



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

FERNANDA RIBEIRO DE NARDI BASTOS

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ARTE/DANÇA E OS MODOS
DE INSERÇÃO DO LICENCIADO EM DANÇA NO ENSINO PÚBLICO
EM MINAS GERAIS**

Salvador
2019

FERNANDA RIBEIRO DE NARDI BASTOS

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ARTE/DANÇA E OS MODOS
DE INSERÇÃO DO LICENCIADO EM DANÇA NO ENSINO PÚBLICO
EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de Mestre em Dança. Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos

Salvador
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ribeiro De Nardi Bastos, Fernanda
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ARTE/DANÇA E OS
MODOS DE INSERÇÃO DO LICENCIADO EM DANÇA NO ENSINO
PÚBLICO EM MINAS GERAIS / Fernanda Ribeiro De Nardi
Bastos. -- Salvador, 2019.
176 f.

Orientador: Lúcia Helena Alfredi de Matos.
Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em
Dança) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de
Dança, 2019.

1. Dança. 2. Arte. 3. Políticas Públicas
Educativas. 4. Minas Gerais. 5. Redes públicas de
ensino. I. Alfredi de Matos, Lúcia Helena. II. Título.

FERNANDA RIBEIRO DE NARDI BASTOS

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ARTE/DANÇA E OS MODOS
DE INSERÇÃO DO LICENCIADO EM DANÇA NO ENSINO PÚBLICO
EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança, linha de pesquisa: Mediações Culturais e Educacionais em Dança.

Aprovada em 05 de julho de 2019.

Banca Examinadora

Lúcia Helena Alfredi de Matos – Orientadora
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – Programa da Pós Graduação em Dança

Fatima Wachowicz
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia - Programa de Pós Graduação em Dança

Alexandre José Molina
Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas

Dedico esta dissertação à minha mãe, Vilma e, ao meu pai, Alfredo, meus “flexíveis-pilares”, que possibilitaram a minha trajetória dançante, até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela inspiração e força nos momentos difíceis.

À minha Mãe, Vilma Bastos e, ao meu Pai, Alfredo Bastos, por todo apoio emocional, estrutural e financeiro, que possibilitou a construção desta pesquisa.

À minha avó Mara Amélia e à minha irmã Bianca Bastos, por me apoiarem, em diversos aspectos, compreendendo: as minhas ausências e todas as mudanças que este estudo causou nas nossas vidas.

À minha orientadora Lúcia Matos, pela parceria, disponibilidade, interesse e compreensão das minhas dificuldades. Também agradeço-a, pelo aprendizado, coautoria e pelas orientações, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todo restante da minha família, pela admiração e torcida.

A todos os colegas da turma de mestrado (2017), por todos os compartilhamentos acadêmicos e momentos de alegria, que tornaram essa jornada mais “leve”. Especialmente, ao Douglas Emílio, por ser meu amigo e “psicólogo”, ao Ireno Júnior, por me fazer “rir” e à Silvana Ribas, por todo apoio.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia pelo apoio financeiro em 13 meses da pesquisa, que foi fundamental para o seu desenvolvimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação pelo compartilhamento dos diferentes saberes, importantes para o meu amadurecimento acadêmico.

À coordenação e a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, pela infraestrutura oferecida e pela prontidão no tratamento de assuntos burocráticos.

À Profa. Dra. Fátima Wachowicz e ao Prof. Dr. Alexandre Molina, cujas contribuições importantes, durante o Exame de Qualificação, ajudaram-me a compreender e a amadurecer este estudo.

À Profa. Dra. Adriana Gehres, pelas contribuições na construção do questionário da pesquisa, ao Mateus Rezende, pela solidariedade em inserir o mesmo na plataforma online, à Verônica Fonseca pelo desenvolvimento da análise quantitativa dos dados, à amiga Gabriela Fernandes,

pela revisão ortográfica em tempo “recorde”, do material do exame de qualificação, e à Mayara Gomes pela disponibilidade, dedicação, e qualidade na realização da revisão ortográfica final.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e às Secretarias de Educação Municipais de Viçosa (MG) e Juiz de Fora (MG) pela participação e contribuição nessa pesquisa, disponibilizando dados e informações. Em especial agradeço às gestoras entrevistadas, dessas redes.

Às coordenações dos cursos de licenciatura em Dança da UFV e da UFMG, pela disponibilização dos dados sobre os egressos.

E por último, porém não menos importante, aos licenciados em Dança, por participarem desta pesquisa, compartilhando informações e experiências no questionário. E agradeço, especialmente, os quatros licenciados entrevistados.

A todos que contribuíram de alguma forma para elaboração deste trabalho, a minha eterna gratidão.

*Ainda que desejem bons professores para seus filhos,
poucos pais desejam que seus filhos sejam professores.
Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de
educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos
que esses profissionais continuem sendo
desvalorizados.*

Paulo Freire

BASTOS, Fernanda Ribeiro De Nardi. **As políticas educacionais para a Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais.** Orientador: Lúcia Helena Alfredi de Matos. 177 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2019.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar se as políticas públicas educacionais, nacionais e estaduais, proporcionam a inserção do componente curricular Arte/Dança e do licenciado em Dança no contexto das escolas públicas de Minas Gerais. Para tanto, foi aplicado um questionário on-line aos egressos do curso de licenciatura da UFMG e da UFV, sendo estas as duas únicas Universidades que ofertam a Licenciatura em Dança no Estado de Minas Gerais. Em relação à análise documental, além da base legal e das diretrizes curriculares direcionadas ao ensino da Arte na Educação Básica, foram analisados os microdados do Censo Escolar (2017), através dos quais obteve-se um panorama sobre os professores que atuam nos componentes curriculares Arte e Dança, tanto a nível nacional como no Estado de Minas Gerais. No intuito de ampliar os dados qualitativos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco docentes de Dança, que atuam em distintas escolas e municípios da Educação Básica e, com um gestor educacional de três municípios onde residem os licenciados desta pesquisa. Os dados foram analisados de forma quanti-qualitativa (Creswell e Clark, 2007) e triangulados com a análise de diversos documentos relacionados às políticas educacionais nacionais e no Estado de Minas Gerais. Este trabalho identificou três redes de ensino em que os participantes da pesquisa, licenciados em Dança, mais se inseriram: A rede de ensino municipal de Juiz de Fora, a qual apresentou o cenário mais positivo em relação as políticas públicas educacionais voltadas para a Arte/Dança, a rede estadual de Minas Gerais e a municipal de Viçosa. Nas duas últimas constatou-se que as políticas públicas educacionais não contribuem para a inserção da Dança, pois a disciplina de Arte tem uma carga horária reduzida e é lecionada por professores sem licenciatura na área. A partir dos dados obtidos na pesquisa, observou-se que a relação entre as políticas públicas educacionais nacionais, estaduais, municipais e o contexto escolar ocorre de formas diferenciadas. Apesar da Dança estar inserida em algumas escolas, verificou-se que nem sempre é por meio de concursos que se efetivam os licenciados como docentes dessa linguagem no currículo, o que tem acarretado atuações de curto período por esses docentes na Educação Básica. Observou-se que nos contextos analisados ocorre uma variação entre: 1) a compreensão da Dança como pertencente à área da Arte, no momento da assunção do cargo pelos licenciados, 2) a atuação polivalente do licenciado em Dança e, 3) as distintas perspectivas presentes na escola em relação a presença da Dança no contexto escolar. De forma geral, a partir dos dados coletados nesta investigação percebe-se que ainda há uma insignificante inserção de docentes de Dança na Educação Básica, conforme apontam os microdados do Censo Escolar (2017). Além disso, no cenário específico das redes de ensino do Estado de Minas Gerais e do município de Viçosa (MG), as políticas educacionais desses contextos não contribuem para a inserção efetiva da Arte/Dança, de acordo com as políticas públicas nacionais.

Palavras-chave: Dança. Arte. Políticas Públicas Educacionais. Minas Gerais. Redes públicas de ensino.

BASTOS, Fernanda Ribeiro De Nardi Bastos. **Education policies for Art/Dance and modes of insertion of qualified Dance graduates in public education in the state of Minas Gerais.** Supervisor: Lúcia Helena Alfredi de Matos. 177 f. Thesis (Masters in Dance) – School of Dance, Federal University of Bahia, 2019.

ABSTRACT

This study aims to analyze whether national and state education public policies include Art / Dance as part of the curriculum in the context of public schools in the Brazilian state of Minas Gerais and whether qualified Dance graduates are inserted into the curriculum. For this analysis, an online questionnaire was completed by Dance degree graduates from the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and The Federal University of Viçosa (UFV), these being the only two universities offering a Degree in Dance in the State of Minas Gerais. Looking at the results of these questionnaires and also at the legal basis and curricular directives in relation to the teaching of Art in Basic Education, we analyze microdata from the School Census (2017), through which we obtained a panorama about the teachers working in the curricular component of Art and Dance, both on a national level and in the State of Minas Gerais. In order to increase the amount of qualitative data, semi-structured interviews were carried out with five qualified Dance teachers working in different schools and municipalities in Basic Education, and with an educational manager from three municipalities containing graduates participating in this research. The data was analyzed using quanti-qualitative methods (Creswell e Clark, 2007), and was triangulated with the analysis of various documents related to education policies on a national level and in the state of Minas Gerais. In this study, three educational networks were identified as being those in which the Dance graduates who participated in the study were most present: the municipal education network of Juiz de Fora, which showed the most positive scenario concerning the appreciation of Art/Dance in public education policies, the state education network of Minas Gerais and the local network of Viçosa. In the latter two networks, the results show that the public education policies do not contribute to the insertion of Dance, and classroom hours for the teaching of Art have been reduced, with this subject being by teachers without qualifications in this area. Based on the data obtained in the research, we observe that the relationship between national, state and municipal public education policies and the school context, occurs in different ways. Despite the fact that Dance is present in some schools, we can see that selections are not always made via public selection exams used to qualify Dance degree graduates as teachers of this subject area within the curriculum, meaning that these teachers work for only short periods within the Basic Education system. We observe that, in the contexts analyzed, there is a variation between: 1- the understanding of Dance as belonging to the area of Art, at the moment of contracting the role, 2- the multi-purpose role of the Dance graduate teacher and 3- different perspectives in schools in relation to the presence of Dance present in the school context. In general, based on the data collected in this study, we can see that there is still an insignificant presence of Dance teachers in Basic Education, as shown in the microdata of the School Census (2017). Furthermore, in the specific scenario of school networks in the State of Minas Gerais and in the local area of Viçosa (Minas Gerais State), the education policies of these contexts do not contribute to the effective insertion of Art/Dance in accordance with national public policies.

Keywords: Dance. Art. Public Education Policies. Minas Gerais. Public education networks.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Área de Formação dos docentes efetivos, da disciplina de Arte - Rede estadual de Minas Gerais anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	73
Tabela 2 - Ensino Fundamental Anos Iniciais – Nacional – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte.....	97
Tabela 3 – Formação Pedagógica de Bacharéis em Arte – Nacional – Ensino Fundamental Anos Iniciais	98
Tabela 4 – Ensino Fundamental Anos Finais – Nacional – Área de Formação dos docentes da disciplina Arte	99
Tabela 5 - Formação Pedagógica de Bacharéis em Arte – Nacional – Ensino Fundamental Anos finais.....	100
Tabela 6 - Ensino Médio Nacional – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte	101
Tabela 7 - Ensino Médio – Nacional – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte	103
Tabela 8 - Quantitativo dos cursos de graduação para a formação dos professores de Arte no Brasil.....	104
Tabela 9 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – MG – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte.....	105
Tabela 10 – Formação Pedagógica de Bacharéis em Arte – MG – Ensino Fundamental – Séries Iniciais.....	106
Tabela 11 - Anos Finais do Ensino Fundamental – MG – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte.....	107
Tabela 12 - Formação Pedagógica de Bacharéis em Artes – MG – Ensino Fundamental Finais	108
Tabela 13 – Ensino Médio– MG - Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte....	108
Tabela 14– Formação Pedagógica de Bacharéis em Arte – MG – Ensino Médio	109
Tabela 15 - Faixa Etária dos Licenciados em Dança.....	114
Tabela 16 - Estado de Residência dos Licenciados em Dança UFV.....	114
Tabela 17 - Estado de Residência dos Licenciados em Dança UFMG	115
Tabela 18 - Cidade de Residência Licenciados em Dança UFV	115
Tabela 19 - Cidade de Residência Licenciados em Dança UFMG	116
Tabela 20 - Local de atuação profissional para o ensino da Dança.....	117

Tabela 21 - Período de atuação profissional em escolas da Educação Básica (Públicas/Particulares) seja de forma curricular ou extracurricular	118
Tabela 22 - Local de atuação profissional para o ensino de Dança (Egressos UFFV).....	118
Tabela 23 - Local de atuação profissional para o ensino de Dança (Egressos UFMG)	119
Tabela 24 - Atuação no estado de Minas Gerais - Dos participantes da Pesquisa que ensinam ou ensinaram Dança no currículo das escolas públicas.	119
Tabela 25 - Formação após a graduação dos Licenciados em Dança que atuaram na Educação Básica Pública de Minas Gerais.....	120
Tabela 26 – N° de Rede de Ensino de Atuação dos licenciados	121
Tabela 27 - N° de Municípios de Atuação - Rede de Ensino Estadual	122
Tabela 28 - Municípios de Atuação - Rede de Ensino Estadual	122
Tabela 29 - Participantes que atuavam na Rede de Ensino Estadual no momento que responderam ao questionário	123
Tabela 30 - Tempo de atuação profissional na rede Estadual	123
Tabela 31 - N° de escolas que os participantes da pesquisa atuam ou atuavam na Rede de Ensino Estadual	124
Tabela 32 - Regime de Contrato.....	124
Tabela 33 - Carga horária semanal de Trabalho.....	125
Tabela 34 - Atuação dos licenciados nos segmentos da Educação Básica –(Rede Estadual)	125
Tabela 35 - Forma de identificação dos professores	126
Tabela 36 - Tempo de atuação profissional nas redes municipais	128
Tabela 37 - Regime de Contrato (Redes Municipais)	128
Tabela 38 - Atuação dos licenciados nos segmentos da Educação Básica -Redes Municipais	129
Tabela 39 - Forma de identificação dos professores nas redes Municipais.....	130
Tabela 40 - Processo de admissão dos participantes da pesquisa ao cargo de professor de Arte e/ou Dança na Educação Básica - Facilidades e Dificuldades encontradas (Categorização).	131
Tabela 41 – Nível de colaboração das políticas públicas educacionais Estaduais e Municipais (MG) para a efetivação do ensino da Arte e da Dança nas escolas públicas (Categorização).	134
Tabela 42 – As perspectivas do Licenciado em Dança, em relação ao papel do Ensino da Dança no ambiente escolar (Categorização).	135
Tabela 43 - Abordagem da Dança e outras Linguagens Artísticas (Categorização).	136

Tabela 44 - O Planejamento Pedagógico e as relações com às Linguagens Artísticas e às diretrizes para o ensino da arte (Categorização).....	138
Tabela 45 - Formas de desenvolvimento das aulas de Arte/Dança pelos professores (Categorização).....	139
Tabela 46 - Perspectivas sobre a Dança presentes nos discursos dos membros da comunidade escolar (Categorização).	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado de Avaliação de Título
CBC	Currículo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COB	Classificação Brasileira de Ocupações
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFEF	Conselho Federal Educação Física
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
E-MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
ENAMEB	Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.

MEC - USAID	Ministério da Educação - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MINC	Ministério da Cultura
MP	Medida Provisória
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAA	Programa Nacional de Acesso à Alimentação
PNE	Plano Nacional de Educação
POLEM	Projeto Pedagógico para Escolas Polos de Educação Múltipla
PPG Dança	Programa de Pós-Graduação em Dança
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISAP	Sistema de Administração de Pessoal do Estado
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRE	Superintendência Regional de Ensino
STF	Supremo Tribunal Federal
TCE	Trabalho de Conclusão de Especialização
UAB	Programa Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFU

Universidade Federal de Uberlândia

UFV

Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A ARTE NO ÂMBITO FEDERAL	24
1.1 Apontamentos sobre a Arte na LDB nº 5.692 de 1971 e na LDB nº 9.394 de 1996.	24
1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as linguagens artísticas no cenário de ensino da Arte.	28
1.3 As Políticas Públicas Educacionais na era PT de 2003 a 2016	33
1.3.1 As Diretrizes dos cursos de Ensino Superior em Dança e as mudanças na LDB nº 9394/96 para as Artes durante o governo do PT.....	44
1.4 O Cenário das Políticas Públicas Educacionais Pós-Golpe.....	48
1.4.1 Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular	52
1.4.2 A Reforma do Ensino Médio.....	58
2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ARTES NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS E A INSERÇÃO DA DANÇA .	65
2.1 O perfil dos editais de convocação para os docentes de Dança e as diretrizes educacionais para as Artes/Dança na Rede Estadual em Minas Gerais	67
2.2 O perfil dos editais de convocação para os docentes de Dança e as diretrizes educacionais para as Artes/Dança na Rede Municipal de Viçosa.....	79
2.3 O perfil dos editais de convocação para os docentes de Dança e as diretrizes educacionais para as Artes/Dança na Rede Municipal de Juiz de Fora.	82
3. O CENSO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE.	95
3.1 A área da Arte e o Censo Escolar no Ensino Fundamental	95
3.2 A área da Arte e o Censo Escolar no Ensino Médio	101
3.3 O Censo da Educação Superior e os cursos de formação de professores na área da Arte	104
3.4 Os dados do Censo Escolar e o cenário da área da Arte em Minas Gerais	105
3.5 A área da Arte e o Censo Escolar no Ensino Médio do Estado de Minas Gerais	108

3.6 Relações entre os dados nacionais e estaduais do Censo Escolar (2017).....	110
4. O PERFIL GERAL DO EGRESSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFMG E DA UFV E A RELAÇÃO COM O CONTEXTO EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS.	113
4.1 O Perfil geral do egresso de Licenciatura em Dança no ensino da Rede Estadual.	121
4.2 O Perfil geral do egresso de Licenciatura em Dança nas Redes Municipais de Ensino...	127
4.3 A inserção da Dança e do seu licenciado no contexto escolar	130
APONTAMENTOS FINAIS DE UM CENÁRIO EM MOVIMENTO	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A – Questionário online aplicado na pesquisa	164
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturas com as Gestoras das Redes de Ensino	174
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas com os Licenciados em Dança	176

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPG Dança), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), inserida na Linha de Pesquisa “Mediações Culturais e Educacionais”, cujo projeto foi iniciado em março de 2017.

O objetivo desta pesquisa é analisar como as políticas públicas educacionais, nacionais e estaduais, proporcionam a inserção da linguagem artística Dança e do licenciado em Dança no contexto das escolas públicas de Minas Gerais.

De forma que o interesse neste estudo é reflexo de toda minha trajetória educacional na área da Dança, a qual pontuarei rapidamente.

O contato mais marcante que tive com a Dança, antes da graduação, foi no período de 2002 a 2008, quando estudei na Escola de Artes Maestro Fêgo Camargo, da Prefeitura Municipal de Taubaté, uma instituição padrão e de referência no ensino profissionalizante das Artes.

Por se tratar de um curso profissionalizante oferecido por uma escola técnica, as aulas de Dança eram todas muito tradicionais, nas quais o professor ensinava e o aluno executava o movimento. Isso já me incomodava na época, apesar de não ter muita reflexão sobre o tema, de forma que, eu já sentia a necessidade de ter contato com outras formas de dançar. Porém, na minha cidade não tinha outras perspectivas de ensino de Dança.

Nas escolas de ensino regular em que estudei, as aulas de Arte eram superficiais. A sensação que eu tinha é que serviam só para cumprir a obrigatoriedade, já que o contato com a Dança era pontual, servindo somente para ensaiar a quadrilha para a Festa Junina.

Durante minha formação no Ensino Básico, estudei em três escolas com contextos sociais distintos: uma escola particular com mensalidade mais acessível, uma escola pública periférica e uma escola particular com mensalidade menos acessível.

A minha vivência nesses três contextos distintos, nos quais as questões sociais de desigualdade eram gritantes, me fez entender a importância da escola pública, e o quanto é necessário lutarmos pela qualidade da educação ofertada.

Em 2009, comecei a estudar Bacharelado e Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Viçosa (UFV). A entrada na Universidade foi um divisor de águas na minha perspectiva sobre a Dança, passei a entendê-la como uma área de conhecimento, mais abrangente e com várias vertentes.

Durante toda a graduação, participei de vários projetos de ensino, pesquisa e extensão. Os mais significativos foram os projetos do programa “Educação para as Artes”, relacionados à docência, com as quais me identifiquei e me “encontrei” desenvolvendo práticas educativas nas escolas públicas e creches filantrópicas da cidade de Viçosa (MG).

Apesar das várias dificuldades encontradas no contexto da escola pública, observei a importância das práticas educativas na formação do aluno, sob uma perspectiva crítico-reflexiva. Essa experiência foi fundamental para minha formação, pois tive contato efetivo com as adversidades da escola pública.

Algo que sempre me incomodou foi o fato das nossas atividades serem pontuais, pois a cada ano um projeto diferente era desenvolvido, em escolas distintas, com participantes distintos. Ou seja, não era um trabalho contínuo, que gerava resultados a longo prazo. Dessa forma, fui questionando através dos projetos, a inserção da Dança na escola, sabendo que professores sem formação, muitas vezes, atuavam nas aulas de Arte nessas escolas de forma efetiva e não pontual.

Com essas inquietações, comecei a pesquisar sobre as políticas públicas educacionais para a Arte na graduação e, posteriormente na especialização em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA). Essas pesquisas limitaram-se às escolas estaduais do município de Viçosa (MG) e apontaram que os licenciados em Dança que atuavam como professores na Educação Básica tiveram dificuldades no processo de contratação, pois as escolas e as secretarias não entendiam a Dança como Arte. Após assumirem o cargo, essa dificuldade se refletia no contexto escolar, aliada à falta de estrutura, de material e às perspectivas negativas e simplistas da comunidade escolar sobre a Dança, entendendo a Arte como polivalente.

Depois de formada, como professora de Arte na escola pública, me deparei com as mesmas dificuldades e por decorrência dessas inquietações, nesta pesquisa de Mestrado, amplio essas reflexões para as escolas públicas de Minas Gerais, tendo como ponto de partida os egressos do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).¹

Diante desse cenário, delimitamos como o problema desta pesquisa a seguinte questão: Em que medida as políticas públicas educacionais, nacionais e do estado de Minas Gerais,

¹A partir daqui utilizarei a primeira pessoa do plural, pois este trabalho contou com diversas contribuições. A leitura apresentada aqui é minha, com orientação da Profa. Dra. Lúcia Matos, dessa forma, se faz necessário o uso do “Nós”.

possibilitam a inserção da linguagem artística Dança e do licenciado em Dança no contexto das escolas públicas de Minas Gerais?

Para tanto, cumprimos com os seguintes objetivos: 1) Identificar os locais de atuação dos Licenciados em Dança pela UFV e pela UFMG; 2) Analisar as formas de inserção da Dança e do Licenciado em Dança no ensino formal em Minas Gerais; 3) Analisar as políticas públicas nacionais e do Estado de Minas Gerais para o ensino da Arte/Dança na Educação Básica e 4) Identificar de forma geral as concepções de Dança abordadas pelos docentes na sua atuação e suas percepções sobre a visão de Dança que está instaurada nessas escolas estaduais de Minas Gerais.

Quanto a perspectiva metodológica, primeiramente elaboramos um questionário, instrumento validado pela Profa. Dra. Adriana Gehres (UFPE) e pela Profa. Dra. Fátima Wachowicz (UFBA). Composto por perguntas fechadas e abertas foi inserido na Plataforma Lime Survey (on-line), onde permaneceu de 1 de julho a 5 de agosto de 2018, para a coleta dos dados pelos sujeitos desta pesquisa - Licenciados em Dança da UFMG e da UFV.

Em decorrência de uma solicitação formal, diante da apresentação da pesquisa, as coordenações dos cursos de licenciatura em Dança da UFV e da UFMG nos disponibilizaram os contatos dos egressos. Entramos em contato com esses egressos, por meio de redes sociais e e-mail, convidando-os a participar da pesquisa. A UFMG possui 26 licenciados em Dança, desses, 14 responderam ao questionário. A UFV possui 152 licenciados em Dança, desses, 83 responderam ao questionário. No cenário de 178 egressos, obtivemos 96 adesões à pesquisa, correspondendo a 56% do total.

No desenvolvimento desta pesquisa utilizamos a metodologia quanti-qualitativa, denominada também de métodos mistos por Creswell e Clark (2007). De forma que em alguns momentos realizamos análise a partir da “triangulação” dos dados, buscando comparar e contrastar dados estatísticos com dados qualitativos. E em outros momentos realizamos a análise dos dados como “embutidos”, na qual um conjunto de dados (quantitativos) apoia os outros dados (qualitativos) e vice-versa. Segundo Creswell e Clark (2007, p.28).

[...] a pesquisa de método misto é “prática” no sentido que o pesquisador, está livre para usar todos os métodos possíveis para abordar um problema da pesquisa. É também “prática” porque os indivíduos tendem a resolver os problemas usando tanto números quanto palavras, combinando o pensamento indutivo e o dedutivo, e empregam as habilidades em observar as pessoas e também em registrar seu comportamento. É natural, então, que os indivíduos empreguem a pesquisa de métodos mistos como um modo preferido para entender o mundo.

Ainda de acordo com os autores, a combinação quanti-qualitativa pode possibilitar dois olhares diferentes, propiciando uma visualização ampla do contexto investigado. Como a inserção do ensino da Dança perpassa por vários fatores, essa metodologia contribui para uma melhor compreensão das diversas relações descritas nos quatro capítulos deste trabalho.

Para exploração dos resultados da pesquisa empírica, utilizamos uma metodologia quantitativa, na qual contamos com a colaboração da pesquisadora Verônica Fonseca (Doutoranda em Economia da UFBA), para a apresentação de estatísticas descritivas, calculadas com auxílio do software Statistical Package for Social Science (SPSS), versão 22. Apresentamos os resultados de acordo com o questionário aplicado, onde há perguntas com respostas únicas e perguntas com múltiplas respostas, por isso, foram geradas tabelas com frequências estatísticas em formatos diferentes, dependendo do modelo da questão. Ademais, refinamos as análises, separando os dados relativos aos indivíduos que se formaram na UFMG e na UFV. Criamos filtros para cada uma das informações, para aqueles que atuavam apenas em Minas Gerais e para os que atuavam na Educação Básica.

Para as questões abertas, de caráter qualitativo, agrupamos as respostas das questões abertas em categorias e depois analisamos quantitativamente. A partir da análise quantitativa dos dados do questionário foi realizada uma análise qualitativa e interpretativa dos dados.

No final da utilização do questionário, perguntamos aos participantes se teriam a disponibilidade para uma entrevista, 15 participantes se prontificaram a serem entrevistados. Selecionamos quatro a partir dos seguintes critérios: 1- licenciados atuantes em redes de ensino distintas, 2- licenciados com o maior tempo de atuação nessa rede e 3- licenciados que atuaram em redes distintas da que atuam.

No decorrer deste trabalho apontamos três redes de ensino nas quais os licenciados mais se inseriram ou se inserem: a rede estadual de Minas Gerais e as redes municipais de Juiz de Fora e de Viçosa. Realizamos uma entrevista com um membro da equipe gestora dessas redes de ensino, no mês de Janeiro de 2019.

Tanto as entrevistas dos licenciados quanto as dos gestores foram transcritas e analisadas de forma qualitativa, por meio de categorias chaves. Seguindo os protocolos éticos de pesquisa. Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento para a concessão e uso dos dados das entrevistas nesta pesquisa.

Realizamos análises documentais sobre as políticas públicas educacionais (nacionais, estaduais e municipais) para a Arte e para a Dança relacionadas aos contextos pesquisados, contemplando: leis, pareceres, resoluções, decretos, portarias, planos, PECs, documentos educacionais, editais de concurso público e contratação temporária.

Esta dissertação está estruturada em 4 capítulos. O foco de análise do primeiro capítulo, intitulado “*As políticas públicas educacionais para a Arte no âmbito federal*” trata de dois cenários distintos. Iniciamos situando as mudanças na legislação e nas diretrizes curriculares direcionadas para a Arte e para a Dança, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971; posteriormente, apresentamos o cenário mais progressista, das políticas públicas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2003 a 2016; No final, focamos as políticas públicas do governo mais conservador do ex-presidente Michel Temer, relativas ao período pós-golpe parlamentar de 2016. De forma a refletir sobre como essas mudanças afetaram a Educação, a Arte e a Dança.

No segundo Capítulo “*As políticas públicas educacionais em Arte nos contextos educacionais do estado de Minas Gerais e a inserção da Dança*” apresentamos uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais da rede de ensino do Estado de Minas Gerais e das redes municipais de Viçosa (MG) e de Juiz de Fora (MG) para a área da Arte e da Dança.

Em “O Censo Escolar e a formação de professores de Arte”, título do capítulo terceiro, realizamos uma análise do Censo da Educação Básica (2017) e dos microdados, disponibilizados pelo INEP. Deles foram extraídas as informações e os aspectos relacionados à formação dos professores de Arte do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, do Brasil e de Minas Gerais, os quais foram analisados por meio do software SPSS, posteriormente.

