi lançado em 2006 e dividido em propostas para os anos finais do Ensino Fundamental (sexto ano ao nono ano) e para o Ensino Médio, sendo composto por objetivos do ensino de Arte, critérios para escolha de conteúdo, conteúdos curriculares e avaliação em Arte. No que consta o documento, o CBC/Arte elenca conteúdos que devem fazer parte da construção de conhecimento na vida de todos, através de uma divisão não seriada que permite ao educador trabalhar com seus estudantes a partir de quaisquer tópicos. Além disso, o documento propõe uma amplificação do conhecimento por meio da formação de redes de informação em arte (MINAS GERAIS, 2006).

A proposta curricular do CBC para o Ensino Médio em Arte contempla artes visuais, dança, música e teatro, assim como estabelece o PCN, acrescido da tentativa em reconhecer realidades e características de nosso Estado. Tal proposição foi resultado também da colaboração de professores da Rede pública de Ensino entre 2004 e 2005, que analisaram seus fundamentos e propuseram, junto à equipe criadora, mudanças em lugares como: as tarefas do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) e no fórum do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) (MINAS GERAIS, 2006).

O documento pontua que os CBC's “não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender” (MINAS GERAIS, 2006, p. 9). Nele reconhece-se a posição da Arte como área de conhecimento vasta, e distinguem-se suas cinco áreas específicas (artes audiovisuais, artes visuais, dança, música e teatro), sendo que “para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições

mínimas de infra-estrutura para que seu ensino seja significativo” (MINAS GERAIS, 2006, p. 32).

Com relação a avaliação, a proposta no documento curricular caracteriza-se por metodologia formativa, “visando à construção de conhecimentos durante todo o processo pedagógico e abrangendo as diversas áreas (a factual, a conceitual, a comportamental e a atitudinal) de maneira integrada” (MINAS GERAIS. 2006, p. 33). Desse modo, o processo de avaliação poderia coletar de informações de caráter quantitativos e também qualitativos, possibilitando novas ações, reformulações e ressignificações quanto ao conteúdos (MINAS GERAIS, 2006).

Para o Ensino Médio, os norteamentos em Arte foram estruturados em dois níveis, sendo uma abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais detalhado e quantitativo no segundo ano. O CBC/Arte também destaca em seu documento as seguintes preocupações, no que diz respeito à elaboração da presente proposta curricular:

- Inserir o ensino da arte de forma que a criação ordenada e ordenadora contribua para o desenvolvimento integral dos jovens, enriquecendo todo indivíduo que dela fizer uso.
- Propor um programa exequível, disposto de maneira simples, mas capaz de sintetizar em diferentes módulos as inúmeras possibilidades da criação artística frente às novas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo (MINAS GERAIS, 2005, p. 32).

O CBC/Arte propõe que a Arte na escola permita “uma pessoa explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar sua sensibilidade e seus sentimentos” (MINAS GERAIS, 2006, p. 33). Desta forma, o ensino de Arte “deve possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte” (MINAS GERAIS, 2006, p. 33).

Ainda que o documento aponte conteúdos, habilidades e competências para Arte e suas áreas do conhecimento específicos, a realidade encontrada no Ensino Regular, não permite a abordagem de boa parte do que é proposto, devido às inúmeras variáveis que permeiam o contexto do ensino de Arte/Dança da Educação Pública, que trazem como uma

característica forte a dificuldade de que tais orientações saiam do papel. Sendo evidenciados distanciamentos urgentes a serem resolvidos no contexto de ensino de Arte formal, rumo a uma escola que valorize os saberes artísticos.

Com relação ao Conteúdo Básico Comum a ser trabalhado no Ensino Médio, o conteúdo se firma sobre e cinco eixos temáticos, divididos por “*Conhecimento e Expressão*” em “*Artes Audiovisuais, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*”. Nesse sentido, são elencados como objetivos para a Dança:

- Construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade.
- Aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, sonora e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas.
- Situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea.
- Buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança (MINAS GERAIS, 2006, p.51).

Além disso o documento traz exemplos de estratégias que se caracterizam por:

1. Percepção gestual/corporal e sensibilidade estética
  - Aprofundamento da apreciação e análise de produções em dança.
2. Movimentos artísticos em dança em diferentes épocas e diferentes culturas
  - Pesquisas sobre dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros, que contribuíram para a história da dança nacional, com ênfase na dança contemporânea.
3. Elementos da dança
  - Estudo das relações de espaço, tempo, ritmo, movimento, planos e peso dos gestos na dança.
  - Continuidade da elaboração de glossário com os termos técnicos básicos de dança.
4. Expressão em dança
  - Criação de movimentos/danças corporais individuais e/ou coletivas, de acordo com as escolhas pessoais ou de grupo, respeitando e compreendendo seus limites, possibilidades físicas, emocionais e intelectuais.
  - Interpretação de coreografias de criação individual, coletiva ou de outros coreógrafos.
  - Documentação dos próprios trabalhos de dança e dos elaborados por diferentes dançarinos e coreógrafos.
  - Produções em dança, integradas com música e teatro

(MINAS GERAIS, 2006, p.52)

Após o CBC nos apresentar o conteúdo para o Ensino Médio, elencando os objetivos e as possíveis estratégias metodológicas para o alcance dos mesmos, dentro do eixo temático “*Conhecimentos e Expressão em Dança*”, o documento nos traz os conteúdos fundamentais a serem desenvolvidos ao longo do primeiro ano da etapa média. No eixo temático relativo a Dança, os conteúdos definidos – dentro dos temas *Percepção Gestual/Corporal e Sensibilidade Estética: Análise de produções de Dança em diferentes épocas e diferentes culturas; Expressão Corporal e Gestual* – são:

Quadro 1 - Conteúdos a serem desenvolvidos no 1º ano no eixo temático da Dança segundo o CBC

<b>TÓPICOS/HABILIDADES</b>	<b>DETALHAMENTO DAS HABILIDADES</b>
8.1. Apreciação e análise de danças contemporâneas	<p>8.1.1. Saber realizar pesquisas sobre gestos, movimentos, seu registro e utilizações em produções de dança contemporânea.</p> <p>8.1.2. Estabelecer relações entre a dança contemporânea, contextualização e identidade pessoal.</p>

(MINAS GERAIS, 2005, p. 62)

O presente documento é finalizado listando e abordando possíveis conteúdos complementares em Arte para o Ensino Médio, sendo assim, no eixo “*Conhecimento e Expressão em Dança*”, observa-se:

Quadro 2 - Conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Médio no eixo temático da Dança segundo o CBC

<b>TÓPICOS / HABILIDADES</b>	<b>DETALHAMENTO DAS HABILIDADES</b>
20.1. Análise e crítica de obras de dança contemporânea produzidas em Minas Gerais	<p>20.1.1. Estabelecer relações entre dança, sua contextualização, pensamento artístico e identidade cultural mineira.</p>
	20.2.1. Saber identificar e contextualizar

20.2. Estudo das premissas da dança contemporânea	produções contemporâneas em dança. 20.2.2. Entender que a relação entre a dança das diferentes épocas históricas não se dá somente por linearidade, mas pela herança cultural e pelo contexto atual.
20.3. Planos e peso dos gestos	20.3.1. Identificar e elaborar danças em que a seqüência gestual e de movimentos esteja estruturada.
20.4. Espaço, tempo, ritmo e movimento	20.4.1. Identificar a relação entre espaço, tempo, ritmo e movimento nas danças contemporâneas locais e regionais.
20.5. Improvisação coreográfica	20.5.1. Realizar improvisações coreográficas.
20.6. Interpretação coreográfica	20.6.1. Interpretar coreografias.

(MINAS GERAIS, 2005, p. 69-70)

Na redação de seu documento, o CBC/Arte traz a reflexão de que é preciso mais do que a sua obrigatoriedade nos currículos escolares para seu acontecimento real, sendo necessários o entendimento e a reflexão do sentido do ensino de Arte na Educação Básica com relação às apreensões de conhecimentos significativos na vida escolar dos estudantes.

É necessário saber como é concebida e ensinada e como se expressa no contexto de cada região. É necessário, também, estarmos conscientes de seu significado para o indivíduo e a coletividade e sabermos se os alunos possuem as condições adequadas para a fruição e/ou prática da expressão artística, sem as amarras de um conceito de Arte tradicionalista e conservador, fundamentado em parâmetros descontextualizados da realidade dos alunos (MINAS GERAIS, 2006, p. 33).

Além disso, a publicação ressalta que para que os direcionamentos não se tornem cada vez mais distantes da realidade, dificuldades e questões, faz-se indispensável “o planejamento e a experimentação em sala/escola/comunidade para que, em sua prática diária, os educadores possam, a partir da flexibilidade do projeto, ajustar tal proposta às necessidades da comunidade onde a escola está inserida” (MINAS GERAIS, 2006, p. 34).

Destaca-se aqui o lançamento das Orientações Pedagógicas Complementares do CBC para todas as áreas de conhecimento, nos anos de 2005 e 2006, cujas orientações dos documentos dedicadas à Dança são de dois professores do curso de Licenciatura em Dança da UFMG. Sendo as indicações para os anos finais do Ensino Fundamental realizadas pela professora Dra. Mônica Medeiros Ribeiro e com orientações para o Ensino Médio, do professor Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga, demonstrando que de alguma forma certos direcionamentos pertinentes a área estão sendo colocados em pauta, mesmo a Dança ainda lutando para não permanecer no Terceiro Mundo da Arte ( STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012).

Quanto às proposições curriculares pelo CBC/Arte para Dança apresentadas aqui anteriormente, pode-se identificar que tanto as orientações para o Ensino Fundamental tanto quanto para o Ensino Médio valorizam as dimensões de contextualização sócio-cultural; aspectos críticos e reflexivos do ensino e da aprendizagem em Arte; estabelecimento de relações entre informações e conhecimentos; proposições de experimentações corporais e de movimentações; trabalho com espaço, ritmo, tempo; aprendizado de termos e conteúdos pertinentes à coreografias, improvisação e criação.

Faz-se importante salientar que ainda que sejam feitas propostas pertinentes a área de conhecimento Dança, tais indicações ainda apresentam-se muito distantes da realidade encontrada nas escolas, visto que já se passaram doze anos desde a publicação do documento, mas a Dança ainda segue menosprezada ou reduzida, principalmente no contexto das escolas públicas estaduais.

### 2.3 BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR )

Em 2015 a ideia de uma Base Comum Curricular da Educação no Brasil se tornou mais evidente nas discussões, mas já dividia opiniões e posicionamentos desde que foi estabelecida como estratégia do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014. Estando prevista também na Constituição desde 1988, a base surge da necessidade de criação de um

documento norteador que contenha diretrizes do que seria ensinado nas escolas do Brasil, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, ou seja, em toda a Educação Básica, sendo elaborada pelo MEC, inicialmente apenas para o Ensino Infantil e Fundamental.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 8).

A Base direcionada ao Ensino Médio consiste em um volume dividido em: introdução (onde constam marcos legais, fundamentos pedagógicos, formas de implementação), estrutura (onde são apresentados aspectos organizacionais) e, por fim, a proposta educacional apontada para a etapa. Esse documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, se aprovado e homologado passará a regrer não só a estruturação de currículos do Ensino Médio, mas sim, de todas as três etapas da Educação Básica, já que a versão para a Educação Infantil e Fundamental já foram aprovadas, caracterizando-se por documentos que apresentam direcionamentos pedagógicos, mas também força de lei.

Segundo o documento,

Para a implantação da BNCC em todo o País, o MEC será o parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, apoiando-os e trabalhando em conjunto para que as mudanças cheguem às salas de aula em benefício de todos os estudantes e das gerações futuras deste País ( BRASIL, 2017, s.p).

O documento é baseado numa estrutura que elucida “as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.” (BRASIL, 2017, p. 23). Tal publicação considera como competência,

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

Assim, na BNCC direcionada a Educação Infantil existem cinco campos de experiências caracterizados por *eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, alicerçados por seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: *conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se*. Já no que se refere a organização do Ensino Fundamental existem quatro áreas do conhecimento, determinadas pela LDB: *Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia e História)*, que são tidas como base para definição de unidades temáticas e habilidades a serem aprendidas em cada ano. Com relação ao documento reservado ao Ensino Médio, pode-se pontuar que o mesmo também se organiza sobre a noção de áreas do conhecimento: *Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB (BRASIL, 2017).

Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199857), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa (BRASIL, 2017, p. 469).

A BNCC, no Ensino Médio, busca dar continuidade às proposições elencadas na Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrando-se “no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral” (BRASIL, 2017, p. 44). Nela são destacadas como competências gerais para a Educação Básica aspectos do conhecimento, como: o pensamento crítico, criativo; senso estético; comunicação; argumentação; cultura digital; auto-gestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e autonomia. Que visam “assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p 25).

São as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica que orientam as aprendizagens essenciais selecionadas para a BNCC do Ensino Médio e os itinerários formativos a serem ofertados pelas diferentes instituições. Os itinerários formativos permitem aos alunos a escolha da área de conhecimento de seu maior interesse, dentre cinco itinerários escolares, caracterizando-se como uma tentativa do documento de permissão de uma maior flexibilidade curricular, sendo cada um dos itinerários referentes às quatro grandes áreas e um referente à formação profissional e técnica.

Cada área do conhecimento determina as competências específicas, sendo estas, expressões das competências gerais para a Educação Básica nessas áreas, estando articuladas também aos conhecimentos específicos estabelecidos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Desta forma, o documento “define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 473).

Na BNCC, os textos de apresentação trazem elucidações sobre a importância de cada área do conhecimento na formação integral de alunos da etapa média, levantando especificações no que se refere “ao tratamento de seus objetos de conhecimento, considerando as características do alunado, as aprendizagens promovidas no Ensino Fundamental e as especificidades e demandas dessa etapa da escolarização” (BRASIL, 2017, p. 33).

No Ensino Médio, apenas Português e Matemática são considerados como componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, acrescidos da Língua Inglesa, também obrigatória nessa etapa (LDB, Art. 35-A § 4º), compreendida “como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais.” (BRASIL, 2017, p. 476).

A área de Linguagens e suas Tecnologias é formada por Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, cujo cerne, no Ensino Médio, se dá no desenvolvimento da autonomia do jovem e de seu protagonismo nas práticas de diferentes linguagens; no reconhecimento e na crítica de seus diferentes tipos; na construção de relações e conexões

com os conteúdos; na participação e também na apreciação de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2017).

O documento tem como uma responsabilidade da área de *Linguagens e suas Tecnologias*, promover a instrumentalização do aluno para expandir e solidificar habilidades reflexivas e também de uso das linguagens em suas diferentes formas (verbais, artísticas e corporais), objetos dos diferentes componentes da área (BRASIL, 2017). Nesse sentido, quanto à Arte, o documento elucida:

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2017, p. 474).

Segundo a Base Nacional para o Ensino Médio, os alunos acessarão as especificidades das Artes Visuais, Audiovisual, Música, Teatro e Dança por meio do estudo e do conhecimento de manifestações de materialidade híbridas, ou seja, cujas fronteiras são tênues e diversas (BRASIL, 2017). Sendo assim, Arte no Ensino Médio, segundo a BNCC deve:

promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a garantir o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros (BRASIL, 2017, p. 474).

A BNCC da área de *Linguagens e suas Tecnologias* no Ensino Médio prioriza cinco campos de atuação social: o campo da vida social; o campo das práticas de estudo e pesquisa; o campo jornalístico-midiático; o campo de atuação na vida pública e o campo artístico, que trata-se campo mais próximo dos aspectos relacionados à a Arte e a Dança do referido documento. Nesse sentido, comprehende-se esse *campo artístico* como um “espaço de

circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (BRASIL, 2017, p. 480).

Segundo a Base Nacional “a consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos (...) (Brasil, 2017,p. 480) . Na tentativa de identificarmos como se configura a abordagem e posição da Arte, e da Dança, nesse documento de nível nacional, pontuam-se Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

- Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo
- Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
- Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social,variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
- Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
- Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas
- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 481 - 482).

Destaca-se somente o conjunto de habilidades referentes à primeira competência específica, que diz respeito à *compreensão e análise mais profundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens*, e que prevê aos estudantes “explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos(...), através das seguintes habilidades (BRASIL, 2017, p. 483):

Quadro 3 - Habilidades referentes à primeira competência trazida pela BNCC para a área de Linguagens e suas Tecnologias

HABILIDADES
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG101) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.

(BRASIL, 2017, p. 483)

O documento segue pontuando várias habilidades, que independentemente da competência a que se referem, se mostram generalizados e superficiais quanto à Arte e quanto a abordagem de seus campos artísticos, apesar da existência da lei 13.278/16 que alterou um

trecho da LDB 9.394/96, e que especificava as linguagens a serem ensinadas em Arte (dança, teatro, artes visuais e música) e as tornavam obrigatórias em todas as etapas do Ensino Básico.

A Arte na BNCC não é exposta como um componente do currículo, sendo alocada e subordinada à área de Linguagens (PERES, 2017). Apesar de possuir conteúdos que não se caracterizam somente pela dimensão do sensível, a publicação abstrai-se do valor conceitual e crítico da área, fazendo proposições com “foco em práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da Arte” (PERES, 2017, p. 30).

Estando alocada na área de Linguagens na BNCC como mais um componente, arrisca-se, após anos de lutas e reafirmações, que a área de Arte recaia novamente sobre o lugar acessorista no ambiente escolar, sendo utilizada, como muito já foi utilizada ao longo dos anos, como complemento de outros conteúdos como Português ou Literatura. Além disso, ao trazer os campos artísticos como subcomponentes do componente Arte, nos aproximamos de possíveis interpretações errôneas quanto a polivalência, fundamentadas em argumentos a favor de um trabalho interdisciplinar (PERES, 2017).

Destaca-se que esse modelo de organização e de posicionamento da Arte em um documento de caráter nacional, colabora para a negligência de conteúdos advindos da própria área que “que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais (PERES, 2017, p. 31).

A leitura do texto da BNCC, no qual é discorrido sobre o Componente Curricular Arte, permite observar que a concepção de Arte presente nesse documento é de uma área de conhecimento comprometida com a ideologia dos grupos dominantes, que reduz o ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da forma na Arte, ou seja, os conteúdos constitutivos do processo artístico. Assim, os estudantes terão uma formação limitada que não contribuirá para compreensões críticas da Arte e da sociedade (PERES, 2017, p. 31).

Vale destacar que a Base Nacional é produto direto também da aprovação da Reforma do Ensino Médio, expressa pela lei 13.415, sancionada pelo governo Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017. Na época, tanto o conteúdo, quanto a forma como foram apresentadas essas mudanças à sociedade, provocaram repercussão em todo o país, já que colocada como medida

provisória (MP 746/2016), as alterações já possuíam força de lei desde a data de sua primeira publicação, no Diário Oficial da União (SOUZA, 2017; FERRETI, 2018). Tal situação acabou gerando grande insatisfação em vários estados do país, expressadas principalmente através de ocupações de estudantes, em sua maioria de escolas públicas, e de questionamentos por parte de educadores.

É resultado dessa reforma, a reorganização da divisão do currículo por áreas e não por disciplinas, além da instituição de que 60% da carga horária reservada a etapa média, seriam direcionadas à Base Nacional Curricular e os outros 40% seriam destinados à composição curricular dos alunos através dos itinerários formativos (ENTENDA, 2018). Os motivos para um descontentamento tão grande com as medidas propostas, caracterizaram-se também pela: exclusão de disciplinas; autorização para contratação de professores com “notório saber” e sem diploma de licenciatura; e proposição de carga horária ampliada. No que diz respeito aos pontos polêmicos da Reforma do Ensino Médio que concernem à discussão proposta por essa pesquisa, destaca-se que Arte, juntamente com Sociologia, Filosofia e Educação Física, não faziam parte da versão inicial, da Medida Provisória, enviadas como disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio, sendo apenas posteriormente incluídas no documento através de uma emenda que instituiu que estas deveriam estar no currículo, como “estudos e práticas” obrigatórios pela Base Nacional. Tendo passado por 567 emendas de deputados e senadores, algumas proposições foram modificadas após as repercussões negativas das ressonâncias de temas polêmicos, na intenção de atenuar erros e de flexibilizar uma reforma imposta (FARJADO, 2017).

Ao ler a BNCC a “impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados” (PERES, 2017, p. 31) . E essa abordagem supérflua da Arte “pode abafar a força vital da imaginação das crianças, jovens e adultos na escola” (PERES, 2017, 31). Por esse motivo houveram reivindicações por parte de Arte-Educadores nas etapas que antecederam a última versão para o Ensino Médio, na qual a Federação de Arte-Educadores do Brasil encaminhou um ofício à comissão de elaboração do documento, contendo as principais críticas quanto ao tratamento da Arte e seus campos artísticos na BNCC. Infelizmente, tais colocações não foram ouvidas,

fazendo com que profissionais que participaram da elaboração, pedissem desligamento e a retirada de seus nomes da publicação, referente ao conteúdo Arte (PERES, 2017).

Assim, fica visível como a Dança ainda enfrenta situações em que sua relevância e sua efetividade na Educação Básica ainda são colocadas à prova, onde conquistas anteriores são subjugadas e a necessidade de luta por sua afirmação como área de conhecimento ainda se fazem indispensáveis.

### 3. DANÇA NA ESCOLA PARA QUE E PARA QUEM?

Inegavelmente o Brasil é conhecido por ser um país “dançante”, onde a dança esteve sempre ligada a algo de domínio público, o que na contramão da construção da ideia de um país democrático e bastante corpóreo, corroborou numa exclusão da possibilidade de estudar dança de forma mais ampla e profunda no ambiente escolar (MARQUES, 2012). Historicamente a ideia que se tem de disciplina escolar sempre esteve atrelada a questão de um “não-movimento”, sendo considerado como bom comportamento, a imobilidade e a ordem. Resultado de um padrão escola-militar do século XX: surgiram as filas, ordens para levantar e assentar na presença determinado funcionário, o posicionamento de frente para o quadro etc. Comportamentos e regras impostas aos educandos perduraram durante tempos, sendo reinventados em alguns modelos escolares como escolas de cunho religioso ou em regiões fora do centros urbanos, demonstrando outras formas de limitar o corpo no espaço escolar (STRAZZACAPPA, 2001).

É através do corpo e notadamente através do movimento que o sujeito se coloca no mundo, é o movimento corporal que proporciona ao indivíduo trabalhar, estudar, aprender, se comunicar. Apesar disso, no espaço escolar existe uma construção na cultura contra o movimento, que acaba por restringir o movimento humano a alguns momentos específicos somente, como aulas de Educação Física, ou em momentos de recreio, tendo como regra para o restante dos momentos com relação ao corpo, a rigidez (STRAZZACAPPA, 2001). Segundo Ciro Giordano Bruni (1998 citado por STRAZZACAPPA, 2001, p. 69) “virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora”, criticando não só a falta de ludicidade em certas disciplinas, mas também na falta de seriedade nas disciplinas artísticas.

Lado a lado à construção da ideia da arte como algo acessorista no ambiente escolar, existe uma construção também do movimento corporal como moeda de troca no espaço escolar. Em que ele aparece como uma recompensa pelo bom comportamento, estando ainda que pouco presente em disciplinas consideradas de menos valor, como Educação Física e até a

própria arte, encaminhando-se também para outros espaços limitados, como recreio ou atividades extra-classe (STRAZZACAPPA, 2001).

Segundo Ana Mae Barbosa (1978 *apud*. MARQUES, 2012) a divisão entre o trabalho manual e o intelectual estabelecida desde o início do processo de colonização do nosso país, pode ser considerada como uma das razões pelas quais a arte tem sido visto historicamente com algo numa posição inferior, sendo colocada em segundo plano nos currículos do país. Enxergada como um trabalho manual com frequência, a arte também foi sendo ligada a uma condição “escrava”.

Não é de se admirar, portanto, que uma arte com a da dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante séculos “presa nos porões e escondida nas senzalas”: foi banida do convívio com outras áreas de conhecimento na escola, ou, então, “atrelada ao tronco e chicoteada”, até que alguma alma boa pudesse convencer “o feitor” de sua “inocência” (MARQUES, 2012, p. 20).

Concomitantemente a isso, existe ainda a ideia da arte e dos artistas como diferentes, loucos ou excêntricos, unida ao senso comum com relação ao “corpo-eu”, que se caracteriza pelo equívoco da consideração de que ao participar de processos corporais de forma artística são liberados de forma totalmente inconsciente e obrigatoriamente segredos, traumas ou situações internas dos indivíduos (MARQUES, 2012).

Situações em que a dança ainda é considerada como “coisa de mulher” - advindas não só dos alunos, mas de muitos pais e familiares também são dilemas encontrados no contexto da escola pública - inclusive na E.E.P.H.D - que contribuem para a não contemplação da Dança na escola, ainda que contraditoriamente, o Brasil seja um país que sempre que possuiu

inúmeros grupos de dança e trios elétricos formados majoritariamente por homens durante o carnaval; nas danças de salão que o Brasil exporta; nas danças de rua; na capoeira; entre tantas outras manifestações em que a dança não está associada ao corpo delicado e feminino da bailarina clássica, mas, ao contrário, à virilidade, à força, à identidade cultural do homem brasileiro (MARQUES, 2012, p. 23).

O receio do trabalho com o corpo também é evidente nesse processo de inserção da dança na escola. Resultado de anos em que o corpo era foi sendo apontado como pecaminoso

- muito fundamentado pela Igreja Católica durante séculos - ainda são observados resquícios desse discurso em toda a comunidade escolar. Sendo um fato que tanto o corpo, como a dança são incógnitas para boa parte da população escolar, que ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar e explorar seus processos.

Ou seja, embora não se aceite mais o preconceito em relação ao diálogo com o corpo e com a arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender seu significado e sentido em contexto educacional. Há, às vezes, um entendimento estritamente intelectual em relação a essa disciplina, sem que haja um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização enraizados na experiência (MARQUES, 2012, p. 24).

Mas “que importância é essa que se dá à arte e faz com que ela tenha um espaço também na educação em geral, em especial, na educação escolar?”(MARQUES, 2012, p. 18). De fato, a escola não é o único lugar em que um indivíduo pode aprender e desenvolver saberes de arte, existem outras instituições culturais e sociais, que partilham concepções estéticas e produções artísticas, como: as famílias, as igrejas, os teatros, centros culturais, meios de comunicação. Porém é no ambiente escolar que os jovens e crianças, têm a oportunidade de compreender a história e experienciar processos artísticos em um local com cursos especialmente voltados para esses estudos (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Os cursos de Arte no contexto da escola “constituem-se um espaço tempo curriculares em que professores e alunos dedicam-se metódicamente à busca e aquisição de novos saberes, especificamente artísticos e estéticos” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 26). Assim como as demais áreas de conhecimento no Ensino Regular, a Arte também se faz essencial na construção de uma consciência de cidadania e na formação de cada indivíduo (Ferraz e Fusari, 2009).

Ao propor a discussão sobre que dança seria ensinada nas escolas, trago à discussão que diferente do que o senso comum no sugere, aulas de dança baseadas em regras posturais que não respeitam a diversidade anatômica dos corpos; sequências dadas de forma generalizadas para várias turmas sem nenhuma modificação; “repertórios rígidos e impostos”

podem ser “verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo” (MARQUES, 2012, p. 29).

Faz-se necessário destacar que no que diz respeito a ideia da dança na escola, a sociedade ainda está muito permeada por ideais de corpos, que envolvem associações de que para dançar é necessário ter um corpo magro, flexível e jovem. Neste modelo de inserção de dança, as aulas poderiam se tornar verdadeiras prisões para estudantes que não atendem a expectativas do professor, mesmo que de forma inconscientemente, com relação a um corpo “apto” para o movimento. Aulas como estas, nos afastam das experiências genuinamente vivenciadas, e reafirmam ideias de corpo (seja na postura ou na forma) e de comportamento em sociedade (MARQUES, 2012).

A fundamentação da ideia de Dança inserida na escola como área de conhecimento e como direito ao aprendizado dos conhecimentos e habilidades relativos à grande área Arte, está baseada na contramão de padrões impostos ou modelos repetitivos, encarregando-se muito mais a proposição de trabalhos que abordam uma visão mais crítica, e baseada nas experiências do corpo em sociedade e de suas relações com outras inúmeras áreas.

É um fato também que alguns conteúdos relativos à área de dança, podem ser desenvolvidos por outras áreas do conhecimento, mas é por justamente considerar certas manifestações como Arte, e não como recurso educacional ou terapia, que se dá a sua especificidade.

No que diz respeito a conteúdos específicos da dança, destacam-se

(...) aspectos e componentes do aprendizado do movimento (aspecto da Coreologia e Educação Somática; áreas de conhecimento que contextualizem a dança ( História, Estética, Apreciação e Crítica, Sociologia, Antropologia, Música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança e si ( repertórios, improvisação coreográfica) (MARQUES, 2012, p. 34).

Ainda que saibamos que existem diversas modalidades de dança na sociedade, seja na abordagem de balés de repertório, nas danças modernas, populares, contemporâneas ou de muitas outras, destacam-se as fragilidades das categorizações, visto que algumas modalidades podem se sobrepor. Ainda assim, a abordagem de diferentes danças no ambiente

escolar, não se limitando a isso, deve ser encarada como diretriz para uma prática significativa e diversa da dança na escola e não como um manual (MARQUES, 2012).

É preciso frisar que a proposta da Dança na escola, estaria mais ligada à expressões criadas com fins artísticos, visto que outras inúmeras formas de dança podem ser mais acessadas aos estudantes em contextos distintos. Ainda assim, a Dança na escola propõe um pensamento mais alinhado à preocupação de quem está dançando, do que que tipo de dança realizada. Marques (2012), propõe que reconheçamos os repertórios, as escolhas, e as possíveis ideias quanto as improvisações e criações, que os alunos já possuem, de modo que seja possível dialogar com o contexto dos mesmos, podendo gerar assim experiências significativas. Nesse sentido, é necessário que o professor esteja ciente do contexto de seus alunos, podendo assim se tornar um “interlocutor” entre a realidade dos estudantes e dos conhecimentos em dança a serem apreendidos na escola.

Ou seja, conectado ao universo sociopolítico-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança urbana ou ainda suas escolhas pessoas de movimento, a dança dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo) e o conhecimento em sala de aula. Sem ele, as experiências de dança já conhecidas podem se tornar vazias, repetitivas e até mesmo enfadonhas (MARQUES, 2012, p. 36).

#### **4. A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR HELVÉCIO DAHE**

A Escola Estadual Professor Helvécio Dahe localiza-se na periferia de Ribeirão das Neves, considerada como um dos municípios que mais cresce no índice populacional, devido a uma grande área geográfica com baixo valor imobiliário. Situada no bairro Veneza, a escola iniciou suas atividades recebendo em média 150 alunos, e atualmente atende a população escolar entre onze e dezoito anos, possuindo tanto o Ensino Fundamental (terceiros e quartos ciclos) quanto o Ensino Médio.

A rede física escolar caracteriza-se por um pavimento, que subdivide-se em: quatorze salas de aulas de 35 m<sup>2</sup> cada, uma biblioteca, sala de professores, secretaria, diretoria, sala de serviço de orientação e supervisão, cantina, despensa, banheiros, uma quadra descoberta e uma poliesportiva coberta em desuso (devido a sua inutilização após uma grande chuva no fim de 2017), acrescidos de uma pequena sala de informática e uma sala de vídeo - sendo esses últimos itens, conquistas mais recentes da escola, que sempre teve que lidar com a não durabilidade desses espaços, muitas vezes roubados, vandalizados ou estragados.

As profissões predominantes na região são de pessoas com baixa renda, o que nos apresenta uma dura realidade de muitos alunos, que possuem a merenda escolar como uma das suas únicas refeições no dia. Os estudantes, em sua maioria pertencem a famílias grandes, e que apresentam, muitas vezes, rompimentos com a ideia de estrutura familiar tradicional, composta por pai, mãe e filhos. A escola se situa numa região onde não existem muitos espaços de lazer também, o que faz com que ela se torne um espaço também para esta finalidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA E.E.P.H.D, 2014).

A comunidade é caracterizada como participativa e presente em eventos desenvolvidos pela escola, mas ainda assim evidencia em muitos casos, um distanciamento, entre família e ambiente escolar, que repercute na falta de acompanhamento por parte dos responsáveis pelo estudante, no ambiente de ensino. Ao mesmo tempo, a comunidade e a escola, querendo ou não, tem que enfrentar juntas, todos os dias, realidades como: a dependência química, a violência, a desnutrição, gravidez na adolescência, a criminalidade, a

pobreza, a falta de instrução, o encarceramento, o pouco acesso a saúde e à condições dignas para todos.

A escola possui três turnos dos quais posso seguramente pontuar que se distinguem em muitas características uns dos outros, sendo um ponto em comum entre todos, a quantidade elevada de alunos matriculados por sala. No turno da manhã existe uma média de 42 alunos por sala, e nos turnos da tarde e da noite, o mesmo número de turmas, com a quantidade variando em algumas salas, mas normalmente possuindo na sua maioria mais de 35 alunos.

O ano é dividido em quatro bimestres que somam cem pontos, na qual a modalidade de ensino é presencial, sendo ofertadas séries do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. A grade curricular oferecida para o Ensino Fundamental, caracteriza-se por 25 horas/aulas semanais, em: Matemática, Português, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Educação Religiosa, Educação Artística, Língua Inglesa, conforme o ano, segundo consta o PPP (2014) da escola. E no Ensino Médio, a grade divide-se em: Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Matemática, Física, Biologia, Química, Geografia, História, Língua Inglesa, Filosofia e Sociologia, de acordo com a Resolução da SEE/MG nº 2.368/2013.

É importante salientar que o turno da tarde na Helvécio Dahe, funciona com turmas do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, enquanto os turnos da manhã e da noite só possuem turmas da etapa média. Diante disso, de acordo com a Resolução nº 2.197/2012 da SEE/MG, no que diz respeito a presença da Arte no currículo da escola, destaca-se a garantia de sua presença no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ainda que abordagem na E.E.P.H.D ainda não atinja todas as turmas da instituição, sendo ofertada no Ensino Fundamental em apenas um dos anos da etapa. Destaca-se também que o Ensino Médio noturno, possui uma carga horária e organização diferentes dos demais, como consta no Plano Curricular para o Ensino Médio diurno e noturno na rede Estadual de Educação de Minas Gerais, presente na Resolução SEE nº 2842/2016, que segue vigente, sendo no turno da noite ofertada a Arte somente em um dos anos.

Ainda assim constam nas diretrizes, que com relação aos objetivos a serem desenvolvidos pelo Ensino Fundamental

Em Artes, levar a dança, as artes visuais, a música e o teatro para serem aprendidos na escola, estabelecendo relações entre os trabalhos artísticos individuais, em guros, e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional; (Projeto Político Pedagógico da E.E.P.H.D, 2014, p. 28).

Com relação aos objetivos do Ensino Médio, presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola, destaca-se que a Arte está abarcada em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas ainda assim não apresenta nenhum objetivo que contemple, de fato, a área. Aparecendo apenas nos objetivos gerais quanto a “compreender e utilizar diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA E.E.P.H.D, 2014, p. 29).

#### 4.1 A EXPERIÊNCIA DE ENSINO COMO PROFESSORA DE ARTE/DANÇA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR HELVÉCIO DAHE

Ainda que eu já tivesse vivenciado os estágios propostos pelo curso de Graduação em Dança na Escola Estadual Professor Helvécio Dahe, quando estive em sala pela primeira vez, como professora de Arte pelo Estado de Minas Gerais, não era possível ter a dimensão de como esta experiência, de fato, mudaria os rumos da minha vida, e me proporcionaria descobrir como fazer a diferença com pessoa, como artista, como educadora e como pesquisadora, na minha comunidade. Tudo se iniciou quando munida do CAT, assumi a substituição do professor regente de Arte da Helvécio Dahe, que havia tirado uma licença médica em 2015. Foram ao todo 49 dias, em que tive a oportunidade de trabalhar no Ensino Médio regular, que abriram caminho para uma trajetória cheia de descobertas.