No quarto capítulo “*O Perfil geral do egresso de Licenciatura em Dança da UFMG e da UFV e a relação com o contexto educacional de Minas Gerais*” apresentamos uma análise quanti-qualitativa dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas dos licenciados em Dança da UFV e da UFMG, participantes da pesquisa. Refletimos sobre a forma que esses licenciados estão inseridos nos contextos educacionais do Estado de Minas Gerais, mostrando aspectos positivos e negativos para a inserção da Dança na escola. Dentre os principais aspectos, os apontamentos giram em torno da falta de infraestrutura nas escolas, dos modos de contratação, da atuação polivalente e das dificuldades de compreensão da Dança como pertencente a área da Arte.

Por fim, em “*Apontamentos finais de um cenário em movimento*” delimitamos as principais relações existentes, as quais influenciam a inserção da Dança nos diferentes contextos educacionais, de forma que, em uma perspectiva macro, ela se configura quase como ausente e, em uma perspectiva micro, paradoxalmente se faz presente.

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A ARTE NO ÂMBITO FEDERAL

1.1. Apontamentos sobre a Arte na LDB nº 5.692 de 1971 e na LDB nº 9.394 de 1996.

No que se refere ao ensino da Arte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 nomeia, em seu artigo 7º, a Arte como Educação Artística da seguinte forma: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971).

Assim, a lei atribui à disciplina de Educação Artística o status de atividade e não de disciplina curricular. Somente eram consideradas disciplinas as áreas do conhecimento desenvolvidas por meio de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Já as atividades tratavam-se de práticas e procedimentos que eram desvalorizados no espaço escolar. Este fato gerou interpretações equivocadas, refletidas, por exemplo, na não necessidade de atribuição de nota e no entendimento da Arte como instrumento e não como uma área do conhecimento com fim em si mesma (MARCONDES, 2012).

Em alguns lugares, até hoje podemos perceber a “herança cultural” desta legislação. Em muitas escolas, a Arte é vista como um acessório para as festividades. Além disso, o termo “Educação Artística” desfavorece a área de conhecimento, pois entende a Arte como polivalente e de forma superficial. Segundo Morandi (2012, p. 81-82):

Quando a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 tornou a educação artística obrigatória nas escolas, trouxe uma proposta integradora das artes. Assim, qualquer atividade envolvendo exercícios musicais, plásticos e corporais era considerada pertinente, não necessitando de um aprofundamento das linguagens por parte dos profissionais dessa área. A ausência de conhecimentos específicos em dança resultou na utilização dos movimentos de forma “livre”, sem intervenções, deixando o puro espontaneísmo prevalecer, ou na imitação de gestos e movimentos coreográficos para serem utilizados em apresentações. A dança fazia parte, juntamente com o teatro, das artes cênicas que, ao lado da educação musical e das artes plásticas, constituíam o conjunto das “atividades artísticas” desenvolvidas na escola.

Segundo Matos (2011), naquele momento, a Arte estava presente na escola junto à perspectiva da atuação do professor polivalente, cuja prática pedagógica variava entre o tecnicismo e o espontaneísmo. Mesmo assim, apesar da obrigatoriedade, a Arte não era desenvolvida em todos os segmentos da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, onde estava praticamente ausente.

A forma como ocorreu a inserção do ensino da Arte nas escolas, pautada na LDB nº 5.692/71, como atividade, não contou com a opinião dos Arte-educadores brasileiros. A concepção dessa Lei foi influenciada pela perspectiva de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID)², reformulou a Educação Brasileira. (BARBOSA, 1989). A Lei de 1971 foi publicada no período da ditadura militar, cujo objetivo educacional, descrito no artigo 1º, era o de preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a cidadania (GAIO, 2008).

Além disso, nos anos 70, não existiam muitas possibilidades de formação docente na área da Arte, tendo maior abrangência em Belas Artes com foco no Desenho Artístico, no Desenho Geométrico e na Música (ZAGONEL, 2008). Em relação à Dança, o único curso superior existente era o da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Para atender a esta demanda gerada pela LDB nº 5.692/71, foram criados cursos de Educação Artística, com duração de apenas dois anos, que abarcavam uma formação polivalente, com abordagem básica das quatro linguagens artísticas. Esta falta de especificidade na formação gerou um tipo de profissional sem conhecimento amplo sobre as linguagens artísticas, o que implicou, na prática, uma maior abordagem das Artes Visuais. Tal perspectiva corroborou a sustentação do paradigma de que o ensino da Arte está vinculado apenas às Artes Visuais.

Posteriormente, os cursos de Educação Artística passaram a ser de longa duração, sendo que alguns deles continuaram totalmente polivalentes, com predominância curricular em Artes Visuais. Outros passaram a ter a estrutura curricular dividida: nos dois primeiros anos, uma formação mais generalizada das quatro linguagens artísticas e, nos últimos anos, uma ênfase em uma das linguagens, cuja finalização dava à licenciatura uma especificidade em sua titularidade, por exemplo: licenciatura em Educação Artística com ênfase em Artes Cênicas, em Música ou em Artes Visuais ou Artes Plásticas etc. (ZAGONEL, 2008).

Em teoria, a Dança e o Teatro estavam presentes nas especificidades das Artes Cênicas, porém, na prática, desenvolvia-se predominantemente o Teatro. Por mais que estes cursos tivessem uma especificação nos dois últimos anos, o ensino se mantinha superficial (ZAGONEL, 2008).

Mais tarde, a maioria dessas formações tornou-se uma licenciatura específica. Vale ressaltar que, em paralelo aos cursos de educação artística, já existiam algumas poucas licenciaturas nas linguagens artísticas específicas.

²USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. MEC - Ministério da Educação e da Cultura

Em 1985, com o fim do regime militar e, sob bandeira de ideais libertários, inicia-se o período da Nova República. Assim, a década de 1980 é representativa, na história do Brasil, como o período de abertura democrática do país. As mudanças, que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira, centraram-se na garantia dos direitos sociais e individuais. O marco definitivo desse processo consolidou a conquista da Nova Constituição, em 1988 (MAZZANTE, 2005).

Ressaltamos que o processo de elaboração/tramitação/aprovação da LDB nº 9.394/96 foi conturbado e durou cerca de 10 anos. Foi realizado em um contexto de contradições entre duas frentes: Uma progressista, popular e democrática, na qual as propostas partiam de discussões em grande parte realizadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que possuía ampla mobilização popular, envolvendo vários movimentos sociais, dirigentes educacionais, organizações sindicais, estudantis e acadêmico-científicas. Esses movimentos defendiam uma educação pública universal, gratuita e de qualidade para todos. A outra frente, liberal conservadora, impunha propostas educacionais neoliberais, privatistas e flexíveis para atender ao mercado neocapitalista. Depois de um longo período de discussão e manobras, a frente liberal e conservadora aprovou a LDB nº 9.394/96 (BOLLMAN, AGUIAR, 2016)³.

Apesar das influências neoliberais na construção da LDB nº 9.394/96, ela teve um aspecto positivo, em termos de políticas públicas para a Arte, que deixa de ser considerada atividade e passa a ser componente curricular obrigatório da Educação Básica. Quando a lei foi publicada em 1996, o artigo 25, parágrafo 2º, abordava o ensino da Arte, com os seguintes dizeres: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Atualmente, a Arte se mantém como componente obrigatório na Educação Básica, porém, ocorreram mudanças na legislação que serão descritas posteriormente nos itens 1.3.1 e 1.4.2.

Apesar dessa obrigatoriedade, a Lei nº 9.394/96 não deixa claro em quais séries deve ser ofertada cada linguagem artística. Essa falta de especificação, na primeira versão da lei, atrelada a falta de definição das Secretarias Estaduais de Educação quanto à inclusão do ensino da Arte ao longo da Educação Básica, bem como da sua carga horária, permitiu que a Arte fosse lecionada, em alguns estados, em apenas um ano de cada segmento do ensino básico. Na maioria das vezes, as aulas têm duração de apenas 50 minutos, o que dificulta o processo

³Nesse trabalho não pretendemos discutir o processo de elaboração da LDB nº 9.394/96. Para tais informações e reflexões sugerimos a leitura de:

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705>. Acesso em: 29 abr. 2018.

didático. Uma carga horária muito inferior, quando comparada às outras disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

A carga horária das disciplinas, ou seja, o investimento no tempo, assim como na estrutura dos espaços físicos e a priorização da contratação de docentes de determinadas áreas, por exemplo, denuncia a hierarquia existente entre as disciplinas. O tempo e o ambiente propício que cabe a cada conteúdo é uma variável que revela as reais intenções e expressam a realidade da prática escolar.

Em relação ao ensino da Arte, o inciso IV do artigo 24, da seção I da LDB nº 9.394/96, descreve que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de Línguas Estrangeiras, Artes, ou outros Componentes Curriculares” (BRASIL, 1996). Essa perspectiva pode favorecer o processo de ensino aprendizagem, porém, pouco ou quase nunca ocorre na Educação Básica pública. Um dos motivos pode ser pela falta de infraestrutura, pois seria necessário espaço físico, organização escolar para separar as turmas, além de muita dinâmica na gestão dos horários das aulas.

O inciso IV do artigo 24, da seção I da LDB nº 9.394/96, também aponta uma desvalorização da Arte em relação às outras disciplinas, pois permitindo-se agrupar os alunos de diferentes anos escolares, como está posto na lei, parece não ser necessário respeitar esses níveis educacionais, diferentemente do que ocorre com as outras disciplinas nas quais tal respeito é recomendado (BRASIL, 1996).

Observamos que esse tipo de organização ocorre em atividades extracurriculares, pois não é preciso respeitar com rigor as séries em que os alunos estão matriculados, o que pode facilitar esse tipo de distribuição de turmas.

A LDB nº 9.394/96, na seção II, artigo 32 insere a Arte nos objetivos de formação básica do cidadão, no segmento do Ensino Fundamental, apontando a necessidade da “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996).

É positivo a Arte estar presente como meio para atingir esses objetivos, mas ponderamos que para atingir sua compreensão, isto é, ela como objetivo, é preciso desenvolver práticas artísticas dentro do espaço escolar, e ter aulas que abordem a área com profundidade.

A LDB nº 9.394/96 orienta que as escolas devem seguir obrigatoriamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica, apresentando pressupostos que

estabelecem a Base Nacional Comum⁴, responsável pela organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os currículos dos diferentes sistemas de ensino do país guardariam uma identidade comum, uma Base Nacional Comum, construída a partir das diretrizes fixadas pela União.

A Base Nacional Comum deve possuir uma dimensão diversificada que envolva os conteúdos complementares, escolhidos pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos escolares, integrados a ela, de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas. Assim, a LDB n° 9.394/96 aponta a Base Nacional Comum que é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996). A partir das orientações dessa base comum, foram construídas propostas curriculares (nacionais, estaduais e municipais), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que apresentaremos na próxima seção.

1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as linguagens artísticas no cenário de ensino da Arte.

Em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da 1ª a 4ª série; em 1998, os PCNs da 5ª a 8ª série e, posteriormente, no ano 2000, foram criados os PCNs do Ensino Médio. Com esses documentos o Ministério da Educação propôs um norteamento educacional às escolas brasileiras.

Os PCNs de Arte do Ensino Fundamental são de extrema importância em termos de políticas públicas educacionais para o ensino da Arte, visto que propõe que as quatro linguagens artísticas (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro) sejam trabalhadas dentro da escola, e descreve a Arte como uma área de conhecimento.

Segundo os PCNs do Ensino Fundamental (tanto para os anos iniciais quanto para os finais) as áreas são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, que são os respectivos componentes curriculares (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998).

Quanto às definições das linguagens artísticas observamos que em ambos os documentos do Ensino Fundamental há um grande cuidado com as especificidades e a importância dada a cada linguagem. Nesse sentido, os documentos são divididos em duas partes. A primeira é mais

⁴A Base Nacional Comum está descrita na LDB n° 9.394/96 desde 1996. Difere do que seria Base Nacional Comum Curricular BNCC, aprovada em 2017 e 2018.

generalista, na qual é feita a descrição da área e são demarcados os objetivos e os conteúdos de Arte no Ensino Fundamental. A segunda parte descreve separadamente cada linguagem artística. Nos dois documentos referentes ao Ensino Fundamental, a Arte é vista sob dois aspectos: como meio de expressão e como forma de conhecimento. Porém observamos que apesar de respeitar as diversidades de cada linguagem estas se aglutinam e estão presentes em um único componente curricular denominado Arte; o ideal seria que cada linguagem fosse um componente curricular, respeitando de fato, suas práticas e especificidades.

A proposta geral dos documentos é que os conteúdos estejam articulados sob três eixos norteadores: a produção - o fazer artístico, a fruição - a apreciação da obra artística e, a reflexão - a aquisição de conhecimento. Essa abordagem está diretamente vinculada à proposta triangular de Ana Mae Barbosa (BARBOSA 1989), estudiosa da área das Artes Visuais, que, no Brasil, influenciou o ensino da Arte como um todo.

Os PCNs dos anos iniciais apontam sobre as linguagens artísticas que: “É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (BRASIL, 1997, p. 41).

Ambos os documentos salientam o trabalho com as quatro linguagens artísticas de forma aprofundada. Não é necessário trabalhar as quatro linguagens artísticas de uma só vez, na carga horária obrigatória, mas durante todo o Ensino Fundamental; assim, as secretarias de educação deveriam ter em seus quadros, professores com as formações específicas para que os estudantes pudessem ter contato com as quatro linguagens artísticas durante a sua formação. Entretanto, diante da extensão territorial continental do Brasil e do quantitativo insuficiente de licenciaturas nas diversas linguagens artísticas, sabemos que essa é uma meta que ainda não foi alcançada (MATOS, 2011).

Em relação a esse tema, os PCNs dos anos finais exemplificam:

É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1997, p. 47).

Esse trecho pode dar margem a interpretações equivocadas e dar abertura para a polivalência no ensino da arte, pois sugere ações complementares para abordar conteúdos de

outras linguagens, por meio de projetos interdisciplinares, sem considerar a necessidade do professor específico dessas outras linguagens artísticas. Além disso, em várias escolas para se lecionar a disciplina de Arte em todos os anos, existe apenas um professor especialista.

No item específico sobre a Dança, os PCNs do Ensino Fundamental, da 1ª a 4ª série, começam descrevendo a pertinência da presença da Dança na formação do aluno e a contextualiza na sociedade, revelando sua importância na formação integrada do indivíduo. Depois são dadas as orientações pedagógicas a partir de três aspectos; “a dança na expressão e na comunicação humana”, “a dança como manifestação coletiva” e “a dança como produção cultural e apreciação estética”. Esse documento ainda descreve formas de avaliação em Dança (BRASIL, 1997).

Já nos PCNs do Ensino Fundamental da 5ª a 8ª série, primeiramente há uma contextualização geral da visão sobre a Dança na escola e de como ela deveria ser vista e desenvolvida nesse ambiente, em termos gerais. Depois é apresentado um tópico sobre “Contribuições da Dança para a educação de alunos adolescentes/jovens”, discorrendo sobre as contribuições dessa prática para esse público. Posteriormente são apresentados os objetivos gerais e os conteúdos da Dança e são dadas as orientações pedagógicas, a partir de três aspectos, inspirados na proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1989): “Dançar; Apreciar e Dançar” e “Dimensões histórico-sociais e culturais da dança e seus aspectos estéticos”. Por último, o tema da avaliação (BRASIL, 1998).

Nos PCNs do Ensino Médio, o currículo estava organizado em três grandes áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (onde se encontra a Arte); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Primeiro são apresentadas orientações para a área das linguagens e depois uma especificação para a Arte. Dessa forma, a Arte perde sua nomenclatura de área presente nos PCNs do Ensino Fundamental, o que demonstra uma falta de coerência entre a sequência dessas diretrizes educacionais.

A Arte, no Ensino Médio, deveria ser considerada uma área própria e ter suas próprias orientações. Apesar de o documento orientar que se dê continuidade ao trabalho realizado no Ensino Fundamental, verificamos que as orientações e objetivos da parte de Arte aparecem de forma generalizada para todas as linguagens artísticas, diferente do que acontece nos PCNs do Ensino Fundamental. Na parte que descreve a Arte nos PCNs do Ensino Médio são apresentados os seguintes aspectos: Conhecimentos de Arte, Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Arte (BRASIL, 2000).

Lamentamos que, no caso dos PCNs para Arte, as orientações descritas no documento pouco são/foram utilizadas efetivamente por parte das escolas, por diversas questões discutidas no decorrer deste trabalho.

Os PCNs são orientações nacionais, porém, a forma como esse documento é utilizado nas escolas públicas depende das secretarias de educação dos estados e municípios, ao estabelecerem suas diretrizes e currículos adaptados à realidade local. Ressaltamos que neste trabalho não se pretende fazer uma análise aprofundada dos PCNs, pois foram criadas novas diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a qual será apresentada adiante no item 1.4.1.

Relembramos que a LDB nº 9.394/96, em sua primeira versão, descreve que para lecionar na Educação Básica é necessário ter formação em licenciatura plena ou formação mínima para o magistério, oferecida a nível médio na modalidade normal, para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso se alia a abordagem dos PCNs do Ensino Fundamental que especifica a necessidade de aprofundamento no ensino de cada linguagem artística (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais), o que só pode ser obtido perante uma formação específica.

Sendo assim, dada a especificidade da licenciatura no campo da Arte, começaram a serem extintos os cursos de licenciatura em Educação Artística, que foram substituídos pelos cursos de licenciatura específica (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais), embora ainda se consiga encontrar a oferta de alguns desses cursos de Educação Artística.

Mesmo com essa mudança na legislação e com a publicação dos PCNs, ainda se mantém o entendimento de que o ensino da Arte, em alguns contextos escolares, envolve apenas as Artes Visuais.

Outra questão que pode ter contribuído para a construção desse padrão, é o fato de que a linguagem artística das Artes Visuais é a que mais se adequa às condições físicas e estruturais presentes no sistema escolar, pois na maioria das vezes, é trabalhada apenas de forma tradicional, com enfoque em atividades manuais.

Para que essas linguagens fossem desenvolvidas conforme as orientações dos PCNs, seriam necessários alguns aspectos estruturais que, infelizmente, a maioria das escolas não consegue oferecer. De acordo com Lúcia Matos:

Retomando os aspectos formais do ensino da Arte é importante ressaltar que mesmo com a recomendação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na qual a dança é apresentada como uma dessas áreas de conhecimento – com objetivos, conteúdos e metodologias peculiares – frequentemente encontramos nas escolas (e aí leia a Secretaria de Educação Municipais e Estaduais) a opção pela inserção apenas de linguagens artísticas que não envolvam a necessidade de uso de outros espaços

físicos que não a tradicional sala de aula e que essas atividades não mobilizem demasiadamente as crianças, o que sustenta a manutenção de paradigmas dominantes sobre arte, a visão do homem como um ser fragmentado, além de uma clara presença de paradigmas racionalistas, com a negação ao movimento como forma de produção de conhecimento (MATOS, 2011, p.45-46).

Diante desse cenário, onde existem contextos em que não são reconhecidas as especificidades das linguagens artísticas, destacamos o papel das associações de representação na área da Arte, que refletiram e refletem sobre a produção de conhecimento nesse campo, bem como intercedem pela inclusão do ensino de todas as linguagens artísticas na escola brasileira, discutindo as práticas educacionais, o currículo e as legislações que envolvem seu ensino e suas especificidades nos contextos escolares.

As associações científicas de Arte realizam congressos e encontros, além de outras ações como reuniões em eventos entre associações, elaboração de notas e cartas para a população e órgãos do governo, tratando de assuntos que influenciam diretamente o universo da Arte.

São as principais associações de Arte do Brasil: A Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB); a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); a Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP); a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA).

A Dança é discutida na ABRACE, que é uma associação de Artes Cênicas, criada em 1999, abrangendo também as linguagens de Teatro, Circo e Performance e especificamente na ANDA que é uma associação somente para pesquisadores da linguagem da Dança, criada em 2008.

Para defender as linguagens artísticas, a FAEB fez uma consulta ao CNE, em relação à necessidade da alteração do termo Educação Artística por Arte visando esclarecer o tema para as prefeituras e as secretarias de estado, pois alguns concursos ainda solicitavam formação apenas em Educação Artística.

Decorrente dessa ação, em 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), aprovaram o parecer CNE/CEB nº 22/2005 que esclarece sobre a área de conhecimento denominada Arte e suas respectivas linguagens artísticas. Sobre a formação em Arte o documento explica:

Entendemos assim que a retificação da denominação “Educação Artística” por “Arte” está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos

preconizados pela legislação em vigor para o Ensino Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (CNE, 2005).

Porém, infelizmente, ainda é possível encontrar alguns editais de concurso público para professores que solicitam a formação em Educação Artística, devido ao histórico do ensino da Arte e a marginalização da disciplina em alguns sistemas escolares. Ao mesmo tempo, sabemos que as mudanças de entendimento sobre uma determinada área de conhecimento, como é o caso da Arte e da Dança, também dependem das concepções e diretrizes estabelecidas nas políticas educacionais. Assim, no próximo tópico, apresentaremos algumas considerações sobre as políticas públicas educacionais criadas nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff, que apontam transformações no entendimento do papel das Artes no sistema educacional.

1.3 As Políticas Públicas Educacionais na era PT⁵ de 2003 a 2016

O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva governou o poder executivo do Brasil de 2003 a 2010 e, em 2011, foi sucedido pela ex-presidenta Dilma Vana Rousseff, que governou até 2016. Ambos são integrantes do Partido dos Trabalhadores (PT) e promoveram políticas públicas e sociais dirigidas para a parte da população mais necessitada.

Em termos de Educação Básica, o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva implementou alguns programas, estabelecendo parcerias com os municípios e diretamente com as escolas, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando, assim, um novo modelo de gestão de políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, LIMA, 2009). Como exemplo desses programas, apontamos o Mais Educação e o Mais Cultura nas Escolas.

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, como uma das estratégias do Ministério da Educação para proporcionar educação de tempo integral nas redes estaduais e municipais de ensino, visando promover a permanência do alunado por no mínimo sete horas diárias, no ambiente escolar, por meio de atividades optativas nas seguintes áreas: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2007a).

⁵Partido dos Trabalhadores (PT)

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas (BRASIL, 2007a).

O Plano Nacional de Educação (PNE)⁶ (2014-2024) prevê, em sua 6ª meta, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014). A educação integral tem como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007a).

Como uma das formas de instaurar a educação integral o Governo Federal realizou parcerias com as secretarias de educação dos municípios e dos estados, para o desenvolvimento do Programa Mais Educação. Segundo SILVA e SILVA (2013, p.706):

A proposta central é que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diversas culturas, relacionando os saberes comunitários com os escolares. Como forma de superar essa oposição entre saberes escolares e comunitários, o Programa Mais Educação lança mão do pensamento de Santos⁷ (1998) para defender que, por meio do diálogo, é possível avançar na formulação de um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção entre conhecimento científico e cotidiano.

Esse pensamento se mantém na teoria pois, na prática, ele se perde, já que o Programa está aliado também a outra face pedagógica, baseada na pedagogia das competências, descrita nos PCNs, e, principalmente, à critérios relacionados ao sistema de avaliação voltado para a melhoria do Índice de Desenvolvimentos da Educação Básica (Ideb)⁸. A pedagogia das competências direciona-se para a formação de novas gerações para o mercado de trabalho e para a empregabilidade (SILVA; SILVA, 2013).

⁶PNE - O Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024

⁷Autores refere-se à: SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 1998. 93 p. ISBN: 85-249-0952-8.

⁸IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

O Programa Mais Educação é realizado a partir de parcerias entre o governo federal, o estadual e o municipal e é uma tentativa “barata” de oferecer o ensino integral. Assim, percebemos que pouco se fez de fato em termos de melhorias estruturais na escola para a implementação do ensino integral, já que:

Isso na verdade, faz com que o Programa Mais Educação se distancie de outras experiências históricas de educação integral desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica da escola. Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à do espaço, por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros. Porém, em um contexto de redução de gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do espaço educativo. Daí a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das redes sociais e da sociedade civil, sob a insígnia teórica de valorizar a diversidade, porém, representando mais uma forma de economia de presença do Estado. (SILVA; SILVA, 2013, p. 711)

Apesar da intenção da oferta de uma educação integral, verificamos que essa política só se efetivou na contagem do tempo de permanência do aluno na escola, sem a criação das condições pedagógicas e da infraestrutura necessárias à mudança. Além disso, o Programa Mais Educação não se mostrou totalmente acessível, pois não é oferecido para todos os alunos da escola, as vagas são limitadas e a seleção dos alunos é definida pelos gestores escolares.

Outra questão é em relação aos profissionais que ministram as oficinas no programa Mais Educação; grande parte deles não possui formação docente e, normalmente, são indicados pelos gestores escolares por meio de um processo de seleção simplificado. Ou seja, qualquer pessoa que tenha alguma prática pontual pode executar a atividade, por meio de uma baixa remuneração, o que desvaloriza a formação e a atuação do licenciado.

Por exemplo, no caso das oficinas de Dança é comum profissionais que tiveram uma experiência pontual, como a participação em cursos de curta duração (meses), tornarem-se monitores de oficinas, oferecendo abordagens tradicionais, como cópia e repetição. Essa abordagem não abarca uma proposta pensando nas diversidades, como propõe, teoricamente, o Programa Mais Educação. Além disso, está ligada ao paradigma dominante e, como aponta Isabel Marques:

Nas aulas de dança/arte, não podemos abdicar das vivências e do conhecimento dos diferentes papéis da dança e de suas relações com os outros papéis sociais. Corremos esse risco quando nos entinchamos em propostas pré-codificadas e de transmissão e execução de passos, por exemplo, ignorando as tramas e as sobreposição existentes entre o universo da dança e os lugares sociais de nossos alunos. Podemos, outros sim, relacionar, sobrepor, ramificar, dialogar e fazer fluir as conexões entre os papéis das tramas da dança e os papéis sociais que nossos alunos já internalizam e desempenham

em seus cotidianos, mantendo vivo o diálogo entre a arte, o ensino e sociedade (MARQUES, 2010, p 40).

Para que o professor desenvolva uma aula de Dança com esta perspectiva é essencial que tenha uma formação aprofundada e reflexiva sobre o cenário. Na prática, o Programa não atinge o objetivo de oferecer uma educação de qualidade na Educação Básica, que diminua as desigualdades sociais e reflita sobre a diversidade.

Outro programa criado para colaborar na efetivação da escola de tempo integral foi o Programa Mais Cultura nas Escolas. Este foi efetivado através de uma parceria entre os Ministérios da Cultura (MINC) e o Ministério da Educação (MEC), decorrente de ações apresentadas pelos Colegiados Setoriais e acatadas pelo Conselho Nacional de Políticas Culturais do MINC. O Programa foi responsável por oferecer oficinas artísticas e culturais nas escolas públicas durante o período de 2014 a 2015. Atualmente o programa está extinto (BRASIL, 2013a).

O Mais Cultura nas Escolas, segundo suas diretrizes, visava assegurar a realização de atividades culturais que promovessem a interlocução entre as experiências artísticas locais e o projeto político-pedagógico (PPP) para potencializar as ações dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁹. O programa era efetivado através de recursos para as escolas selecionadas por meio de um Plano de Atividade Cultural, construído em parceria com uma iniciativa cultural.

As políticas dos programas Mais Educação e Mais Cultura diferem-se pelo rigor de periodicidade, pois no Programa Mais Cultura não havia exigência de carga horária regular semanal, as atividades podiam ser realizadas conjuntamente com as aulas regulares e/ou nos finais de semana, com durabilidade mínima de seis meses. Cada escola tinha a liberdade de escolher as modalidades artísticas-culturais e os eixos temáticos mais adequados a sua realidade. Porém, observamos que este programa teve uma duração pontual de apenas um ano, sem grandes impactos e avaliação, e o governo federal passou a investir apenas no programa Mais Educação, dessa forma, não foi possível fazer uma análise sobre o programa.

Além desses programas, a Lei nº 10.836 de 2004 cria o Bolsa Família, que tem por finalidade a “unificação” dos programas: PNAA (Programa Nacional de Acesso à Alimentação), Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio-Gás e o Cadastro Único do

⁹ProEMI - Ensino Médio Inovador - O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

Governo Federal, criados antes da gestão do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2004).

Sendo assim, o Bolsa Família se tornou um programa de transferência direta de renda para brasileiros em situação de extrema pobreza em todo o país, direcionado às famílias com renda per capita inferior a R\$ 70 (valor referente ao ano de 2004). Neste programa, recebe-se uma bolsa que varia de acordo com a quantidade de membros de cada família. Um dos requisitos para recebê-la é que as crianças e os adolescentes com até 18 anos estejam matriculados e frequentando regularmente a escola. Dessa forma, o governo do ex-presidente Lula possibilitou maior acesso da população à Educação Básica através do Programa Bolsa família (CAMPELLO, NERI, 2013).

Durante os oito anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva foram realizadas diversas medidas que aqueceram o mercado interno, possibilitando um crescimento econômico, como o gerado pelo, Bolsa Família.

As consequências dessas medidas, voltadas para reduzir a pobreza, ativando o mercado interno, foram igualmente lógicas. O crescimento do PIB, em 2010, pulou para 7,5%. O desemprego, em dezembro, havia caído para 5,3%, taxa considerada pelos economistas próxima ao pleno emprego. O índice de Gini, que mede a desigualdade de renda, foi de 0,5886 em 2002 para 0,5304 em 2010 (SINGER, 2012, p. 12).