A minha atuação num período anual como professora na Helvécio Dahe se iniciou, de fato, em 2016 quando assumi o cargo de Professora de Arte da Educação Básica, no município de Ribeirão das Neves. Nesse ano lecionei para quatorze turmas do Ensino Médio no turno da manhã (do primeiro ao terceiro ano) e tive meu cargo, de dezesseis aulas,

completado com duas turmas de sextos anos, no turno da tarde - uma realidade muito presente no Ensino Regular. No ano de 2017, assumi um cargo de nove aulas, com três turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, uma de primeiro ano, uma turma de segundo ano - no turno da tarde - e quatro turmas de terceiros anos, onde pude vivenciar o contexto do ensino noturno na escola. Neste ano de 2018, as turmas em que leciono se caracterizam por três terceiros anos no turno da manhã, acrescidos de dois segundos anos e dois primeiros anos, no turno da tarde.

Vale destacar que tudo isso ocorreu através de processos legítimos de aquisição da autorização para lecionar, embasados na Resolução nº 397/94, pelo fato de ainda não ser formada, e pela realização processos de designação, realizados anualmente. Assim, ao ingressar na Helvécio Dahe, como professora de Arte/Dança, percebi que seria necessário, e a cada ano ainda é, explicar e contextualizar não só aos alunos, mas também a alguns colegas do corpo docente, quanto a existência de cursos superiores em Dança, e quanto a possibilidade legal que profissionais formados em licenciaturas específicas possuem de assumirem disciplinas de Arte na Educação Básica.

De certo modo, o fato de trabalhar na escola enquanto cursava a graduação na UFMG me permitiu um olhar mais amplo dos avanços, das lutas, dos distanciamentos e das problemáticas que ainda envolvem o ensino de Arte e a inserção da Dança no ensino público regular. Lecionar, desde os dezesseis anos, em cursos livres de dança para diversas idades, também trazia-me uma certa familiaridade com o ensino e a educação, ainda que em contextos distintos. Além disso, o fato de ser moradora da comunidade e de ter estudado nesta escola, foram aspectos importantes no meu processo de adaptação, e de certa forma, algo que me aproximou também dos estudantes.

Em quase todas as vezes que entrei em uma sala de aula na referida escola, me apresentando como professora de Arte pela primeira vez, fui questionada se Arte era só colorir ou desenhar. Isso se caracteriza por uma realidade das escolas públicas, principalmente as que se situam na periferia, onde existe uma defasagem pedagógica muito grande com relação não só referente ao componente Arte - que durante anos esteve diretamente vinculada somente ao desenho - mas também com demais disciplinas. Porém infelizmente, as

problemáticas que envolvem as dificuldades enfrentadas no contexto do ensino de Arte/Dança, na Rede Estadual, não se restringem a isso.

Na Helvécio Dahe temos alunos que andam mais de uma hora a pé para chegarem na escola, pois moram em bairros vizinhos, de difícil acesso, e não tem condições de tomarem uma condução; temos estudantes envolvidos com o crime e as drogas; alunos que trabalham e estudam sendo importantíssimos na aquisição de renda da família; jovens grávidas lutando contra o sistema para não se tornarem números da evasão escolar; alunos que passam muitas dificuldades financeiras; estudantes que enfrentam situações absurdas de abuso sexual; jovens pertencentes a muitas famílias, sem muita ou nenhuma instrução; com composições familiares com pais encarcerados ou mães dependentes químicas; alunos de AEE com poucas condições de acompanhamento das turmas, devido a falta de professores capacitados etc. Estas são só algumas mazelas presentes no contexto da Escola Estadual Professor Helvécio Dahe diariamente, que atrelados a complexidade e a fragilidade do sistema público educacional, apresentando profissionais desmotivados, com qualificação frágil, salários que atrasam e a ausência de incentivo; superlotação de turmas; entre outras situações, compõem o cenário das instituições públicas estaduais.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a defasagem de conteúdos é extremamente evidente em várias disciplinas, e isso caracteriza-se por ainda mais gritante no que se refere aos saberes e vivências, em Arte. Diante de tudo, ao me propor estar nesse local, desempenhando a função de professora de Arte, sendo uma Licencianda em Dança, artista, jovem, mulher, pobre e periférica, tem sido parte do meu papel nesta escola, ressignificar, repetir, informar, reafirmar, e até mesmo provar - legislativa e incansavelmente - que a Arte e a Dança no Ensino Regular possuem não só importância na formação do cidadão, mas também constituem-se como direitos, como caminhos e como oportunidades.

Posso afirmar que a minha atuação, na referida escola, tem sido empenhada em fazer frente a desconsideração da Arte como área de conhecimento, pois o fato dela estar no currículo escolar não se configura como uma garantia disso, nem da abordagem dos quatro campos artísticos, e muito menos da compreensão destes enquanto áreas específicas. Por esse motivo, ainda que enfrentando diariamente a problemática da polivalência, fiz a escolha

metodológica de que abordaria em cada bimestre um campo artístico com mais enfoque, a cada ano.

Recordo-me que nos dois primeiros anos na escola, havia muito receio de minha parte no que dizia respeito ao lugar que passara a ocupar, lecionando Arte e não Dança, na Educação Básica. Apesar de ter a plena certeza de que minha formação em Dança não é capaz - e nem se propõe a isso- de preparar seus licenciandos a estarem aptos para o ensino de conteúdos dos outros campos artísticos que compõem a área de Arte, posso afirmar que foi e ainda se faz necessário que eu busque, tornar menos frágil o meu fazer docente. Enfatizo que cogitei trabalhar com os campos artísticos de forma mais espaçada, numa ideia de oferecer apenas dois campos artísticos por ano em cada turma, porém a questão da minha permanência, para a continuidade de um possível trabalho num ano posterior, na E.E.P.H.D, nunca foi algo com que eu pudesse contar, visto que os profissionais que atuam por meio do CAT, são últimos no quesito de prioridade para cargos, sendo uma incógnita a garantia de uma progressão nesta escola.

Desta forma, por mais que tenha sido necessário um sobre-esforço de minha parte, no que diz respeito a buscar uma familiaridade com outros conteúdos, ainda considerei importante abordar, mesmo que de forma menos profunda, ou nas fronteiras, saberes relacionados aos demais campos artísticos também, já que para a maioria dos alunos do Ensino Médio, saber da obrigatoriedade da abordagem dos quatro campos artísticos e estudá-las no Ensino Regular, já se caracterizava por algo a que muitos nunca tiveram acesso. Com isso, na intenção de contribuir para mudança das realidades na escola e na comunidade através do ensino dos conhecimentos de Arte/Dança, me permiti atravessar e ser atravessada pelos processos educacionais em que acreditava, nesses três anos em que venho composto o corpo docente na referida escola .

O estranhamento em novas turmas em que eu passei a lecionar, sempre foram evidentes, onde a renúncia em considerar, ou perceber, a Arte como uma disciplina a ser avaliada e levada a sério, assim como todas outras, que compõem o currículo regular eram situações bastante recorrentes por parte dos discentes. É um fato a Arte esteve presente na escola como Desenho Geométrico, Trabalhos Manuais e posteriormente, Educação Artística,

perpassando desde a valorização da cópia e da repetição, até ao utilitarismo e esvaziamento total do seu teor crítico e reflexivo ao longo dos anos, sendo esses aspectos compreendidos como reflexos de marcas históricas de seu contexto da Educação Básica que interferem até hoje na compreensão da importância do valor da Arte como área de conhecimento nas escolas.

Diante disso, infelizmente proposições com abordagens mais voltadas para o movimento e para a dança, ainda são difíceis de acontecer no cotidiano da Helvécio Dahe, tendo sido possível realizá-los, na escola, em pouquíssimas vezes. Isso se dá por inúmeros motivos, afinal: o espaço das salas é tomado por carteiras e cadeiras, que mesmo se arredadas ou dispostas de outra forma, não se caracterizam por um ambiente convidativo para experimentações de movimento, por exemplo.

Empilhar carteiras para se conseguir um espaço vazio é praticamente condição sine qua non para quem se propõe a ministrar aulas de dança e/ou de teatro na escola. Raramente as instituições de ensino formal têm um espaço específico para atividades deste porte. Verificamos que não estão preparadas nem equipadas para acolher outras formas de ensino-aprendizagem que não seja convencional: sala de aula com carteiras e lousa, para os alunos permanecem sentados e o professor à frente falando (STRAZZACAPPA, 2008, p. 3).

A questão estrutural da escola também possui suas consequências no contexto dificuldade de inserção da Arte e seus campos do conhecimento na instituição. A falta de tomadas que funcionem, ventiladores para lidarmos com o calor, nas salas superlotadas, também são uma realidade com que convivemos. A existência da sala de informática e da sala de vídeo - conquistas da última gestão, iniciada em 2014 - são pontos muito positivos que contribuem para o envolvimento dos estudantes nas proposições pedagógicas. A possibilidade de utilização do pátio, para a realização de atividades fora do espaço da sala de aula, muitas vezes são impossibilitadas, pelo fato de já existirem turmas utilizando o mesmo espaço, na disciplina de Educação Física ou em outras atividades.

A questão do corpo extremamente sexualizado ou enrijecido, também estão presentes no contexto da Helvécio Dahe, em que por mais que alguns alunos se sintam dispostos a experimentarem novas propostas de atividades, a vergonha, a associação da Dança a algo

ligado a libertinagem ou a espetacularização também são aspectos que contribuem para que seja difícil a aceitação de proposições de algo que envolva o movimento do corpo de forma artística. Sendo assim, é perceptível como noções construídas de forma prévia, alicerçados em heranças históricas, demonstram também espectros de defasagens e desafios no que se refere ao ensino de Arte e Dança na Educação Básica.

Um dos preconceitos mais fortes em relação à dança na sociedade brasileira diz respeito ao gênero. Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de “coisa de mulher”, “efeminação”, “homossexualismo”. Pesquisadores têm apontado que este preconceito se dá em vários níveis, mas está, geralmente, associado ao conceito de dança contido no imaginário social do mundo ocidental (MARQUES, 2012, p. 42).

O que é interessante de se observar é que o ensino de dança na escola poderia “incluir em seus processos artísticos discussões, problematizações e questionamentos sobre corpo, dança e convívio social, que incluam as transformações corporais na adolescência, relações de gênero, padrões de beleza e a mídia” (MARQUES, 2012, p. 56).

O ensino de Arte/Dança na Escola Estadual Professor Helvécio Dahe, ainda é marcado por barreiras persistentes no que diz respeito a aceitação da abordagem de certas manifestações artísticas em detrimento de outras, onde a dança contemporânea, o jazz e até mesmo as danças populares são mais facilmente abordadas, sem se tornarem motivo de reclamação ou recusa, mas o mesmo não ocorre com danças e manifestações artísticas de matriz africana, ou até mesmo com a abordagem do Funk brasileiro. Demonstrando que os ambientes de ensino “(...) em geral mostram-se apavoradas diante dos desafios trazidos pelas danças/arte dos jovens (...) cobrindo de razão os defensores da tradição, da família e da propriedade” (MARQUES, 2012, p. 164).

Diante de alguns desses problemas levantados quanto aos contexto do ensino da Arte/Dança em uma escola pública estadual, quando finalmente inúmeras barreiras são vencidas e uma proposição corporal, fora dos moldes tradicionais da escola são apresentadas, a ideia de muitos dos estudantes com relação a presença da Dança na escola, ainda se reserva muito sobre o desejo do aprendizado dos estilos de dança. Assim, é pelo fato da Arte estar

imersa nessas problemáticas do sistema educacional e socioeconômico do país, que se faz urgente a necessidade de que processos educacionais artísticos apontem na direção das relações entre o corpo, a dança e a sociedade, como nos sugere Marques (2012).

No que diz respeito à avaliação dos alunos em Arte, destaca-se que a Helvécio Dahe exige a aplicação de ao menos uma prova por bimestre em todas as disciplinas. Assim, a cada bimestre me lanço a procurar estratégias em que eu possa avaliar Arte de uma forma congruente. A questão de uma abordagem teórica que deve ser avaliada por um sistema de notas, é algo que sempre me gerou inúmeros questionamentos quanto aos processos avaliativos a que a maioria das escolas da atualidade se adequam. Por outro lado, na minha experiência como professora na Helvecio Dahe, eu tenho encarado essa característica como uma oportunidade de demonstrar aos alunos que os processos de ensino-aprendizagem em Arte não se restringem a brincadeiras ou ao lúdico somente. Diante disso, venho tentando demonstrar a importância dos conhecimentos em Arte, e seus campos, juntamente a busca incessante pelo não engessamento, unida ao convite constante à reflexão e ao estímulo do pensamento crítico, principalmente através da leitura e da escrita, aspectos extremamente problemáticos no contexto da escola pública e que impedem muitos estudantes de se relacionarem e de se enxergarem no mundo de uma forma diferente.

Através de uma tentativa de abordagem mais horizontal, e da busca constante por uma prática inserida no contexto, destaco a capacidade de transformação que a Arte, e suas áreas específicas, podem trazer para as realidades mais adversas, e renovo meus esforços no reconhecimento da importância do artista-docente como agente, inclusive da justiça social , ainda que esse engajamento sociopolítico-cultural seja considerado inadequado, confundido com comprometimentos partidários ou ideologias.

Na escola, os casos de indisciplina exacerbada, desprezo por regras, e atitudes consideradas não adequadas para o ambiente de ensino por parte dos estudantes, indo desde o constante uso do fone, ao descompromisso com as atividades, faltas não justificadas, embates entre estudantes, às necessidades de várias reprovações são muitos. Estes, unidos a casos de alunos do Ensino Médio que não são alfabetizados ou são semi-alfabetizados, que apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem - e de compreensão de textos simples - e até total

desleixo com os compromissos que o espaço de uma escola sugerem, também são contextos frequentemente vivenciados na minha experiência com professora de Arte/Dança no ambiente escolar.

Acrescidos a estas problemáticas encaradas cotidianamente, para que a Dança seja realmente possível na escola de forma coerente e eficaz, é necessário que se realizem muitos outros movimentos previamente, e que recaem grandemente na necessidade de que os cargos de Arte nas instituições de ensino sejam cada vez mais ocupados por licenciados em áreas específicas, como é o exemplo da Dança. Se faz necessário que cresçamos enquanto grupo, criando uma voz forte na reivindicação da demanda legítima de um professor especialista para cada uma das áreas específicas da Arte, como já nos traziam os PCN'S, nos CBC'S e como pontuava a lei 13.278/16, pois ainda que esta lei tenha estabelecido um período de cinco anos para que as instituições de ensino se adequem e se modifiquem - formando profissionais em quantidade e capacitação hábil para atuarem no Ensino Regular - a presença dos professores especialistas formados suficientes para fazer frente às demandas das escolas, também não se caracteriza por uma realidade nas escolas, ficando ainda mais evidentes nas escolas de contexto público estadual.

O déficit na formação de professores que atuam na área também se caracteriza por uma questão importante no que se refere ao ensino de Arte/Dança e às experiências vivenciadas no contexto da Educação Básica pública. Segundo Marques (2012) ainda que as licenciaturas tenham crescido no país, professores formados em Letras, Pedagogia, Educação Física e Arte ainda continuam trabalhando dança nas escolas, sem estudo prévio ou nem mesmo alguma vivência artística, o que contribui para a permanência da desorganização da Dança também enquanto área. Portanto para que esses profissionais estivessem um pouco mais preparados para lecionarem num momento de mudança em direção a inserção real da dança na escola, seria necessário que permanecessem em busca de conhecimentos prático-teóricos e também como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança, na intenção de vencer aspectos da formação - de cursos de Licenciatura e Pedagogia, por exemplo - preponderantemente marcados pelo distanciamento entre o educativo e o artístico, que acabam por prejudicar os alunos no progresso de aprendizado em Dança.

É necessário destacar também a questão da polivalência para o Licenciado em Dança nesse contexto da Educação Regular ainda não foi superada. Mesmo que professores especialistas - como se caracteriza a minha situação - assumam cargos na Educação Regular, os concursos públicos ainda não se organizam de uma forma que o professor atue somente na sua área de formação, sendo realizados normalmente concursos para Professores de Arte da Educação Básica (PEB/Arte), com um direcionamento ainda generalista para quem vem de licenciaturas específicas. Ainda que a lei 13.278/16 tenha estabelecido um prazo, para que as instituições se adaptassem, muitos concursos permanecem, entretanto, publicando editais que não contemplam a titulação de Dança, como ocorreu em maio deste ano, no processo seletivo realizado pelo CEFET-MG. A nomenclatura "Educação Artística" também continua sendo utilizada, mesmo que já tenha sido modificada desde a LDB 9.394/96, para "Arte".

No campo das designações escolares para distribuição de cargos, as regras se adequam às demandas dos concursos, nas quais os profissionais acabam por ter que se moldarem à realidade do mercado, trabalhando e abordando as demais áreas para qual não possui formação adequada. Por outro lado, principalmente das escolas públicas, ainda a realidade é ainda mais complexa, já que muitos profissionais que concorrem às vagas para trabalharem como professores de Arte em escolas públicas não pertencem nem à grande área.

Ainda assim, diante de todo esse apanhado de dificuldades e desacertos, nesta monografia afirma-se a compreensão e o papel de afirmação da Arte na escola como uma disciplina que contemple as quatro áreas de conhecimento específico, caracterizadas por Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, conforme trazem as legislações e diretrizes que asseguram seu ensino no país.

#### 4.2 PROJETOS

A E.E.P.H.D sempre possuiu alguns projetos tradicionais como: Festa Junina, Dia da Consciência Negra, Sexta Educativa, acrescida de feiras e alguns projetos interdisciplinares ao longo do ano. Ainda que eu reconheça a importância e a necessidade desses projetos

desenvolvidos na escola, identifico algumas necessidades de mudanças também nesse âmbito e tenho tentado me posicionar criticamente sobre isso na minha prática, sendo a primeira delas, o rompimento com a, ainda persistente, ideia de que Arte e suas áreas se reduzem aos auxílios decorativos ou ornamentais das escola, não assumindo nada dessa ordem como tarefas minhas, e muito menos do componente.