O país estava crescendo economicamente, gerando emprego e aquecendo o mercado interno. Porém, observamos que a diminuição das desigualdades foi apenas na perspectiva econômica ao criar mercado consumidor. Segundo Singer (2012, p.13)

Teria havido a partir de 2003, uma orientação que permitiu, contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, a adoção de políticas para reduzir a pobreza – com destaque para o combate à miséria – e para a ativação do mercado interno, sem confronto com o capital.

Por outra via,

Ao contrário do que a grande mídia empresarial e as agências de risco, sentinelas do grande capital, vociferavam diuturnamente, que a eleição de Lula seria um desastre econômico e um risco iminente a se implantar o comunismo, nenhuma reforma estrutural foi efetivada. As reformas de base, necessidades fundamentais para superar a desigualdade abismal que condena a grande maioria do povo brasileiro a uma vida precária, foram postergadas. Nos oito anos do Governo Lula da Silva, e nos quatro anos de sua sucessora Dilma Rousseff, os grandes empresários e o capital financeiro não foram confrontados, pelo contrário, continuaram ganhando até mais do que no Governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente no período de forte expansão da economia brasileira (FRIGOTTO, 2017, p 22).

Dessa forma, a melhoria da vida econômica da população foi aliada aos interesses do mercado neoliberal. Em termos de Educação Básica, pouco se fez e se investiu efetivamente para a melhoria, apesar de se considerar um governo de esquerda, que luta efetivamente pela diminuição das desigualdades sociais. O foco central manteve-se no acesso, o que é um ponto positivo, e isso se manteve nas gestões de Dilma Roussef. Por outro lado, é necessário reconhecer que foi no governo Lula que houve uma ampliação nos investimentos no Ensino Superior, o que foi uma grande conquista. Essa ampliação se deu por conta de programas no Ensino Superior como o FIES¹⁰, o PROUNI¹¹, o REUNI¹² e a UAB¹³.

Observamos que, anteriormente ao governo Lula, o acesso à Universidade não era para todos, havia um cenário de forte elitização, caracterizando o Ensino Superior, principalmente o sistema público, como local privilegiado para a (re)produção das elites econômicas do país.

Porém, a ampliação do acesso à Universidade pública impôs desafios qualitativos e de inclusão aos gestores e aos demais profissionais das instituições de Ensino Superior.

À medida que diferentes políticas foram sendo criadas e desenvolvidas, pensando em formas de inclusão, segmentos da sociedade historicamente excluídos do ensino universitário, como, por exemplo, as classes populares, os afrodescendentes e os indígenas, passaram a ser contemplados com os programas de cotas.

Além das políticas para a entrada por meio das cotas, as universidades têm efetivado outras políticas públicas que possibilitam a permanência desses sujeitos na universidade, como: bolsa moradia, auxílio alimentação, bolsa de permanência, dentre outras. Porém, nas universidades particulares as políticas se reduzem a concessões de bolsa de estudos, e principalmente, ao acesso de financiamento dos custos educacionais bancados pelo Governo Federal, pois essas instituições seguem uma lógica mercadológica.

Segundo dados do Censo da Educação Superior, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no relatório sobre a Educação Superior, em 2003 havia 1652 instituições privadas e 207 públicas de Ensino Superior no Brasil. Em 2015, ainda na gestão PT, esses números foram ampliados para 2.069 instituições privadas,

¹⁰FIES - Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos.

¹¹PROUNI - Programa Universidade Para Todos é um programa criado pelo MEC que fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior.

¹²REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior.

¹³UAB - Programa Universidade Aberta do Brasil é um Sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de graduação para as camadas da população que encontram dificuldade em ter acesso à formação universitária.

o que corresponde a um aumento de 25,24%, enquanto as instituições públicas passaram a um total de 295, o que corresponde a um aumento de 42,51% (INEP, 2003; INEP, 2015). Isso aponta que, apesar dos avanços e esforços do governo federal, a rede pública de Ensino Superior ainda é muito pequena perante o quantitativo da rede privada de ensino.

Uma das medidas centrais que impactou a expansão da Educação Superior Federal, foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual foi implementado em 2007 e teve como objetivo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007b).

Esse programa aumentou o quantitativo de universidades federais, bem como o de cursos e o de vagas, principalmente para o período noturno, visando oportunizar ao jovem trabalhador o ingresso em uma universidade pública. Dentre os objetivos do REUNI também consta a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas. O REUNI reafirmou o compromisso social das universidades públicas, através de políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária (BRASIL, 2007b).

Por outro lado, esse Programa também acarretou alguns problemas, pois além da ampliação da infraestrutura, do número de cursos, quantidade de vagas e da possibilidade de acesso, deveria haver concomitantemente uma ampliação do quantitativo de serviços, além de políticas mais estruturantes para a pesquisa e extensão, visando manter a qualidade da universidade pública. Segundo Chauí (2001),

Costumamos dizer que houve massificação do ensino universitário porque aumentou o número de estudantes e abaixou o nível dos cursos, rebaixamento que se deve não apenas à desproporção entre corpo docente e quantidade de alunos, mas também ao estado de degradação do ensino médio. O fato de que o elemento quantitativo predomine sob todos os aspectos (desde a proporção inteiramente arbitrária que se estabelece entre o número de alunos por professor, sem nenhuma consideração sobre a natureza do curso a ser ministrado, até o sistema de créditos por hora-aula) é suficiente para aquietarmos a massificação. Porém, há um ponto que nossas análises costumam deixar na sombra, a saber, que a ideia de massificação tem como pressuposto uma concepção elitista do saber. Com efeito, se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das “massa” na universidade não houve crescimento proporcional da infraestrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente é porque está implícita a ideia de que para a “massa” qualquer saber é suficiente não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade (CHAUÍ, 2001, p 51).

Apesar desse importante alerta dado pela filósofa, no caso específico da Dança, com a implementação do REUNI houve um grande aumento do número de licenciaturas em todas as regiões do país. Antes da criação do Reuni, em 2007, existiam um total de 15 cursos de graduação, em universidades públicas no Brasil, sendo seis em bacharelado e nove em licenciatura, todos na modalidade presencial.

Atualmente, existem 48 cursos de graduação em Dança no Brasil, sendo 35 em universidades públicas: 25 cursos de licenciatura, 24 na modalidade presencial e um na modalidade à distância e 10 cursos em bacharelado na modalidade presencial. Dessa forma, como resultado do REUNI no período de 2007 a 2019, ocorreu a abertura de 16 cursos de licenciaturas em Dança, três de bacharelado e um de bacharel em Teoria da Dança (BRASIL, 2017b).

Além desses cursos em universidades públicas, existem mais 13 cursos de graduação em Dança em faculdades e universidades particulares, todos na modalidade presencial, sendo: oito em licenciaturas, três em bacharel e dois em tecnólogo (BRASIL, 2017b)

Ressaltamos que com o REUNI também foram modificadas as formas de acesso ao Ensino Superior. Afim de democratizar o acesso, o governo, em 2010, criou o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁴, como forma de seleção para as vagas da Educação Superior a nível federal.

Um dos aspectos positivos de um sistema como o SISU é o favorecimento da mobilidade dos estudantes para instituições de Ensino Superior nos mais variados locais do país, possibilitando também que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas desloquem-se para outras mais desenvolvidas. Esta mobilidade é interessante não somente para a criação de lideranças em todos os estados da federação, mas igualmente para estabelecer um ambiente multicultural em nossas universidades (SILVEIRA, BARBOSA, SILVA, 2015).

Outro programa que sofreu algumas alterações foi o FIES. Criado em 1999, o programa foi redirecionado especificamente para a camada mais pobre da população, com o aumento na oferta dos financiamentos. No segundo semestre de 2006, foram beneficiados 449.786 estudantes (APRIL, BARONE, 2009).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), implementado em 2005, é um programa de financiamento e/ou concessão de bolsas, para o acesso de estudantes menos

¹⁴ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Foi criado em 1998 como um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da Educação Básica. Em 2009, passou a ser usado como forma de acesso às instituições de Educação Superior federal.

favorecidos financeiramente às instituições de Educação Superior privadas. Até 2009, ofereceu bolsas de estudos de 50% ou 100% para 1,4 milhões de pessoas de baixa renda em universidades particulares (APRIL, BARONE, 2009).

O PROUNI possui uma linha de atuação especial para os professores efetivos da rede pública. Para concorrer a uma bolsa para curso de licenciatura, basta ser professor no efetivo exercício do magistério da Educação Básica pública. Nesses casos, não há requisitos de renda (BRASIL, 2015a).

O PROUNI e o FIES contribuíram para o aumento no acesso dos estudantes às universidades. Porém isso ocorre com base na mercantilização da Educação Superior. Esses dois programas financiam recurso para universidades privadas aquecendo o mercado neocapitalista liberal da educação (AGUIAR, 2016).

Outra ação desenvolvida no governo de Luiz Inácio Lula da Silva refere-se à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por universidades públicas que fomenta a modalidade de educação à distância, por meio da oferta de cursos de nível superior. O programa teve início em 2006 e tem como um de seus objetivos promover a capacitação inicial e continuada de professores da Educação Básica, utilizando metodologias de Educação a Distância (EAD) e, assim, oferecer cursos que são dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso presencial à formação superior (BRASIL, 2006).

A prioridade dessa ação é o atendimento dos professores, seguidos dos dirigentes e dos gestores que atuam na Educação Básica dos estados e municípios, com a oferta da segunda licenciatura para aqueles docentes que têm distorção entre a formação inicial e a disciplina de atuação, bem como o oferecimento de licenciaturas plenas para qualquer pessoa que seja aprovada na seleção.

Segundo busca no site do Cadastro e-MEC¹⁵ (2019), a UAB oferece curso de licenciatura nas diversas linguagens artísticas. Porém, o primeiro e único curso de licenciatura em Dança, na modalidade, EAD é o oferecido pela Universidade Federal da Bahia que foi implementado em 2016 e não possui turmas formadas, sendo assim não foram avaliados os resultados dessa formação (BRASIL, 2017b).

Em relações as outras linguagens, a UAB oferece cinco cursos de licenciatura em Teatro ou Artes Cênicas, dois cursos de licenciatura em Música, doze cursos de licenciatura em Artes Visuais e um curso em licenciatura em Arte-Educação (BRASIL, 2017b). No caso dos cursos de Arte essa modalidade se torna desafiante, pois a prática artística é de extrema importância e,

¹⁵Cadastro e- MEC - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior.

dessa forma, o curso precisa propor o mínimo dessas práticas, bem como favorecer outras formas de experiências artístico-educativas.

Outra política pública criada pelo governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Trata-se de uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com Universidades e Secretarias de Educação Básica “que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública da Educação Básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula” (BRASIL, 2010b).

O PARFOR teve início em 2009 e seu objetivo principal é garantir aos professores da rede pública em exercício, uma formação em licenciatura, exigida pela LDB n° 9.394/96. O PARFOR oferece a primeira licenciatura, para professores sem formação superior em exercício na rede pública; a segunda licenciatura, para professores em exercício na rede pública da Educação Básica há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial e a formação pedagógica, para professores graduados, mas não licenciados, em exercício na rede pública (BRASIL, 2010b).

Ressaltamos que, no campo da Dança, a Universidade Federal do Pará (UFPA) é a única instituição que desde 2010 oferece o curso de licenciatura em Dança pelo PARFOR, contemplando a formação em licenciatura plena. Além dessa formação, o PARFOR dessa Universidade oferece a formação inicial em licenciatura em outras linguagens artísticas, para quem é professor da Educação Básica (BRASIL, 2017b).

Outra Instituição de Ensino Superior, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFB), Campus Brasília, ofereceu no período de 2010 a 2013, a segunda licenciatura em Dança, sendo a única instituição a oferecer esse tipo de formação no campo da Dança (BRASIL, 2010b).

Vilma Moraes (2014), em sua tese de doutorado, faz críticas à segunda licenciatura em Dançado IFB. A autora narra que o curso teve 50 egressos, dos quais seis foram participantes de sua pesquisa. Desses participantes, cinco lecionavam outra disciplina sem ser Arte e possuíam a formação correspondendo a disciplina que lecionavam. O outro egresso, também participante da pesquisa, lecionava Arte, porém era licenciado em Artes Visuais. Segundo a autora, esse cenário demonstra um indício de que o objetivo do PARFOR para segunda licenciatura foi recriado, transformado e (re)significado, sem atender ao propósito inicial (MORAES, V., 2014).

Além disso, a autora faz uma crítica ao processo de ensino e aprendizagem do curso de segunda licenciatura em Dança desenvolvido pelo PARFOR:

A segunda licenciatura em Dança do IFB guiou-se pela Pedagogia das Competências na ótica do mercado, uma concepção pragmática do conhecimento que faz com que os cursos de formação de professores sejam aligeirados, com currículo organizado por disciplinas, com ênfase no saber fazer (no caso, em um saber fazer focado na formação de coreógrafos e bailarinos profissionais), isto é, o curso foi guiado por uma formação técnica que não leva em consideração a realidade e as necessidades prioritárias da escola básica pública e dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Desse modo, os impactos da formação continuada, objetivo central do curso em segunda licenciatura em Dança promovido pelo IFB, são mínimos, restringindo-se ao esforço individual dos professores cursistas em transformar a formação técnica fornecida em atuação docente eficaz e transformadora (MORAES, V., 2014, p. 171-172).

Entendemos a necessidade do PARFOR em um país como o Brasil, que possui grande diversidade de contextos. Percebemos a importância em se ter um Programa que vise a formação de docentes em serviço na rede pública, desde que seja uma ação de curto prazo.

No caso da complementação pedagógica em Dança, esta nunca foi oferecida pelo PARFOR (BRASIL, 2010b). Esperamos, ainda, que o Programa se manifeste sobre o oferecimento da complementação pedagógica de outras linguagens artísticas, o que não fez até o presente momento.

Em relação a complementação pedagógica e a segunda licenciatura, além dos cursos oferecidos pelo PARFOR, as universidades particulares oferecem a complementação pedagógica e a segunda licenciatura na área da Arte, não oferecendo nenhum curso na área de Dança, especificamente (BRASIL, 2010b). Vale apontar que, em relação ao curso de complementação pedagógica em Arte, qualquer bacharel na área de Arte pode cursar, inclusive o bacharel em Dança.

Porém, a complementação pedagógica e a segunda licenciatura são cursos com carga horária curta, o que pode gerar uma formação precária, a “toque de caixa”, para melhorar os dados numéricos relativos à formação dos docentes. Apenas essas políticas emergenciais não resolvem os diversos problemas da Educação Básica em relação à formação a longo prazo.

Além disso, esse tipo de política pública emergencial legitima a atuação de professores sem formação específica na área, como é muito comum no caso da disciplina de Arte, apesar de a LDB nº 9.394/96 afirmar que esse profissional não deveria estar atuando na Educação Básica.

Consideramos que deve haver investimentos em políticas públicas educacionais que incentivem a formação docente e a seleção apenas de licenciados para atuarem na Educação Básica.

Observamos que nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da ex-presidente Dilma Vana Rousseff ocorreu investimento em algumas políticas públicas para possibilitar a formação docente.

Enfatizamos, neste trabalho, algumas políticas públicas educacionais brasileiras, relacionadas à formação, que popularizaram a Educação Superior, aumentando o número dos cursos de licenciatura, porém pontuamos a relação entre a quantidade e a qualidade dessas formações oferecidas, pois percebemos uma lógica mercadológica neocapitalista liberal influenciando a educação brasileira.

Verificamos ainda, uma defasagem quase que permanente em relação à formação inicial e à área de atuação de muitos docentes da rede pública, principalmente em relação à disciplina de Arte. No caso dos licenciados em Dança, estes ainda possuem uma participação mínima no cenário nacional da docência na disciplina de Arte. No próximo item, apresentaremos as mudanças ocorridas na LDB nº 9394/96 durante o governo do PT e como as mesmas impactaram este cenário. Além disso, serão descritas as Diretrizes Curriculares do Ensino Superior em Dança.

1.3.1 As Diretrizes dos cursos de Ensino Superior em Dança e as mudanças na LDB nº 9394/96 para as Artes durante o governo do PT

Com a existência de um grande número de professores sem a formação adequada atuando na educação, verificamos uma falta de atendimento legal aos parâmetros descritos na LDB nº 9.394/96. No ano de sua publicação, em 1996, foi dado um prazo de 10 anos para que as escolas e as secretarias de educação, municipais e estaduais, se adequassem à legislação. Entretanto, já se passaram 21 anos, e ela ainda é altamente debatida, modificada e desvela uma grande distância entre o que é legislado e o que ocorre na prática.

As mudanças ocorridas na LDB nº 9.394/96, também impactaram o perfil dos cursos, o que implicou várias resoluções publicadas pelo CNE durante os anos 2000, criando novas diretrizes para cursos de distintas áreas.

Observamos que as graduações em Dança devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, descritas na Resolução nº3, de 8 de março de 2004, aprovada pelo

CNE/CES¹⁶. Essa resolução trata da organização curricular dos cursos de graduação em Dança. O art. 3º descreve o perfil do formando que:

O curso de graduação em Dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (CNE, 2004).

Percebemos um pensamento contemporâneo sobre a Dança, com amplas perspectivas de abordagem que, contextualizadas com a sociedade e com as suas diversidades, propõe uma prática reflexiva para a formação do graduando.

Para os cursos de licenciatura em Dança, além dessas orientações gerais, há também as orientações presentes na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, publicada pelo CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Segundo essa resolução:

Os profissionais do magistério da Educação Básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CNE, 2015).

O capítulo V, art. 13, parágrafo 1º, dessa Resolução, define que os cursos de licenciatura terão, no mínimo, 3.200 horas de trabalho acadêmico efetivo, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou quatro anos (CNE, 2015).

Já o capítulo V, art. 14, dessa resolução, define que os cursos de formação pedagógica, para graduados não licenciados, serão oferecidos em caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida, sendo a carga horária variável de 1.000 a 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. Ou seja, se a formação inicial do docente for pertinente à área pretendida, a carga horária a ser cumprida poderá ser a de mil horas (CNE, 2015).

¹⁶CES - Câmara de Educação Superior

Já os cursos de segunda licenciatura são direcionados para professores que possuem a licenciatura inicial em uma disciplina e querem tirar a licenciatura em outra. No capítulo V, art. 15 dessa resolução, é definido que esses cursos “devem possuir a carga horária mínima variável de 800 a 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura” (CNE, 2015).

Esses três perfis de formação de docentes (licenciatura plena, segunda licenciatura e complementação pedagógica) estão previstos nas DCNs para licenciatura e visam atender às exigências da LDB nº 9394/96 quanto a necessidade de licenciatura específica para os docentes que atuam na rede pública da Educação Básica. Ressaltamos que o prazo inicialmente dado por essa Resolução para adequação dos cursos, que venceria em 2017, foi alterado por meio da Resolução nº 1 de 9 de agosto de 2017, ampliando para mais 3 anos o prazo para que as Instituições de Ensino Superior efetivassem essa adequação (CNE, 2017).

Isso aponta que, desde a homologação da LDB nº 9394, em 1996, até os dias atuais, ainda não se obteve resultados satisfatórios para o atendimento à exigência da licenciatura plena como formação inicial dos docentes da Educação Básica pública.

Em termos de políticas públicas educacionais para a Arte, na Educação Básica, de fato durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff, ocorreram diversas mudanças na legislação, que podemos considerar como um avanço, apesar de estarem longe de se efetivarem na prática.

Em 2010, a lei nº 12.287 alterou o texto da LDB nº 9.394, no trecho do Artigo 26, parágrafo 2º, quando diz que “O ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2010a, grifo nosso). Assim, a Arte continua a ser obrigatória na Educação Básica, e enfatizam-se as especificidades artísticas de cada região, o que é importante em países com uma grande densidade demográfica e diversidade cultural como o Brasil.

Em 2008, a Lei Federal nº 11.769/2008 incluiu o parágrafo 6º, art. 26, que torna obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de Música no componente curricular do ensino da Arte, previsto no parágrafo 2º do artigo 26 da LDB de 1996. Essa lei teve um prazo de cinco anos para ser efetivada, porém, passado esse prazo, a Música não foi inserida na maioria das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008).

Uma das problemáticas da obrigatoriedade do ensino de música, é que, apesar dela não ser conteúdo exclusivo, estaria sendo favorecida em relação às outras linguagens (Dança e

Teatro). Uma das explicações da obrigatoriedade apenas da música e para a criação da lei federal nº 11.769/2008, seria por que a:

[...] música e artes visuais normalmente têm um status maior do que o teatro e a dança. E, na verdade, um número cada vez maior de escolas elimina as artes do currículo. Escolas enormes às vezes têm apenas um professor dessa matéria e, mesmo no curso elementar, as crianças têm um tempo extremamente reduzido para desenhar e pintar (ROBINSON, 2010, p.25-26).

Esta lei foi superada como um dos últimos atos da presidenta Dilma Vana Rousseff. No dia 2 de maio de 2016, ela foi revogada e foi aprovada a Lei nº 13.278, de 2016, que altera o texto da LDB nº 9396/96 e insere o ensino das quatro linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais): “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” se referido ao componente curricular Arte (BRASIL, 2016b).

O art. 2º da Lei nº 13.278/2016 menciona “a formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na Educação Básica” (BRASIL, 2016b). Assim, em decorrência dessa lei é necessário que as secretarias de educação selecionem profissionais especialistas para cada linguagem artística, através de concursos e processos de seleção. Para tanto, é necessário ter número suficiente de professores licenciados na área, sendo assim, os governos devem investir na criação de cursos em licenciatura em Arte.

A lei esclarece que a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais são linguagens distintas e por isso necessitam de licenciados com formação igualmente distintas (em cada linguagem) para que sejam desenvolvidos os seus conteúdos com profundidade.

Dessa forma, em teoria, a legislação deu espaço para a emergência da Dança na Educação Básica. Porém a efetivação dessa emergência deve-se ligar a outros fatores, na prática.

Acreditamos que, não seja possível o ensino das quatro linguagens por profissionais licenciados na área, devido à falta de professores para todas as escolas públicas, à falta de compreensão da necessidade de se ter um professor com formação específica para cada linguagem artística e à falta de verbas para a Educação Básica. Na prática, algumas escolas podem ter apenas um professor com formação específica. Para a lei ser efetiva, ela precisa estar aliada a outras políticas públicas, como a abertura de cursos de graduação em licenciatura nas quatro linguagens artísticas e a abertura de concursos públicos para esses docentes.

Sabemos que a Educação Básica brasileira funciona de maneira sistêmica, além das políticas federais, cabe às secretarias municipais e estaduais assegurar a educação e administrar

as escolas, cumprindo as legislações e diretrizes. Dessa forma, a lei só será eficaz, se as secretarias de educação também desenvolverem políticas públicas, que corroborem esse fim.

Uma das políticas públicas, a nível estadual e municipal, que deveria ser fundamental para a efetivação dessa lei, é o aumento da carga horária da disciplina de Arte. Pois em algumas redes de ensino a Arte é lecionada em apenas um ano em cada segmento da Educação Básica, com uma carga horária semanal de 50 minutos. Não possibilitando que a aprendizagem do aluno perpassasse pelas quatro linguagens artísticas, de forma aprofundada, durante o seu processo de formação. Outra dificuldade é em relação à infraestrutura escolar, pois em vários contextos a única possibilidade disponível é a tradicional sala de aula com carteiras e lousa. O que não favorece os processos práticos de ensino e aprendizagem principalmente em Dança, Música e Teatro.

As escolas brasileiras terão um prazo de cinco anos (2021) para se adaptarem à Lei nº 13.278, de 2016 referente às linguagens artísticas Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. Seria um grande ganho para a educação se a lei fosse aplicada efetivamente, proporcionando o ensino das quatro linguagens artísticas, porém numa visão mais realista, do atual cenário das escolas brasileiras, isto está longe de acontecer.

Principalmente no atual cenário político de instabilidade e retrocesso em que se encontra o Brasil. Lembramos que a mudança na LDB nº 9394/96, que explicita as quatro linguagens artísticas, foi publicada em 2 de maio de 2016, pouco tempo antes do impeachment da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff, o qual se deu no dia 31 de agosto de 2016. A seguir, averiguaremos de forma sintetizada o cenário que originou o golpe.

1.4 O Cenário das Políticas Públicas Educacionais Pós-Golpe

No dia 31 de agosto de 2016 foi aprovado pelo Congresso Nacional o “impeachment” de Dilma Vana Rousseff. Tal movimento tratou-se de um golpe parlamentar de estado, impetrado pelo Congresso Nacional, com a cumplicidade do Supremo Tribunal Federal (STF) e o apoio incondicional dos grandes meios de comunicação, parte constitutiva da elite econômica brasileira e uma das beneficiárias do golpe de Estado (BASTOS, P., 2017; DWECK, TEXEIRA, 2017; FRIGOTTO, 2017; OLIVEIRA, LIMA 2017; SAVIANI, 2017).

Como se sabe o governo de Luiz Inácio Lula da Silva aqueceu o mercado interno, gerando renda e possibilitando que o governo investisse em políticas públicas, pensando na ascensão social. Porém esta lógica “harmoniosa” entre os interesses neoliberais, os investimentos e as

políticas públicas para população, começou a entrar em crise durante o governo de Dilma Vana Roussef. Essa situação muito se deve a crise econômica internacional. (BASTOS, P., 2017; DWECK, TEXEIRA, 2017)

Durante o governo de Dilma Vana Roussef a economia passou de desaceleração (ao longo do primeiro mandato) para uma recessão (a partir do primeiro ano do segundo mandato) (DWECK, TEXEIRA, 2017). Este cenário incomodou:

A classe dominante cansou das brincadeiras urdidas pelas políticas sociais que encampavam vários programas de inclusão. O capitalismo, como obra de uma classe, como condição de manutenção das classes distintas, no caso instituição burguesa, necessitava resgatar a filosofia-econômica neoliberal instituída durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) que havia sido amenizada durante o governo de Lula da Silva (destaco, amenizada, não extinta) (LIMA, 2017, p. 152).

Dessa forma com o aumento da crise econômica, externa e interna, a classe dominante não admitiu abrir mão do lucro e dos privilégios, o que tornou insuportável para ela as conquistas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos vinculados às lutas dos trabalhadores por seus direitos (FRIGOTTO, 2017).

Sendo intolerável para essa classe qualquer política que se propusesse a diminuir as desigualdades sociais: Seja como forma de distribuição de renda ou a partir da reflexão crítica respeitando as diversidades (FRIGOTTO, 2017).

Enquanto as políticas públicas sociais implementadas pelo PT, não atrapalhavam o aumento do lucro e privilégios das classes dominantes, não gerava incômodo. Porém, quando se dá a crise econômica, começa também a perseguição às políticas públicas sociais. Para que a classe dominante não seja prejudicada e sim os menos favorecidos. Dessa forma observamos uma luta para manter a lógica do poder e das desigualdades sociais.

Uma das bandeiras levantadas pelos parlamentares e pela classe dominante que arquitetaram o golpe foi o falso combate à corrupção.

A crise política que se abateu sobre o Brasil foi justificada em nome do combate à corrupção e, por meio da insistente repetição dos diversos meios de comunicação, induziu a população a acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, instalou uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos. Mas a verdade é bem outra. O erro do PT foi, ao assumir o governo, não ter tentado desmontar o esquema que já existia e do qual se serviam todos os partidos que chegavam ao poder. Ao contrário, para assegurar uma base de apoio no Congresso sem o que não conseguiria governar, o PT lançou mão do esquema que já se encontrava em funcionamento muito antes de ter surgido o Partido dos Trabalhadores (SAVIANI, 2017, p. 215).

É claro que há membros do PT inseridos em esquemas de corrupção, porém associar toda corrupção do Brasil a um único partido é, no mínimo inocência, pois trata-se de um problema sistêmico no país, que perpassa por vários partidos políticos e vem desde o processo de colonização.

Grande parte da população de classe média e alta foram para as ruas se manifestar em prol do golpe, devido a esse falso combate a corrupção, à crise econômica brasileira, ao ódio às políticas sociais e ao incentivo por parte da mídia privada.

As manifestações tinham um viés conservador, caracterizadas por movimentos da intitulada “direita transante”; contavam com uma maioria de jovens transvestidos de verde-amarelo (tratados como os “coxinhas”); eram, também, conduzidas por setores das classes altas e médias da sociedade. Por outro lado era personificada, ainda, por um caráter grupal e de reivindicações que passavam pelas questões LGBT, ético-raciais, feministas, trabalhistas, educacionais, desarmamento militar. Ou seja, não era um ato voltado para apoiar ou derrubar a então presidenta Dilma Rousseff, mas para repudiá-la, bem como a tantos políticos, envolvendo uma miscelânea de reivindicações e de palavras de ordem (LIMA, 2017, p. 152).

Essas manifestações repudiavam políticas direcionadas à diversidade e às mudanças sociais implementadas pelo o governo do PT. Diante desse cenário, no dia 31 de agosto de 2016 foi aprovado pelo congresso nacional o golpe que tirou de exercício a ex-presidenta Dilma Rousseff. De acordo com Saviani (2017, p. 215):

Sim, o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada.

Assim, devido aos interesses da classe dominante e do mercado neoliberal, a democracia é posta em risco. Nosso intuito, neste trabalho, não é realizar uma análise profunda do golpe. Apenas apontar resumidamente, o cenário que influenciou as políticas públicas educacionais refletidas no ensino da Arte.