A E.E.P.H.D sempre foi famosa pela realização de seus eventos que todos os anos acontecem na tentativa de incentivar a interdisciplinaridade entre os conteúdos, o resgate de alunos com notas abaixo da média, a socialização dos estudantes e a possibilidade de novas experiências, o que se caracteriza por algo bastante positivo. Por outro lado, faz-se necessário destacar que são nesses momentos em que mais fica evidente o caráter auxiliar e secundário da Arte, nas quais os esforços se direcionam para o uso da Dança, do Teatro ou da Música restritos aos atendimentos de outros fins quase sempre.

Ainda assim, é perceptível que para alguns os alunos, atividades como essas são os únicos momentos em que eles desejam se envolver, ou se sentem - de alguma maneira - conectados, seja pela abordagem mais livre, pela ideia de troca de saberes entre áreas, ou pelo desejo de fugir às aulas tradicionais. Ainda que muitos projetos sejam marcados pela ausência de contextualização e da necessidade de um resultado final a ser mostrado - com ares de apresentação ou show - para muitos estudantes este momento é uma oportunidade para que eles se expressem de forma mais criativa e autoral.

Diante desse cenário e da necessidade de conscientização da comunidade escolar a respeito do reconhecimento da Arte, e suas áreas de conhecimentos específicos, foi proposto e realizado, juntamente com a coordenação pedagógica e o corpo docente da E.E.P.H.D, o "Projeto Talentos e As linguagens da Arte". Realizado no turno da manhã no ano de 2016, direcionado ao Ensino Médio, o projeto possuía a ideia de uma culminância para toda a escola, sendo uma adaptação de um antigo projeto de profissões, unido a ideia de abordagem das linguagens<sup>4</sup> da Arte, área esta muitas vezes desconsiderada como produtora de

---

<sup>4</sup> O uso do termo linguagem em vez de área ou campos artísticos, foi resultado de uma escolha para nomear o projeto que abordasse a Arte e suas áreas de conhecimento específico, da forma como trazem os livros didáticos, as legislações e proposições curriculares mais atuais.

conhecimento e como campo de atuação profissional, além de sua dimensão expressiva e sensível.

O projeto tinha como proposta a ideia de que cada turma - ou trios, duplas, grupos, dentro de cada turma da escola - criassem e compartilhassem manifestações artísticas, podendo ser considerados também como talentos, na intenção que os estudantes se expressassem na linguagem que se identificavam ou que gostariam de experienciar, na expectativa que surgisse tentativas de pintura quadros, produções de grafite, teatro stand-up, improvisações etc . A proposição do projeto também se baseava na condução e auxílio por parte de um ou dois professores padrinhos para cada sala, na intenção de proporcionar uma orientação mais aproximada dos estudantes, tanto nos processos envolvidos para a culminância, como a produção dos trabalhos escritos, referentes a temática de cada processo que seria compartilhado. Na culminância, tivemos como característica dos trabalhos compartilhados a predominância de muitas atividades coletivas desenvolvidas por cada turma, que revelaram diversas apresentações de coreografias de dança, apresentações de música com utilização de instrumentos musicais, apresentações de mini-peças de teatro, além de demonstrações de corte de cabelo e design estético, sendo ao fim um projeto interdisciplinar com distribuição de pontos nas áreas de humanas.

No ano de 2017, o projeto “As linguagens da Arte” aconteceu novamente, sem a presença do aspecto das profissões, mas na mesma organização de orientação feita pelos professores de outras disciplinas, e de reforço das diferentes áreas do conhecimento da Arte. Neste projeto, contamos com a presença do Licenciando em Dança André Sousa, do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, para que compusesse um tipo de banca, já que não intencionalmente a culminância, acabou por ganhar um aspecto de apresentação. Destaca-se que nesse projeto, o andamento da orientação de cada turma, acabou por determinar uma apresentação por sala, e os alunos que não se sentiam confortáveis com o formato da culminância, ficavam por conta da “parte escrita”, o que foi considerado como um ponto frágil do projeto, que teve por consequência uma profundidade na abordagem, obviamente, diferente da esperada.

Ainda assim reconheço o fato de que os projetos acontecerem na escola já se caracterizaram por um ponto bastante positivo, já que qualquer movimento em direção à conscientização de que Arte na escola não precisa se restringir a desenho, já é considerada por mim, um bom começo. Ainda que não de maneira geral, muitos alunos participaram ativamente, revelando que consideravam muito bom termos tido aquele tipo de projeto no ambiente da escola, deixando para mim, como idealizadora, muitas considerações para os próximos a serem realizados. dentro dessa temática.

Já no mês de Julho de 2018, destaco a excursão que realizei juntamente com a coordenação pedagógica da E.E.P.H.D, para o evento de dança "Westcâmbio". Este evento, realizado por mim e meu partner, Igor Pitangui, foi voltado para o ensino de West Coast Swing<sup>5</sup> e técnicas complementares. Neste evento, eram propostas aulas, bailes, palestras e competições, acrescidas de uma ação social direcionada a jovens de baixa renda, em que propus que fosse para atendimento de alunos do Ensino Médio, de uma escola regular estadual. A proposta da excursão consistia em levar quarenta alunos para a vivência de uma oficina de Danças Urbanas com o professor e dançarino Lelê, da cidade de Belo Horizonte.

Fazia parte da excursão também uma roda de conversa sobre a carreira de uma artista da Dança, com a professora americana que compunha o grupo de professores do evento, Nicole Claunch. Como o evento não possuía estrutura para receber todos os alunos de todas as turmas em que eu lecionava, foram sorteados cinco alunos de cada uma das oito turmas assumidas por mim em 2018, na tentativa de que fosse uma proposição mais democrática. Esta excursão caracterizou-se por um evento certamente marcante para os alunos e para escola, pelos comentários posteriores que duraram semanas. Nesta excursão compareceram também professores de outras disciplinas (como Matemática e Inglês - para auxílio com o idioma) além de membros da secretaria, da coordenação pedagógica e da direção.

Apesar de não se caracterizar por um projeto, ainda que diante de um ano afetado greves e por readaptações no calendários letivo em 2018, percebi a necessidade de trazer um artista para um bate-papo na escola. Assim, no mês de setembro recebemos na nossa aula de

---

<sup>5</sup> West Coast Swing caracteriza-se por uma forma estadunidense popular de se dançar swing. Sendo estudado pela autora deste trabalho desde 2015.

Arte o artista da dança Leandro Belilo - também aluno do curso de Licenciatura em Dança da UFMG - para uma troca de ideias com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A ideia era principalmente de aproximar os alunos de algum artista que pudesse falar sobre perspectivas, sobre o potencial transformador da Arte/Dança, sobre o lugar do homem que dança, sobre o ensino de danças urbanas, e principalmente, sobre o lugar de fala do artista negro e pobre, que modificou sua realidade através do aprendizado de conhecimentos artísticos. Tal experiência se caracterizou como algo marcante para muitos alunos que se dirigiram a mim, em conversas posteriores, me questionando sobre quando o convidado voltaria. Uma questão bastante interessante e que também foi utilizada como critério de escolha do artista convidado, foi o fato de Leandro Belilo e a Cia. Fusion, estarem no livro didático do Ensino Médio adotado pela escola. Livro este que possui, inclusive, a participação da professora o curso de Licenciatura em Dança, Juliana Azoubel, da UFMG, em sua elaboração.

Infelizmente, o artista convidado não tinha disponibilidade para permanecer na escola por mais de um turno, tendo sido realizado o bate-papo somente nas turmas da manhã da etapa média, mas ainda assim caracterizando-se por um momento de troca único e exaltando a necessidade de ainda mais encontros entre a escola e os artistas da cidade.

## 5. A ARTE E A DANÇA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR HELVÉCIO DAHE

Como metodologia adotada para a presente monografia optou-se por um estudo de caso com objetivo de reunir informações sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). Sendo um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade, centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (EISENHARDT, 1989), tendo como objeto a Escola Estadual Professor Helvécio Dahe.

Assim, realizou-se um estudo de caso, uma modalidade de pesquisa que permite a apreensão mais vasta e minuciosa sobre o objeto estudado, com o objetivo de levantar informações e enfatizar as problemáticas relacionadas ao contexto da Arte na Educação Básica, bem como os entraves e distanciamentos no que diz respeito à inserção e afirmação da Dança no ambiente escolar.

A pesquisa desenvolvida nesta monografia possui caráter qualitativo, tendo como fim uma análise crítica e reflexiva sobre o contexto da Arte e da Dança no Ensino Regular. Para isso, foram utilizadas como ferramentas para a análise de dados: a observação do contexto escolar, através das aulas que leciono no local no presente ano de memórias de anos anteriores ; registro em diário de bordo, a fim de preservar anotações importantes sobre o cotidiano na escola; revisão de documentos oficiais (PCN Arte/Dança, CBC Arte/Dança e BNCC) e legislações vigentes (LDB 9.394/96 e lei 13.278/16) que regulamentam o ensino de Arte e Dança na escola; acrescido da aplicação e análise de questionários para professores e estudantes da Escola Estadual Professor Helvécio Dahe com propósito de levantar, investigar e compreender, como tais respostas se relacionam à defasagem no reconhecimento da importância da Arte na formação dos cidadãos e da abordagem de seus campos artísticos na escola, principalmente no que diz respeito a Dança.

Para a análise de dados do questionário e para o embasamento das discussões propostas por esta monografia, utilizou-se como referencial teórico as autoras Márcia Strazzacappa, Carla Morandi e Isabel Marques, consideradas como referenciais imprescindíveis no que diz respeito ao contexto de inserção e problematização da Dança na Educação Básica, além de Ana Mae Barbosa, Maria Heloísa Ferraz e Maria Resende e Fusari,

essenciais para a compreensão das lutas históricas e marcos no que se refere ao processo de escolarização da Arte.

Nesse sentido, são apresentados a seguir alguns dos inúmeros aspectos e evidências que poderiam ser levantados com relação à temática aqui proposta.

### 5.1. VISÃO DOS DOCENTES

Como parte da metodologia desta pesquisa foram utilizados como instrumento de coleta de dados dois modelos de questionários na Escola Estadual Professor Helvécio Dahe, um destinado aos professores e outro direcionado aos estudantes, com o objetivo de levantar e problematizar aspectos referentes ao contexto da Arte e da Dança na escola regular.

O questionário foi respondido por quinze docentes:

- quatro do sexo masculino e onze do sexo feminino;
- Com idades variando entre 29 anos e 52 anos;
- Que atuam no Ensino médio, seja no turno da manhã ou da tarde, na referida escola;
- Que lecionam disciplinas como: Matemática (4), Física (1), Geografia (1), Inglês (1), História (2), Português (1), Educação Física (1), Biologia (1), Filosofia (1) e Arte(1), sendo o número entre parênteses referente ao número de docentes por componente.

O critério de seleção adotado, caracterizou-se pela busca por docentes das mais variadas áreas, que se dispusessem a responder o questionário. O objetivo era de abranger um número considerável de professores da escola, na tentativa de evidenciar, de forma mais abrangente, como a inserção da Dança no Ensino Regular, ainda apresenta um longo caminho no que diz respeito a uma inserção eficaz. As perguntas do questionário foram elaboradas na tentativa de levantar, para além da minha experiência diária advinda do convívio com eles na prática pedagógica, a perspectiva que possuem sobre a Arte e sobre a Dança na escola, já que não é consenso ao corpo docente da instituição, que Arte possui seus conhecimentos próprios,

suas habilidades e saberes autônomos, sendo então consequentemente a Dança considerada, ainda muitas vezes, como algo auxiliar, acessorial, menos sério ou vazio.

Composto por dez questões, sendo as duas primeiras referentes a informações sobre a disciplina que lecionam na instituição e há quanto tempo, foi possível observar que apenas quatro professores lecionam no ensino público há menos de dez anos. Evidenciado um aspecto recorrente nesse contexto, de carreiras extensas e laboriosas que acabam por minar a capacidade dos professores estarem disponíveis para reciclagens pedagógicas, novas discussões, capacitações e novos aprendizados enquanto docentes.

Quando questionados sobre qual seria a sua opinião sobre a presença da Arte no currículo básico, as respostas<sup>6</sup> foram:

- a) *É importante, pois a disciplina de arte auxilia em todos os conteúdos, desde que seja ministrado de maneira séria.*
- b) *É um conteúdo que se deve dar importância como qualquer outro da grade curricular do ensino fundamental e médio.*
- c) *Muito importante para o conhecimento do aluno, pois trabalha com interpretação que contribui para sua inteligência e sua capacidade de percepção que ele venha aplicar em qualquer área que venha a escolher no futuro.*
- d) *Essencial. Principalmente por ser interdisciplinar.*
- e) *Muito válida, uma vez quem despertar e valorizar dons ou talentos dos alunos.*
- f) *A presença da Arte enquanto disciplina mostra-se a quem da demanda de tudo que ela significa ou, até mesmo, representa para o sujeito. Devido a falta de informação adequada, muitos “profissionais” deixam a desejar quanto ao conteúdo, habilidade e afinidade à área.*
- g) *Muito importante.*
- h) *Importante.*
- i) *Artes é uma disciplina muito importante.*
- j) *Disciplina essencial para a melhora da criatividade dos alunos.*
- k) *Arte é muito importante, pois auxilia os alunos a terem uma nova visão da realidade que os cercam.*
- l) *Acho importante para os alunos terem um conhecimento cultural diferenciado.*
- m) *Extrema importância, pois o ensino de artes amplia a visão cultural da criança e do adolescente, explorando outras possibilidades limitadas, às vezes , pelas disciplinas tradicionais.*

---

<sup>6</sup> Todas as transcrições foram escritas na íntegra, sem alteração por parte da autora desta pesquisa.

- n) Importante para trazer o conhecimento cultural do Brasil e do mundo.*
- o) Acho muito pertinente, pois o ensino de Artes nas escolas é muito importante para estimular o processo de ensino e aprendizagem.*

Observa-se que nenhum dos docentes descartou a importância da Arte na escola. Segundo as respostas, a Arte auxiliaria no conhecimento cultural, no estímulo à criatividade, na ampliação da visão de mundo, na valorização de talentos e dons individuais, além da interdisciplinaridade que também foi destacada. Ainda assim, é visível que persiste um grande senso comum sobre o que seria conteúdo da Arte, ou sobre o que ela teria a acrescentar, de fato, no processo de escolarização dos indivíduos.

Fica visível que por mais que os docentes soubessem que, de alguma forma, a Arte contribui para inúmeros aspectos da formação do estudante, há uma recorrência em suas falas, onde a Arte ainda aparece apenas como uma ferramenta a ser usada no ambiente escolar. A ideia de que ela deve ser ministrada de maneira séria, também foi elucidada, já que durante anos o ensino de Arte na escola carregou o estigma de ser um área de matéria mais leve, para distrair e relaxar.

Segundo Ferraz e Fusari (2009), do mesmo modo que as demais áreas de conhecimento são importantes na formação do indivíduo e da sua cidadania, a Arte também o é. Por outro lado, a ideia de que seu ensino na escola situa-se no aprimoramento de talentos artísticos, e a não consideração da mesma como área de conhecimento sensível-cognitivo, ainda são evidentes (BRASIL, 2000).

A quarta pergunta caracterizou-se pela questão que mais gerou indagações por parte dos professores, e tratava-se do questionamento sobre a maneira como eles consideravam a Dança, sendo esta vista como área de conhecimento autônomo, ou como recreação, entretenimento e distração, tendo tido as seguintes respostas.

- a) Conhecimento autônoma*
- b) Acho que deve ser usada de acordo com o interesse de quem está trabalhando com a música.*
- c) Como recreação, entretenimento e distração.*

- d) No meu ponto de vista sim.
- e) Uma área de conhecimento autônoma.
- f) A dança é uma área de conhecimento autônoma
- g) Entretenimento.
- h) Dança é movimento, e movimento é uma necessidade do corpo, com isso não consigo enquadrar em nenhuma dessas opções.
- j) Não, acho que faz parte da integração entre os alunos.
- j) Autônoma.
- k) Autônoma.
- l) Área de conhecimento.
- m) Uma área de conhecimento autônoma.
- n) Área de conhecimento autônoma.
- o) Considero a dança como uma área de conhecimento autônoma, pois é necessário que o profissional que ministre a aula de dança seja capacitado para transmitir todo o conhecimento sobre o tema e, assim, o aluno aprenderá as habilidades necessárias para obter sucesso na prática da atividade. Acredito que dessa forma, a dança proporcionará ao aluno disciplina, aprimoramento da postura corporal, comportamental e comunicativa.

Faz-se necessário pontuar que nesta monografia fala-se de Dança como uma área de conhecimento autônoma<sup>7</sup>, pois entende-se e enfatiza-se que a mesma possui conteúdo próprio, assim como as outras áreas que compõem a Arte. Tal afirmação foi realizada algumas vezes durante a aplicação do questionário aos professores, que sentiam em dúvida do que aquilo poderia significar diante das ideias de danças e de ensino que eles possuem.

Nesta questão, nove dos quinze professores responderam que consideraram a Dança como área de conhecimento, superando dois que responderam considerar a Dança como recreação e entretenimento. Apenas um considerou impossível direcioná-la a uma das duas opções. A questão da Dança ser uma necessidade de movimento do corpo também surgiu, acrescidos de respostas que consideraram-na como parte da integração dos alunos e que deve ser trabalhada de acordo com o interesse de quem está ministrando. Demonstrando um desconhecimento sobre os aspectos que envolvem o ensino de Arte na escola.

---

<sup>7</sup> Usa-se o termo da mesma maneira citada pela autora Márcia Strazzacappa (2012).

Segundo Strazzacappa e Morandi (2012) o reconhecimento da relevância da dança na Educação é recente, tendo marcas e associações a outros campos, que historicamente impossibilitaram a inserção da dança nas escolas como área de conhecimento específica e autônoma.