Com o golpe e a posse do ex-presidente Michel Temer, inicia-se um período de desmonte do Estado democrático de direito, onde a soberania nacional encontra-se em crise, o que influencia diretamente a educação brasileira.

O Estado democrático de direito é um conceito que se refere a um Estado que respeita os direitos humanos, as garantias fundamentais como os direitos individuais e coletivos, os direitos

sociais e os direitos políticos. Nele, a lei deve ser definida para defender todos os cidadãos, onde a soberania nacional é fundamental para o controle do poder político (MORAES, Ricardo, 2014). Assim, o

Estado Democrático de Direito submete-se ao império da lei, mas da lei que assegura o princípio da igualdade não somente diante da generalidade de seus preceitos como também diante das desigualdades sociais existentes. Uma tarefa tal implica realizar transformações sociais, alterar o status quo (MORAES, Ricardo, 2014, p 269).

Dessa forma, as políticas públicas aplicadas pelo estado devem ser pensadas para os diferentes cidadãos, trabalhando para garantir a justiça social no país. Porém o governo de Michel Temer atacou principalmente as políticas públicas que amenizavam as desigualdades no Brasil, proporcionando um desmonte do Estado com objetivo de economizar recursos públicos e diminuir os direitos constitucionais, com reformas: reforma da previdência social¹⁷, reforma trabalhista¹⁸ e a reforma da Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio.

Além de ser aprovada a emenda Constitucional nº 95, de 2016, a PEC 241/2016, aprovada na Câmara dos Deputados e a PEC 55/2016, aprovada no Senado, que congelam as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos, usando como base o orçamento de 2016 para os próximos anos (BRASIL, 2016a).

Essa situação influenciou diretamente o orçamento destinado para a educação brasileira. Observamos que, com essas mudanças, os investimentos públicos e os direitos da população diminuíram, afetando até serviços básicos de educação e de saúde, interferindo diretamente nas políticas públicas como o FIES, o PROUNI e o Mais Educação, além de diminuir a verba para as universidades públicas e as escolas da Educação Básica.

Essas medidas ocorrem para manter a sustentação dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais e seus sócios locais, aliadas à: “Doutrina que, para manutenção de sua agressividade, desliza para a criminalização daqueles que se opõem na anulação do Estado de direito e na montagem de um Estado policial.” (FRIGOTTO, 2017, p 25). De forma que toda reflexão crítica acerca do estado passa a ser criminalizada, como base no fundamentalismo religioso e de mercado (FRIGOTTO, 2017).

Essa perspectiva tem sustentado o fortalecimento de ações como o Programa Escola sem Partido (PL 193/2016, PL 1411/2015, PL 867/2015, PL 7180/2014 e o PL 7181/2014). Este foi

¹⁷Reforma da Previdência Social é uma reforma estrutural que visa a implementação de medidas legislativas que venham a alterar substantivamente a legislação previdenciária. No país, ela está em discussão no Congresso Nacional.

¹⁸A Reforma Trabalhista no Brasil de 2017 foi uma mudança significativa na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) instrumentalizada pela lei Nº 13.467 de 2017.

criado em 2004 e ganhou mais espaço de debate no período pós-impeachment/golpe, sendo um movimento que visa restringir a democracia, tornando-se perigoso para a liberdade intelectual no ambiente educacional.

Muitas dessas ações foram impulsionadas pelos apoiadores e eleitores do presidente eleito Jair Messias Bolsonaro¹⁹, em 2018, o qual possui ideias conservadoras e de direita. A Câmara dos Deputados no dia 11 de dezembro de 2018, tentou aprovar o projeto de lei Escola sem Partido. Porém, o projeto foi arquivado por falta de quórum e por conta da luta de deputados contrários à ideia, porém as discussões sobre essa temática continuarão em 2019.

A institucionalização do “Programa Escola sem Partido”, portanto, representa o desmonte do percurso de construção democrática no campo da educação nacional, desde o fim do período militar, constituindo-se em um violento ataque à liberdade de cátedra e ao princípio da gestão democrática da escola, que viola a Constituição e ignora a LDB, que define a autonomia administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e orienta a elaboração de propostas curriculares com base nas diretrizes curriculares estabelecidas Conselho Nacional de Educação (CNE) (OIVEIRA, LIMA, 2017, p. 509-510)

Ou seja, a Escola sem Partido possui uma perspectiva ideológica, centrada num ensino conservador, sem visão crítica e reflexiva sobre os contextos, o que coloca em risco a democracia e a diversidade dos saberes no campo educacional. Neste programa, a educação é vista apenas de uma única forma, voltada para os interesses do mercado. Na verdade, o “sem” partido, refere-se a um partido único do capital, do mercado e do ódio ao pensamento crítico (FRIGOTTO, 2017).

No próximo item, descreveremos como esse cenário conservador influenciou as políticas públicas para a Arte/Dança na Educação Básica.

1.4.1 Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular

A reforma da Educação Básica teve grande ênfase no Ensino Médio, o que gerou mudanças na LDB nº 9.394/96 e criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este capítulo trata de apresentar o processo de confecção da BNCC e das ideologias que a influenciaram. Refletiremos sobre o espaço da Arte/Dança na Base Nacional Comum Curricular. Vale ressaltar que a proposta da BNCC surge ainda no Governo Dilma Rousseff e posteriormente seu processo é acelerado e finalizado na gestão de Michel Temer.

¹⁹Esta pesquisa trata dos dados coletados sobre políticas públicas educacionais até o ano de 2018, e por isso não analisará os primeiros meses de governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro e as mudanças das políticas educacionais.

A BNCC 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, considerando as especificidades contextuais. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades, as quais se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

O site do Ministério da Educação, ao divulgar o documento da BNCC afirma que ela foi altamente discutida com a população e a comunidade acadêmica, o que de fato não aconteceu. Antes de ser publicada a versão final, foram publicadas duas versões. A primeira versão em 16 de setembro de 2015, que ficou em consulta pública até 15 de março de 2016, para o recebimento de sugestões e alterações do documento, limitadas às regras impostas pelo sistema de consulta on-line. No que tange a área da Arte, enfatizamos que a primeira versão da proposta para a área de Dança, foi feita por uma única consultora, diferentemente das demais linguagens artísticas que contaram com uma média de três consultores.

A segunda versão foi disponibilizada em 3 de maio de 2016 e foi submetida a seminários nas redes estaduais e municipais de ensino, porém, as discussões foram pontuais, sem a participação efetiva da comunidade escolar e de especialistas.

A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada pelo MEC em 20 de dezembro 2017, e dois dias depois foi publicada a resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação da BNCC nesses níveis educacionais, tendo definido o ano de 2020 como prazo para entrar em vigor (CNE, 2017).

A BNCC do Ensino Médio, foi homologada pelo MEC em 14 de dezembro de 2018 e, em 17 de dezembro de 2018, foi publicada a resolução nº 4. Essa resolução institui e orienta a implementação da BNCC do Ensino Médio que também vigorará nas escolas em 2020 (CNE, 2018).

A forma como esses documentos foram debatidos e publicados revela diversas problemáticas. A construção de uma base nacional comum curricular já estava prevista no Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, porém, a ideia original é que esse documento fosse resultado de um grande esforço coletivo das CONAES²⁰ e SAEB²¹ com a participação da comunidade escolar, acadêmica e da população. Porém, o que se observa nesta versão é uma adequação ao modo mais conservador de governo, de viés gerencial e afinado com os interesses

²⁰CONAES - A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES,

²¹SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação.

de grupos privados, em especial da Fundação Lemann²², os quais sustentam uma visão tecnicista, neocapitalista e liberal para a educação, visando gerar mão de obra para o mercado (OLIVEIRA, LIMA 2017; MACEDO, 2014).

A BNCC pretende padronizar o ensino para todos, focando a responsabilidade dos processos educacionais exclusivamente à escola e seu corpo docente, não levando em conta outros fatores que influenciam o campo da educação. Assim, na forma como está estruturada a BNCC

[...] tem por fundamento uma concepção gerencialista autoritária que é dissimulada nesta argumentação de garantir direitos aos mais pobres. A intencionalidade da atual base é padronizar para poder cobrar da escola. Quando dizem que a BNCC garante direitos dos mais pobres, querem de fato significar que agora a escola será penalizada se não ensinar os pobres (ou os ricos) de acordo com tudo que a BNCC diz que têm direito – independentemente de terem ou não condições concretas para poder desempenhar seu trabalho. Para isso se está fazendo o ENAMEB – Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico e realinhando os exames nacionais à BNCC. Portanto, a BNCC não pode ser examinada isoladamente, mas como a base de toda uma política de pressão sobre a escola e seus profissionais, que conduzirá à privatização e destruição da escola pública (FREITAS, 2017, s/p).

Como é de conhecimento da sociedade brasileira, a escola pública passa por um momento de sucateamento: salas de aula cheia de alunos, sem um mínimo da infraestrutura básica, problemas de violência e falta de professores em diversas áreas. A carreira docente é desvalorizada por conta do salário baixo e pelas condições de trabalho.

Todas essas questões presentes na BNCC e nas mudanças das políticas educacionais também geraram impactos para o ensino da Arte e da Dança, as quais passaram a ser parte da área de conhecimento denominada por esse documento como “Linguagens”, a qual engloba Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Um dos primeiros problemas identificados nesse documento refere-se à aglutinação das áreas, sem considerar as classificações das áreas de conhecimento e suas subdivisões propostas tanto pelo CNPq quanto pela CAPES²³, nas quais a Arte é considerada uma grande área que possui subáreas (Dança, Música, Artes Visuais, Teatro e outras).

Dessa forma, como a homologação da BNCC do Ensino Fundamental, a Arte perde a nomenclatura de área presente nos PCNs e passa a ser componente curricular pertencente à área de Linguagens. Molina (2015) aponta a falta de coerência entre essa classificação e a classificação nomeada pela Capes:

²²A Fundação Lemann é uma organização brasileira sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A entidade é atuante na área da educação no Brasil. A instituição realiza uma série de ações voltadas à inovação, gestão, políticas educacionais e à formação de uma rede de jovens talentos

²³No CNPQ a Arte faz parte da grande área Linguística, Letras e Artes e na CAPES está como área independente Artes/Música.

Noutra direção, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação, propôs uma organização das áreas de conhecimento considerando a Arte como uma Área pertencente à Grande Área Linguística, Letras e Arte. De acordo com esta classificação, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro estão contidas na área Arte. (MOLINA, 2015, p. 4)

Como um elemento complicador dessa nova classificação, ao abarcar a Educação Física nesse grande eixo, pertencente a área de Ciências da Saúde, voltamos ao tema do embate existente entre a Dança e a Educação Física, a qual tem incluído de forma indevida uma abordagem da Dança em suas diretrizes, como conteúdo, lhe conferindo um caráter instrumental.²⁴ Segundo Matos (2011, p.46):

Desde 2000 os profissionais da área da dança travam uma batalha jurídica e política com o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, o qual tenta subjugar os profissionais da dança às normas de seu Conselho, não reconhecendo a dança como uma área autônoma de conhecimento. Essa perspectiva vai na direção contrária às diretrizes do Ministério da Educação e das agências de fomento da Educação Superior (CAPES, CNPQ), que apresentam a Dança como uma área de conhecimento pertencente à Arte enquanto que a Educação Física está localizada no campo da Saúde. O Ministério do Trabalho, através da sua Classificação Brasileira de Ocupações (COB), coloca a dança na “família” da Arte. Essa investida do CONFEF se deve, em parte, a grande oferta de cursos de graduação em Educação Física no Brasil, a inclusão de seu ensino em todos os níveis da Educação Básica e, por um viés monetário e regulatório da profissão, essa organização obriga os recém-formados a participarem de um “curso de capacitação”, o qual é pago, e sua adesão é uma condição *sine qua non* para que possam receber a carteira de membro do CONFEF. Muitos profissionais da Educação Física discordam dos encaminhados de seu próprio Conselho. Além desses aspectos, temos também questões epistemológicas envolvidas já que muitos educadores físicos compreendem que seu campo de atuação se refere a tudo que envolve “a cultura do movimento” e, conseqüentemente, nessa visão, a dança faz parte desse universo. Para combater essas arbitrariedades os profissionais da Dança criaram uma associação denominada Fórum Nacional de Dança, e outros Fóruns estaduais, cujas conquistas políticas para a área têm sido significativas e vão além das relações entre Dança e Educação Física. É importante ressaltar que existem profissionais da Educação Física que possuem uma qualificada experiência artística educativa em dança e atuam com competência nesta área.

Essa divergência histórica sobre quem ensina Dança na escola, gerou manifestos de associações como a ANDA e a ABRACE, além de que os alunos de licenciatura em Dança da UFMG fizeram um protesto durante a abertura do Encontro Nacional para o lançamento da

²⁴Não discutiremos neste texto a problemática da Educação Física que ainda mantém, de forma equivocada, em seu rol de conteúdos a abordagem da Dança. Para tais reflexões sugerimos a seguinte leitura: MORANDI, Carla. O DESCOMPASSO DA DANÇA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA. In: STRAZZACAPA, Marcia; MORANDI, Carla (org.). **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 64-97. ISBN 978-85-308-0804-4

primeira versão da Base Nacional Comum Curricular em prol da retirada da Dança como conteúdo da Educação Física (UFMG, 2015).

Além dessa questão, salientamos outros problemas presentes na BNCC tais como a falta de reconhecimento da Arte como área de conhecimento e a necessidade de se ter licenciados das linguagens artísticas atuando nas escolas, conforme está nas mudanças da Lei nº 13.278 de 2016.

Apontamos que na primeira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, as linguagens artísticas foram denominadas como sub-componentes, gerando polêmica e descaracterizando a área e suas linguagens artísticas, abrindo margem para a polivalência.

Apesar dessa nomenclatura havia uma preocupação com as especificidades de cada linguagem artística na formação dos professores, como pode ser visto no trecho abaixo:

Ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos sub-componentes, para todas as etapas da Educação Básica. Igualmente, é fundamental assegurar espaços físicos e materiais adequados para a prática de cada sub-componente, bem como tempo apropriado para o desenvolvimento do trabalho. (BRASIL, 2015b, p. 153)

Na versão final da BNCC do Ensino Fundamental, esse trecho foi retirado. Mantê-lo poderia contribuir para o esclarecimento sobre as especificidades do ensino da Arte na Educação Básica, tanto para as secretarias de educação, quanto para as escolas. Além de ser um respaldo para os professores das linguagens artísticas na luta por espaços físicos e materiais adequados.

Como descrito no item 1.2 desta dissertação, nos PCNs do Ensino Fundamental, do primeiro e do segundo ciclo, a Arte era considerada uma área e um componente curricular, constituída por linguagens artísticas. Porém, observamos que erroneamente nos PCNs do Ensino médio a Arte estava vinculada à área das linguagens.

A Arte produz conhecimento por si, possuindo seus próprios paradigmas e metodologias e se define como um campo de conhecimento autônomo. Molina (2015) faz uma reflexão da perspectiva da Arte como linguagem na BNCC:

Contudo, a abordagem da Arte como linguagem, proposta pelo texto da BNC (sic), é no mínimo redutora, pois prioriza uma única visão desse complexo processo. Não há consenso entre os profissionais das artes sobre a abordagem da Arte como linguagem. Este é um campo em franco debate há pelo menos três décadas. Trata-se, portanto, de um modelo epistemológico que não funciona de modo universal (MOLINA, 2015, p. 2).

De fato, essa questão é complexa e neste trabalho não pretendemos discuti-la de forma aprofundada. Ela poderia ter sido melhor debatida na elaboração da BNCC, com a participação de um número maior de especialistas da área, o que resultaria na ampliação das perspectivas sobre o ensino da Dança e da discussão sobre as questões da linguagem.

Dito isso, observamos que na BNCC do Ensino Fundamental, as linguagens artísticas são tratadas como unidade temática, o que pode ocasionar a atuação polivalente dos docentes, isto é, professores licenciados em uma única linguagem artística que acabam ensinando equivocadamente, os conteúdos das demais áreas artísticas.

Essa última versão da BNCC do Ensino Fundamental, além de possuir uma unidade temática para cada linguagem (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) ainda apresenta a unidade denominada Artes Integradas, que visa “[...] explorar as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.” (BRASIL, 2018a, p.195).

É importante observarmos que as fronteiras entre as áreas artísticas se diluem cada vez mais. Porém, devido ao histórico de marginalidade do ensino da Arte no contexto escolar, devemos tomar cuidado para que essa relação entre as linguagens não seja confundida com a atuação polivalente do docente.

Enquanto nos PCNs a definição de Arte era influenciada pela proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1989); na qual o ensino da Arte deve ser desenvolvido a partir do fruir, do fazer e do contextualizar, na BNCC do Ensino Fundamental a Arte passou a ser orientada em torno de seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas dimensões, segundo o documento, não se configuram enquanto eixos temáticos ou categorias, “mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (BRASIL, 2018a, p. 192). Entretanto, essas dimensões necessitariam ser melhor discutidas pois trazem implicações epistemológicas para a área.

No caso da Dança, o documento descreve a área da seguinte forma:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018a, p. 193).

Observamos que em todo o documento existe uma influência da proposta da Dança educativa moderna de Rudolf Von Laban (1990). São inquestionáveis as grandes contribuições de Laban para o ensino de Dança, porém, acreditamos que basear um documento nacional em torno de um único pensamento, neste caso modernista, e não considerar as heterogeneidades presentes nas distintas abordagens das licenciaturas, da epistemologia da área e na diversidade do contexto brasileiro, passa a ser uma característica exageradamente restritiva dessa diretriz.

Já em relação ao Ensino Médio, na BNCC, apesar de a Arte ser apresentada como parte da área “Linguagens”, ironicamente, percebemos que não existe um espaço próprio para a atuação dos licenciados e para o ensino das linguagens artísticas.

As competências específicas e as habilidades são apresentadas como um conjunto na área das Linguagens, sendo que apenas Língua Portuguesa possui uma seção separada. Compreendemos a necessidade de interação entre as áreas, porém, a descrição da proposta curricular das Linguagens descaracteriza as especificidades da Arte, o documento possui um caráter superficial, que não contribui para o aprofundamento das áreas.

No próximo tópico, apresentaremos uma reflexão sobre a reforma do Ensino Médio, as alterações que ela provocou na LDB nº 9.394/96 e suas relações com a BNCC.

1.4.2 A Reforma do Ensino Médio.

Um dos atos do ex-presidente Michel Temer, em 22 de setembro de 2016, foi a assinatura da Medida Provisória nº 746, que alterou a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e fundamentou a reforma do Ensino Médio, visando os interesses do mercado. A Medida Provisória é um instrumento com força de Lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Mais tarde, algumas mudanças executadas pela tal medida foram regulamentadas pela Lei nº 13.415, de 2017 que alterou a LDB nº 9.394/96.

De acordo com Orso (2017) o governo justificou a necessidade e a urgência da reforma do Ensino Médio devido aos baixos índices da Educação Básica, e, assim, esse autor considera que, de forma ditatorial:

[...] a Reforma do Ensino Médio foi feita por Medida Provisória, sem qualquer discussão com os professores e com a sociedade. O recado foi enviado. Se a educação está mal e, se são os professores que ensinam ou deixam de ensinar, a conclusão lógica, líquida e certa é que a responsabilidade pela situação da educação é exclusivamente dos professores e de ninguém mais, não é mesmo? E se a responsabilidade pelo “fracasso escolar” é dos professores, é preciso tirar deles as decisões sobre os rumos da escola e não devem ser chamados para discutir, nem opinar, afinal, fazem parte do problema, não da solução (ORSO, 2017, p. 234).

De acordo Motta e Frigotto (2017, p. 357), “segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico”. O que demonstra uma perspectiva neoliberal, voltada para o mercado.

A reforma por MP, sem debate e “sem sociedade”, na verdade se deve, em grande medida, ao medo de que a luta exemplar dos estudantes secundaristas nas ocupações e de outros movimentos se amplie. É certamente se ampliará quando alunos, pais e cidadãos de bom senso perceberem que a reforma do Ensino Médio é uma traição às gerações atuais e futuras, interditando seu futuro (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 367).

Dessa forma, a medida provisória foi uma manobra para que se aprovasse a reforma do Ensino Médio sob um caráter tecnicista, atendendo às perspectivas neoliberais. Para que a comunidade escolar, a comunidade acadêmica e a população não gerassem problemas para a aprovação.

Anteriormente à reforma, a LDB nº 9.394/96 tratava o currículo de uma forma mais integral. No capítulo II, seção IV, Do Ensino Médio, constava no art. 36 que:

O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os estudantes do Ensino Médio passavam meio período na escola e cursavam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, Língua Estrangeira, Filosofia, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Arte e Educação Física. Porém, com a reforma do Ensino Médio, na nova redação desse documento, o art. 36 apresenta-se da seguinte forma:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I-linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a).

Com a reforma do Ensino Médio, os estudantes passarão a estudar em tempo integral na escola e terão como disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira. O restante do currículo será dividido por itinerários formativos, que serão organizados pelas escolas conforme a relevância para o contexto local, os quais os alunos, teoricamente, escolherão cursar. Cada itinerário pertencerá a uma área podendo ser: I - Linguagens e Suas Tecnologias, II - Matemática e Suas Tecnologias, IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional.

Ainda segundo o art. 12. da Lei nº 13.41 a implementação da reforma do Ensino Médio deve começar a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. Porém, ressalva que em pontuais escolas modelos a implementação começará em 2019 (BRASIL, 2017a).

Sobre a implementação, Moura e Filho (2017, p. 119) pontuam que para o governo:

Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”.

Superficialmente, essa proposta parece interessante aos alunos, pois significaria passar mais tempo na escola e ainda poder escolher os itinerários. Foi esse o discurso do Ministério da Educação para disfarçar seus reais interesses e promover uma intensa campanha midiática justificando a reforma. Além de propagandas na televisão, o governo chegou a pagar R\$ 65mil para um canal no Youtube²⁵, comandado por dois jovens, com 7,1 milhões de seguidores na época, sendo a maioria jovens, adolescentes e crianças. O vídeo “tudo que você precisa saber sobre o Ensino Médio” foi publicado no canal, no dia 31 de outubro 2016, e, aparentava espontaneidade, mas na verdade era uma propaganda disfarçada do MEC, defendendo a reforma do Ensino Médio (PORTINARI, SALDAÑA, 2017) e configurando, assim, uma estratégia de manipulação.

²⁵Site Youtube: <https://www.youtube.com>: PORTINARI, Natália; SALDAÑA, Paulo. Governo paga youtubers para fazer elogios às mudanças do ensino médio. **folha.uol.com.br**, São Paulo, 17 fev. 2017, Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo-paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2018

Em relação aos itinerários formativos, o MEC obriga que cada município ofereça no mínimo dois; não podendo ser da mesma área. Se houver vagas os alunos poderão cursar mais de um itinerário (BRASIL, 2018b).

Atualmente, vivemos uma crise na educação - falta de recursos, de infraestrutura e de professores, que poderá ser agravada pela PEC 241/2016 que congela as despesas do governo federal em saúde e educação por 20 anos.

Tal PEC gerará uma defasagem de recursos para a educação e dificilmente todas as escolas oferecerão os itinerários formativos nas quatro áreas. Provavelmente, os jovens de classe média e alta terão mais opções de escolha. Suspeitamos que os jovens das escolas periféricas terão menos opções e maior acesso ao itinerário V - formação técnica e profissional, cujo objetivo é preparar o jovem para o mercado de trabalho, porém para as profissões menos valorizadas, piorando assim, o quadro da desigualdade social e do acesso à educação.

Para atender a esse itinerário, os profissionais, que darão as aulas não precisarão ser exclusivamente licenciados. Eles poderão dar aula com o “notório saber”, que segundo o inciso IV do art. 61 da LDB nº 9.394/96 é

[...] reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 1996).

Observamos uma perspectiva totalmente tecnicista que representa um verdadeiro desmonte da educação. O professor poderá perder seu papel e passar a ser apenas um executor de tarefas, sua formação não será requisitada para os itinerários.

Este cenário afetará o ENEM. O CNE publicou a resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que descreve as alterações. O ENEM terá duas etapas: a avaliação da primeira etapa será pautada pela BNCC, onde todos os estudantes farão a mesma avaliação. A segunda etapa será baseada nos referenciais curriculares para elaboração de itinerários formativos²⁶. O aluno fará uma avaliação específica para área do curso superior que pretende ingressar (CNE, 2018a).

Atualmente, os alunos do Ensino Médio estudam os mesmos componentes curriculares, mas nem todos têm acesso à mesma educação de qualidade, o que o torna o ENEM um processo

²⁶Documento construído pelo MEC para orientar escolas e secretarias de educação a elaborarem os itinerários formativos:

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares para elaboração de itinerários formativos. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Referenciais-Curriculares-para-Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Itiner%C3%A1rios-Formativos.pdf>. Acesso em: abr. 2019

desigual. Porém, alguns alunos de classes periféricas ainda conseguem superar essas barreiras e algumas escolas públicas conseguem desenvolver um trabalho de qualidade, transpondo as adversidades.

Suspeitamos que com os novos itinerários, o ENEM será um processo ainda mais discrepante, pois aos jovens das classes menos favorecidas será oferecida uma educação ainda mais marginalizada, de cunho tecnicista afim de prepará-los para um subemprego, perpetuando as disparidades sociais.

Segundo Rosélia Silva (2017 p. 45), “O maior agravante da presença instrumentalizada do trabalho na formação dos estudantes se concentra na concepção de educação que não considera os princípios humanísticos na formação, nos quais cultura e arte estão incluídos.” Dessa forma, demonstraremos como a Arte foi atacada ferozmente na reforma do Ensino Médio e na BNCC.

Primeiramente, por parte do governo do presidente Michel Temer, ocorreu uma tentativa de retirar o componente curricular Arte do Ensino Médio, mantendo a obrigatoriedade somente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A medida provisória nº 746 sugeriu no capítulo II, seção I, art. 26, parágrafo 2º, que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá **componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2016c, grifo nosso).

As críticas dos professores e da população conquistaram mudanças na Lei nº 13.415, de 2017 que alterou o art. 26, parágrafo 2º na seção I da LDB nº 9.394/96: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá **componente curricular obrigatório da Educação Básica**.” (BRASIL, 2017a, grifo nosso).

Ao comparar esse texto com o texto do art. 26, parágrafo 2º na seção I da LDB 9.394/96, que foi definido pela Lei nº 12.287, de 2010, anterior, a medida provisória nº 746, “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá **componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. ” (BRASIL, 2010, grifo nosso). Observamos que houve uma supressão de palavras, sendo retirado o trecho “**nos diversos níveis**”

Se com a legislação anterior a medida provisória nº 746, o componente curricular Arte era ensinado em apenas um ano de cada nível da Educação Básica. O texto mais atual da LDB nº 9.394/96 pode gerar a interpretação de que ao se lecionar o componente curricular Arte em apenas um ano durante toda a Educação Básica, já estará cumprida a obrigatoriedade.

Ainda, a Lei nº 13.415, de 2017 descreve em seu art. 26, 2º parágrafo que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017a).

Sendo assim, a Arte poderá não ser considerada um componente curricular obrigatório tal qual Língua Portuguesa e Matemática. Pela falta de definição do que serão essas “práticas e estudos”, acreditamos tratar-se de mais uma manobra para não dar espaço para os professores com a formação específica na área da Arte desenvolverem um componente curricular. No próximo capítulo, mostraremos os dados do Censo Escolar do Ensino Médio (2017), os quais demonstram quão comum é haver professores sem formação na área, lecionando a disciplina de Arte.

Tendo em vista a relação da BNCC do Ensino Médio com a reforma do mesmo, percebemos um cenário negativo para a Arte nesse segmento. As mudanças estruturais do currículo foram maiores para o Ensino Médio do que para o Ensino Fundamental. Como relatado, os antigos componentes curriculares: Filosofia, História, Geografia, Educação Física, Física, Química, Sociologia, Biologia e Arte, descritos nos PCNs, perdem essa nomeação e passam a ser componentes das áreas: 1) Linguagens e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como descrito na BNCC. No caso, além dos estudos e práticas, a Arte estaria presente na área de linguagens na BNCC.

A Arte possui pouquíssimo espaço no currículo escolar e, muitas vezes, professores sem formação na área lecionam a disciplina, como será delineado no capítulo 2. A legislação deixa claro que é necessário que se tenha a licenciatura para atuar como professor na Educação Básica.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018a, p. 468).

Essa falsa “flexibilidade” fará com que as escolas se organizem de acordo com ela. Uma vez que a Arte já é marginalizada nesse cenário, essa perspectiva pode torná-la cada vez mais invisível. Especialmente, a Dança que estaria mais ausente, assim como as especificidades das outras linguagens artísticas. Acreditamos também, que os componentes de Arte, Sociologia,

Filosofia e História, que promovem a reflexão crítica, estariam cada vez mais diminutos nos itinerários.

Não estamos sugerindo, de forma alguma, a imposição de um currículo único que desconsidere as diversidades locais, porém a forma como a BNCC se apresenta perpetua uma falsa flexibilidade, a qual não reflete a real problemática da educação: a falta de recursos, de infraestrutura, de professores e a desigualdade de renda presente no país. A BNCC mascara tais problemas e coloca a organização curricular das escolas a serviço do mercado neocapitalista-liberal, mantendo as desigualdades sociais.

Neste capítulo refletimos sobre as políticas públicas nacionais que influenciam a inserção da Dança na Educação Básica. Porém, toda a análise de políticas educacionais precisa partir do reconhecimento de que nem os seus sucessos, nem os seus insucessos são de responsabilidade exclusiva do Governo Federal. De fato, todo o Ensino Básico, da pré-escola ao Ensino Médio, é de responsabilidade dos estados e dos municípios. O desenvolvimento da educação depende, em grande parte, da atuação dessas entidades federadas, como mostra o desempenho diferencial entre os estados e as regiões do Brasil e entre municípios do mesmo estado, diante das mesmas políticas nacionais. Parte dessas diferenças deve-se à disponibilidade ou falta de recursos e ao grau de desigualdade social (MARCONDES, 2012).

Dessa forma, analisaremos como ocorre essa relação sistêmica entre as políticas públicas educacionais do estado de Minas Gerais e as políticas educacionais federais, bem como essa relação influencia o ensino da Arte/Dança nesse cenário, considerando as especificidades presente nos diversos contextos de Minas Gerais.

Para tanto, no próximo capítulo, analisaremos as políticas públicas educacionais de Minas Gerais e como os licenciados e profissionais da área da Arte têm dialogado com as mesmas visando à presença da Dança na Educação Básica pública do Estado.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ARTES NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS E A INSERÇÃO DA DANÇA

Neste capítulo apresentamos parte dos resultados obtidos através do questionário on-line (APÊNDICE A) e as análises dos demais dados serão apresentadas no capítulo 4. Expomos, também, uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais da Arte/Dança, nas três redes de ensino mais presentes nas respostas dos participantes da pesquisa: a rede de ensino municipal de Viçosa, a rede de ensino municipal de Juiz de Fora e a rede de ensino estadual de Minas Gerais.

O estado de Minas Gerais é localizado na região sudeste, sendo o quarto maior estado brasileiro em extensão territorial e o segundo em quantidade de habitantes, com uma população estimada em 21.040.662 milhões de habitantes, em 2018 (IBGE, 2019). É um estado com os mais variados contextos sociais, pois, “coexistem no estado regiões dinâmicas, modernas e com indicadores sócio-econômicos de alto nível e localidades menos desenvolvidas, estagnadas que oferecem uma condição de vida mais precária para a sua população.” (QUEIROZ, GOLGHER e AMARAL, 2010, p.161). O estado de Minas Gerais é conhecido pelo grande número de universidades federais, com um total de 12 instituições universitárias (BRASIL, 2017b).

Três das maiores universidades federais do estado oferecem atualmente o curso de graduação em Dança. A Universidade Federal de Viçosa (UFV) possui os cursos de licenciatura e bacharelado em Dança desde 2002; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) possui o curso de licenciatura em Dança desde 2010; e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) possui o curso de bacharelado em Dança desde 2011 (BRASIL, 2017b).

Observamos que os cursos de graduação em Dança da UFMG e UFU começaram a ser oferecidos no período de implantação do REUNI, o qual incentivou a abertura de cursos e vagas nas universidades públicas, conforme explicamos no item 1.3 do capítulo 1, demonstrando que o programa influenciou a abertura de dois cursos de graduação em Dança no Estado de Minas Gerais. Para esta pesquisa, entrevistamos os egressos dos cursos de licenciatura em Dança da UFV e UFMG, visto que nosso foco é a inserção do licenciado em Dança na Educação Básica.

A UFV está situada no município de Viçosa, que fica localizado na região da Zona da Mata, com a população estimada em 78.286 habitantes, em 2018 (IBGE, 2019). Viçosa é um município essencialmente universitário, sendo que aproximadamente 20.000 habitantes são denominados população flutuante, formada por estudantes de graduação e pós-graduação, os quais permanecem no município somente durante o período de estudo e depois se mudam. Essa

população é responsável por girar grande parte da economia local, através de serviços, do comércio local e das atividades culturais e artísticas, predominantemente voltadas para atender alunos, funcionários e professores da UFV (MARIA, FARIA, STEPHAN, 2014).

Dessa forma, a UFV favorece a economia do município, através da geração de emprego no próprio campus universitário, aquecendo o comércio local. A UFV oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas e possui grande tradição no ensino de Ciências Agrárias, que é muito valorizado no campus de Viçosa.

No que diz respeito à área da Arte, a UFV, desde 2002, oferece apenas os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança, na modalidade presencial, no período diurno, sendo a primeira Universidade a oferecer essa formação no estado. Ademais, não há outros cursos de graduação ou pós-graduação em Arte na cidade. Segundo a coordenação do curso de licenciatura em Dança da UFV (2018)²⁷, até o ano de 2018, o curso formou 152 licenciados em Dança, que são o público alvo dessa pesquisa.

Já a UFMG está localizada no município de Belo Horizonte, com a população estimada em 2.501.576 habitantes, em 2018, sendo o 6º município mais populoso do país (IBGE, 2019). Belo Horizonte é um dos maiores centros financeiros do Brasil e é caracterizado pela predominância do setor terciário. Em sua economia, destacam-se o comércio, os serviços financeiros, as atividades imobiliárias e a administração pública (QUEIROZ, GOLGHER, AMARAL, 2010). Dessa forma, Belo Horizonte é considerada um dos grandes polos econômicos brasileiros.

A UFMG é a maior universidade pública do estado de Minas Gerais, oferece vários cursos em diversas áreas. Em relação à área da Arte, em 1957, foi criado o Curso de Arte, pertencente a Escola de Arquitetura da UFMG. Posteriormente, em 1968, foi transformada em uma Unidade Acadêmica, com a criação das escolas de Belas Artes. Atualmente, a escola oferece cursos de graduação em Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Conservação e Restauração, Design de Moda, Teatro, Dança, Design e Museologia. Além de oferecer cursos de especialização, mestrado e doutorado em Arte (UFMG, 2010).

O curso de licenciatura em Dança da UFMG começou a ser oferecido em 2010 e, até 2018, formou 26 licenciados em Dança, de acordo com a coordenação do curso de licenciatura em Dança da UFMG (2018)²⁸.

Observamos que a formação em Dança, fornecida por ambas as universidades, gera uma expectativa, nos licenciados, de inserção no sistema público de ensino.

²⁷Dados disponibilizados pela coordenação do curso de licenciatura em Dança da UFV, para uso na pesquisa.

²⁸Dados disponibilizados pela coordenação do curso de licenciatura em Dança da UFMG, para uso na pesquisa.

Segue adiante os apontamentos realizados a partir da triangulação dos dados das entrevistas (APÊNDICE B) realizadas com um membro da equipe gestora de cada rede de ensino, com os dados coletados por meio do questionário respondidos pelos licenciados em Dança e com a análise das políticas públicas educacionais.

2.1 O perfil dos editais de convocação para os docentes de Dança e as diretrizes educacionais para as Artes/Dança na Rede Estadual em Minas Gerais

Realizamos uma entrevista com a Diretora de Ensino Fundamental do Estado de Minas (2019), licenciada em Geografia e, responsável por coordenar a elaboração e a aplicação do currículo estadual de Minas Gerais. Ela foi entrevistada, pois na equipe gestora não há uma pessoa especialista em Arte.

A Secretaria Estadual de Educação (SEE) também nos cedeu dados quantitativos retirados do Sistema de Administração de Pessoal do Estado (SISAP)²⁹, sobre a forma de contratação e a formação dos professores de Arte, que serão analisados nesse item.

Do total de 96 respondentes, 22 atuaram como professores na rede estadual, sendo que 14 atuavam como professores no momento que responderam ao questionário, em 2018, e oito atuaram em períodos anteriores. Ressaltamos que, nesta pesquisa, essa é a rede de ensino com maior número de licenciados em Dança.

Segundo a Diretora de Ensino Fundamental (2019), nos currículos escolares estaduais, as linguagens artísticas são desenvolvidas no componente curricular de Arte, nos segmentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo que nos primeiros anos do Ensino Fundamental o componente é ensinado pela professora generalista da turma, e nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio por um professor específico para a disciplina.

Além disso, algumas escolas modelos de Ensino Médio estão implementando o Novo Ensino Médio (baseado na reforma do Ensino Médio), no qual a Dança está incluída na parte flexível do currículo.

Atualmente, na rede estadual de Minas Gerais existem dois tipos de regime trabalhista: os professores designados e os efetivos. Estes abarcam os professores aprovados por meio de convocatórias públicas, que possuem estabilidade e vínculos trabalhistas. Os designados são

²⁹SISAP - MG: Sistema de Administração de Pessoal do Estado. Ferramenta que proporciona uma visão global das informações dos seus servidores. Dados internos disponibilizados pela a secretaria estadual de educação para uso nessa pesquisa.

contratados temporariamente por meio de um processo de seleção denominado designação, para suprir a falta de professores na rede estadual de Minas Gerais.

Neste processo são aceitos professores que tenham o Certificado de Avaliação de Título (CAT), o qual é dado ao profissional que tenha curso superior, mas não seja habilitado para a disciplina que pretende lecionar; ou ainda, a graduandos. Estes profissionais solicitam uma autorização, a título precário, à Superintendência Regional de Ensino³⁰ (SRE), portando diploma ou comprovante de matrícula e de frequência em curso superior, histórico escolar e documentos pessoais (SEE, 2018).

O setor responsável da SRE examina os documentos e verifica a disciplina e o nível de ensino para o qual o candidato está apto a lecionar. Caso o candidato preencha as exigências mínimas, será emitido o CAT e, assim, o professor passa a ter a autorização para ensinar, por um período de um ano. Este documento possibilita que profissionais não licenciados para uma determinada disciplina ministrem aulas na função de designado (SEE, 2018). Por exemplo, uma pessoa licenciada em Educação Física, que cursou durante sua graduação disciplinas como Estatística I e Estatística II, emitirá o CAT, para a disciplina de Matemática.

Como o professor designado não tem plano de carreira e alguns direitos trabalhistas, ele gera um custo menor para os cofres públicos em relação ao professor efetivo.

Normalmente, no final do ano, a rede estadual de Minas Gerais abre a inscrição para designação³¹. O último processo de designação para contratação de professores para o ano letivo de 2019, foi regido pela resolução SEE nº 3.995, de 24 outubro de 2018.

A forma de seleção desse processo ocorre através de um cadastro, que considera vários critérios, para a pontuação e classificação. O primeiro desses critérios é a respeito da formação dos professores (SEE, 2018).

Para os componentes curriculares, da Base Comum Curricular e da Parte Diversificada, a preferência na classificação é dos professores com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica. Ambas as formações têm que ser correspondentes à disciplina da candidatura. Posteriormente são classificados professores com formações afins e com o CAT. Dentre esses a classificação é feita a partir do grau de afinidade da sua formação com a disciplina de candidatura (SEE, 2018).

³⁰SRE - Superintendência Regional de Ensino é uma extensão da Secretaria de Estado de Educação (SEE) que está mais próxima das escolas estaduais. Cada SRE é responsável por orientar e supervisionar um grupo de escolas Estaduais, localizadas em uma determinada região. A importância dessa unidade administrativa se reflete nos resultados educacionais e na efetivação da implantação da política educacional no Estado.

³¹ Site para a inscrição: <http://www.designaeducacao.mg.gov.br/#>.

O próximo critério de classificação é a aprovação dos candidatos da designação em concursos públicos da Secretaria de Educação, mas que ainda não foram nomeados. Por último, o critério é o tempo de serviço como professor na rede estadual (SEE, 2018).

No momento da inscrição para a designação, cada candidato pode escolher até três SREs diferentes. A designação gera listas de classificação para cada uma das SREs. Durante o ano letivo, de acordo com a demanda das escolas estaduais, as SREs promovem as designações para a contratação temporária que seguem essas listas de classificação (SEE, 2018).

Podemos observar que mesmo dando preferência aos licenciados, o processo de designação não cumpre os requisitos dos documentos educacionais, a respeito da necessidade de o professor possuir licenciatura plena, na área de atuação, pois possibilita que outros profissionais sem a formação adequada atuem na Educação Básica (BRASIL, 1996).

Dois participantes desta pesquisa relataram, nas repostas abertas do questionário, que encontraram dificuldades em 2014, no processo de designação em relação ao entendimento da Dança como linguagem artística e parte do componente curricular Arte. Segundo os respondentes, eles chegaram a ser contratados como autorizados e não como habilitados. Porém, depois de reivindicarem na Secretaria Estadual de Educação, foi alterada a forma de contratação para habilitados.

Contratar licenciados em Dança como se não tivessem formação na área de Arte, vai contra os diversos documentos educacionais que tratam a Dança como linguagem artística e formação na área, inclusive o próprio Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais, publicado em 2005, o qual descreve as linguagens artísticas e suas respectivas formações.

Além dessa situação extrema, outros três participantes licenciados relataram, em questões abertas, algum tipo de dificuldade para assumirem a designação como professor de Arte, por conta da formação em licenciatura em Dança, porém foram contratados como profissionais na área. Enquanto outros cinco licenciados disseram não ter tido problema no processo de assunção.

Juntamente às resoluções que pautam as designações, a secretaria divulgou o documento “Informações aos candidatos à Designação em 2014” para a contratação do ano letivo de 2014, o qual descreve as formações aptas a lecionar a disciplina de Arte: Licenciatura Plena em Educação Artística, Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, Licenciatura Plena em Artes Plásticas, Licenciatura Plena em Artes Cênicas, Licenciatura Plena em Música ou Licenciatura Plena em Instrumentos Musicais; Curso Superior de Graduação (bacharelado) acrescido de

Programa Especial de Formação Pedagógica Docente; Habilitação em uma das linguagens artísticas (Arte, Desenho, Música, Artes Cênicas ou Artes Plásticas) (MINAS GERAIS, 2013).

Não inserir a licenciatura em Dança, no documento, contribuiu para o desentendimento da Dança como Arte em alguns dos processos de designação, relatados pelos participantes desta pesquisa. Registramos que no documento, para a contratação do ano letivo de 2015, houve a inserção da licenciatura em Dança (MINAS GERAIS, 2014d). Para a contratação de designados para o ano letivo de 2019, o novo documento (intitulado “Informações aos candidatos à Designação em 2015”) não apontou nenhuma informação a respeito da formação indicada para cada disciplina.

Observamos que na rede estadual, os profissionais licenciados nas diferentes áreas artísticas disputam as mesmas vagas entre si, pois não há delimitação de vagas por linguagem.

Perguntamos à Diretora o porquê desta falha em relação às linguagens artísticas e o porquê da exclusão da Dança nos documentos complementares dos processos de designação (até o ano de 2014), que estava contra várias orientações dos documentos educacionais.

Não é fácil em um Estado que você tem 853 municípios, o Estado dar conta de pagar um professor para cada uma das linguagens. Então, a ideia de ter um professor único e um currículo que é diverso, sempre foi um princípio, é um outro olhar de gestão. Quando você tem a chegada da professora Augusta e da professora Macaé³², você tem uma releitura disso, uma correção, e eu acho que isso muito tem a ver com o próprio curso. Eu não sei se vocês se organizam como os profissionais da Educação Física. Acho que o povo da Música vive mais perto “daqui”, meio que questionando seu espaço, embora o Estado tenha um lugar específico “por lá”, que são os conservatórios. Então eu acho que é, muito mais, por uma postura de governo, embora o governo anterior tivesse infringido ou deixado de cumprir o que o Conselho Nacional tinha estabelecido em 2005... não foi nem uma exclusão, foi uma falta de inserção... [...] Mas, é impossível a gente pensar que a rede, do tamanho que é, vai conseguir ter professor para as linguagens (DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2019).

Sendo assim de acordo com a gestora a visão polivalente estava relacionada com a gestão anterior, e cita ainda a falta de recursos na inserção da Dança na Educação Básica.

Apontaremos outro problema atrelado ao processo de designação: A Lei Estadual nº 100/2007³³ possibilitou, que de 2007 a 2016, profissionais sem formação na área atuassem como professores efetivados na Educação Básica. Dessa forma, durante a vigência da lei, além dos professores efetivos e designados, existiam também os “efetivados”, que eram professores, que atuavam nas escolas Estaduais como designados no dia 05 de novembro de 2007, quando

³²Professora Macaé Maria Evaristo dos Santos - Secretária de Estado de educação de Minas Gerais durante o mandato do ex-governador Fernando Pimentel (PT)

³³Lei complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007 – Institui o regime de previdência para servidores públicos. Assinada pelo governador (MG), na época, Aécio Neves.

a Lei Estadual nº 100/2007 passou a vigorar. Esses professores passaram a ser efetivados e ter alguns direitos trabalhistas (MINAS GERAIS, 2007a).

A Lei Estadual nº 100/2007 surgiu para dar direito à aposentadoria estatal àqueles funcionários que trabalharam por muitos anos como designados. Porém, tanto os efetivados como os designados, não têm direito ao plano de carreira e à estabilidade. A diferença entre eles é que os efetivados tiveram garantia de permanência nas escolas públicas estaduais até um possível preenchimento da vaga por um professor concursado. Na prática, esses professores se mantinham nas escolas de forma efetiva. A Lei possibilitou que todos os designados que estavam atuando nessa data, fossem efetivados, independentemente do tempo de serviço e se sua formação conduzia com a disciplina de atuação (MINAS GERAIS, 2007a).

Acreditamos que ao invés da criação da lei nº 100/2007, o governo poderia ter aberto concursos públicos para a contratação dos professores. Porém, um professor efetivo gera mais custo que o professor efetivado, devido ao plano de carreira. Além disso, a contratação através de concursos público, implica o professor ser necessariamente habilitado, já o professor efetivado poderia ser apenas autorizado, através do (CAT) o que gera ainda menos custo, pois sua remuneração é menor do que a de um professor habilitado. O que demonstra um descaso com a qualidade da educação pública no estado.

Em 26 de março de 2004 essa lei foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por ser contrária ao capítulo VII, Seção I, art. 37, inciso II da Constituição Federal, o qual trata a necessidade de aprovação em concurso para a investidura em cargo público (SOUZA, 2015).

Atualmente a Lei nº 100/2007 não se encontra em vigor, porém, durante nove anos possibilitou que professores sem formação na área atuassem de forma efetiva, o que influenciou diretamente a qualidade do ensino da Arte.

Vale apontarmos que na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Especialização (TCE) desta autora, verificou-se que, em 2014, existia apenas um licenciado em Dança (designado) num total de 11 professores de Arte na rede e, em 2016, passou a ter cinco num total de 11, sendo um concursado e quatro designados (BASTOS, F., 2016). Consideramos que um dos fatores para esse aumento de licenciados em Dança deve-se à demissão dos professores efetivados, em janeiro de 2016 e à convocação dos professores aprovados em editais anteriores.

Em relação às políticas públicas educacionais para a contratação de professores de forma efetiva. O edital nº 01/2011 de concursos da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE) exigia a seguinte formação para professor de Arte: “diploma devidamente registrado de

curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Educação Artística, expedido por instituição de ensino superior credenciada” (MINAS GERAIS, 2011).

A SEE do estado de Minas Gerais publica um edital que considera apenas a Licenciatura Plena em Educação Artística como formação na área de Arte, no ano de 2011. Uma publicação controversa em relação às orientações do CBC de Minas Gerais (2007), documento elaborado pela própria SEE de Minas Gerais, publicado cinco anos antes da publicação do edital nº 01/2011. Além de ser incoerente com os documentos nacionais como os PCNs (1996) e o parecer CNE/CEB nº 22/2005.

A pesquisa de TCE, desta autora, apontou ainda que apesar da falha na formulação do edital, profissionais licenciados nas linguagens artísticas específicas fizeram a prova do concurso e foram aprovados. Em dezembro de 2014, uma licenciada em Dança, foi aprovada no concurso público do edital nº 01/2011 e nomeada como funcionária pública sem problemas. Dessa forma, constatamos a falha na formulação do edital, pois uma profissional que possuía uma formação não descrita no edital assumiu o cargo, pois sua formação era na área da Arte, como aponta os diversos documentos educacionais. (BASTOS, F., 2016).

Posteriormente, em 2015 e 2018, ocorreram dois concursos para professor de Arte através da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e nos respectivos editais nº 04/2014 e nº 07/2017, foram considerados aptos para o cargo de docente em Arte, professores formados em Licenciatura Plena em Arte/Educação Artística, incluindo as diversas linguagens artísticas. Observamos que houve um entendimento da Arte e das quatro linguagens artísticas. Porém, os profissionais licenciados nas diferentes linguagens artísticas disputaram as mesmas vagas e, sendo assim, as especificidades de cada linguagem não foram respeitadas (MINAS GERAIS, 2014a; MINAS GERAIS, 2017).

Todas as questões aqui apresentadas influenciam o perfil dos professores da rede estadual de Minas Gerais. Em dezembro de 2018, existiam 3.610 professores atuando na disciplina de Arte, sendo que desses, 30,4% (1.098) eram efetivos e 69,6% (2.512) designados (SISAP, 2018)³⁴. Ou seja, a maioria, dos professores estão em situação empregatícia provisória, sem a estabilidade e todos os direitos trabalhistas.

Além disso, conforme dados retirados do SISAP (2018), a maioria desses professores, 67,12% (1686), não possui a formação cadastrada no SISAP e a minoria 32,88% (836) possui a formação cadastrada. Dessa forma não possuímos dados suficientes para fazer a análise da formação desses professores.

³⁴Fomos autorizados pela a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais a utilizarmos esses dados.

Porém, os dados foram suficientes para analisarmos as formações dos professores de Arte efetivos da rede. Selecionamos primeiramente o nível de formação em relação às graduações: “superior em licenciatura plena”, “superior em licenciatura curta” e “superior em bacharel”. Também relacionamos à área do curso “Arte”, “Pedagógica”³⁵, “Ciências Biológicas e Saúde”, “Ciências Sociais”, “Ciências Humanas” e “Ciências Exatas e da Terra”, usamos as terminologias do próprio SISAP para a classificação, sendo que o cenário está apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Área de Formação dos docentes efetivos, da disciplina de Arte - Rede estadual de Minas Gerais anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*

Formação	Nº de professores	%
Licenciaturas na área de Arte	831	75,68%
Licenciaturas na área de Ciências Humanas	125	11,38%
Licenciatura na área Pedagógica	63	5,74%
Licenciatura na área de Ciências Biológicas e Saúde	24	2,19%
Licenciatura na área de Ciências Exatas e da Terra	20	1,82%
Licenciatura na área de Ciências Sociais	4	0,36%
Bacharelado na área de Artes	14	1,28%
Bacharelado na área de Ciências Sociais	2	0,19%
Bacharelado na área de Ciências Humanas	1	0,09%
Bacharelado na área de Ciências Biológicas e da Saúde	1	0,09%
Não possuem a graduação superior cadastrada*	9	0,82%
Não possuem a formação cadastrada no SISAP	4	0,36%

Fonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais (SISAP, 2018).

*Esses profissionais não possuem nenhum tipo de graduação cadastrada no sistema, apenas outros tipos de formações (Técnico, Pós-Graduação e Habilitação Pedagógica) que não é o foco da análise.

De acordo com a Tabela 1, dos professores efetivos que lecionam Arte, 75,69% (a maioria) é formada em licenciatura na área de Arte. Esse percentual deve-se ao requisito, presente nos editais do concurso público, sobre a formação em licenciatura na área, para ser nomeado como professor efetivo da rede estadual. Sendo que desses, os licenciados em Dança representam apenas 1,37% (15) do total dos professores efetivos lecionando Arte. Dessa forma, a licenciatura em Dança está pouco presente e de forma efetiva, neste contexto.

Observamos que 11,38% dos professores possuem licenciatura na área das Ciências Humanas, 5,74% na área Pedagógica, 2,19% na área das Ciências Biológicas e Saúde, 1,82% na área das Ciências Exatas e da Terra e 0,36% na área das Ciências Sociais.

³⁵Em relação aos licenciados dessa área, apontamos uma falha na classificação por parte da Secretaria da Educação. Pois, as formações em Arte de oito professores foram classificadas erroneamente na área pedagógica e não na área da Arte. Porém, essa falha não influencia a visão geral do cenário.

Somadas essas áreas, temos um percentual de 21,49%, o que é um índice bem alto para a relação: área de formação versus área de atuação. Isso pode acontecer pelo fato da disciplina de Arte ainda ser considerada de menos-valia. Dessa forma, na falta de professores de Arte, professores com formação/atuação em outras disciplinas lecionam a Arte, gerando desvio de função. Além disso, algumas escolas utilizam a disciplina para complementar a carga horária de professores efetivos de outras disciplinas.

Notamos que 1,28% dos professores possuem bacharelado em Arte, pontuamos que desses, apenas um professor (0,09%) possui a habilitação pedagógica em Arte e está apto a lecionar a disciplina (SISAP, 2018). Não sabemos o motivo para professores com bacharelado na área de Arte (sem habilitação pedagógica) atuarem como professores efetivos na disciplina, porém, observamos um baixo percentual.

Os bacharéis de outras áreas não estão aptos para lecionar Arte, esses representam 0,37% dos professores da disciplina, porcentagem irrelevante, para o contexto. Pontuamos que nenhum desses bacharéis possui a habilitação pedagógica. Apenas 0,82% não possuem a graduação superior cadastrada no SISAP (SISAP, 2018).

Esse cenário não é positivo, visto que apenas 75% dos professores efetivos, que lecionam Arte, têm a licenciatura na área, o ideal seria ter 100%, uma vez que os efetivos representam apenas 30,4% do total. Os outros 69,6% são representados pelos professores designados. Lembramos que o processo de designação possibilita a inserção de professores sem formação na área, enquanto no concurso, segundo os editais, não há essa possibilidade.

Este cenário piora quando pensamos que a secretaria não possui uma demanda muito grande de professores para a disciplina de Arte comparada as outras disciplinas, pois na maioria das escolas a carga horária de Arte é menor do que a das outras disciplinas.

De acordo com a Diretora de Ensino Fundamental (2019) do Estado de Minas, a chegada do PT³⁶ no governo do Estado de Minas Gerais possibilitou mais liberdade para que as escolas organizassem a carga horária do currículo escolar.

Na rede, o componente de Arte de primeiro ao quinto é ministrado pela professora regente de turma, a pedagoga. De sexto ao nono, há um professor específico, mas a escola não é obrigada a “botar” a Arte em todos os anos. A escola é obrigada a ofertar a Arte em pelo menos um ano, e é uma aula por semana que “sobra” para o componente. Em 2014, depois que o governo do PT chegou, e a professora Macaé chegou, ela - para aquelas escolas que reclamavam - permitiu que a escola escolhesse a carga de cada componente. Na verdade, aqui você não tem um lugar onde está escrito que tem que ser uma só não. É muito mais de uma cultura que a escola estabeleceu de quem são as disciplinas na primeira escala: Português e Matemática. Essas vão ser sempre, cinco: Geografia, História, Ciências... vão ficar com duas ou três. Já a Arte

³⁶Ex-governador Fernando Pimentel (PT) - Mandato: 2015 a 2019.

acaba ficando meio que em segundo plano e com uma cultura de que não precisa ofertar (DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2019).

Dessa forma, apesar das aberturas do governo do PT no estado, ainda é costume no contexto escolar, o componente curricular Arte ser lecionado em uma carga horária menor e em apenas um ano de cada segmento da Educação Básica.

Das redes educacionais, às quais estão ou estavam vinculados os sujeitos desta pesquisa, a rede estadual é a única que possui Ensino Médio. Dessa forma, apresentaremos algumas mudanças que ocorreram nas escolas modelos de MG, e que, conseqüentemente, afetaram a Arte/Dança na estrutura curricular.

Segundo a Diretora de Ensino Fundamental (2019), desde 2017 algumas escolas de Ensino Médio estão funcionando no modelo de educação integral, sendo escolas testes para a implementação da nova proposta federal do Ensino Médio. Essas mudanças foram realizadas em 44 escolas nos anos de 2017 e 2018, e em 2019 passaram a ser 64 escolas. Algumas dessas escolas estão direcionadas totalmente para a educação integral, e outras possuem algumas turmas em educação integral e outras turmas em meio período (DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2019).

Ainda essa Diretora cita pontualmente, que algumas das escolas modelos de Ensino Médio já estão desenvolvendo um trabalho com Teatro e Dança nos itinerários formativos do currículo.

Agora, com o Ensino Médio e a educação integral, isso já está acontecendo. Você tem um currículo básico, e tem o que eles chamam de itinerários informativos. Dentro desses itinerários informativos é feita uma escolha com os estudantes, dentro dessa escolha que é feita, com os estudantes, a gente já tem escolas trabalhando com professor de Teatro mesmo, professor de Dança mesmo, mas isso em uma condição de escola em tempo integral para Ensino Médio. Agora em todas as escolas regulares que não são em tempo integral, o professor ainda é de Arte. Com a Arte sendo responsável por todas as linguagens, sem esse aprofundamento e sem essa especificidade. (DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2019).

Apesar de dois participantes, desta pesquisa, se identificarem como professores de Dança do Ensino Médio na rede estadual. Não podemos afirmar que atuem em uma das escolas modelos. Tais escolas seguem “O documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla POLEM e ofertam o Ensino Médio Integral e Integrado”, publicado pela SSE em 2018, para orientar as atividades curriculares³⁷.

³⁷“O documento orientador do projeto pedagógico para as escolas Polo de Educação Múltipla POLEM que ofertam Ensino Médio integral e integrado” oferece subsídios para a atuação dos docentes nas funções simultâneas de professor que atuará tanto nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular quanto naquelas disciplinas

Segundo o documento, o currículo possui uma base fixa que é composta pelas diretrizes curriculares da Educação Básica (2013)³⁸, e futuramente pela BNCC. A outra parte é denominada de base flexível a qual é construída por dois itinerários formativos a serem escolhidos pelos alunos: “campo de integração curricular” ou “campo de integração formação técnica”³⁹ (MINAS GERAIS, 2018b).