Mas se tratando de Dança, o que seria ensinado nas escolas? É preciso pontuar que a formação em Dança na Educação Básica é organizada e pensada de uma maneira diferente da ideia de ensino de dança advindas dos centros de formação livre. Nas escolas e nas academias específicas de dança, existem as demandas dos estilos de dança (forró, ballet, vogue e etc) direcionados a turmas com faixas etárias específicas, ou perfis de turma, para públicos que escolhem e optam por fazerem Dança, seja por quaisquer motivos. Diferentemente da realidade no espaço escolar, em que nem sempre oferecem condições satisfatórias de espaço, materiais e/ou objetos auxiliares, a Dança na escola enfrenta desafios ainda mais profundos.

É válido pontuar que nos nossos corpos, quando dançamos, processos mentais e sentimentos cognitivos integram-se de modo a sugerir compreensões de mundo distintas, de formas estéticas e artísticas (FERRAZ; FUSARI, 2009). É por esse motivo que a dança na escola se diferencia de um baile de carnaval, por exemplo, “o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e potencialmente transformador” (MARQUES, 2018, p. 28).

A quinta questão, entendida como repetida por alguns docentes, questionava os professores se eles julgavam importante o ensino de Arte na escola e a justificativa, visando levantar argumentos que fundamentaram essa opinião.

- a) *Respondido na questão 3.*
- b) *Sim, como já disse é um conteúdo como qualquer outro e tem sua importância na vida do aluno.*
- c) *Sim, pois ajuda na expressão dos sentimentos, competências e habilidades em qualquer profissão ou área de conhecimento.*
- d) *Sim. O ensino da Arte permite ao aluno a descobrir uma nova visão da realidade, sua capacidade de produção, criação, imaginação.*

- e) Sim. O ensino de Arte na escola é importante porque além de aprimorar talentos, trás conhecimento da história da arte ampliando assim o interesse dos alunos.
- f) A arte está inseparavelmente ligada ao sujeito, ou seja, é intrínseca à ele, uma vez que está em nós, sob toda forma de se expressar, seja na escrita, na fala... no corpo que fala... É através dela que o sujeito se manifesta e “traduz o que está na alma” para o mundo. O ensino da mesma proporcionaria uma leitura, releitura e posicionamento da realidade. Portanto, o ensino de Arte é fundamental para o desenvolvimento do ser humano.
- g) Considero importante, para ampliar o conhecimento dos alunos, que são muito restritos.
- h) O ensino da arte pra mim é muito importante pois também é uma forma de comunicação (linguagem).
- i) Sim. Auxilia no desenvolvimento cognitivo.
- j) Sim. Desde que possa ser explorada como uma prática para o futuro. Com uma didática que faça o aluno refletir e criar com mais qualidade para sua formação.
- k) Sim. Mas infelizmente a disciplina de artes não consegue transmitir para os discentes e até mesmo para a equipe docente que a mesma não é apenas uma disciplina voltada para ornamentação da escola ou desenho. A mesma quando bem lecionada ajuda na criticidade e uma nova visão da realidade.
- l) Sim. Porque a arte amplia o campo de visão das pessoas.
- m) Sim. Pois estando no currículo a obrigatoriedade se torna presente.
- n) Sim, pois trás conhecimento de várias culturas.
- o) O ensino de artes é de fundamental importância. Por meio do ensino dessa disciplina, o aluno pode externar a forma como enxerga o mundo, explorar e descobrir sua criatividade, sua fantasia, conhecer e reconhecer-se como indivíduo, interagir e tornar-se protagonista no meio em que vive.

Algumas respostas salientaram o caráter comunicativo da Arte, e seu papel na ampliação da visão dos alunos, da sua capacidade de criação, de imaginação e de produção. A problemática da abordagem da Arte na escola reduzida ao ensino de Artes Visuais (desenho) ou ornamentação da instituição, também foi levantada, sendo feita a consideração desta como algo que não “transmite” para os discentes e até para o corpo docente, sua real importância.

A ideia da Arte como uma ferramenta para revelar talentos também foi evidenciada, sendo algo recorrente no contexto da Educação Básica, que diante de tantas problemáticas

estruturais se apoiam em ideias , no mínimo reducionistas, sobre o papel da Arte na lapidação de grandes talentos e grandes feitos.

No que diz respeito a superação de alguns vestígios desfavoráveis ao contexto de ensino-aprendizagem da Arte, faz-se fundamental que o corpo docente, pertencente a outras áreas de conhecimento estejam também cientes das motivações e fundamentações da Arte na Educação Básica. Sendo existente a “necessidade de trabalhar e refletir sobre a organização pedagógica direcionada às inter-relações artísticas e estéticas junto aos estudantes (...)” (FERRAZ, FUSARI, 2009, p. 25).

Trata-se de uma característica da escola contemporânea enxergar-se como um local de conhecimento de diferenciadas áreas, inclusive da arte que permite a compreensão do mundo de uma forma mais sensível e poética, de forma mais flexibilizada e significativa, segundo pontuam Strazzacappa e Morandi (2012).

A sexta pergunta questionava os professores sobre o conhecimento da lei que tornou obrigatório o ensino de Arte, e seus quatro campos artísticos, na Educação Básica e solicitava que comentassem. Nesse sentido as respostas foram:

- a) *Sim. Acredito ser vantajoso, pois sem este conteúdo não conseguiríamos criar consciência e nem ensinar os nossos jovens a entender a realidade do mundo. Quando falo em “realidade”, quero dizer que se trata de tudo que está ao nosso redor.*
- b) *Sim, sei, por isso, acho que é um conteúdo que tem sua importância.*
- c) *Sim.*
- d) *Sim. Mas na maioria das Escolas Públicas isso se torna difícil devido à falta de recursos.*
- e) *Sim. Acho importante e torço para que seja aprovada.*
- f) *Sim. Porém não é dado mesmo grau de importância, uma vez que existe uma hierarquia entre as disciplinas; esquecendo, assim, que o ser humano pode e deve desenvolver, potencializar várias áreas do conhecimento, já que somos multifacetados - possuímos características variadas e peculiares.*
- g) *A matéria “Arte” é de suma importância para incentivar os alunos a ampliarem seus horizontes.*
- h) *Não foi respondido.*
- i) *Não sei dessa lei.*

- j) *Não sabia, mas sem dúvida é uma obrigatoriedade que não devia ser nem discutida, mas sim colocada em prática pela sua necessidade para a escola.*
- k) *Sim. Mas o que é previsto pela lei muitas vezes fica a desejar devido a carga horária que é reduzida e acaba comprometendo o plano de ensino, assim como a falta de recursos para muitos materiais.*
- l) *Sim. Mas nem toda escola possui o ensino de Artes.*
- m) *Sim, apesar de não acontecer a contemplação desses quatro campos artísticos, por inúmeros motivos, tanto profissionais quanto estruturais.*
- n) *Sim, sem estes conhecimentos o currículo ficaria vazio.*
- o) *Sim, porém é lamentável que, na grande maioria das escolas públicas, o ensino de artes não ocorre integralmente como prescrito na lei. Não há investimento em recursos materiais, espaço físico apropriado, nem profissional capacitado. Com todas essas defasagens estruturais, as aulas acabam se tornando mecânicas, maçantes, pouco produtivas e restritas ao ambiente de sala de aula.*

De acordo com as respostas obtidas, foi possível identificar que onze dos quinze docentes responderam afirmativamente sobre o conhecimento da obrigatoriedade prevista na LDB 9.394/96. Em contrapartida, alguns desses, ponderaram que, de alguma forma, a Arte ainda está negligenciada no ambiente escolar. Como justificativas e/ou considerações para essa problemática, foram apontados por eles situações como: a ausência da Arte em outras escolas da região; a falta de recursos, materiais didáticos, espaço físico apropriado, ou profissional capacitado; devido a hierarquização de disciplinas; e também devido a carga horária reduzida que comprometem o ensino da mesma.

Destaca-se que desse grupo de professores que disseram ter conhecimento da lei, apenas uma destacou a não contemplação dos quatro campos artísticos no Ensino Regular, o que confirma que a Dança assim como os demais campos artísticos, ainda não estão presentes de forma igualitária na escola, a ponto da defasagem dessa informação também estar fortemente presente no corpo docente.

Nesta questão, destacam-se que apenas dois professores responderam que não possuíam conhecimento da lei, enquanto outros três, responderam positivamente, mas seguidas de justificativas que considerei incoerentes como, “espero que seja aprovada”, “conteúdo que tem sua importância”, enquanto um docente somente respondeu que sim. Das quinze respostas obtidas, uma dizia respeito da Arte possibilitar a criação de consciência e

ensinamento da realidade do mundo, enquanto outros dois docentes justificaram a importância da Arte por ser linguagem e por possibilitar aos alunos “ampliarem os horizontes”.

Ao serem questionados se lembravam quais vivências artísticas marcaram suas vidas, a fim de compreender em que contexto os docentes experienciaram algo relevante em Arte, as respostas foram bem diversas, sendo citadas:

- a) *Enquanto estudante, lembro das peças de teatro que uma professora de Português nos pedia para encenar todo bimestre e quase todas estas peças estavam relacionadas com dança ou música.*
- b) *Sim, lembro, peça de teatro, música... (palavra não identificada) durante a minha vida escolar me marcou muito.*
- c) *Sim. Na escola tive muito contato com a música, o que fez com que me tornasse um profissional na área e também fez com que eu perdesse parte de minha timidez e com isso, me tornei mais comunicativo, graças ao contato que tive com teatros e apresentações dentro da disciplina de artes.*
- d) *Sim. Minhas primeiras telas, alguns trabalhos artesanais. Os recursos usados hoje são bem mais práticos. O que torna mais fácil a realização de um bom trabalho.*
- e) *Sempre gostei de arte, tanto é que sou artesã, só não tive tempo para fazer curso e aprimorar meus dons.*
- f) *Sim. Apresentações de trabalhos em diversos tipos de projetos escolares, tanto na vida de estudante quanto como professora. Na Ginástica Rítmica que fazia parte da Educação Física, em espetáculos assistidos...*
- g) *Experiência de visitar museus.*
- h) *Sim, foi quando assisti uma peça do ator Saulo Laranjeira, foi lindo, nunca mais esqueci.*
- i) *O fato de ter disciplina para os ensaios e relacionamento com os colegas ajudam a encarar o “palco” o acolhimento e solidariedade dos colegas.*
- j) *Um quadro que produzi no ensino médio com o tema arte abstrata.*
- k) *Não.*
- l) *Apresentações de balé, jazz, teatro, etc.*
- m) *Sim. Shows de bandas que gosto muito como Metallica e Pearl Jam.*
- n) *Sim, o circo e o teatro de rua.*
- o) *Sim, não eram aulas muito atrativas.*

Nesta questão, três pessoas responderam que não se lembravam de nenhuma experiência artística marcante. Em contrapartida, foram citadas apresentações em teatros de estilos de dança diversos, bandas musicais famosas, expressões diversas das artes visuais, experiências do tempo de escola com produções de peças de teatro, visita a museus, trabalhos em projetos escolares, circo, teatro de rua, ginástica rítmica, trabalhos com artesanato e música.

Em uma das respostas fica evidente como historicamente a Arte foi sendo abordada na escola por meio de professores de outras disciplinas. Não que a interdisciplinaridade seja algo ruim, muito pelo contrário, mas o que ocorre muitas vezes - e que se caracteriza por algo observado na E.E.P.H.D - é uma abordagem simplista, desligada da instrumentalização e da construção de conhecimento, de qualquer natureza que ele seja.

A ideia do ensino de Arte ligada somente a noção de história da Arte também ficou evidente, e que por mais que apareça com menos envergadura nas falas, esta se caracteriza por uma ideia do que seria o ensino de Arte na escola escutada em muitas conversas sobre o que seria a relevância da Arte no contexto do ensino formal.

Ainda que considerada obrigatória desde de 1996 com a LDB 9.394 e reafirmada em 1997 com a especificação dos campos artísticos da Arte no PCN, entre outros marcos, o ensino de Arte ainda não se caracteriza por realidade em muitas escolas, de fato. No contexto da Educação Básica nas escolas públicas, no Ensino Médio, muitas vezes quem leciona Arte como disciplina, não pertence nem à grande área, sendo uma recorrência a regência de turmas por profissionais graduados ou que ainda estão estudando, mas que possuem formação de outras áreas: como Pedagogia, Letras e Sociologia, sendo uma situação encontrada comprovadamente também na Helvécio Dahe, na qual a outra professora que leciona Arte na instituição possui Superior Completo em Pedagogia (Letras-Inglês).

Tal situação é permitida por lei mas não deixa de ser mais uma contribuição para o sucateamento do Ensino, já que fica muito mais difícil para professor que não possui licenciatura na área estar apto a possuir os procedimentos e abordagens condizentes aos conhecimentos de uma área da qual ele não pertence. Diante disso, fica perceptível a necessidade de que mais licenciados em Dança, direcionem-se à Educação Básica, ocupando

cada vez mais o lugar da docência como um lugar legítimo, evitando com que professores sem condições de ministrar Arte, estejam nas escolas.

Quando perguntados sobre a frequência a que comparecem à espetáculos de dança, sete docentes dos quinze docentes que responderam ao questionário, disseram que não têm costume.

- a) Infelizmente não.
- b) Sim, pouca frequência.
- c) Não.
- d) Sim. Sempre que tenho oportunidade; uma vez por mês.
- e) Somente nas escolas por onde passei.
- f) Muito raro, devido ao acesso financeiro, mas assisto na TV fechada sempre que possível.
- g) Pouca frequência.
- h) Não.
- i) Sim. Ao menos três vezes por ano. Gosto de ver os festivais.
- j) Não, nenhuma. Mas acompanho vídeos de campeonato da cultura Hip Hop.
- k) Raramente.
- l) Não tenho costume.
- m) Não.
- n) Não.
- o) Não.

Das quinze respostas quatro eram de docentes que vão raramente ou com pouca freqüencia a espetáculos; uma docente respondeu que vai uma vez por mês; outra, três vezes por ano; outra somente presenciou expressões desse tipo em escolas; e um professor não vai a espetáculos, mas acompanha campeonatos de Hip hop no Youtube.

Essas respostas demonstram que existe uma certa familiaridade com esse contexto cênico por parte dos docentes, ao mesmo tempo que por alguns diálogos e colocações no cotidiano na escola, é possível perceber que um espetáculo ou uma apresentação, caracterizam-se como a ideia mais próxima de dança que eles possuem.

Ainda que somente evidenciada em uma resposta, é um fato que a questão financeira caracteriza-se como uma questão importante no sentido do distanciamento dos docentes de vivências com danças e outras manifestações artísticas.

Quando questionados sobre em que ocasiões e de que maneira, os professores identificam a presença da dança no contexto escolar:

- a) *Talvez por falta de um estudo aprofundado, veria com maior frequência a dança, nas aulas de Educação Física, para trabalhar lateralidade, coordenação motora, etc.*
- b) *No desenvolvimento de projetos, em festivais, etc.*
- c) *A dança contribui no sentido de aprimorar as habilidades básicas relacionadas ao movimento e a relação com o meio de convívio do aluno.*
- d) *Muito importante. Além de fazer parte do cotidiano ajuda na formação de cidadão.*
- e) *Sempre que possível, nos eventos, concursos, etc.*
- f) *Através de projetos, feira de cultura, trabalhos interdisciplinares.*
- g) *Nas apresentações de projetos interdisciplinares.*
- h) *É muito importante, como já disse é uma forma de comunicação e expressão corporal muito rica quando bem direcionada.*
- i) *Nas apresentações folclóricas e outros temas.*
- j) *Feiras como festa junina.*
- k) *Geralmente nas datas festivas.*
- l) *Somente em festas escolares.*
- m) *Geralmente em trabalhos, feiras, datas comemorativas que envolvam o calendário escolar, que por sinal são ocasiões em que os alunos demonstram interesse significativo.*
- n) *Em todos os momentos e oportunidades do ambiente escolar.*
- o) *Apenas em apresentações de alguns eventos escolares, como, por exemplo, festa da família, da primavera etc. Geralmente, nesses eventos, são os próprios alunos que se organizam e criam suas coreografias. Contudo, percebe-se que, mesmo sem conhecer as técnicas necessárias para execução da coreografia, os alunos se sentem felizes, confiantes e com autoestima elevada, pois percebam a capacidade de ser protagonistas da atividade desenvolvida.*

Nestas respostas temos um exemplo que demonstra como a Dança no contexto da escola ainda é vista como algo que se estabelece sobre trabalho para melhora da coordenação

motora, que pode ser caracterizar por uma das contribuições da área, mas que não se restringe a isso.

Além disso, nove dos quinze educadores que responderam ao questionário afirmaram percebe-la no ambiente escolar em trabalhos e projetos interdisciplinares, feiras, e datas comemorativas, evidenciando que a presença da dança na escola habitualmente “estava relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdica, não com o intuito de promover seus ensino, mas como instrumentos para atingir os conteúdos de outras áreas” (STRAZZACAPPA; MORANDI , 2012, p. 78).

É um fato, que apesar dos saberes da Arte possuírem especificidades interdisciplinares e de integração de áreas, principalmente quando se trata da dança na escola, ainda perdura-se a idéia da mesma como um complemento (FERRAZ; FUSARI, 2009; MARQUES, 2012).

Diante desse panorama, ainda que processos estejam em andamento no que se refere à superação de preconceitos e desacertos com relação a dança e seu ensino, “ainda temos dificuldades no Brasil para obtermos informações, termos experiências práticas e discussões críticas em relação ao ensino de dança” (MARQUES, 2012, p. 24).

A partir do que evidenciaram algumas respostas, unidas à vivências cotidianas, no que diz respeito ao entendimento da Dança na escola, pode- se dizer que na escola existem dois opostos:

De um lado, a concepção romântica da dança, isto é, a dança com “salvadora dos males do mundo”, e na outra ponta, uma concepção concreta, instrumental e utilitária da dança - a dança com ferramenta para o desenvolvimento motor, psicológico, social, afetivo, ou para apreensão direta de conceitos de outras disciplinas (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 19).