O campo de integração curricular será composto por três campos, a saber: Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias (6 aulas semanais); Pesquisa e Inovação Tecnológica (5 aulas semanais) e Cultura, Artes e Cidadania (4 aulas semanais). O último campo inclui atividades relacionadas à Música, Dança, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Circenses, Artesanato, Cultura Regional, Gastronomia, Direitos do Cidadão, Ética, Profissões e Profissionalismo, dentre outras temáticas que devem ser desenvolvidas na escola. Na parte flexível, os alunos podem ter duas opções de escolha de aulas em cada campo. Por exemplo: no campo de Cultura, Arte e Cidadania, no mesmo horário são ofertadas aulas de Dança e Teatro, então o aluno deverá optar por uma das aulas. Os professores que lecionam os componentes da parte flexível são os professores efetivos e designados da rede, sendo que os professores efetivos possuem prioridade para a atuação. (MINAS GERAIS, 2018b).

Não temos dados do número de escolas, nas quais houve inserção da Dança na parte flexível do currículo. A respeito das diretrizes educacionais do Estado de Minas Gerais, foi publicado, em 2007, o Currículo Básico Comum (CBC) para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Em 2014 foi realizada uma atualização dos CBCs de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental, o que gerou poucas alterações no documento. Ainda em 2014, foi publicado o CBC dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A elaboração desses documentos ainda foi pautada pelas orientações dos PCNs, porém, com as adaptações necessárias, considerando o contexto do estado.

Esses documentos, os CBCs de 2007 e 2014, tratam as quatro linguagens artísticas e suas especificidades, bem como descrevem a importância de ter professores com formação

ofertadas na Parte Flexível ou Técnica Profissionalizante, além de apresentar diretrizes para a construção do Projeto Pedagógico da Escola, adequado à realidade da comunidade e do território, observando-se os princípios da Educação Integral e Integrada, bem como as orientações gerais que norteiam o programa.

³⁸Nesse primeiro momento a parte fixa segue diretrizes curriculares (2013) onde os alunos cursam os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Língua Estrangeira, Química, História, Geografia, Filosofia e História).

³⁹A parte flexível, acrescida do itinerário de formação técnica profissionalizante, deverá obedecer a carga horária estabelecida na Matriz Curricular do Curso Técnico profissionalizante Integrado ao Ensino Médio. Será possível, que os estudantes do itinerário de formação técnica profissionalizante frequentem também, as aulas dos Campos de Integração Curricular, sem que haja prejuízo da carga horária da parte técnica.

específica em cada uma das linguagens. Porém, o documento ainda descreve que na falta desse cenário ideal o professor deve desenvolver duas linguagens na carga horária da aula e procurar outras formas dos alunos terem contato com as outras linguagens (MINAS GERAIS, 2007b, MINAS GERAIS 2014b, MINAS GERAIS, 2014c). O que pode gerar um entendimento de polivalência e superficialidade das linguagens artísticas.

Esses documentos vêm orientando a prática educacional, no entanto, não iremos nos aprofundar na reflexão sobre os CBCs, pois esses documentos não serão mais utilizados nas escolas. Segundo a Diretora de Ensino Fundamental, (2019).

Minas tem o referencial que é o CBC, desde 2007, com a primeira versão do currículo, depois chega nas escolas em 2008. Naquela época de 2011 a 2014, o Laban⁴⁰ era membro de um órgão central que tinha uma equipe de quatro analistas de Artes, inclusive era um de Teatro e os outros três de Artes Visuais. Naquele contexto a gente via formação na rede inteira porque a gente tinha ao menos um professor de Artes em cada escola. As pessoas foram formadas para aquele currículo. No governo de agora a gente passou por essa transição... O CBC ainda é o currículo oficial da rede, mas a gente conseguiu aprovar o Currículo Referência, no conselho estadual aqui de Minas, só que a gente tem um ano para a escola se acostumar com esse instrumento novo e conseguir rodar. A BNCC, só chega na escola a partir de 2020, então para esse ano a gente retoma essas formações. Então a gente dá conta de chamar multiplicadores/professores do componente curricular para serem avaliados. A formação não garante a aplicabilidade disso na prática. A gente tem uma dificuldade muito grande porque às vezes as formações não surtem os efeitos que a gente espera. Às vezes você deposita uma expectativa muito grande de que o professor vai mudar a prática e às vezes por falta do nosso monitoramento mais perto de ir lá e fazer esse acompanhamento. Então assim, as orientações são mesmo seguindo as diretrizes nacionais há muito tempo com um ensino com competências e habilidades, mas a gente forma professores, agora nem sempre a formação é produzida lá na prática, mas que ela existe, existe.

Dessa forma a SEE, construiu o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental⁴¹, baseado na BNCC, que substituirá o CBC, o novo documento será implementado em 2020. Porém nesse ano de 2019 a SEE irá desenvolver formação com os professores, sobre a utilização dos documentos (DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL 2019).

Observamos que a Diretora de Ensino Fundamental (2019) aponta que essa formação, sobre os documentos educacionais, nem sempre promove o efeito esperado para aplicabilidade dos mesmos.

Pontuamos que a assim como o CBC, o Currículo Referência não foi elaborado por profissionais de todas as linguagens. Ele foi elaborado por três profissionais: um com formação

⁴⁰ Codinome

⁴¹ Ainda não foi construído o documento para o segmento do Ensino Médio.

em Artes Visuais, um com formação em Música e outro com formação em Pedagogia (MINAS GERAIS, 2018a).

Cada linguagem artística possui suas especificidades, sendo que o especialista de uma, não tem compreensões para elaborar as diretrizes de outra, que não a da sua formação. Minas Gerais possui universidades públicas com licenciaturas específicas nas quatro linguagens artísticas, que poderiam ter sido requisitadas para a construção do documento. Pontuamos que Pedagogos não possuem formação na área de Arte, e não estão aptos a dar parecer técnico sobre a área. Detalhamos este assunto no item 3.1 do próximo capítulo.

Observamos que, de forma geral, o documento traz perspectivas e objetivos de aprendizagem similares aos propostos pela BNCC. Em relação às especificidades das linguagens artísticas e às formações o documento apresenta a seguinte contextualização:

No caso dos anos finais, essa questão da formação diz respeito à linguagem na qual o docente se especializou. Ainda que haja profissionais com formação em mais de uma linguagem (licenciado em Artes Visuais e especializado em Teatro, por exemplo) é cabal que essa é a realidade de uma minoria, dentro de um grupo de profissionais de ensino da arte, que por si só já é minúsculo. Sendo assim, e como já dito, é preciso considerar que muitos dos docentes que lecionam arte, ainda hoje, muitas vezes não possuem formação na área – e é comum dentro dos próprios municípios, não haver profissionais habilitados para tal. Contudo, este currículo também foi pensado nessas especificidades e peculiaridades regionais, e não alterou a sugestão da BNCC que possibilita uma maleabilidade dos objetos de conhecimento a serem trabalhados de acordo com os anos de escolaridade. O que se sugere, contudo, é que em cada uma das linguagens haja um aprofundamento gradativo da complexidade das habilidades a serem trabalhadas, à medida em que o estudante avance nos anos de escolaridade, respeitando a área de formação do docente e seu desenvolvimento pedagógico (MINAS GERAIS, 2018a, p. 527).

O documento descreve a realidade a respeito da formação dos professores para a disciplina de Arte, e aponta que se deve respeitar essa formação no desenvolvimento da complexidade e das habilidades das linguagens artísticas. Porém aponta a necessidade de se desenvolver as quatro linguagens artísticas.

Apesar do foco nas aulas de Arte ser na linguagem de formação, essa necessidade de desenvolver as outras linguagens gera superficialidade, caracteriza a polivalência e não contribui para uma aprendizagem aprofundada.

De forma geral, pontuamos que o Estado de Minas Gerais desenvolveu várias políticas públicas, que permitiram e permitem a inserção de professores sem formação na área para atuar no componente curricular Arte. Observamos que os documentos educacionais descrevem a Arte em uma perspectiva polivalente. Sendo que, de forma geral, a disciplina possui uma carga horária reduzida em relação as outras e não existe uma preocupação efetiva com a qualidade e

com a inserção das linguagens artísticas na prática escolar. No capítulo 4 mostraremos como os licenciados em Dança têm se inserido nesse cenário, como têm superado ou não as adversidades para se inserirem como professores, lecionando Dança nesses contextos.

No item a seguir analisaremos o contexto da rede de ensino de Viçosa e suas políticas públicas educacionais, para a inserção da Dança nesse cenário.

2.2 O perfil dos editais de convocação para os docentes de Dança e as diretrizes educacionais para as Artes/Dança na Rede Municipal de Viçosa.

A rede municipal educacional de Viçosa (MG) possui 20 escolas e atende aos segmentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos primeiros anos do Ensino Fundamental a disciplina de Arte é lecionada por pedagogos. Nos anos finais do Ensino Fundamental a disciplina de Arte é lecionada por um professor específico, porém o componente curricular é lecionado apenas no 9º ano desse segmento.

A análise desse contexto se faz importante, pois, o município de Viçosa possui o curso de licenciatura em Dança mais antigo de Minas Gerais, que já formou 158 licenciados, até 2018, segundo a coordenação do curso de licenciatura em Dança da UFV (2018).

Dos egressos, participantes desta pesquisa, quatro trabalharam nessa rede de ensino, desses, dois participantes atuaram por seis anos, um participante atuou por dois anos, e um participante atuou por um ano.

Para entender melhor o contexto da Rede Municipal de Viçosa entrevistamos a Chefe do Departamento do Ensino Fundamental (2019), formada em licenciatura em Pedagogia. Pontuamos que na equipe gestora de Viçosa não há nenhum membro com formação na área de Arte.

Segundo a entrevistada, no ano letivo de 2018, existiam sete professores lecionando Arte, sendo um efetivo e seis contratados. O professor efetivo possui licenciatura em Economia Doméstica e Educação Artística. Dentre os professores contratados, dois possuem licenciatura em Pedagogia, dois em Letras, um em Estudos Sociais e História e um em Dança.

O processo de contratação provisória de professores para o ano letivo de 2018 (edital nº 02/2017) se deu por análise de título e experiência profissional. A respeito da formação docente o edital dizia: “Curso Superior - Graduação com licenciatura plena em Educação Artística ou outra graduação correspondente à área específica de conhecimento na área de atuação com formação.” (VIÇOSA, 2017). Pautamos que para clarear eventuais dúvidas sobre as formações na área de Arte, o edital poderia descrever as licenciaturas das respectivas linguagens artísticas.

Já o edital nº 06/2018 do processo seletivo para a contratação de professores para o ano letivo de 2019, descrevia a necessidade de formação em “Curso Superior - Graduação com licenciatura plena em Arte, Educação Artística, Belas Artes, Artes Cênicas e Dança”, para atuar na disciplina de Arte.”(VIÇOSA, 2018). Observamos que ocorre a falta da linguagem artística Música, porém não coletamos dados suficientes para analisar o motivo dessa supressão.

Pontuamos que apesar de uma melhor descrição das formações, o edital foi cancelado, e a prefeitura usou a classificação do último concurso público (edital nº 01/2012) e também do último processo seletivo (edital nº 02/2017) para contratar provisoriamente professores para ano letivo de 2019 (VIÇOSA, 2019a).

O último concurso foi realizado em 2012, edital nº 01/2012, no qual para professor de Arte existia apenas a possibilidade de cadastros reserva. Para as vagas de todas as disciplinas, o edital descrevia como requisito: “Ensino Superior Completo - Licenciatura Plena na Área”, não eram especificadas as formações para as diferentes disciplinas (VIÇOSA, 2012).

Atualmente, a prefeitura está com inscrições abertas para um concurso público (edital nº CP 01/2019), que possui uma vaga, mais opção de cadastro reserva para a disciplina de Arte. Para todas as disciplinas, o edital descreve como requisito: ensino superior, não especificando o curso e a modalidade (bacharelado ou licenciatura). (VIÇOSA, 2019b). Esperamos que essas ausências, não gerem problemas em relação, a compreensão das formações aptas para lecionar a disciplina de Arte.

Sobre o currículo escolar a Chefe do Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa (2019) relatou: “O currículo do município tem passado por modificações de acordo com a BNCC e todos aqueles que foram surgindo agora para serem modificados. Nós instituímos comissões e estamos fazendo essas discussões.” Tal documento em elaboração, no futuro servirá como base para a Educação Básica do município.

Ainda em relação ao ensino da Arte, e a organização das linguagens artísticas no currículo, a Chefe do Departamento do Ensino Fundamental (2019) complementou:

Isso fica a critério do professor. Então ele pega e desenvolve o conteúdo de acordo com os eixos e habilidades. A gente não sabe qual a carga horária, o quanto que ele trabalha de Artes Visuais, de Dança, de Teatro, de movimento, então a gente não tem essa distribuição certa. Vai partir do professor que está lá desenvolvendo a aula, desenvolvendo a disciplina de Arte. (Chefe do Departamento do Ensino Fundamental, 2019).

Observamos certa “liberdade” no planejamento, porém acreditamos que possa se tratar, mais de uma desvalorização da disciplina, no qual a Secretaria não têm a preocupação com o

planejamento da mesma. Pontuamos que, durante a entrevista, essa gestora mostrou um exemplo de um planejamento, de um professor, que separava as linguagens por bimestre, de forma polivalente.

E ela ainda relata o fato de uma professora licenciada em Dança ter desistido das aulas da disciplina de Arte:

Ela pegou um contrato para dar aula na escola, depois ela chegou aqui e desistiu, porque quando ela chegou na escola... A gente não teve nem tempo de tentar ver o que a escola tinha imposto pra ela, porque parece que a escola impôs que queria as aulas de determinada forma. E era aquilo de papel, desenho, ensaiar festa junina... E a gente sabe que a Arte não é só isso! Então a pessoa [eu] acho que devia querer desenvolver uma metodologia criativa. Eu acho que o professor tem que explorar as diversas possibilidades dentro daquela turma, dos tipos de Arte que tem. Então não é focar apenas na área de formação dele, deixando as demais prejudicadas. Às vezes a criança se identifica, o aluno se identifica, com outro tipo de Arte que não é aquela que o professor, às vezes está tentando impor. Então é dessa forma que a gente acredita que tenha que ser trabalhado, né, trabalhada essa diversidade mesmo! As diferentes formas, as possibilidades, dar essas possibilidades para esses alunos (CHEFE DO DEPARTAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2019).

Apesar de a Chefe do Departamento do Ensino Fundamental (2019) não entender a Arte como tecnicista e superficial, observamos uma clara perspectiva de polivalência, onde o professor trabalha outros conteúdos além da sua formação. Ponderamos que a atuação polivalente do professor gera abordagens superficiais de cada linguagem artística, o que mostra desconhecimento sobre as especificidades de cada linguagem, por parte dessa gestora.

A Chefe do Departamento do Ensino Fundamental (2019) relatou que a estrutura oferecida para o professor é a sala tradicional com carteiras, quadra, o espaço do pátio, aparelho de som, projetor e um auditório (em apenas uma das escolas). É disponibilizado também ônibus da prefeitura municipal de Viçosa, para o agendamento de excursões para levar os alunos para assistirem a apresentações de Dança, peças de Teatro e visitar museus na cidade de Viçosa.

Apesar dessas possibilidades, observamos que a escola não possui nenhuma estrutura específica para o ensino das linguagens artísticas o que dificulta um trabalho aprofundado.

De forma geral, o cenário em termos de diretrizes curriculares para a Arte no município de Viçosa MG, não tem contribuído para inserção da Dança. Questionamos se curso de licenciatura em Dança têm dialogado com a Secretaria de Educação e as escolas. Segundo, a Chefe do Departamento do Ensino Fundamental (2019).

Então, falta isso: diálogo! A gente descobre às vezes alunos do curso de Dança desenvolvendo algum projeto em alguma escola. Quando a gente é convidado, a gente chega lá para assistir, e aí os meninos fazem a apresentação de Dança e falam do curso de Dança, que estavam fazendo estágio, aí que a secretaria toma conhecimento de que

estava tendo isso na escola. Então, falta um pouco desse diálogo, mas a gente percebe que direto tem alguma coisa. O curso procura as escolas, e que as escolas estão sempre abertas para atender ao curso, e se mostram muito receptivos. Gostam de ter esse trabalho diferenciado... Então, saber que tem, a gente sabe, mas às vezes a gente fica sabendo só depois. Desde que a gente entrou na secretaria, a gente não ficou sabendo de nada, nada passou por nós, então a gente não sabe: Se é direto? Como que é? Mas a gente já percebeu que às vezes a gente chega, e vê que houve um estagiário de Dança que esteve aqui, e desenvolveu tal trabalho com os meninos. Porque essa questão do estágio é contato direto com a escola, não passa pela secretaria. O professor das disciplinas da universidade já manda aqueles formulários com o aluno, e o aluno já vai direto para a escola. Então não passa por aqui, nós não tomamos esse conhecimento.

Dessa forma, segundo a Chefe do Departamento do Ensino Fundamental, a participação do curso de Dança da UFV dá-se através de projetos e da atuação dos licenciados como estagiários diretamente nas escolas. Pontuamos que o único curso de Arte na cidade é a licenciatura em Dança (UFV) e o não aproveitamento desses profissionais pela rede municipal, priva os alunos de uma aprendizagem em Arte/Dança e não corrobora a permanência dos egressos desse curso no município.

2.3 O perfil dos editais de convocação para os docentes de Dança e as diretrizes educacionais para as Artes/Dança na Rede Municipal de Juiz de Fora.

Em relação aos licenciados em Dança que responderam ao questionário desta pesquisa, cinco trabalharam na rede municipal de Educação de Juiz de Fora como docentes na Educação Básica, sendo que, ao responderem o questionário, dois ainda estavam lecionando (2018) e três atuaram em anos anteriores.

Para coletar informações sobre a rede, entrevistamos um membro da equipe gestora dessa secretaria, a gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019). Também tivemos contato com a Supervisora de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania (2019) que nos forneceu dados numéricos e informações complementares, ambas formadas em Licenciatura em Artes Visuais.

Na rede de ensino municipal de Juiz de Fora existe escolas do segmento da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Arte é componente curricular (Base Comum Curricular⁴²) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo lecionada por um professor específico.

⁴² A partir de 2020 será componente da BNCC.

Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, o pedagogo leciona o componente curricular Arte (Base Comum Curricular). A rede possui também projetos⁴³ de Arte (Parte diversificada do currículo) que contribuem na inserção das linguagens artísticas na Educação Básica.

Em entrevista, a Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019) desse município, comenta que esses projetos são flexíveis e dependem da demanda de cada escola e pode ocorrer variações no número de projetos de um ano para outro. Porém, têm escolas que mantêm o trabalho com os projetos das linguagens há anos.

De acordo com as DCNs (BNC e Parte diversificada), o currículo pode ser organizado em áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, projetos e módulo (BRASIL, 2013).

Nas escolas municipais de Juiz de Fora (MG) a Parte Diversificada do currículo é organizada de diferentes formas, onde as linguagens artísticas estão incluídas, como aponta a Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019):

Nós temos algumas escolas de tempo integral – temos quatro⁴⁴ escolas que trabalham com o período integral – e todos os alunos ficam na escola sete horas, então todos os alunos vão fazer todos esses projetos. Se tiver um projeto de Dança, todos os alunos vão passar por esse projeto de Dança. Se tiver um projeto de Música, todos os alunos vão passar pelo projeto de Música, porque eles ficam na escola o dia inteiro, então a escola toda participa de tudo. Temos uma outra modalidade que é a jornada estendida. Essa jornada estendida são algumas turmas que ficam no “contraturno”. Então algumas turmas vão estudar só na parte da manhã, outras turmas estudam de manhã e à tarde. Tenho turmas que estudam só à tarde e tenho turmas que estudam à tarde e de manhã também. Então, isso de jornada estendida, são só algumas turmas, não é a escola inteira. E temos os projetos que são voluntários, o menino opta. O aluno que quiser voltar à tarde para fazer aula de Dança, o aluno que quiser voltar à tarde para fazer aula de Música, o que quiser voltar para fazer aula de Teatro, para fazer aula de Capoeira... Aí tem outras modalidades, tanto na parte esportiva também. Então, esse extra, na escola de tempo integral ele deixa de ser extra porque ele faz parte do histórico, faz parte daquele currículo, daquela escola.

Complementando essas informações, a Supervisora de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania (2019) narra que existem três possibilidades de articulações entre os projetos e as 102 escolas da cidade:

Há cinco escolas, onde todos os alunos estudam em período integral (das 7h às 17h) e os projetos das linguagens artísticas (parte diversificada) passam a ser componente curricular, da mesma forma de organização da Base Comum Curricular.

⁴³ Utilizaremos o termo “Projeto” para nos referirmos as aulas específicas de Dança, Música, Teatro e Arte Visuais da Parte Diversificada do currículo. Pois foi o termo usado pela Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação.

⁴⁴ Esse número foi corrigido pela Supervisora de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania (2019) são cinco escolas de ensino integral nesse formato.

Em 13 Escolas integrais de (jornada estendida - das 7h às 17h), onde alguns alunos cursam apenas as disciplinas obrigatórias e outros além dessas disciplinas cursam os projetos das linguagens artísticas (parte diversificada).

Há também, 60 Escolas de jornada ampliada com “projetos voluntários” onde alguns alunos podem voltar no contraturno para participarem desses projetos com as linguagens artísticas (parte diversificada). Os alunos ficam na escola por um período menor do que as escolas integrais e as de jornada estendida, para fazer os projetos opcionais das linguagens artísticas da parte diversificada do currículo.

Segundo a Supervisora de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania (2019) a prefeitura ainda possui 24 escolas onde os alunos cursam apenas meio período. Em relação aos projetos da Parte Diversificada do Currículo das 102 escolas do município, 31 escolas possuíam projetos de Dança, 31 escolas projetos de Música, 18 escolas projetos de Teatro e 7 escolas projetos de Artes Visuais. Sendo que algumas escolas podem ter mais de um projeto e algumas escolas podem não ter nenhum projeto.

Notamos que a Dança e a Música são as linguagens mais presentes na parte diversificada do currículo. A prefeitura não nos deu a informação sobre a quantidade dos projetos de Dança nas diferentes formas de organização escolar.

A respeito da forma de contratação dos professores, normalmente no segundo semestre de cada ano, a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora costuma publicar dois tipos de editais para a seleção de professores temporários para o ano letivo posterior, um referente ao Professor Regente B (PR-B) para as disciplinas de Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, Química e Sociologia. E um referente ao Professor Regente A (PR-A) e Professor Regente B (PR-B) para atuação nas aulas especializadas da Parte Diversificada⁴⁵ do Quadro Curricular nos seguintes campos complementares de linguagem: Artes Visuais, Música, Teatro, Capoeira, Dança, Informática, Intérprete Educacional de Libras, Libras e Braille.

Primeiramente falaremos do edital referente aos componentes curriculares obrigatórios, direcionado para o Professor Regente B (PR-B), para as diversas disciplinas. O edital nº 276/2015, comunicava que para assumir o cargo para professor dessa classe, o candidato necessitava ter formação comprovada em graduação específica, concluída em nível superior de Licenciatura Plena na área pleiteada ou licenciatura curta (JUIZ DE FORA, 2015).

⁴⁵Está se referindo aos projetos de Arte da parte diversificada do currículo.

Porém, a partir do edital nº 310/2016, além de manter essa orientação para todas as disciplinas, inseriu-se uma orientação específica sobre a formação da disciplina de Arte, a qual diz:

2.2.1. Para a disciplina de Arte o candidato deverá ter Licenciatura Plena ou Licenciatura Curta concluída até o ano de 1998, mediante apresentação do diploma devidamente registrado ou da carteira de habilitação expedida pelo MEC, nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. (JUIZ DE FORA, 2016).

Assim, esse edital apresenta uma compreensão das especificidades das formações nas linguagens artísticas. Essa mudança se dá por conta do cenário relatado pela Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico (2019):

As pessoas que se candidatavam para contrato eram sempre professores com formação em Artes Visuais⁴⁶. Desde quando, nós acabamos com o currículo em 2012, a gente vem falando que pode ser professor de qualquer outra linguagem, pode ser professor que tiver uma graduação em Arte, seja em que linguagem for, ele pode assumir essa disciplina. Mas os professores não se habilitavam a isso. Por um acaso, teve um ano em que nós tivemos uma carência muito grande de professores e a gente não conseguia fechar. Não tinha professor de Arte! Então nós estávamos chegando no final do ano, chegando em outubro, e os meninos estavam sem aula de Arte. Como que nós íamos fechar o histórico desses meninos? Tínhamos que dar um jeito. Tínhamos que repor essas aulas de Arte que estavam faltando. Um dia, em uma reunião, as pessoas diziam “Como é que nós vamos fazer?”, “Já rodamos a lista toda dos contratados e não aparece ninguém.”. Eu falei “Gente, mas nós temos professores contratados, só que estão nos projetos que têm formação em Arte e que podem pegar essas disciplinas: os professores de Dança, os professores de Teatro... Vamos conversar com esses professores porque, já que eles estão contratados para os projetos de Arte, se eles têm disponibilidade de horário para entrar nessas aulas. E assim foi feito. Nós perguntamos a cada um deles e os que aceitaram assumiram essas aulas. E aí, no ano seguinte, esses mesmos professores se encorajaram a se candidatar para dar aula de Arte também.

Observamos que a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora se organizou internamente para que as vagas do componente curricular Arte, fossem ocupadas por professores licenciados em Arte, do 6º ao 9º ano. A Gerente do Departamento de Planejamento (2019) relata:

O Estado muitas vezes não tem professor de Arte, aí o professor de Português, o professor de História, assume essas aulas. Na nossa rede não. Do 6º ao 9º ano a aula de Arte é só com professores habilitados em Arte, com graduação ou licenciatura em Arte.

⁴⁶Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) oferecia o curso de licenciatura em Arte desde 1970, atualmente está em extinção e oferece o curso de licenciatura em Artes Visuais desde 2011, ainda em atividade (BRASIL, 2019a).

Ela apontou que esses profissionais encontraram e poderão encontrar dificuldades na prática escolar, pois algumas dessas escolas não têm compreensão da Arte e de suas linguagens artísticas.

Só que eles enfrentam esse problema que eu já falei: quando eles chegam na escola, eles não vêm como professor de Dança, por exemplo, aí ele quer que ele trabalhe aquele conteúdo de Artes visuais. Quer que o professor dê aula de pintura, de desenho, que ele fale da história da Arte no viés das Artes Visuais, aquela coisa. E aí o professor desespera, fala “Tem que fazer?” e nós respondemos “Não, você não tem. Você pode falar desses conteúdos todos, mas no viés da Dança, se é a sua formação.” Aí o diretor às vezes não compreende, o coordenador pedagógico às vezes não compreende, o aluno às vezes não compreende, então a gente está em um trabalho de esclarecimento porque a gente percebe que a gente está nessa transição de mostrar para a escola que um trabalho de Arte, um trabalho regular, não tem que ser só de Artes Visuais. O professor de Dança pode falar de história da Arte a partir do ponto de vista da Dança, o professor de Teatro a mesma coisa. A gente orienta os professores, leva o currículo embaixo do braço para eventuais problemas. Mas a gente já tem umas notícias muito boas que eles estão conseguindo fazer uns trabalhos interessantes sem abrir mão, sem virar um professor polivalente. Estamos nesse período de transição de esclarecer que é possível esses outros professores trabalharem, e a escola só vai ter a ganhar com isso.

A equipe gestora dessa rede se mostra esclarecida sobre as especificidades das linguagens artísticas e têm apoiado seus professores para desenvolver uma prática que diga respeito à sua formação.

Apesar desse apoio e organização, para o preenchimento das vagas da disciplina de Arte, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, a mais de 10 anos não promove concursos públicos para professores efetivos da rede, o que pode contribuir para a falta de professores para o componente curricular Arte.

O último concurso público ocorreu em 2008, orientado pelo o edital nº 29/2007 que anunciou cinco vagas para a disciplina de Arte. A respeito da formação para os professores de todas as disciplinas o edital nº 29/2007 tinha como pré-requisito, “Curso Superior Completo Licenciatura Plena, com habilitação específica” (JUIZ DE FORA, 2007).

Pautamos que não especificar as formações pré-requisitadas para assunção do cargo, no edital nº 29/2007, gera confusão sobre quais são essas formações. Porém esperamos que no momento da avaliação do diploma, tenha ocorrido o entendimento de todas as linguagens artísticas, como formação na área da Arte.

Em relação ao processo de contratação temporária de professores para as aulas de Projetos de Dança, Música, Artes Visuais e Teatro da Parte Diversificada do edital nº 381/2018, o qual descreve sobre os “documentos exigidos”:

- a) Curso de Graduação com Licenciatura Plena na área específica, ou
- b) Curso de Graduação com Licenciatura Plena e Pós-graduação na área específica, devidamente reconhecida pelo MEC, ou
- c) Curso de Graduação com Licenciatura Plena, e certificado (s) com a comprovação de, no mínimo, 80 (oitenta) horas de formação específica na área para a qual se candidata, ou
- d) Curso de Graduação em Licenciatura Plena e apresentação de histórico escolar que comprove 80 (oitenta) horas de formação em disciplina específica na área para a qual se candidata, ou
- e) Curso de Ensino Médio (modalidade Normal) e certificado(s) com a comprovação de, no mínimo, 80 (oitenta) horas de formação específica na área para a qual se candidata (JUIZ DE FORA, 2018).

O edital descreve que os professores que se enquadram na alínea “a”, “b”, “c” e “d” serão contratados na modalidade PR-B e os da alínea “e”, na modalidade PR-A, com distintos salários (JUIZ DE FORA, 2018). Os professores dos projetos de Arte (Parte Diversificada) são contratados na mesma modalidade dos professores de Arte como componente curricular obrigatório, PR-B, sendo que ambos recebem o mesmo valor pelas aulas.

O edital orienta, ainda, que os candidatos, com formação prevista na alínea “a” (Licenciatura Plena na área específica), terão prioridade na classificação, sendo seguidos pelos demais, por ordem de pontuação. Porém nos projetos da parte diversificada do currículo, profissionais sem a Licenciatura nas Linguagens Artísticas conseguem atuar, desde que tenham formação docente, seja Licenciatura em outra área ou Curso de Ensino Médio (modalidade Normal) aliado a outro curso na área pleiteada, ou disciplinas cursadas na graduação, na área pleiteada. Sendo que para as aulas de projetos de Dança o licenciado nessa linguagem artística tem prioridade em relação às outras formações.

Segundo a Gerente do Departamento de Planejamento e de Formação (2019) os professores efetivos da rede podem se candidatar diretamente, para um cargo, dos projetos de Arte sem passar pelo processo seletivo. Ela comenta que isso era mais comum no passado.

Teve uma também que veio, mas essa não passou pela avaliação porque ela já era efetiva. Isso acontecia também dentro da escola. Se tem na escola um professor de língua portuguesa que se dá bem com Teatro, a escola vinha aqui pedir e ele receberia autorização para sair das aulas de língua portuguesa e dar aula de Teatro, ou então ele ficava metade do cargo dele para dar duas aulas de língua portuguesa e completava com o Teatro. Isso acontecia muito, mas agora acontece muito pouco. Agora a gente tem pouco, por exemplo, aquela professora, a Meire, que é de Educação Física, dá aula de Dança. Então isso ainda acontece em alguns casos, mas já está diminuindo bem (GERENTE DO DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E DE FORMAÇÃO, 2019).

O processo seletivo é a única maneira de contratar professores específicos para os projetos (parte diversificada) de Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, não há cargo efetivo para

professores dessas aulas. Sendo contratados em regime temporário e sem estabilidade empregatícia, plano de carreira e nem direitos trabalhistas. A forma de classificação do processo seletivo é através da avaliação de títulos (especialização, mestrado e doutorado), de tempo de docência na Educação Básica e da participação no Grupo de estudo de Arte e Cultura da secretaria municipal de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2018).

Apesar de esses profissionais não terem a estabilidade de um efetivo, conseguem trabalhar na prefeitura por anos, acreditamos que esse tempo de trabalho contribui para pontuação no processo seletivo. O que pode ser uma manobra para economizar, pois o professor efetivo é mais caro para os cofres públicos do que o professor temporário. A professora e pesquisadora em Dança Edna Silva (2014) apresenta um trabalho sobre os dezoito anos de sua atuação com a Dança na Prefeitura de Juiz de Fora, no qual narra esse cenário:

Em relação ao processo de contratação temporária em que docentes com formação específica ou não, precisam enfrentar, sem uma proposta de efetivação e a cada ano paira a incerteza se estará empregado ou não no próximo ano, recorro a Agamben (2008) para comparar esse fato a um estado de exceção. Ou seja, o que deveria ser provisório ou temporário para suprir uma demanda excepcional tornou-se regra, a medida excepcional desapareceu por que virou a regra. Não existe provisoriedade ou exceção em dezoito anos de existência de uma disciplina em uma rede de educação (SILVA, E. C. 2014, p. 12).

Uma política pública emergencial pode se tornar permanente, caso não haja impedimentos legais. A respeito de previsão para concurso público para professor da rede de ensino a Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019) comenta:

Está em processo. Já não está mais na Secretaria de Educação, agora está na secretaria de recursos humanos. Foi feito um termo de referência de como vai ser esse concurso e agora está no processo de escolha da empresa que vai fazer esse concurso, mas, nós não vamos criar uma carreira de Artes Visuais, uma carreira de Música... Nós vamos continuar com a carreira de Arte, então o professor vai fazer prova para Arte. Poderão concorrer a essa vaga professores formados em Artes Visuais, Artes Plásticas, Música, Educação Musical, Dança, Artes Cênicas, Teatro, Arte Dramática... cada universidade nomeia os cursos de maneiras diferentes. Enfim, os professores todos da área de Arte que tem licenciatura em uma dessas quatro linguagens vai poder concorrer.

A Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019) explica que não pode abrir concurso para os projetos de Arte (Parte Diversificada) específicos para cada linguagem, pois como citamos, esses projetos não possuem estabilidade e podem variar de ano para ano de acordo com a demanda das escolas. Porém ela orienta que os licenciados façam o concurso para o componente curricular, Arte (BNC), e posteriormente ampliem sua carga

horária ministrando as aulas dos projetos de Arte (Parte Diversificada). A Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019) aponta:

Essa questão da gente conseguir as quatro linguagens é um desafio econômico e é um desafio também de mercado de trabalho, porque mesmo que a gente quisesse hoje, se nós tivéssemos dinheiro e fôssemos colocar as quatro linguagens, nós não temos professores para isso. Se a gente pegar todos os professores que tem na nossa lista e efetivar todos, nós não vamos ter professores para isso, porque não existe professor de Arte no mercado, existe muito pouco, então parece que tem muita gente, mas não tem. Então, do ponto de vista econômico, no momento nós não podemos colocar isso para todas as escolas, e do ponto de vista do mercado de trabalho, mesmo se a gente quisesse, a gente não conseguiria colocar professores formados em todas as escolas. Então, nós continuamos fazendo o que a gente vem fazendo: nós garantimos na parte regular todos os alunos do 6º ao 9º ano tenham professores formados em Arte, a gente não faz como no Estado. A gente vai complementando, dando um Plus para esse aluno com os projetos. É uma luta antiga nossa de manter esses projetos, que é uma coisa que os professores de Arte vêm fazendo há muitos anos.

Dessa forma, acreditamos que a flexibilidade na organização curricular dos projetos de Arte da Parte Diversificada, se deve a questões estruturais e de recursos financeiros. Além disso, sem dúvida o número de licenciados em Arte e principalmente em Dança é insuficiente para a demanda escolar nacional e estadual como descreveremos no capítulo 3.

O que afeta o processo seletivo específico para os projetos de Arte, que como já explicamos possibilita que professores sem a licenciatura nas linguagens artística se candidatem para o processo seletivo dos Projetos da Parte diversificada do currículo.

Para esses candidatos além da análise de títulos ocorre uma prova didática, de viés eliminatório e não classificatório. Sendo que candidatos, com licenciatura na área de candidatura, são dispensados dessa prova (JUIZ DE FORA, 2018). Segundo a Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico (2019)

O nível de exigência dessa prova nem é tão sofisticado. Se fosse um nível muito sofisticado, a gente não ia ter professores. Essa prova é feita, na verdade, para tirar os absurdos, é para tirar realmente quem não tem noção, aquele pessoal que chega aqui, vem fazer uma prova de artes visuais com aquele catálogo cheio daquelas técnicas. Certa vez, um professor chegou aqui com uma proposta de dança do ventre, mas era uma coisa inviável. Aquela proposta que ele trouxe era muito boa para academia de dança do ventre. O professor não conseguiu mostrar para a gente como que aquele trabalho com a dança do ventre ia trabalhar a arte de um modo geral.

Nessa prova o candidato deve apresentar um plano de aula e mostrar um portfólio com sua experiência artística. O plano de aula apresentado deve estar de acordo com a proposta curricular para a Arte da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Como forma de apoio aos professores que lecionam nos projetos de Artes, sem ter Licenciatura na área, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora desenvolve um trabalho de formação continuada nas linguagens artísticas. A exemplo disso, a Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019) comentou que de 2010 a 2015, a prefeitura desenvolveu o ciclo de palestras sobre a docência, onde professores universitários faziam palestra de formação. Isso só foi possível devido ao apoio financeiro da CAPES que permitia trazer professores de fora, pagando passagem aérea e hospedagem. Porém em 2016, a CAPES cortou a sua participação na Educação Básica devido a todas as mudanças implementadas pós-golpe. Segundo a Gerente de Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019).

Durante um tempo nós tivemos também um ciclo de palestras sobre docência e experiência técnica, na qual trazíamos pesquisadores de outras universidades do Brasil. A Lenira⁴⁷ veio no nosso ciclo de palestras falar com os professores dança. A gente trazia gente da Bahia, de São Paulo, do Rio Grande do Sul, do Rio, enfim. Pesquisadores para trazer a novidade, mostrar para eles o que a academia está pensando, o que está pesquisando. Isso fortalece os nossos professores.

Ainda segundo ela, em 2005, foi criado um grupo de estudo com os professores de Arte, com os professores dos projetos de Arte (parte diversificada) e com os professores do componente curricular Arte (BNC), que se reuniam para discutir sobre o ensino da Arte na rede. O “Grupo de estudos Arte Cultura” ainda é ativo e um dos objetivos é pensar na formação continuada daqueles que não possuem formação na área (GERENTE DE DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E DE FORMAÇÃO, 2019).

A partir dessas discussões, percebeu-se a necessidade da criação de um currículo para Arte pela prefeitura. O processo de confecção desse currículo começou em 2010, observamos que esse processo longo, foi constituído por uma equipe de profissionais de várias linguagens artísticas. E teve o apoio de consultores da Universidade Federal Fluminense (UFF), do Colégio de Aplicação João XXIII e da própria UFJF. Contou com a participação dos professores de Arte, diretores e coordenadores através da participação de dois seminários promovidos pela secretaria de educação: I Seminário do currículo e o II Seminário do currículo. Além disso, o currículo foi discutido em grupos de pesquisa, seminários internos e videoconferências, com professores e especialistas da área. Esse processo encerrou-se no final do mês de outubro de 2012, quando foi realizado o III Seminário do Currículo e consolidado o documento para a publicação (JUIZ DE FORA, 2012).

⁴⁷ Professora Dra. Lenira Rengel – Professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

Esse documento foi constituído a partir dos PCNs dos primeiros anos do ensino fundamental (1997), dos PCNs dos anos finais do ensino fundamental (1998) e dos PCNs do Ensino Médio (2000). Além disso, baseou-se no CBC do Estado de Minas Gerais (2007) e na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de São Paulo (2007) (JUIZ DE FORA, 2012).

A Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019) comenta que a BNCC está em processo de discussão entre os professores da área. A orientação para os professores de Arte tanto do componente curricular (Base Comum Curricular) quanto dos projetos (Parte Diversificada) é que continuem utilizando a proposta curricular de Juiz de Fora.

A “Proposta curricular: Arte” é utilizada como orientação, tanto para o componente curricular (Base Comum Curricular) Arte, quanto para os projetos (Parte Diversificada) (JUIZ DE FORA, 2012). O que possibilita uma relação entre o componente, Arte da Base Comum Curricular e os Projetos de Arte da parte diversificada do currículo.

Pontuamos que os professores sem formação na área podem atuar nos projetos da parte diversificada, mas podem ter dificuldades na utilização desses documentos, pois são pensados para profissionais que tenham compreensão sobre os conteúdos específicos (com formação na área).

Observamos que o documento não é dividido por segmentos da Educação Básica, o que exige que o profissional consiga adaptar as orientações para cada segmento, pois cada faixa etária demanda objetivos e competências diferenciadas.

A proposta explicita as dificuldades encontradas pelos profissionais na escola, em termos de espaço físico escolar, descreve a perspectiva de superficialidade da área, por parte da comunidade escolar e apresenta uma preocupação com a polivalência no trabalho do professor: “É importante frisar que o/a profissional precisa conduzir suas ações docentes segundo sua formação. Isso significa que o/a docente NÃO É OBRIGADO/A, a trabalhar as quatro linguagens.” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 14, grifo do autor). Dessa forma, o documento possibilita que o licenciado ensine apenas a linguagem da sua formação.

Observamos que o documento tem a seguinte perspectiva sobre a Arte. “As propostas de um ensino de Arte mais atualizadas estão ancoradas nos códigos das linguagens e suas interlocuções, na diversidade, na interdisciplinaridade, na diferença, nas relações entre cognição e sensibilidade, em fazeres e saberes próprios da Arte.” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 9). O que aponta uma perspectiva da Arte como linguagem aliada aos aspectos cognitivos.

No caso da Dança, aparece como suporte teórico a Dança educativa moderna de Rudolf Laban (1978; 1990) e as Ciências Cognitivas, com base na ideia de corpo mídia de Helena Katz (2005) e Christine Greiner (2005; 2010), como pode ser visto no trecho a seguir,

No estudo do organismo humano, não é possível considerar o corpo sem movimento. As ciências cognitivas afirmam que é o movimento que dá ignição para a elaboração do pensamento. O corpo que dança está em constante transformação, trocando informações, construindo mapas, imagens e o pensamento incorporado. É o corpomídia descrevendo os processos comunicativos e cognitivos estabelecidos pelo corpo em movimento (JUIZ DE FORA, 2012, p. 21).

O item 5 desse documento, sobre a proposta curricular, apresenta considerações sobre o cenário do ensino da Arte nas escolas municipais na época de publicação do mesmo (2012). Pontuamos que de acordo com as análises, várias dessas problemáticas estão presentes até hoje nesse contexto.

O documento refere-se à problemática dos primeiros anos do ensino fundamental, nos quais o componente curricular Arte é ensinado por pedagogos, o que não favorece a aprendizagem na área.

A gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019) comenta uma ação que permitiu o diálogo entre a universidade e a Educação Básica sobre essa situação:

Uma parceria mais sistematizada a gente teve no começo do ano passado e pretendemos continuar esse ano com os professores de Arte da Faculdade de Educação. A gente fez um trabalho com eles, uma formação para os professores que não têm formação de Arte e que atuam nos anos iniciais, porque nos anos iniciais não tem obrigatoriedade de ter um professor de Artes. A gente fez um trabalho com esses professores e com a professora Olga, lá da universidade. Agora, a parceria que a gente tem com eles é assim: às vezes a gente precisa de alguma palestra, esse tipo de coisa, já fizemos certa vez no Museu Murilo Mendes, fazemos exposições, fazemos encontros com os professores lá. Uma parceria mais sistematizada em termos de Artes foi essa da Olga. Para dança a gente nunca teve nada, foi só isso mesmo (GERENTE DO DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, 2019).

Compreendemos o objetivo dessa prática uma vez que o município possui pedagogos ensinando Arte nos primeiros anos do Ensino Fundamental, porém, pontuamos que esse trabalho não substitui de forma alguma a importância dos licenciados em Arte.

O documento ainda pauta, que parcerias em projetos de Arte desenvolvidos na rede municipal com outras Secretarias da Prefeitura de Juiz de Fora, além de empresas, instituições privadas ou de iniciativa do governo federal, devem se adequar a proposta do documento. “Logo, os profissionais que atuam nesses projetos, trabalhando diretamente com os alunos, também devem estar habilitados ou em contínua formação.” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 40). Exemplo disso o “Programa Mais Educação” só ocorreu seguindo essa lógica e foi articulado com as políticas já existentes no município para o ensino da Arte (JUIZ DE FORA, 2012).

Outra questão importante descrita no documento é que:

Fundamentado em diversos estudos (vide referências) espera-se que, tão logo seja possível, o ensino de Arte possa ser ministrado por profissionais licenciados nas áreas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). Sabemos que isso envolve tanto políticas públicas de reconhecimento das especificidades da Arte, quanto aos esforços das universidades para ampliar as licenciaturas nas áreas artísticas, suprimindo a necessidade real do cenário brasileiro (JUIZ DE FORA, 2014, p. 40).

É interessante observarmos que o documento descreve o cenário ideal, porém o quantitativo de professores, com formação na área, está longe de se perpetuar na prática. Apontaremos esse cenário no Capítulo 3.

Como resultado da visibilidade do trabalho em Arte criado pelo grupo de estudos e por membros da equipe gestora, a Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019), relata que em 2014, foi criada a Supervisão de projetos de Arte, Cultura e Cidadania, que segundo ela, foi uma grande conquista, ter uma supervisão voltada para gerir as políticas públicas para a Arte na Educação no Município.

Esse cenário positivo, em termos de políticas públicas, se reflete nas escolas. Segundo a Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (2019), por mais, que a estrutura das escolas não seja a ideal em sua totalidade. Em 50% das escolas existe uma sala específica para a Arte, e em algumas escolas existe uma sala específica para Dança, o que já se mostra um grande avanço em termos de infraestrutura.

Acreditamos que um grande problema em termos de diretrizes políticas dessa rede municipal é a forma de contratação, já que a maioria dos professores é contratada de forma temporária. Porém, avaliamos como positivas as políticas públicas educacionais que tem promovido a inserção da Dança nesse contexto, longe do ideal, porém têm feito o possível apesar das circunstâncias. O que se deve muito aos gestores com formação na área da Arte.

Pontuamos que a falta de recursos e de licenciados em Dança dificulta a inserção dessa linguagem artística. O que gera claramente uma distinção hierárquica, em termos de políticas públicas educacionais, entre os projetos da Parte Diversificada e dos componentes curriculares da Base Comum Curricular.

A respeito da forma de contratação, na Base Comum Curricular existe o cargo efetivo e na parte diversificada não. Além disso, observamos claramente que na Base Comum Curricular existe uma preocupação de se ter apenas professores com formação na área e quanto na parte diversificada, abre possibilidade para outras formações, entendemos a falta de profissionais e a preocupação com a formação continuada. Esta pode amenizar a falta de profissionais na área, mais não substitui a necessidade de professores com formação na área.

Outra questão é a flexibilidade da presença das linguagens artísticas nos projetos de Arte (Parte Diversificada) nas escolas de um ano para outro depende do interesse da direção de cada escola. Ou seja, nem todas as escolas e nem todas as crianças têm acesso as mesmas linguagens artísticas.

Entendemos as dificuldades em termos de recursos para Educação Básica, porém acreditamos que a falta de concursos públicos desvaloriza a profissão docente, e pode ser, uma das causas do afastamento do licenciado em Dança, dessa rede. Que acaba por buscar estabilidade empregatícia e direitos trabalhistas em outros contextos.

Neste capítulo apontamos três contextos completamente diferentes em termos de tamanho, recursos, estrutura, formação de professores etc. O que torna difícil a comparação dos contextos. Porém, de forma geral, percebemos que a Prefeitura de Juiz de Fora tem desenvolvido mais políticas públicas educacionais para a inserção da Dança nos contextos escolares. O que não ocorre nas outras secretarias de ensino, as quais reservam uma carga horária curricular menor para a disciplina de Arte, possibilitando uma maior inserção, de profissionais sem formação na área, na rede de ensino. A falta de gestores com formação na área da Arte, nessas redes pode contribuir e explicar tal situação.

As políticas públicas educacionais analisadas nesse capítulo, influenciam na formação dos professores de Arte, nos cenários do Brasil e do Estado de Minas Gerais. Cenários esses que apresentaremos no próximo capítulo, apontando criticamente os dados do Censo Escolar de 2017 e do Censo da Educação Superior de 2017.

3. O CENSO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE.

No capítulo anterior analisamos as políticas públicas educacionais e apontamos os aspectos inerentes a essas políticas que contribuem para que professores sem formação na área da Arte atuem na Educação Básica. Observamos que algumas linguagens artísticas estão mais presentes nas escolas do que outras, sendo a Dança minimamente inserida nesse cenário. O problema pode ser observado em cada segmento da Educação Básica e, para analisar essa situação, utilizaremos neste capítulo, os dados e os microdados do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018a; INEP 2018b).

Para tanto, analisaremos os dados nacionais e os dados do Estado de Minas Gerais, refletindo sobre as relações entre os dois cenários e o fato de que ainda existem poucos cursos de graduação em Arte, como mostra o Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018c⁴⁸).

O relatório do Censo Escolar de 2017 foi realizado com base na nota técnica nº 20/2014, publicada pelo Ministério da Educação, a qual considera como áreas de formação de professores para atuação na disciplina de Arte as seguintes licenciaturas: Licenciatura Interdisciplinar em Artes ou Educação Artística, Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas, Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro ou Artes Cênicas. Além das licenciaturas específicas, também são considerados os bacharelados nas mesmas áreas, desde que acrescidos da complementação pedagógica, para atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para as etapas iniciais do Ensino Fundamental, além das formações específicas citadas acima, a Licenciatura em Pedagogia e o Bacharelado em Pedagogia ou Ciência da Educação, como complementação pedagógica, foram consideradas como formações obrigatórias para atuação na disciplina de Arte (INEP, 2014).

Dessa forma, os parâmetros do Censo Escolar de 2017, em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental, apontam uma orientação diferente dos outros segmentos da Educação Básica, o que gera um contexto diferente dos outros segmentos, como demonstraremos a seguir.

3.1 A área da Arte e o Censo Escolar no Ensino Fundamental

Em relação aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, o Censo Escolar de 2017 aponta que 58,7% dos docentes⁴⁹ possuem formação na área da Arte. Quanto à formação específica dos docentes na área de atuação, em relação às outras disciplinas, ocorreu a seguinte

⁴⁸O Censo Escolar referente ao ano de 2017 e publicado em 2018.

⁴⁹Os dados têm origem no “Indicador de Adequação da Formação Docente”, o qual considera a formação inicial do docente e as disciplinas que ele leciona. Os parâmetros estão definidos na nota técnica nº 020/2014.

situação: Educação Física, 69,8%; Língua Portuguesa, 64,2%; História, 60,2%; Ciências, 60,1%; Matemática, 60,1%; Geografia, 59,5%; Ensino Religioso, 57,2% e Língua Estrangeira, 42% (INEP, 2018a).

Ressaltamos que o MEC ao reconhecer, na nota técnica nº 20/2014, a atuação do pedagogo na área da Arte, nas séries iniciais da Educação Básica, possibilita dois apontamentos: O primeiro, refere-se ao perfil de atuação previsto na Diretriz Curricular da Licenciatura em Pedagogia, o qual ainda evidencia o professor das séries iniciais como detentor pleno do conhecimento de todas as áreas ensinadas nessas séries (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física), o que também corrobora a diminuição de contratação de docentes especializados nos quadros das prefeituras municipais. O segundo apontamento refere-se à incongruência entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a LDB nº 9.394/96, principalmente, quando esta aponta a necessidade da atuação do licenciado nas áreas específicas, o que deveria valer para todos os níveis da Educação Básica.

Esta perspectiva de atuação polivalente nas séries iniciais do Ensino Fundamental é considerada por especialistas das Artes como um equívoco, pois na grande maioria dos cursos de licenciatura em Pedagogia os alunos possuem uma ou duas disciplinas que tratam de alguma temática, podendo as mesmas serem obrigatórias ou optativas. Ou seja, provavelmente esse profissional trabalhará de forma superficial, qualquer linguagem artística que seja.

Mesmo que esses pedagogos procurem uma formação complementar em Arte, por meio de cursos livres, cursos técnicos, especializações, dentre outros, essas curtas capacitações não substituem a graduação em uma licenciatura específica.

Observamos que esses profissionais procuram desenvolver atividades ligadas às Artes Visuais (ou Artes Plásticas), conforme histórico relatado nos itens 1.1 e 1.2 do capítulo 1, mesmo assim as desenvolvem de forma muito superficial e pontual. Baseados na ideia de Dança como junção de passos, costumam montar coreografias para algumas festividades pontuais como dia dos pais, dia das mães, festa da primavera, dentre outras. Porém, não se pode afirmar que a Dança esteja sendo desenvolvida de fato, pois um profissional que não tem uma longa formação na área, dificilmente compreenderá os conteúdos específicos e os objetivos dos documentos educacionais.

Com o objetivo de descrever o real cenário de algumas formações específicas, analisamos os microdados pertinentes ao Censo Escolar de 2017. Em relação aos docentes que lecionam a disciplina de Arte, verificamos a variável da escolaridade superior. Os dados podem ser observados, na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 - Ensino Fundamental Anos Iniciais – Nacional – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte

Formação	Nº de professores	%
Licenciatura Interdisciplinar em Artes/Educação Artística	39694	5,49%
Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas	48038	6,64%
Licenciatura em Música	11362	1,57%
Licenciatura em Teatro/Artes Cênicas	2088	0,29%
Licenciatura em Dança	1130	0,16%
Curso de Licenciatura em Outras áreas	95578	13,21%
Licenciatura em Pedagogia	318374	44,00%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	24418	3,38%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	4847	0,67%
Bacharelado em Música	3091	0,43%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	472	0,07%
Bacharelado em Dança	237	0,03%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	19361	2,68%
Outros*	31590	4,37%
Respostas Ausentes**	123110	17,01%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Formação em diversas áreas sem ser licenciatura

**Participantes que não responderam à pergunta no Censo

Dessa maneira, somando o número de professores que possuem licenciatura nas linguagens artísticas, obtivemos um total de 14,15%. Tal soma, não corresponde nem a metade dos 44% que possuem licenciatura em Pedagogia. Como discurremos anteriormente, este cenário é preocupante e não é propício a um ensino de Arte de qualidade. Apontamos para o fato de que é no Ensino Fundamental que se encontra o pior cenário em termos de formação adequada para os professores de Arte (INEP, 2018b).

Todas as linguagens artísticas apresentam pequenas porcentagens de licenciados, porém, o licenciado em Dança é representado por apenas 0,16% dos professores que ensinam Arte. Essa porcentagem é menor inclusive do que a porcentagem da categoria “outros”, que se refere às diversas formações sem ser licenciatura, a qual é representada por 4,37%. Ou seja, até as formações totalmente equivocadas estão mais presentes do que a linguagem da Dança (INEP, 2018b).

Notamos ainda, que dos professores que lecionam Arte nos primeiros anos do Ensino Fundamental, 4,58% deles possuem formação em distintos bacharelados na área da Arte. Para esses professores bacharéis, o Censo Escolar incluiu uma pergunta referente a existência de formação pedagógica na área. Os resultados estão apresentados, na Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 – Formação Pedagógica de Bacharéis em Arte – Nacional – Ensino Fundamental Anos Iniciais*

Formação na área	Possuem complementação Pedagógica	Números	%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	Não	2113	50,40%
	Sim	2077	49,60%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Não	14052	58,30%
	Sim	10039	41,70%
Bacharelado em Música	Não	1216	50,10%
	Sim	1209	49,90%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	Não	269	59,60%
	Sim	182	40,40%
Bacharelado em Dança	Não	139	71,60%
	Sim	55	28,40%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	Não	2447	13,00%
	Sim	16432	87,00%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*O número de professores da Tabela 3 refere-se aos que responderam à pergunta sobre formação pedagógica sendo um número diferente da Tabela 2.

A atuação do bacharel como professor na Educação Básica não é ideal, pois esse profissional não obteve instrução pedagógica. Por outro lado, possui vivência na área da Arte, diferentemente dos outros docentes, que possuem formação em outras áreas, mas estão atuando como professores de Arte.

Como demonstra a Tabela 3, alguns bacharéis fizeram a complementação pedagógica e, assim, passaram a ser professores aptos a atuar na Educação Básica. Lembramos que a complementação pedagógica é um curso oferecido para equiparar o bacharelado à licenciatura, possui caráter emergencial e carga horária curta. Por conta disso, acreditamos que esse processo não seja tão efetivo quanto à formação em licenciatura plena. No caso dos bacharéis em Dança mais da metade (71,6%) não possuem complementação pedagógica (INEP, 2018b).

Relacionando os dados sobre a complementação pedagógica dos bacharéis em Arte (Tabela 3) e sobre a formação específica dos docentes que lecionam Arte (Tabela 2), observamos que apenas 18,73% do total dos professores de Arte possuem formação na área (Licenciatura e Bacharelado), sendo que destes, 4,58% são bacharéis. Percebemos que a maioria desses docentes atua sem obter a complementação pedagógica em todas as linguagens artísticas: 50,40%, Artes Visuais ou Artes Plásticas; 58,30%, Bacharelados Interdisciplinares em Artes; 50,10%, Música; 59,60%, Teatro ou Artes Cênicas e 71,60%, Dança. Assim, dentre as linguagens artísticas, a Dança é a área que tem o maior percentual de bacharéis atuando sem a complementação pedagógica (INEP, 2018b).

Passando para a análise dos anos finais do Ensino Fundamental, segundo o Censo Escolar (2017), apenas 31,5% dos professores das disciplinas de Arte possuem licenciatura na área. Em relação às outras disciplinas ocorre a seguinte situação: Educação Física, 62,0%; Ciências, 58,9%; Matemática, 55,2%; História, 54,8%; Geografia, 51,8% e Língua Portuguesa, 46,7%. Dessa forma, nos anos finais do Ensino Fundamental, a Arte é a disciplina com o maior número de professores sem formação na área (INEP, 2018a).