A última questão, respondida pelos professores, dizia respeito às urgências da Educação Pública:

- a) *O primeiro passo, até meio óbvio, é o reconhecimento e valor de todos da educação, independente de cargo dentro da instituição. Penso também, outro ponto importante, é trabalhar de maneira interdisciplinar, pois o mesmo muitas vezes, é somente no papel. Cada professor, pensa apenas no seu conteúdo. Tem tanto a se mudar na educação.*
- b) *Respeito, valorização e uma gestão pública que queira entender a educação atual.*

- c) *Falta qualidade no ensino, devido a falta de recursos, pois há um desinteresse por parte do poder público e da sociedade. Em muitas escolas, não há uma estrutura adequada para atender os alunos e também não há investimento na capacitação e formação do professor.*
- d) *Melhoria de condições de trabalho. Mais segurança. Mais investimento.*
- e) *Estrutura de uma forma geral (laboratório, espaço para eventos, informática, material didático de uma forma geral). Estrutura física e recursos didáticos.*
- f) *Faz-se necessário a capacitação dos profissionais envolvidos no processo educacional, a constante adaptação frente a demanda dos alunos que é sempre diversificada e o olhar diferente é primordial para que se estabeleça uma conexão com os mesmos. Que a lei saia do papel e torne realidade, mostrando, assim, que a proposta é válida. Respeito, reconhecimento à devida importância às áreas de conhecimento. Trabalhos desenvolvidos que sejam abertos para a comunidade para que a família perceba que ela faz parte de pirâmide (aluno, escola, família) que forma a sociedade.*
- g) *Interesse dos alunos.*
- h) *Espaços dignos, melhor formação de professores e maior valorização dos nossos mestres.*
- i) *Resgate de valores e disciplina.*
- j) *Conscientização de valores familiares que podem ser implantados com palestras para os pais e alunos.*
- k) *Falta maior investimentos para a realização de projetos.*
- l) *Cumprir a LDB, melhorar a estrutura física das escolas, melhorar o salário dos professores, capacitar os profissionais da educação.*
- m) *A escola pública vem se mostrando instituição retrógrada, carregada de preconceitos e ineficaz preparo do seu corpo docente. É o resultado de um projeto onde a educação é deixada de lado pelos governantes, de modo proposital, para que assim não se formem seres pensantes. A valorização dos professores, como um bom salário, respeito dos discentes e de toda comunidade, estrutura física e pedagógica, seria um bom começo para um longo caminho.*
- n) *A volta do respeito, o apoio a família, ter projetos voltados para a cultura e lazer, da forma correta e não somente dando a bola para os alunos, projetos teatrais que tragam de forma precisa a cultura, etc.*
- o) *A educação pública precisa primeiramente capacitar e valorizar seus profissionais para que sintam estimulados e capazes de exercer com qualidade e dinamismo suas atribuições. Há muitos profissionais que são formados há anos, e, após a graduação, não investiram mais em cursos de qualificação, e isso é extremamente necessário para que possamos acompanhar e atender a realidade dos alunos com os quais lidamos hoje. Mas, deve-se salientar que a capacitação promovida pelo governo deve ser efetiva, ministra por especialistas que realmente conheçam as necessidades da escola pública, ou seja, eles devem nos mostrar uma teoria que possa ser concretizada no ambiente de trabalho.*

*Por outro lado, acredito que a educação pública precisa de profissionais comprometidos com o exercício de sua função, por mais árdua e adversa que possa ser. Infelizmente, no ambiente escolar encontramos muitos profissionais que reclamam muito, sempre se vitimizam e não buscam quaisquer ferramentas para melhorar a qualidade de seu trabalho. Acho que, para muitos, falta também falta a percepção de que lecionar não é apenas ministrar conteúdos. É necessário entender que nossos alunos são seres humanos e precisam ter suas singularidades e sua individualidade respeitadas. Acredito, ainda, que alguns profissionais da educação precisam ter mais clareza e aceitação à diversidade, afinal o professor participa ativamente do processo de formação do aluno enquanto cidadão do mundo! Contudo, penso que cursos, valorização e comprometimento não são suficientes para sanar os problemas estruturais da educação pública se não houver parceria familiar no processo de ensino-aprendizado da criança. Interligado ao que foi exposto, é preciso pensar em ações de políticas públicas externas à escola para atendimento e acompanhamento do aluno. Os governos poderiam, por exemplo, criar centros de especialidades que tenham psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos para dar um suporte ao aluno e até mesmo à família dele. Porque sabe-se que, em muitos casos, o aluno não um rendimento escolar satisfatório, pois seu núcleo familiar não propicia condições para isso.*

Foram levantados inúmeros aspectos que delineiam um pouco da realidade do ensino na etapa média pública, como problemas advindos do contexto da comunidade; interdisciplinaridade; capacitação dos professores e melhoria nas condições de trabalho, segurança; melhoria na estrutura física e recursos didáticos; conscientização de valores familiares; falta de recursos para projetos; interesse dos alunos, salários dignos; projetos voltados a cultura e lazer; a ineficácia do sistema educacional para a formação de cidadãos críticos e conscientes, entre outros aspectos.

Destaca-se aqui também a última resposta, na qual a docente reconhece que muitos dos problemas de rendimentos dos alunos são advindos de seu contexto familiar conturbado. Tal resposta evidencia uma realidade bastante marcante de nossa escola, em que os núcleos familiares da comunidade necessitam de suporte do Estado para além da educação dos seus filhos. A docente destaca também o respeito à identidade e a singularidade dos alunos, numa crítica à professores que não se disponibilizam para uma educação baseada na diversidade. E apesar de explicitar muitas urgências na educação, ela faz uma outra crítica a docentes que se

prostram diante das inúmeras problemáticas que perduram no contexto da região onde a escola se localiza.

O mais próximo de alguma proposição nas respostas de melhoria do contexto do ensino de Arte/Dança, no Ensino Médio, se caracterizou pela necessidade de projetos para cultura, lazer e Teatro, sendo constatado que, no contexto das mazelas do ensino público, outros inúmeros problemas poderiam ser continuamente levantados.

## 5.2 VISÃO DOS DISCENTES

O questionário direcionado aos estudantes, foi aplicado em quinze jovens:

- 9 do sexo feminino e 6 do sexo masculino;
- Do 1º ao 3º ano da etapa média;
- Com idades variando de 15 a 21 anos;
- Com estudantes do turno da manhã e da tarde;

O critério de seleção adotado, caracterizou-se pela busca por ao menos um estudante de cada turma em que leciono, que se dispusessem a responder o questionário. Foram entregues dois ou três por turma, sendo direcionados a alunos que independentemente de nota, participavam das aulas de Arte, e conseguiam elaborar respostas legíveis e entendíveis, visto que a problemática da alfabetização e da dificuldade, e portanto, dificuldade em construírem pequenos parágrafos ou textos caracteriza-se por uma realidade em nossa escola.

O objetivo era de levantar respostas de um número considerável de alunos, que fossem de anos e de turmas diferentes da escola, na tentativa de destacar aspectos que demonstram não só as dificuldades no contexto da reafirmação da Arte como componente curricular na escola - e consequentemente da dificuldade da inserção da Dança no Ensino Regular - mas também aspectos positivos experienciado por eles, nas aulas que tivemos ao longo do ano.

Composto por oito questões, o questionário trazia como primeira pergunta quais os quatro campos artísticos em que a Arte se divide.

- a) Artes visuais, Teatro, Dança e Música.
- b) Música, Dança, Artes Visuais e Teatro.
- c) Artes visuais, teatro, dança e dança.
- d) Artes visuais, teatro, dança e música
- e) Artes Visuais, dança, teatro e música.
- f) Artes visuais, dança, música e teatro.
- g) Dança, teatro, música e artes visuais.
- h) Sim, Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.
- i) Artes visuais, teatro, música e Dança.
- j) Teatro, música, dança e artes visuais
- k) Arte, Dança, Música e Teatro.
- l) Sim, Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.
- m) Artes VIsuais, Teatro, Dança, Música
- n) Sim, Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.
- o) Dança, música, teatro e visuais.

A primeira questão, por mais óbvia que pareça - ou deveria ser, no que diz respeito ao entendimento da presença da Arte na escolas como parte do currículo - faz parte de um processo de afirmação e reafirmação desde o primeiro dia que estive na E.E.P.H.D . É um fato diariamente observado, que muitos alunos desconheciam, ou ainda desconhecem, a ideia de uma Arte no Ensino Regular, que não esteja ligada a conhecimentos em Artes Visuais ou a algo de menos cobrança, leve, ou para expressão de sentimento. Muitos deles desconhecem os campos artísticos que compõe a Arte, e portanto suas inúmeras ramificações e possibilidades.

Ainda que todas as respostas acima, reconheçam campos artísticos da Arte, isso não se caracteriza como consenso entre o alunos da escola - evidenciado em exercícios, discussões e correções de atividades avaliativas - caracterizando-se também por algo que não se configura como consenso para o corpo docente, e nem consenso na comunidade.

Destaca-se aqui também uma característica importante no que se refere ao ensino de Arte e seus campos artísticos na Educação Regular, que se trata de um certo engessamento advindos do processo de escolarização, na qual as instituições de ensino após anos e anos

ainda “tem representado uma camisa de força para a arte a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano” (MARQUES, 2011).

A segunda pergunta questionava o que os estudantes pensavam sobre estudar Arte na escola:

- a) *Acredito que ela seja fundamental na formação de um indivíduo, pois a Arte é uma forma específica de conhecer o mundo, experimentar e vivenciar novas experiências.*
- b) *Acredito que como as outras matérias presentes na grade curricular do aluno, esta deveria ter mais visibilidade por parte do governo, aplicando mais recursos para que a Arte não seja vista somente na teoria, mas também na prática.*
- c) *Importante, pois tudo que melhora nosso conhecimento é bom.*
- d) *É bom pois informa mais o aluno a respeito da arte que as vezes por se tratar de um assunto polêmico por exemplo nudismo e outros assuntos ela mostra que não é apenas isso ela amplia os horizontes das artes visuais e os mantém basicamente informado e potencialmente lhes abrem oportunidades para esse mundo carente de mais cultura.*
- e) *Muito importante! Pois, a arte está presente em nosso dia a dia e o entendimento que adquirimos com as aulas é crucial para podermos interpretá-la.*
- f) *Muito importante para termos um conhecimento mais aprofundado sobre a arte em seu contexto, e isso incentiva bastante os alunos.*
- g) *É uma forma de fazer os alunos se interessarem mais sobre, e dar a eles pelo menos os conceitos básicos da arte.*
- h) *Acredito ser essencial, pois possibilita novas formas de aprendizagem aos alunos e ampliam seus conhecimentos sobre culturas, sociedade, evolução humana e a própria linguagem da arte, nos permitindo ter experiências diferentes, podendo também contextualizar com outras disciplinas.*
- i) *É bom, pois desperta interesse nos alunos sobre a Dança, a música, o teatro, as artes visuais e etc. As pessoas passam a conhecer o que é a arte verdadeiramente.*
- j) *Importante para a conscientização da cultura do ser humano.*
- k) *Eu acho bom, porque aprendemos muito sobre como a arte é importante.*
- l) *Excelente, pelo fato de aprendermos conteúdos básicos, do cotidiano como o grafite, escultura.*
- m) *Acho muito bom, na escola aprendemos que arte não é só colorir e desenhar.*

- n) É bom para o desenvolvimento dos alunos, pois e através da Arte que nos expressamos nossos sentimentos, e também é uma forma importante para as críticas e reflexiva.*
- o) Eu gosto, acho legal ter essa oportunidade.*

As respostas evidenciam que, de alguma forma, todos os alunos veem algum ponto positivo no ensino de Arte na escola, sendo citadas: a importância da mesma na formação do indivíduo, a cultura, aquisição de conhecimento, expressão de sentimentos, a presença da Arte no cotidiano. Por outro lado não foi levantada a característica da Arte como área de conhecimento, ainda que isso já houvesse sido abordado em sala em outros vários momentos. Ficou evidente também, alguns equívocos como a ideia de uma “arte verdadeira”, além das contradições como a frase de um aluno “Ela amplia os horizontes das artes visuais”, mesmo já tendo reconhecido anteriormente os outros campos da Arte.

A questão da incorporação da prática de dança na escola, também foi levantada, o que salienta como a sua inserção no ambiente escolar ainda não ocorre de forma satisfatória. Marques (2012), elucida que distanciamento do que é proposto e, o que de fato, acontece nas instituições são reflexos reincidentes na história da educação do Brasil.

Destaca-se como um ponto positivo as respostas em que os estudantes enfatizam o entendimento de que Arte na escola está além de somente desenhar, visto que ao ingressar na E.E.P.H.D a maioria dos estudantes reportavam-me, em conversas e atividades, que aquele era o entendimento que muitos passaram a construir de acordo com as vivências que possuíam em outras escolas públicas, outros bairros, outros contextos.

A terceira pergunta questionava os alunos quanto à obrigatoriedade, pautada em Lei, da Arte na Educação Básica.

- a) Existe uma lei, desde 1996, que regulamenta o ensino obrigatório de Arte e suas linguagens artísticas na Educação Básica. Apesar, da LDB existir a muito tempo eu só tive conhecimento dela este ano.*
- b) É por direito constituído em lei que, os alunos matriculados em escolas públicas, estaduais e municipais, tenham a experiência e o contato com a arte.*

c) Não.

- d) A inclusão dos campos artísticos e o desempenho da arte com o passar do tempo estando relacionado a história e instruindo mais os alunos.
- e) No ensino público sempre notei um certo desleixo com a matéria de Arte, mas pelo que sei existe a obrigatoriedade como todas as outras matérias.
- f) Tem uma lei, não sei qual que exige o ensino da arte na educação básica.
- g) A arte é obrigatória na educação básica, mas não oferece nenhum ensinamento muito especializado e complexo de cada campo artístico.
- h) Sei que após a promulgação dos novos padrões na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, as escolas públicas, obrigatoriamente, deveriam implementar o ensino dos diversos campos artísticos. Essa lei tem como objetivo desenvolver os alunos à várias áreas do conhecimento, o ajudando na criatividade, na capacidade de percepção do espaço e do mundo, na cultura e suas transformações ao longo do tempo e também a se compreender perante a sociedade.
- i) A inclusão dos campos artísticos na vida dos alunos e lhes dando oportunidades futuras.
- j) É obrigatório desde o ensino fundamental.
- k) Não.
- l) Não sei muito, mas é necessário saber o básico sobre artes.
- m) Não.
- n) Sim, foi criada uma lei que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, e tem um prazo de 5 anos para que promovam formação no ensino infantil, fundamental e médio.
- o) É obrigado para aprendemos novas coisas.

Dos quinze alunos que responderam aos questionamentos, cinco dizem não saber da obrigatoriedade do ensino de Arte, mesmo sendo algo trabalhado em sala e repetido constantemente ao longo do ano de 2018. Outros sete disseram que possuem algum conhecimento sobre a obrigatoriedade da Arte, e seus campos artísticos na escola, sendo destacado, por um dos estudantes, o não aprofundamento de nenhuma das áreas autônomas que a compõe.

Strazzacappa e Morandi (2012) destacam que o ensino de arte, ao encarar problemas no espaço escolar, tanto relativo a conceitos quanto a procedimentos, ainda não conseguiu abordar ainda as linguagens artísticas específicas de forma mais equivalente.

Assim, ao ingressar na Helvécio Dahe, como professora de Arte/ Dança foi necessário explicar não só aos alunos, mas também a alguns colegas do corpo docente, quanto a existência de cursos superiores em Dança, e também sobre a possibilidade que profissionais formados em licenciaturas específicas possuem de assumirem a disciplina de Arte na Educação Básica, além da necessidade constante de reiterar quais são as áreas específicas do componente Arte.

O quarto questionamento tratava-se do que os estudantes consideravam dança e solicitava exemplos:

- a) *Dança pra mim é movimento, a dança contemporânea, as danças de rua, as danças tradicionais, o jazz, o balé entre outros.*
- b) *Bem, em minha concepção, a dança vai desde simples movimento corporais, até passos mais complicados e bem ensaiados então, eu concluo que qualquer um pode dançar independentemente de saber ou não.*
- c) *Todo movimento que transmite algo.*
- d) *A valsa pois há movimentos interessantes e sensuais, o street dance pois há liberdade de movimentos o balé pois há uma sensibilidade nos movimentos.*
- e) *A dança é uma forma de expressão e de interação, que está totalmente ligado a realidade vivida por uma certa região, ou grupo de pessoas.*
- f) *Movimentos corporais com intuito de expressar um sentimento.*
- g) *Qualquer conjunto de movimentos (coreografados ou não) que uma pessoa realiza. Uma pessoa escutando uma música e fazendo movimentos em sintonia com a música.*
- h) *O conjunto de movimentos feitos pelo nosso corpo, expressivamente ou não. Danças de rua, ballet, danças de salão, dança do ventre, carimbó, fandango, etc.*
- i) *Dança de salão: forró, tango argentino, zouk, balé, dança de rua. Todos esses tipos de danças se leva a um movimento de um corpo, por isso considero esse exemplos como dança.*
- j) *Movimento e expressão do corpo e da alma.*
- k) *Uma forma de se expressar os sentimentos e uma forma de se estar no mundo.*
- l) *E aquilo que pode ser expressado até mesmo sem música, a dança envolve movimento e sentimento.*
- m) *Todo e qualquer movimento ritmado, com música ou não.*
- n) *Valsa, Forró, Kizamba, Zouk, Jazz, Cha-cha-cha, West coast swing, Ballet, Samba*

- o) São ritmos diferentes onde se expressa os sentimentos. Mesmo sem letra ou música, podemos sentir o que a dança transmite.*

A concepção que os alunos possuem do ensino de Arte, e principalmente do que seria Dança, no ambiente escolar, ainda está permeada por princípios como “soltar as emoções”, “expressar-se espontaneamente”, evidenciando, mais uma vez, a visão romantizada e/ou uma visão de Arte ainda restrita. Pois apesar de se caracterizar como um conhecimento humano sensível-cognitivo, comunicacional e estético, a Arte seguramente possui seus conteúdos mínimos a serem ministrados (MARQUES, 2012; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012).

Nas respostas fornecidas nesta questão, destaca-se o aparecimento de estilos de dança que não eram comumente citados pelos alunos, no início deste ano - como o west coast swing, por exemplo. Evidencia-se também a pontuação feita por dois alunos, de que dança não necessariamente precisa de música para acontecer, além da ideia de que todo mundo pode dançar, levantada por outro estudante demonstrando que algumas discussões propostas em sala, nos bimestres passados, reverberaram de alguma maneira nos estudantes.

Assim como pontua Marques (2012) sobre a Dança e a educação do ser social, faz-se necessário que superemos a ingenuidade de que a dança caracteriza-se “por uns passinhos a mais ou a menos na vida das pessoas”, é preciso levar em consideração o papel não só cultural, mas também social e político do corpo na sociedade em que vivemos.

Na quinta pergunta, os estudantes foram questionados quanto ao tipo de dança que esperam que seja trabalhada na escola, na disciplina de Arte:

- a) A Dança Contemporânea.*
- b) Eu gostaria mesmo que pudéssemos trabalhar todos os estilos mas, já que não é possível, trabalhar os estilos mais conhecidos e populares seriam interessante, pois isso despertaria o interesse dos alunos, digo isso tomando como base minha experiência. Já que ainda este ano foi realizada uma excursão para um workshop de dança o qual tive o prazer de participar e este despertou meu interesse por dança.*
- c) Um pouco de todos os tipos.*

- d) Tenho interesse em street dance.
- e) As danças brasileiras.
- f) Dança urbana..
- g) Todos os tipos, mas principalmente as danças urbanas.
- h) Bom, minhas preferidas são danças urbanas no geral e seria interessante pois a maioria dos jovens curte esse estilo, mas seria bacana trabalhar alguma folclórica a típica da nossa região pra ter experiências novas.
- i) Tenho interesse na dança de rua.
- j) Não somente uma, mas vários tipos que exploram a preferência e a facilidade do aluno.
- k) Eu gostaria de aprender mais sobre o Trapp e o Hip hop. Porque são dois estilos que eu gostaria de dominar um dia.
- l) A Dança de rua.
- m) Contemporânea.
- n) Samba.
- o) Gosto de axé.

Mas se tratando de Dança, o que seria ensinado nas escolas? É preciso pontuar que a Dança na Educação Básica é pensada e fundamentada de uma maneira diferente da organização e fundamentação do ensino de dança advindas dos centros de formação livre. Nas escolas e nas academias específicas de dança, existem as demandas dos estilos de dança - como forró, ballet, vogue, salsa, etc - que possuem como objetivo a preparação do aluno em uma técnica de movimento, possibilitando-o seguir profissionalmente se assim desejar (MÖDINGER, 2012). Diferentemente da concepção e fundamentação da Dança no espaço escolar, que tem por fim, o aluno com protagonista de seus repertórios, desvinculados da ideia de reprodução a-crítica de estruturas, passos ou sequências, sem a obrigação de elencar um estilo ou códigos, a ideia da Dança na escola propõe uma dança, que “esteja mais próxima das necessidades de uma turma, que tem níveis, corpos, conhecimentos e gostos” (MÖDINGER, 2012, p. 59).

Pontua-se também que a formação em dança na escola, lida com condições muito heterogêneas, se comparadas com as de formação em academias especializadas: sem limitação de alunos por turma, com espaços físicos bastante limitados para a realização de

atividades corporais. Além disso, os públicos a serem atendidos se diferem principalmente quanto à motivação, visto que as academias atingem um público que, em teoria, deseja estar ali, diferentemente da ideia da Dança na escola, com parte fundamental na formação do cidadão (MÖDINGER, 2012).

A sexta questão solicitava que os estudantes comentassem como foram as experiências na disciplina de Arte ao longo da vida escolar.

- a) *Foram muito importantes, pois ao longo dos anos eu adquiri além do conhecimento, vivências e experiências que eu jamais vou esquecer.*
- b) *A minha experiência com a Arte durante todo meu ensino fundamental em escola pública, foi de certa forma muito monótona, sempre revendo os mesmos conteúdos e raramente trabalhando algo novo. as aulas práticas também sempre foram muito escaças.*
- c) *No ensino médio que a disciplina de Arte está mostrando os outros campos artísticos, pois no ensino fundamental viamos somente artes visuais.*
- d) *Aprende-se nesse período cores quentes e frias, os campos das artes, formas esculturais estilos de artes e o que querem transmitir.*
- e) *Nem sempre foi levado a sério a Arte em minha escola. Porém, neste ano de 2018, uma linda professora tornou esta história diferente e trouxe para nós o que é a Arte de verdade em nossa vida.*
- f) *Poucas experiências. Esse ano de 2018 que tive algumas de danças urbanas.*
- g) *No ensino fundamental era basicamente colorir desenhos. A partir do ensino médio começaram a explicar realmente o que é arte e seus quatro principais campos artísticos.*
- h) *Por eu amar bastante a arte, sempre gostei, porém quando era do ensino fundamental foi muito monótona as aulas, não havia dinâmica alguma e ficava muito presas às artes visuais, mais especificamente só em colorir desenhos ou produzi-los. No ensino médio tive um contato maior com outras áreas e vivências marcantes, como por exemplo, uma excursão para o West Câmbio Brazil – evento produzido pela nossa professora Rayane e seu parceiro de dança- e um passeio à Inhotim onde tem vários acervos de arte contemporânea. Foram muito interessantes e bem produtivos.*
- i) *A minha experiência foi muito boa, aprendi o que é arte de verdade, aprendi o que são os quatro campos artísticos, o que são cores quentes e cores frias, conhecer estilos de dança.*
- j) *Até o ensino fundamental, tive experiência, somente com o teatro e artes visuais, no ensino médio conheci todos os campos.*
- k) *Foi muito importante, porque me aprofundei mais na dança e pude aprender mais sobre esse gênero.*

- l) A Arte só entrou no ensino médio. Pude aprender algumas curiosidades minhas sobre escultura entre outras coisas.*
- m) Mais ou menos. Quando eu estudava arte no ensino fundamental era só colorir, desenhar e fazer trabalhos manuais. Nunca estudei o que estudo esse ano.*
- n) Pra mim é uma forma de expressar o que sentimento. Ela traduz as experiências da vida, onde temos vários tipos de informações para cada campo artístico.*
- o) Sempre gostei das aulas de artes. Os surdos são muito visuais e essas aulas me proporciona isso: expressar meus sentimentos por outros meios, sem ser as palavras.*

Demonstrando algumas características já esperadas, cinco das quinze respostas trouxeram a problemática da sobreposição da abordagem das Artes Visuais sobre os outros campos artísticos, acrescidos do adjetivo “monótonas” para designar parte do percurso de formação em Arte que tiveram na escola . Para além da abordagem do desenho, do colorido e dos saberes desse campo, o trabalho manual também foi destacado, assim como o Teatro - uma outra área acessada por um dos alunos durante o Ensino Fundamental. “O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo há bastante tempo no ensino, e o próprio termo *arte* vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura etc” (STRAZZACAPPA; MORANDI , 2012, p.78).

Ressalta-se aqui que segundo Strazzacappa e Morandi (2012) a dança, mesmo considerada com uma das mais antigas manifestações artísticas, esteve pouquíssimo presente nas instituições escolares ao longo dos anos, não possuindo o mesmo destaque ou enfoque que outras manifestações artísticas. Evidenciando que historicamente, existiu pouca participação da Dança como uma prática obrigatória nos ambientes de ensino, tendo seu lugar sempre ligado às comemorações escolares, às atividades lúdicas e caráter recreativo, sendo encarada como um instrumento para o êxito em outras áreas.

Outra questão observada a partir das respostas, consiste na realidade frente a dificuldade de desconstrução de estereótipos e a superação dos esvaziamentos que delineiam a história da Arte e seus processos de inserção e reafirmação no espaço da escola. Na pergunta acima também, podemos observar como, de fato, a Dança não aparece como algo presente nos percursos escolares em Arte.

A sétima questão solicitava que os estudantes comentassem algo que consideraram importante/relevante nas aulas no terceiro bimestre, em que trabalhamos Dança na E.E.P.H.D:

- a) *Quando você levou o Leandro Belilo da Companhia Fusion e ele compartilhou lá na sala suas experiências ao longo dos anos na Dança eu achei muito importante mesmo.*
- b) *Eu achei muito interessante a professora ter trazido para ter um diálogo com a turma, um dançarino, o qual esclareceu algumas dúvidas e contou um pouco de sua história como dançarino.*
- c) *Aulas na sala de vídeo mostrando muitas danças diferentes e novas para mim.*
- d) *Significados dos movimentos a liberdade dos movimentos e os tipos de danças.*
- e) *A própria história da dança em nosso mundo e a relação dela, com a evolução do mundo.*
- f) *Alguns passinhos de free-style.*
- j) *Em uma aula a professora nos mostrou diversos tipos de dança, alguns eu não fazia ideia que existia.*
- h) *Foi bem especial e diferente o bate-papo com o dançarino e coreógrafo Leandro Belilo, abriu muito meu campo de visão e forma de pensar, assim como estudar sobre como a dança se integra à sociedade e ao cotidiano sem nem percebermos na maioria das vezes. Também foi interessante descobrir como deve ser agregado às escolas públicas e suas diferenças em relação a escolas especializadas.*
- i) *Tipos de dança, significado dos movimentos e a emoção que ela deseja transmitir.*
- j) *A ligação da arte com o nosso corpo, principalmente na dança.*
- k) *Sobre como a dança surgiu e como podemos aprender a dominar este tipo de Arte.*
- l) *Achei importante saber as diferenças de cada, pois em questão de dança.*
- m) *Arte não é tudo que achamos bonito ou feio, mas é também o que nos fazer questionar, duvidar, pensar, pode ser algo que mexa com nossas emoções.*
- n) *(Não respondeu).*
- o) *Eu gostei que a professora Rayane ensinou muitas coisas além de colorir e desenhar. Sou surda e não escuto música, mas aprendi que não preciso escutar, mas sentir. A professora me ensinou a admirar a música.*

No terceiro bimestre deste ano, ao abordarmos o campo artístico Dança na E.E.P.H.D, pudemos nos dedicar mais a área de conhecimento de minha formação, de modo a nos aproximarmos um pouco da demanda dos alunos e das necessidades de aprendizagem na área. Demonstrando a necessidade de uma abordagem da Dança e de Arte, no ambiente escolar, que ultrapasse os muros da escola, dos palcos de apresentações e das paredes das

Universidades, alunos destacaram algumas experiências consideradas relevantes em Dança na E.E.P.H.D. Como era de se esperar, muitos estudantes destacaram a visita e o bate-papo com o artista convidado (Leandro Belilo), onde muitos puderam se identificar e perceber como a Arte e a Dança podem ser caminhos não só profissionais, mas de salvação e de modificação de realidades.

Foram destacadas também em respostas a exibição de vídeos de diferentes estilos de dança - não focados só na abordagem cênica ocidental - e aprendizados em história da Arte, além de aspectos como liberdade de movimentos e oportunidade de conhecimento de tipos diferentes de danças, da consideração da Arte para além do gosto pessoal, acrescidos do destaque a expressividade da dança e de sua integração com o corpo e com a sociedade, o que demonstra como a Arte ainda que em contextos mais atribulados pode suscitar reflexões e desenvolver nos estudantes um olhar crítico sobre o mundo e sobre o contexto em que vivem.

É importante destacar que a dança contribui na educação do ser humano “educando indivíduos capazes de criar pensando (...), e possibilitando uma compreensão de mundo de forma diferenciada” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 72). Por outro lado, esbarrando em mais um empecilho, destaca-se a problemática da carga horária para o ensino de Arte, que possui geralmente - como é o caso de nossa escola - somente uma hora-aula de cinquenta minutos em cada turma semanalmente, que indubitavelmente compromete desenvolvimento de trabalhos artísticos, principalmente em Dança. Esta que por sua vez, está presente no contexto escolar, mas não da forma como deveria, perante a lei, os documentos norteadores e como uma área de conhecimento relevante como as outras.

Na última questão, os alunos foram questionados com qual frequência assistem espetáculos de dança.

- a) Muito pouco, por falta de oportunidades mesmo porque eu gosto muito de ver os outros dançarem.*
- b) Não tenho o costume de ver espetáculos, mas tenho o hábito de ver vídeos de coreografias das músicas que gosto.*
- c) Na maioria das vezes em alguma plataforma digital, no mínimo 1 vez na semana.*

- d) Não muita, as vezes vejo algumas apresentações em festival de animes ou de televisão ou internet.
- e) Muito raro. Entretanto, com esse novo mundo da arte que conheci esse ano, pretendo ir mais vezes.
- f) Bem pouco, pelo difícil acesso e falta de tempo.
- g) As vezes, em maior parte pela TV.
- h) Sempre que posso procuro ir. Quando os espetáculos são mais acessíveis e mais fácil, em questão de localização e valor. Também sou mais frequente nos que têm temático sobre negros ou mulheres, e nas que incluem alguma vertente das danças urbanas, porém gosto de todos estilos.
- i) Não assisto muitos, mas os que eu vejo são pela internet e pela televisão.
- j) Raramente pela internet.
- k) Assisto todo dia para aprender novos passos e novos estilos de dança.
- l) Não assisto espetáculos, mas vejo vídeos no youtube de academia de dança. Assisto diversos estilos de dança, dança de rua, danças em grupo e tantas outras.
- m) Nunca vi para falar a verdade. Já vi e participei de teatro, mas dança nunca.
- n) 1 vez por semana.
- o) Só assisti pessoalmente em 2016, uma vez. Esse ano, de 2018, vi nas aulas com a professora.

Das quinze respostas obtidas, apenas um estudante afirmou e comentou que comparece a espetáculos de dança, os demais, responderam que raramente vão ou que não possuem esse costume. Sendo a internet também citada como uma forma de aproximação dos alunos com as danças, acrescida da TV, e possíveis festivais.

Destaca-se que os alunos que responderam “1 vez por semana” e “assisto todos os dias (...)” ao serem questionados posteriormente após responderem as perguntas, frisaram que isso diz respeito ao acompanhamento de vídeos de dança pela internet, sendo o comparecimento presencial a teatros ou outros espaços fora de sua cidade como algo difícil para a realidade dos mesmos.

Apesar de triste, muitos estudantes não possuem condições de assistirem a espetáculos de dança, por mais que gostem ou tenham vontade, devido à realidade socioeconômica difícil da comunidade onde vivem e dos diferentes contextos a que pertencem. É um fato demonstrado em conversas, que muitos jovens da Helvécio Dahe nunca tiveram a oportunidade de ir a um teatro, comprovando o obstáculo financeiro, diante de outras urgências e prioridades em seus contextos familiares.

Desta forma, fica um pouco mais evidente que muitos estudantes não têm a oportunidade de fazer da escola um lugar de aquisição de conhecimento, buscando nela um local de sobrevivência diária, contra mazelas estruturais que fazem parte da realidade do nosso país, demonstrando uma das necessidades urgentes do papel da Arte e da Dança na escola, que se caracteriza pelo diálogo com essas circunstâncias.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a Arte tenha estado presente na educação formal do Brasil desde a chegada da Corte Portuguesa em 1808 , é um fato que seu ensino no contexto escolar esteve permeado por heranças históricas que se manifestaram em anos de abordagens utilitárias e tecnicistas, de reduções e esvaziamentos no contexto das escolas brasileiras, onde a dificuldade do reconhecimento da mesma como uma área de conhecimento com campos artísticos específicos e conteúdos inerentes, ainda segue latente no contexto do Ensino Regular, se acentuando no âmbito das escolas públicas estaduais.

Nesse sentido, ainda que a Arte seja considerada como componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica desde a LDB 9.394 em 1996, tendo sido especificadas suas linguagens artísticas pautadas pela lei 13.278/16, e com a apresentação e sugestão de orientações em documentos de níveis estaduais e nacionais como PCN e CBC direcionados aos campos artísticos específicos da Arte, a Dança na escola ainda não se configura como algo real e de importância em muitas escolas do país.

Nesses quase três anos na E.E.P..H.D atuando como PEB/Arte têm ficado perceptível que, de um modo geral, a Arte na Educação Básica ainda enfrenta problemáticas relacionadas à necessidade de sua reafirmação enquanto área e da sua indispensável ressignificação no Ensino Regular, onde durante anos seguiu sendo vista e trabalhada como prática educativa, ornamento, ou ferramenta para atingir outros fins. Nesse sentido, a inserção da Dança neste espaço, acaba tendo por consequências empecilhos, barreiras e dificuldades advindos da histórica desconsideração dos conteúdos artísticos na formação dos indivíduos, sendo ainda encarada no ambiente escolar como entretenimento, como algo para relaxar ou revelar talentos, sendo entendida como algo lúdico e não como uma área de saber com conteúdos próprios.

Na aplicação dos questionários realizada nesta monografia, pode-se dizer que caracterizaram-se por tendências gerais em muitas respostas dos docentes da E.E.P.H.D, a confirmação da importância da Arte na escola, o que se configurou como algo muito positivo. Porém, ainda que isso tenha sido evidenciado, foram perceptíveis noções equivocadas e um

pouco romantizadas envolvendo o contexto da Arte na Educação Básica e consequentemente da Dança. A ideia da mesma no ambiente escolar como produtora de conhecimento também foi demonstrada como algo muito distante do que os professores normalmente presenciam no cotidiano docente, tendo sido destacada no espaço escolar ainda muito ligada à comemorações e datas especiais, o que atesta que ainda que muitas conquistas tenham sido alcançadas, o processo de inserção da Dança no ambiente escolar ainda se configura como algo que ainda não acontece de forma efetiva, ampla e significativa.

Nas respostas dadas pelos estudantes ficou evidente como a experiência que muitos tiveram no percurso escolar em Arte, se baseavam majoritariamente no aprendizado de elementos das Artes Visuais ou em práticas banais de desenhos, unidos a abordagens descritas como monótonas, que os envolviam de uma maneira superficial. Foi possível identificar também, que o entendimento da obrigatoriedade da Arte e dos seus campos específicos do conhecimento na escola se ampliou, já que muitos estudantes desconheciam que Arte, e também a Dança, poderiam, e deveriam, estar presentes na Educação Regular de uma forma muito diferente da que eles vivenciaram durante todo o percurso escolar.

Assim, partir da vivência cotidiana na presente escola, posso afirmar que faz-se necessária a desconstrução de certas ideias de Arte a que os educandos foram acostumados, ao longo de suas trajetórias escolares, unidas ao rompimento de ideias pré-concebidas do corpo docente, da comunidade e dos familiares, quanto a um ideal de Arte e de Dança que muitos passaram a ter como verdades.

Se abordar Arte na escola, na completude de seus campos, é sonho e ideal, falar de corpo e de Dança faz-se essencial, já que caracteriza-se por uma realidade, principalmente em escolas públicas, o engessamento do corpo e de suas potencialidades expressivas e artísticas, contribuindo para que os alunos não se conheçam, não se identifiquem, não se reconheçam enquanto sujeitos criativos, e não apreendam conhecimentos importantes para a sua formação como cidadão sensível, reflexivo e crítico.

A demonização da Arte no contexto escolar, e principalmente da Dança, recaem sobre o fato de que tratar de corpo na escola, tornam-o menos mistificado ou “pecaminoso” (Marques, 2012). Tal situação, certamente assusta a sociedade tradicional, principalmente

quando se trata munir a periferia de conhecimento, criticidade e acesso a Arte, que provoca reflexão.

Por mais que certas pontuações realizadas nessa conclusão surjam com um tom de melancolia, é por acreditar no potencial transformador da Arte e da Dança, como área de conhecimento, que minhas forças e energias se renovam todos dias, na esperança de trazer para o contexto da periferia de Ribeirão das Neves, a liberdade através do conhecimento em Arte e do aprendizado em Dança.

Ainda que o reconhecimento dos profissionais advindos da Licenciatura em Dança no mercado, seja algo pelo que tenhamos que lutar ainda com mais afinco, bem como pelo reconhecimento da necessidade do ensino de Dança específico e aprofundado nas instituições escolares, grandes passos já foram dados nessa trajetória árdua de inserção e manutenção da mesma no ambiente escolar. Por mais que o campo de trabalho não seja o contexto ideal para atuação, as escolas, principalmente públicas e de região de risco, necessitam de profissionais dispostos a educar em Arte, ainda que as definições para a Dança não apontem para um consenso.

Acredito que dançando “(...) poderíamos perceber em nossos corpos que a convivência e a equidade entre classes são necessárias e possíveis, sem deixarem, contudo, de lutar por uma sociedade mais justa” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p, 46). Dançando poderíamos ter a oportunidade de vivenciar experiências artísticas e estéticas significativas, na dimensão da experiência proposta por Larrosa (2002), como aquilo que “nos passa”, que nos “acontece”, na busca por um ensino situado no contexto, na escuta, na troca e na certeza da importância da Dança na Educação também como forma de comunicação, expressão do ser humano e como área de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Arnaldo Leite de; PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; RIBEIRO, Mônica Medeiros. Projeto político-pedagógico do curso de graduação Licenciatura em Dança da Escola de Belas-Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. BARBOSA, A M. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978 apud MARQUES, Isabel A. *Dançando na Escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: Realidade Hoje e Expectativas Futuras*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087>>. Acesso em: 07 jun. 2016.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 07 de ago. 2018.
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum (Proposta Preliminar – Segunda versão). Ministério da Educação. Disponível em: <http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf> . Acesso em: 20 maio 2016.
- BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 07 jun. 2017.
- BRASIL. Constituição Federal: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 29 Set. 2017.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 jun. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – primeira a quarta séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – quinta a oitava séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>> . Acesso em 12 ago. 2016.

BRUNI, Ciro Giordano. *Pour une danse d'éveil et d'initiation, le discernement de la distance*, In: *L'enseignement de la danse et après!*, Rencontres dans les Universités Paris V e Paris VIII, Paris: Germs, 1998, p. 78 apud STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cad. CEDES [online]*. 2001, vol.21, n.53, pp.69-83. ISSN 0101-3262. Disponível em:< <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

DE SOUZA VIEIRA, M. (2006). Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. *Revista Educação em Questão(online)*, 26(12), 185-197. de Souza, A. B. TENSÕES E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE/DANÇA NA ESCOLA.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2979938/mod\\_resource/content/1/Eisenhardt1989-BuildingTheoriesFromCSR.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2979938/mod_resource/content/1/Eisenhardt1989-BuildingTheoriesFromCSR.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ENTENDA a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio. *Gauchazh*. 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clerbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/04/entenda-a-base-nacional-comum-curricular-e-a-reforma-do-ensino-medio-cjg1en22b007401qlhv1upas.html>>. Acesso em: 10 mai. 2018

FAEB. (2015). Ofício n. 06/2015/FAEB. *Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública*. Disponível em: . Acesso em: 11 dez. 2017.

FARJADO, Vanessa. Entenda a Reforma do Ensino Médio. *Portal G1*. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 10 out. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C. De T.; FUSARI, Maria F. De Rezende. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio e sua Questionável Concepção de Qualidade da Educação. *Estudos Avançados [online]*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Mai./Ago. de

2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025)>. Acesso em: 11 out. 2018.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.
- INSTITUTO Festival de Dança de Joinville; ROCHA, Thereza. *Graduações em Dança no Brasil: O Que Será Que Será?*. 9. ed. Joinville: Nova Letra, 2016. 412 p. Disponível em: <[http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/IX-Seminarios-de-Danca-Graduacoes-em-Danca-no-Brasil\\_Varios-Autores.pdf](http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/IX-Seminarios-de-Danca-Graduacoes-em-Danca-no-Brasil_Varios-Autores.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2017.
- MAÇANEIRO, S. M. Dança no Ambiente Escolar: Desafios da Especificidade. In *VI CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS*, 2010, São Paulo. Anais do VI Congresso... 2010. Disponível em: <<http://www.portalbrace.org/vicongresso/pesquisadanca/Scheila%20Mara%20Ma%20E7aneiro%20-%20Dan%20a%20no%20ambiente%20escolar%20desafios%20da%20especificidade.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.
- MAÇANEIRO, Scheila Mara. *A formação do licenciado em dança: saberes multifacetados*. S/d.
- MARQUES, I. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade?. In: \_\_\_. *Lições de dança*. 4 ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. p. 135-159.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARQUES, Isabel. Notas Sobre o Corpo e o Ensino de Dança. *Caderno Pedagógico, Lajeado*, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/827/816>>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na Escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete MEC/USAID. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 13 set. 2018.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 397/94, de 16 de agosto de 1994. Consolida Normas para Registro de Secretário de Escola e para Autorização do Exercício, a título precário, de Professor, de Diretor e de Secretário de Escola de 1º e 2º Graus. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: <<http://srejuizdefora.educacao.mg.gov.br/images/Dipe/Res-CEE-397-1994-CAT.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas

Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-2-6-de-outubro-de-2012.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Resolução SEE nº 2.368, de 09 de agosto de 2013. Estabelece, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, o Calendário Escolar para o ano de 2014. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/PlantaoInspeciaoEscolar/posts/314860461991725>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Resolução SEE nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o Ensino Médio nas Escolas da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <[http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/157684?paginaCorrente=01&posicaoPáginaCorrente=157651&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=52&paginaDestino=34&indice=0&fbclid=IwAR0\\_Vt5wmkvxVCUphHL51Q6YAs4Wht\\_uE8JrYp5ToUzODu1TPmUCssrCtGM](http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/157684?paginaCorrente=01&posicaoPáginaCorrente=157651&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=52&paginaDestino=34&indice=0&fbclid=IwAR0_Vt5wmkvxVCUphHL51Q6YAs4Wht_uE8JrYp5ToUzODu1TPmUCssrCtGM)>. Acesso em: 03. fev. 2017.

MÖDINGER, C. R. et al. *Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: Práticas Pedagógicas e Colaborações Docentes*. 1 ed. Erechim: Edelbra, 2012. 168 p.

O QUE É WEST COAST SWING?. *Conexão West*. Disponível em: <<http://conexaowest.com.br/2017/06/27/o-que-e-west-coast-swing/>>. Acesso em: 12 de nov. 2018.

PATTON, M. G. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=PATTON%2C+M.+G.+Qualitative+Research+and+Evaluation+Methods%2C+3+ed.+Thousand+Oaks%2C+CA%3A+Sage%2C+2002.&rlz=1C1AVNG\\_enBR626BR627&oq=PATTON%2C+M.+G.+Qualitative+Research+and+Evaluation+Methods%2C+3+ed.+Thousand+Oaks%2C+CA%3A+Sage%2C+2002.&aqs=chrome..69i57.1326j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=PATTON%2C+M.+G.+Qualitative+Research+and+Evaluation+Methods%2C+3+ed.+Thousand+Oaks%2C+CA%3A+Sage%2C+2002.&rlz=1C1AVNG_enBR626BR627&oq=PATTON%2C+M.+G.+Qualitative+Research+and+Evaluation+Methods%2C+3+ed.+Thousand+Oaks%2C+CA%3A+Sage%2C+2002.&aqs=chrome..69i57.1326j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8)>. Acesso em: 01 out. 2018.

PCN: O ensino fundamental I e as áreas de conhecimento. *Cursos CPT (Centro de Produções Técnicas)*. sd. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/artigos/pcn-o-ensino-fundamental-i-e-as-areas-de-conhecimento>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

PERES, José Roberto Pereira Peres. *Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular*. Colégio Pedro II, Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24- 36, 2017. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>>. Acesso: 22 mai. 2017.

*Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da Escola Estadual Professor Helvécio Dahe*, revisado e atualizado para o ano letivo de 2014 em novembro de 2014.

SANTOS, Carlos José Giudice. "Tipos de pesquisa", disciplina online Metodologia de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.oficinadapesquisa.com.br>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Arte* (2005). Educação Básica - Ensino Médio.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Artes (2006). Educação Básica - Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em Centro de Referência Virtual do Professor: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index2.aspx?id\\_objeto=23967](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SOARES, M.; BERNARDO, N. 20 Anos da LDB: Como a Lei Mudou a Educação. Nova Escola. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-de-tempo>>. Acesso em: 28 out. 2018.

SOUZA, A. B. *Tensões e Reflexões Sobre o Ensino da Arte/Dança na Escola*. In: *7º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS E EDUCAÇÃO*, 2017, ULBRA, Canoas, Rio Grande do Sul. Anais Eletrônicos... Rio Grande do Sul: ULBRA, 2017. Disponível em: <[http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774\\_ARQUIVO\\_ANDREABITTENCO\\_URTDESOUZA-7SBECE.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774_ARQUIVO_ANDREABITTENCO_URTDESOUZA-7SBECE.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cad. CEDES [online]*. 2001, vol.21, n.53, pp.69-83. ISSN 0101-3262. Disponível em:<<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. Pensar a Prática*. [S.1], v.6, p. 73-86, Nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55/2648>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio. In *ABRACE – Associação Brasileira de Artes Cênicas*, 2008, Belo Horizonte. Memória Abrace. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Marcia%20Strazzacappa%20-%20Empilhando%20carteiras%20a%20procura%20de%20um%20espaço%20vazio.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. Cursos Superiores e Cursos Livres de Dança: Relações e Influências – Um Estudo de Caso no Estado de São Paulo. In *V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Laborarte – Unicamp*, São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pesquisadanca/Marcia\\_Strazzacappa\\_-\\_Cursos](http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pesquisadanca/Marcia_Strazzacappa_-_Cursos)>.

[\\_superiores\\_e\\_cursos\\_livres\\_de\\_danca\\_relacoes\\_e\\_influencias\\_-\\_um\\_estudo\\_de\\_caso\\_no\\_e  
stado\\_de\\_Sao\\_Paulo.pdf](#). Acesso em: 23 out. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia.; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIEIRA, M. Um Olhar Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: Visões, Expectativas e Diálogos. *Revista Educação em Questão*, Rio Grande do Norte, v. 26, n. 12, p. 185-197, mai./ago. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8060>>. Acesso em: 24 set. 2018.

VILELA, L. F.; HERNANDÉZ, M. M. S. Corpo, Arte, Dança e Educação. In 31º REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2008, Caxambú, MG. Trabalhos do GE... 2008. p. 1-13. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-5044—Int.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

X CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTES CÊNICAS. 2016, Brasil. *Carta dos Pesquisadores de Dança da ABRACE Sobre a Questão da Dança na BNCC – Base Nacional Comum Curricular*. 2016. 6 p. Disponível em: <[http://www.portalabrace.org/arquivos/CARTA\\_DOS\\_PESQUISADORES\\_DE\\_DANCA\\_DA\\_ABRACE\\_05\\_de\\_Marco.pdf](http://www.portalabrace.org/arquivos/CARTA_DOS_PESQUISADORES_DE_DANCA_DA_ABRACE_05_de_Marco.pdf)>. Acesso em: 19 de set. 2018.

## ANEXOS

## 1.1 CERTIDÃO DE TEMPO DE SERVIÇO NA E.E.P.H.D

**E.E. PROF. HELVÉCIO DAHE**  
**DE 1º A 2º GRAUS**  
**Decreto N° 36.559 de 21/02/65**  
**Autorização de Funcionamento**  
**Decreto N° 36.559 de 17/02/94**  
**Decreto N° 37.325 de 05/10/95**  
**Portaria do Ens. Médio**  
**Tipo P.O.3.S.C.4**  
**Ax.Austral, n° 441-Conj. Henr. Sapon**  
**Ribeirão das Neves-MG-Te(3025-1011**  
**Cod.33.823-030**

**CERTIDÃO DE CONTAGEM DE TEMPO DE SERVIÇO**

Órgão/Unidade Emitente: SEE / E. E. PROFESSOR HELVÉCIO DAHE  
Município: RIBEIRÃO DAS NEVES Zona: Urbana

Certificamos, a vista de: Listagem de frequência e Livro de Ponto o exercício de:

RAYANE NATALE CALIXTO (Nome do Servidor)	075.819.746.-26 (CPF)	1389178 3 (MaSP - Controle) (DV)
<b>PEBS1 / PROF<sup>o</sup> REGENTE DE AULA / ARTE</b> (cargo exercido)		01 (admissível)
E. E. PROFESSOR HELVÉCIO DAHE (início de exercício)		07/04/2015 (início 1º período)
		a 30/06/2018 (termino último período)

Sendo conforme Grade de Frequência:  
895 dias de efetivo exercício; 0 dias de licença-maternidade/paternidade; 0 dias de licença para tratamento de saúde; 0 faltas abonadas / anistiadas 0 dias de Auxílio-Doença com vínculo empregatício;  
0 dias de faltas; 0 dias de Férias-Premio, totalizando 895 dias de tempo de serviço.

ANO	Ocorrência	Situção Funcional / Efetivo / Designado												Período
		Janeiro	Fevereiro	Março	Abri	Mai	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	
2015	Efetivo Exercício	-	-	23	26	-	-	-	-	-	-	49	PROF <sup>o</sup> REGENTE DE AULA ARTE	
	Lic Mater/ Paternidade	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07/04/2015 A 11/04/2015	
	Lic Trat. Saúde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Férias Prêmio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Aux. Doenca c/ Vinc.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Faltas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Faltas abonadas anistiadas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Código de exercício	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		

NOV. DES. 13/04/2015 A 15/05/2015. NOV. DES. 20/05/2015 A 30/05/2015.

ANO	Ocorrência	Situação Funcional / Efetivo / Designado												Período
		Janeiro	Fevereiro	Março	Abri	Mai	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	
2016	Efetivo Exercício	4	18	31	30	31	30	31	31	30	31	31	328	PROF <sup>o</sup> REGENTE DE AULA ARTE
	Lic Mater/ Paternidade	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Lic Trat. Saúde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Férias Prêmio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Aux. Doenca c/ Vinc.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Faltas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Faltas abonadas anistiadas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Código de exercício	09	09	09	09	09	09	09	09	09	09	09		

Ribeirão das Neves 8 DE novembro DE 2018

Fábio P dos S. Andrade A.T.B MASP-1389178-030	Sergio Ricardo dos S. Vieira Diretor Assinatura Diretoria- MASP	Assinatura Inspetor - MASP
Assinatura Responsável - MASP		
Assinatura Inspetor - MASP		

## 1.2 MODELO DE QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO APLICADO AOS DOCENTES

**Turno - Manhã e Tarde (Professores de disciplinas variadas)****Nome:** \_\_\_\_\_**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_

1. Qual disciplina você leciona na Escola Estadual Professor Helvécio Dahe?
2. Há quanto tempo você leciona?
3. Qual a sua opinião sobre a **presença** da Arte no currículo básico?
4. Você considera a Dança como uma área de conhecimento autônoma ou como recreação, entretenimento e distração?
5. Você considera importante o **ensino de Arte** na escola? Justifique.
6. Você sabe que está prevista por lei (**LDB 9.3.94/96**), a obrigatoriedade do ensino de Arte, reconhecendo seus quatro campos artísticos/linguagens da Arte (Dança, Teatro, Artes Visuais, Música) na Educação Básica? Comente.
7. Você se lembra das experiências artísticas que mais o marcaram ao longo de sua vida? Comente.
8. Você tem costume de frequentar espetáculos de dança? Com que frequência?
9. Em que ocasiões e de que maneira você identifica a presença da dança no contexto escolar?
10. Quais são as urgências da Educação pública, na sua opinião?

### 1.3 MODELO DE QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO APLICADO AOS DISCENTES

#### **Turnos - Manhã e Tarde (Estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio)**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_

1. Você sabe quais são os quatro campos da Arte? Cite -os.
2. O que você pensa sobre estudar Arte na escola?
3. Você sabe algo relacionado à obrigatoriedade do ensino de Arte e de seus campos artísticos/linguagens (Dança, Teatro, Artes Visuais, Música) na Educação Básica? Comente.
4. O que você considera dança? Cite exemplos.
5. Que tipo de dança você espera que seja trabalhada na nossa escola, na disciplina de Arte?
6. Comente como foram suas experiências na disciplina de Arte ao longo da vida escolar.
7. Comente algo que você considerou relevante/importante de acessar nas nossas aulas de dança neste bimestre.
8. Com qual frequência você assiste espetáculos de dança? Comente.

#### 1.4 REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE ATIVIDADES E PROJETOS



**Registros visita Belilo - Setembro de 2018**



**Registros visita Belilo - Setembro de 2018**



**Registros em sala (Turma 1008) - 2018**



Equipe E.E.P.H.D e professores da oficina - “Westcâmbio”



Registro “Westcâmbio” - Julho de 2018