Em relação à análise dos microdados do Censo Escolar de 2017, sobre os anos finais do Ensino Fundamental, na Tabela 4, seguem relacionados, os seguintes dados:

Tabela 4 – Ensino Fundamental Anos Finais – Nacional – Área de Formação dos docentes da disciplina Arte

Formação	Nº de professores	%
Licenciatura Interdisciplinar em Artes/Educação Artística	82430	10,81%
Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas	107333	14,08%
Licenciatura em Música	14358	1,88%
Licenciatura em Teatro/Artes Cênicas	6004	0,79%
Licenciatura em Dança	1948	0,26%
Curso de Licenciatura em Outras áreas	210547	27,61%
Licenciatura em Pedagogia	123033	16,14%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	69823	9,16%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	10175	1,33%
Bacharelado em Música	2998	0,39%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	1512	0,20%
Bacharelado em Dança	399	0,05%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	9750	1,28%
Outros*	57556	7,55%
Resposta Ausentes**	64604	8,47%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Formação em diversas áreas sem ser licenciatura

**Participantes que não responderam à pergunta no Censo

Observamos que, dos professores que lecionam Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, 27,82% representam a soma das licenciaturas nas linguagens artísticas específicas mais a licenciatura interdisciplinar, o que pode ser considerado um baixo indicador e é preocupante para o cenário de ensino da Arte.

Nesse segmento, há 27,61% de docentes que possuem licenciatura em outras áreas e 16,14% que possuem formação em Pedagogia, resultando 43,75%. Ressaltamos conforme a Nota Técnica nº 20/2014 (INEP, 2018b), que nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, a licenciatura em Pedagogia não foi considerada como área de formação para atuação na disciplina de Arte.

Uma das variáveis é o fato dos professores de outras áreas lecionarem Arte, através da utilização desta disciplina para complementação da carga horária dos professores de outras áreas. Trata-se de uma prática comum, em alguns contextos escolares que demonstra a menos-valia da Arte em relação às outras disciplinas.

Dentre as formações, percebemos que 14,08% são em Licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas e 10,81% são em Licenciatura Interdisciplinar Artes ou Educação Artística. O somatório dessas duas formações apresenta uma porcentagem superior, quando comparado às outras linguagens, como a Licenciatura em Música que possui 1,88%. Observamos que as linguagens com menores percentuais de docentes licenciados são o Teatro ou Artes Cênicas e a Dança, com 0,79%, e 0,26% respectivamente (INEP, 2018b).

É assustador observarmos que 43,75% representam a soma dos licenciados em pedagogia mais os licenciados em outras áreas, enquanto os licenciados em Dança representam apenas 0,26% do cenário. Ou seja, a Dança está praticamente ausente nesse contexto, o que compromete a formação do aluno na Educação Básica (INEP, 2018b).

Ponderamos que, se a formação Interdisciplinar em Artes ou Educação Artística se desenvolve predominante em Artes Visuais (MORANDI, 2006), na prática a linguagem mais presente nos contextos escolares será também a mesma.

Em relação às respectivas formações dos professores bacharéis, que possuem ou não formação pedagógica obtivemos a Tabela 5:

Tabela 5 - Formação Pedagógica de Bacharéis em Arte – Nacional – Ensino Fundamental Anos Finais*

Formação na área	Possuem complementação Pedagógica	Números	%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	Não	4532	49,40%
	Sim	4648	50,60%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Não	37399	54,10%
	Sim	31739	45,90%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	Não	909	65,00%
	Sim	489	35,00%
Bacharelado em Música	Não	1293	48,90%
	Sim	1353	51,10%
Bacharelado em Dança	Não	144	42,10%
	Sim	198	57,90%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	Não	1180	12,30%
	Sim	8404	87,70%

Fonte Microdados Censo Escolar 2017

*Os números da Tabela 5 referem-se aos professores que responderam à pergunta sobre formação pedagógica sendo um número diferente da Tabela 4.

No caso das séries finais do Ensino Fundamental, relacionamos os dados sobre a complementação pedagógica dos bacharéis em Arte (Tabela 5) e a formação específica dos docentes que lecionam Arte (Tabela 4), observamos que 38,95% do total de professores de Arte possuem formação nas áreas de Arte (Licenciaturas e Bacharelados), sendo que destes, 11,13% são bacharéis.

Destes bacharéis, percebemos que há uma mudança quanto à obtenção da complementação pedagógica. Não possuem complementação pedagógica: 49,40% dos bacharéis em Artes Visuais ou Artes Plásticas; 54,10% dos bacharéis Interdisciplinares em Artes; 48,90% dos bacharéis em Música; 65% dos bacharéis em Teatro ou Artes Cênicas e 42,10% dos bacharéis em Dança. Assim, observamos que dentre os bacharéis com formação em Artes que atuam nas séries finais, há um aumento significativo da complementação pedagógica na área, sendo que o Teatro ou Artes Cênicas é a linguagem que possui, percentualmente, o maior número de bacharéis atuando sem a complementação pedagógica. No caso da Dança, verificamos uma significativa ampliação no percentual de docentes que possuem a complementação pedagógica. A seguir, analisaremos o cenário do Ensino Médio.

3.2. A área da Arte e o Censo Escolar no Ensino Médio

Segundo o Censo de 2017, no Ensino Médio, apenas 41,1% dos docentes das disciplinas de Arte possuem licenciatura na área. Outras disciplinas apresentaram a seguinte situação em relação a área de formação versus a atuação dos docentes: Biologia, 79,3%; Língua Portuguesa, 79,2%; Educação Física, 77,9%; Matemática, 74,3%; Geografia, 71,1%; História, 69,5%; Química, 61,3%; Língua Estrangeira, 52,6%; Física, 42,6%, Filosofia, 42,6% e Sociologia, 27,1% (Censo Escolar, 2017). Sendo a Arte a segunda disciplina com a menor porcentagem de professores com formação em licenciatura na área, ficando atrás apenas da disciplina de Sociologia (INEP, 2018a).

Ao analisar os microdados do Censo Escolar de 2017 em relação ao Ensino Médio, observamos a seguinte situação, representada na Tabela 6:

Tabela 6- Ensino Médio – Nacional – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte

Formação	Nº de professores	%
Licenciatura Interdisciplinar em Artes/Educação Artística	3002	10,34%
Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas	4768	16,43%
Licenciatura em Música	578	1,99%

Continua

Formação	Nº de professores	%
Licenciatura em Teatro/Artes Cênicas	191	0,66%
Licenciatura em Dança	78	0,27%
Curso de Licenciatura em Outras áreas	9558	32,94%
Licenciatura em Pedagogia	3862	13,30%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	2928	10,09%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	341	1,17%
Bacharelado em Música	79	0,27%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	47	0,16%
Bacharelado em Dança	7	0,02%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	308	1,06%
Outros*	2483	8,55%
Resposta Ausentes**	798	2,75%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Formação em diversas áreas sem ser em licenciatura

**Participantes que não responderam à pergunta no Censo

Observamos que os resultados relacionando a área de formação versus a área de atuação dos docentes no cenário do Ensino Médio variam pouco, quando comparados aos resultados dos anos finais do Ensino Fundamental.

Dentre os professores que lecionam Arte no Ensino Médio, 29,69% possuem licenciaturas em distintas linguagens artísticas, o que ainda representa um indicador muito baixo e preocupante para o cenário do ensino da Arte. Nesse segmento, observamos que 13,3% possuem formação em licenciatura em Pedagogia e 32,94% em licenciatura em outras áreas; assim, a soma dessas duas categorias representa 46,24% dos docentes, o que é um percentual maior do que a soma do percentual de professores com formação em licenciatura na área (INEP, 2018b).

Ainda no Ensino Médio, entre as linguagens, percebemos um cenário no qual 16,43% dos professores possuem licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas e outros 10,34% em licenciatura Interdisciplinar em Artes ou Educação Artística. Já o percentual de professores que possuem a formação em licenciatura em Música corresponde a 1,99%, em Teatro ou Artes Cênicas 0,66% e em Dança 0,27%. Assim, observamos no Ensino Médio uma predominância de professores de Artes Visuais ou Artes Plásticas, em relação às outras linguagens artísticas. A Dança mais uma vez se mostra ausente nesse cenário (INEP, 2018b).

Quanto às respectivas formações dos professores bacharéis, que possuem ou não formação pedagógica, obtivemos os seguintes dados do Censo, na Tabela 7 abaixo:

Tabela 7 - Ensino Médio – Nacional – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte

Formação na área	Possuem complementação Pedagógica	Números	%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	Não	180	59,20%
	Sim	124	40,80%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Não	1746	60,10%
	Sim	1160	39,90%
Bacharelado em Música	Não	41	55,40%
	Sim	33	44,60%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	Não	23	48,90%
	Sim	24	51,10%
Bacharelado em Dança	Não	4	57,10%
	Sim	3	42,90%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	Não	24	7,90%
	Sim	280	92,10%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Os números da Tabela 7 referem-se aos professores que responderam à pergunta sobre formação pedagógica sendo números diferentes da Tabela 6.

No caso do Ensino Médio, relacionando os dados sobre a complementação pedagógica dos bacharéis em Arte (Tabela 7), a formação específica do docente que leciona Arte (Tabela 6) e considerando o universo específico de docentes alocados nesse segmento educacional, observamos que, 41,40% do total de professores de Arte possuem formação na área (Licenciaturas e Bacharelados), sendo que destes, 11,71% são bacharéis (INEP, 2018b).

Dentre os bacharéis, observamos que ocorre uma ampliação do número de atuantes sem a complementação pedagógica, sendo a correspondência por área a seguinte: Artes Visuais ou Artes Plásticas, 59,20%; Bacharelado Interdisciplinar em Artes, 60,10%; Música, 55,40% e Dança, 57,10%. A área de Teatro ou Artes Cênicas é a única que aponta uma minoria de bacharéis sem a complementação pedagógica (48,9%), inversamente ao que foi analisado nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2018b).

Assim, observamos que dentre os bacharéis com formação em Artes que atuam no Ensino Médio, a maioria atua sem a complementação pedagógica na área. É interessante notarmos que 92,10% dos bacharéis em pedagogia que ensinam Arte possuem complementação pedagógica e ocupam espaço de professores com formação específica em Arte. Diante desses dados, concluímos que ocorre uma defasagem na quantidade de professores com formação em licenciatura em todas as disciplinas, porém, o componente curricular Arte encontra-se em uma situação de menos-valia, em relação às outras disciplinas (INEP, 2018b).

Em relação aos microdados analisados do Censo Escolar (2017), nos preocupa que tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, mais da metade dos professores que lecionam a disciplina de Arte não possui formação na área. A Dança é a linguagem artística com menor quantitativo de professores atuando na Educação Básica. A falta de compreensão, por parte de muitas Secretarias de Educação, de que a licenciatura em Dança é uma formação na área da Arte, influencia esse cenário, como veremos no tópico a seguir.

3.3 O Censo da Educação Superior e os cursos de formação de professores na área da Arte

O cenário que apresentamos anteriormente resulta da quantidade insuficiente de cursos ofertados pela Educação Superior, para a formação de professores de Arte no Brasil. A Sinopse Estatística da Educação Superior, publicada pelo INEP (2018c), com os dados do Censo da Educação Superior de 2017, mostra esse quantitativo, porém tratam os cursos de licenciatura, como formação de professores.

Tabela 8 - Quantitativo dos cursos de graduação para a formação dos professores de Arte no Brasil

Programas e/ou Cursos	Totais de Cursos	Cursos em Instituições Públicas	Cursos em Instituições Privadas
Total de curso de Formação de professores na área das Artes	369	227	142
Formação de professor de Artes/Educação Artística	31	18	13
Formação de professor de Artes Visuais/Artes Plásticas	126	65	61
Formação de professor de Dança	29	23	6
Formação de professor de Música	131	77	54
Formação de professor de Teatro/Artes Cênicas	52	44	8

Fonte: Censo da Educação Superior 2017

O quantitativo é extremamente preocupante, pois existem apenas 369 cursos de licenciatura na área da Arte para toda a extensão territorial. O maior quantitativo de formação é na área de Música, seguido de Artes Visuais ou Artes Plásticas, Teatro ou Artes Cênicas e Dança INEP (2018c).

Diante desses dados, observamos que existem mais cursos de formação de professores na área da Música do que na área das Artes Visuais, apesar do número de professores atuando na Educação Básica com a formação em Artes Visuais ser maior que em Música.

Já a formação em Dança se apresenta com o menor número de cursos, totalizando 29, ficando inclusive atrás dos cursos de Educação Artística, que se encontram em extinção como já descrevemos anteriormente nos itens 1.1 e 1.2. Observamos que este cenário tem influência no quantitativo de professores presentes na Educação Básica de cada linguagem artística, pois

essa lógica de supervalorização, mantém as Artes Visuais e a Música em um cenário superior a Dança e ao Teatro INEP (2018c).

3.4 Os dados do Censo Escolar e o cenário da área da Arte em Minas Gerais

Observamos que a situação em relação à atuação docente e à formação em Arte no cenário nacional é grave, pois, a maioria dos professores que lecionam Arte não possui formação específica na área (Licenciatura em Dança, Música, Teatro ou Artes Cênicas, Artes Visuais ou Artes Plásticas e Interdisciplinar ou Educação Artística). Além disso, verificamos que o número de professores licenciados em Dança nas escolas é ainda irrisório.

A seguir, apresentaremos o cenário de Minas Gerais quanto à formação de professores em Arte, tendo como foco os microdados do Censo Escolar (2017), estabelecendo relações com o cenário nacional (INEP, 2018b).

Em relação a formação dos docentes de Arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental obtivemos os seguintes dados apresentados na Tabela 9:

Tabela 9 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – MG – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte

Formação	Nº de professores	%
Licenciatura Interdisciplinar em Artes/Educação Artística	962	1,35%
Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas	1667	2,33%
Licenciatura em Música	908	1,27%
Licenciatura em Teatro/Artes Cênicas	84	0,12%
Licenciatura em Dança	26	0,04%
Curso de Licenciatura em Outras áreas	8309	11,62%
Licenciatura em Pedagogia	45626	63,82%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	1506	2,11%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	109	0,15%
Bacharelado em Música	430	0,60%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	21	0,03%
Bacharelado em Dança	13	0,02%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	2186	3,06%
Outros*	3283	4,59%
Resposta Ausentes**	6352	8,89%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Formação em diversas áreas sem ser licenciatura

**Participantes que não responderam à pergunta no Censo

Observamos que 63,82% dos professores que lecionam Arte em Minas Gerais são formados em Pedagogia, situação similar à do cenário nacional. Uma vez somados, todos os professores que possuem licenciatura nas linguagens artísticas, obtivemos um total de 5,11%, verificamos assim, que apenas uma pequena porcentagem dos professores possui de fato formação adequada para trabalhar com Arte (INEP, 2018b).

Esses dados apontam que o Ensino Fundamental passa a ser o pior cenário em termos de formação adequada para o ensino de Arte no Estado de Minas Gerais. Atentamo-nos para o fato de que a Dança apresenta o baixíssimo percentual de 0,04% de licenciados (INEP, 2018b).

O formulário do Censo Escolar (2017) apresenta uma questão sobre a complementação pedagógica. Em relação às respectivas formações dos professores em bacharelados, apresentamos na Tabela 10, a seguinte organização:

Tabela 10 – Formação Pedagógica de Bacharéis em Arte – MG – Ensino Fundamental – Séries Iniciais*

Formação	Possui complementação Pedagógica	Nº de professores	%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Não	483	32,40%
	Sim	1008	67,60%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	Não	52	56,50%
	Sim	40	43,50%
Bacharelado em Música	Não	167	49,30%
	Sim	172	50,70%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	Não	3	17,60%
	Sim	14	82,40%
Bacharelado em Dança	Sim	8	100,00%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	Não	542	25,20%
	Sim	1612	74,80%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Os números da Tabela 10 referem-se aos professores que responderam à pergunta sobre formação pedagógica sendo números diferentes da Tabela 9.

Percebemos que todos os bacharéis em Dança, que atuam nas séries iniciais, possuem a complementação pedagógica, porém, em relação à Tabela 9, há poucos professores com bacharelado na área da Arte, totalizando 2,91% considerando todas as áreas. Destes, apenas 0,02% são bacharéis em Dança (INEP, 2018b).

Ao somar os 5,11% dos professores de Arte que possuem formação em licenciatura na área, com os 2,91% que possuem bacharelado, obtivemos um percentual de 8,02% de docentes formados na área da Arte, o que é ainda uma porcentagem muito pequena (INEP, 2018b). Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, vejamos os dados da Tabela 11:

Tabela 11 – Anos Finais do Ensino Fundamental – MG – Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte

Formação	Nº de professores	%
Licenciatura Interdisciplinar em Artes/Educação Artística	2760	9,24%
Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas	3594	12,03%
Licenciatura em Música	726	2,43%
Licenciatura em Teatro/Artes Cênicas	228	0,76%
Licenciatura em Dança	78	0,26%
Curso de Licenciatura em Outras áreas	7044	23,59%
Licenciatura em Pedagogia	5554	18,60%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	4184	14,01%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	464	1,55%
Bacharelado em Música	260	0,87%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	147	0,49%
Bacharelado em Dança	38	0,13%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	223	0,75%
Outros*	3072	10,29%
Resposta Ausentes**	1494	5,00%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Formação em diversas áreas sem ser licenciatura

**Participantes que não responderam à pergunta no Censo

Observamos que, dos professores que lecionam Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, 24,72% correspondem à soma de licenciados em todas as linguagens artísticas (INEP, 2018b).

Nesse segmento educacional, percebemos que 23,59% dos docentes possui licenciatura em outras áreas e 18,60% possui licenciatura em Pedagogia. Somados, esses dois indicadores obtivemos um total de 42,19%, maior do que a porcentagem referente aos licenciados na área da Arte (INEP, 2018b). Ressalvamos, no entanto, que, para os anos finais da Educação Básica, a licenciatura em Pedagogia não é considerada como área de formação para atuar na disciplina de Arte, conforme consta na nota técnica nº 20/2014 do INEP (INEP, 2014).

Além disso, surpreende a porcentagem de 10,29% para a categoria “outros”. Em certa medida, algumas políticas públicas presentes no Estado de Minas Gerais corroboram a efetivação dessa prática, conforme discutimos no capítulo 2 (INEP, 2018b).

Dentre as formações na área da Arte (Tabela 11), observamos que 12,03% possuem licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas e 9,24% em licenciatura Interdisciplinar em Artes ou Educação Artística. Já as licenciaturas com os menores percentuais são: em Música, 0,87%; em Teatro ou Artes Cênicas, 0,76% e em Dança, 0,26% (INEP, 2018b).

Em relação aos bacharéis que fizeram complementação pedagógica obtivemos o seguinte cenário, delimitado na Tabela 12:

Tabela 12 – Formação Pedagógica de Bacharéis em Artes – MG – Ensino Fundamental Finais*

Formação	Possui complementação Pedagógica	Nº de professores	%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Não	2139	51,65%
	Sim	2002	48,35%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	Não	223	60,43%
	Sim	146	39,57%
Bacharelado em Música	Não	135	63,98%
	Sim	76	36,02%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	Não	85	61,59%
	Sim	53	38,41%
Bacharelado em Dança	Não	16	66,70%
	Sim	8	33,30%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	Não	76	37,10%
	Sim	129	62,90%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Os números da Tabela 12 referem-se aos professores que responderam à pergunta sobre formação pedagógica sendo números diferentes da Tabela 11.

Segundo a Tabela acima, 66,7% dos bacharéis em Dança não possuem a complementação pedagógica e atuam como docentes. Esse dado se alia aos dados da tabela 11, sendo que 17,05% possuem bacharelado na área da Arte e destes 0,13% são formados em Dança (INEP, 2018b).

Em relação a Tabela 11, ao somarmos os 24,72% que possuem formação em licenciatura na área da Arte, com os 17,05% que possuem formação em Bacharelado em Artes, obtivemos um percentual de 41,77% docentes de Arte atuando na área (INEP, 2018b).

3.5 A área da Arte e o Censo Escolar no Ensino Médio do Estado de Minas Gerais

Analisando os microdados do Censo Escolar de 2017, em relação ao Ensino Médio para o estado de Minas Gerais observamos a seguinte situação, representada na Tabela 13:

Tabela 13 – Ensino Médio– MG - Área de Formação dos docentes da disciplina de Arte

Formação	Nº de professores	%
Licenciatura Interdisciplinar em Artes/Educação Artística	191	5,02%
Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas	589	15,49%
Licenciatura em Música	132	3,47%

Continua

Formação	Nº de professores	%
Licenciatura em Teatro/Artes Cênicas	24	0,63%
Licenciatura em Dança	9	0,24%
Curso de Licenciatura em Outras áreas	719	18,91%
Licenciatura em Pedagogia	762	20,04%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	603	15,86%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	56	1,47%
Bacharelado em Música	37	0,97%
Bacharelado em Teatro	27	0,71%
Bacharelado em Dança	7	0,18%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	35	0,92%
Outros*	477	12,54%
Resposta Ausentes**	135	3,55%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Formação em diversas áreas sem ser licenciatura

**Participantes que não responderam à pergunta no Censo

Dos professores que lecionam Arte no Ensino Médio, 24,85% é a porcentagem referente à soma dos que possuem formação em alguma das linguagens artísticas. Observamos que vários professores de outras disciplinas lecionam Arte, sendo que 20,04% são formados em pedagogia e 18,91% são licenciados em outras áreas. Somadas essas duas categorias obtivemos um total de 38,95%, um número superior ao total de licenciados na área da Arte (INEP, 2018b).

Entre as linguagens: 15,49% possuem licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas, 5,02% em licenciatura Interdisciplinar em Arte ou Educação Artística, 3,47% em Música, 0,63% em Teatro ou Artes Cênicas e 0,24% em Dança. Artes Visuais predomina em relação às outras linguagens artísticas (INEP, 2018b).

Em relação às respectivas formações dos professores bacharéis, que possuem ou não formação pedagógica obtivemos o seguinte cenário apresentado na Tabela 14:

Tabela 14– Formação Pedagógica de Bacharéis em Arte – MG – Ensino Médio*

Formação	Possui complementação Pedagógica	Nº de professores	%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	Não	421	70,17%
	Sim	179	29,83%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	Não	31	79,49%
	Sim	8	20,51%
Bacharelado em Música	Não	23	71,88%
	0Sim	9	28,13%

Continua

Formação	Possui complementação Pedagógica	Nº de professores	%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	Não	23	85,20%
	Sim	4	14,80%
Bacharelado em Dança	Não	4	57,10%
	Sim	3	42,90%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	Não	15	45,50%
	Sim	18	54,50%

Fonte: Microdados Censo Escolar 2017

*Os números da Tabela 14 referem-se aos professores que responderam à pergunta sobre formação pedagógica sendo números diferentes da Tabela 13

A tabela 14 aponta que a maioria dos bacharéis em linguagens artísticas não possui complementação pedagógica sendo: Dança, 57,1%; bacharelado interdisciplinar em Arte, 70,17%; Música, 71,88%; Artes Visuais ou Artes Plásticas, 79,49%; e Teatro ou Artes Cênicas 85,2% (INEP, 2018b).

Esses dados se relacionam com os dados da tabela 13. Nos quais, 19,19% dos professores são bacharéis na área da Arte, destes, 0,18% são bacharéis em Dança (INEP, 2018b).

Em relação aos professores com formações na área da Arte, ao somarmos os 24,85% que são licenciados, com os 19,19% que são bacharéis, obtivemos um percentual de 44,04% (INEP, 2018b). Tais dados possibilitam a relação estabelecida entre o cenário nacional e o estado de Minas Gerais, apresentada no tópico a seguir.

3.6 Relações entre os dados nacionais e estaduais do Censo Escolar (2017).

Sobre a formação dos professores que lecionam a disciplina de Arte na Educação Básica, comparamos números do Brasil com os do Estado de Minas Gerais, e chegamos às seguintes considerações.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no cenário nacional, observamos que 44% dos professores possuem licenciatura em pedagogia, enquanto no cenário estadual a porcentagem é de 63,82%. Quanto aos professores que possuem licenciatura na área da Arte, 14,15% é o percentual do país e 5,11% é o percentual do Estado. Sendo que, deste cenário, 0,16% dos docentes são licenciados em Dança a nível nacional e 0,04% a nível estadual. A soma dos licenciados e bacharéis na área é de 18,73% no país e 8,0% no Estado de Minas Gerais (INEP, 2018b).

Ou seja, nesse segmento educacional o professor enquanto pedagogo polivalente é mais perceptível e presente no cenário de Minas Gerais do que no cenário nacional. Podemos afirmar então, que uma aprendizagem mais profunda em Arte está praticamente ausente no segmento dos primeiros anos do Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais. A Arte, possivelmente, está sendo desenvolvida de forma superficial por pedagogos.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, observamos que no cenário nacional, 43,75% dos professores possuem licenciatura em outras áreas e em Pedagogia, no cenário estadual (MG) esse percentual é de 42,19%, o que implica proximidade entre esses dados (INEP, 2018b).

No caso dos professores com licenciatura na área da Arte obtivemos um percentual de 27,82% no âmbito nacional, e 24,72% no estado de Minas Gerais, há uma pequena diferença entre esses dois dados. Em relação à formação dos professores licenciados em Dança, dentre o total de docentes, o percentual é 0,26% para os licenciados em dança, no cenário nacional, sendo que esse mesmo percentual de docentes representa os licenciados em dança no cenário de Minas Gerais (0,26%). Ao somarmos os percentuais de licenciados e bacharéis na área da Arte, obtivemos um total de 38,95% no cenário nacional e 41,77% no cenário do estado (INEP, 2018b).

Observamos que os cenários são muito próximos, sem grandes diferenças percentuais, porém no estado de Minas Gerais, considerando os bacharéis e licenciados em Arte, percebemos uma pequena diferença positiva de 2,82%. Já em relação à licenciatura em Dança, mesmo sendo recente a inserção deste curso nas Universidades de Minas Gerais, o quantitativo percentual de docentes é o mesmo do Brasil (INEP, 2018b).

No segmento do Ensino Médio observamos que no cenário nacional, 46,24% dos professores possuem licenciatura em outras áreas ou em Pedagogia, essa porcentagem é superior aos 38,95%, referentes aos professores do Estado de Minas Gerais que possuem as mesmas formações (INEP, 2018b).

No cenário nacional, 29,69% dos professores possuem licenciatura na área da Arte, sendo uma porcentagem maior que os 24,85% referentes ao cenário estadual (MG). Dentre os docentes que atuam na disciplina de Arte, 0,27% desses professores possuem licenciatura em Dança, percentual muito próximo ao do Estado de Minas Gerais, 0,24%. A soma da porcentagem dos licenciados e bacharéis na área da Arte resulta em 41,40% no cenário nacional e se apresenta com uma pequena elevação (44,04%) no cenário estadual (INEP, 2018b).

Os dados do segmento do Ensino Médio mostram que o estado de Minas Gerais possui 2,64% a mais de docentes com licenciaturas e bacharelado nas áreas de Arte do que no Brasil.

Esta situação não afeta os dados referentes à formação em Dança, que numericamente está muito próxima aos dados nacionais, mas ainda é a licenciatura com menor número de docentes nas escolas (INEP, 2018b).

Comparando todos os dados do contexto nacional e do estadual, constatamos que o segmento que mais se diferencia é o dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por ter o menor percentual de professores com formação na área da Arte.

Apesar da variação entres os cenários e os segmentos educacionais, observamos que, de forma geral, a disciplina de Arte ainda permanece depreciada, sendo lecionada na maioria das vezes por professores sem formação na área. Corroborando a invisibilidade permanente da Arte na Educação Básica.

Nessa direção, a Dança se encontra em uma situação mais marginalizada ainda, praticamente ausente no ambiente escolar, sendo a linguagem artística de menos-valia nesse contexto. Em nenhum dos cenários e segmentos apontados a porcentagem referente aos licenciados em Dança chega a 0,3% (INEP, 2018b).

Existem diversas causas para essa invisibilidade, dentre elas, o fato de que a Dança apresenta sua própria epistemologia e prática pedagógica, as quais muitas vezes não são compreendidas no meio educacional tradicional. As diretrizes curriculares subjugam o papel da Arte como área de conhecimento, enquanto as escolas brasileiras mantêm, em sua grande maioria, um ensino voltado para a perspectiva teórica e tradicional, com uma visão racionalista, dicotômica e de controle do corpo.

No próximo capítulo, mostraremos uma análise quanti-qualitativa da inserção dos licenciados em Dança na Educação Básica em Minas Gerais. Mostrando de que forma os egressos do curso de Dança da UFV e da UFMG se inserem ou não nos diferentes contextos educacionais da Educação Básica no estado de Minas Gerais.

4. OS PERFIS GERAIS DOS EGRESSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFMG E DA UFV E A RELAÇÃO COM O CONTEXTO EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS

Neste capítulo, apresentaremos uma análise quanti-qualitativa dos dados coletados através do questionário respondidos por 96 licenciados em Dança, sendo 14 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e 82 da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sobre o próprio contexto de formação e a atuação em Dança na Educação Básica de Minas Gerais.

Mostraremos também a análise qualitativa dos dados coletados em uma entrevista realizada com quatro desses licenciados, que foram selecionados a partir de seus locais de atuação.

Pontuamos que o curso de licenciatura em Dança da UFV oferece 20 vagas anuais⁵⁰ e nos 17 anos de existência formou 152 licenciados (2018), o que representa uma média de 11,6 licenciados por ano. Já o curso de Licenciatura em Dança da UFMG, oferece 40 vagas anuais e nos nove anos de existência formou 26 licenciados em Dança (2018), uma média de 5,2 formados por ano.

Acreditamos que a temporalidade contribuiu para esse cenário, pois o curso da UFV possui oito anos a mais de existência do que o da UFMG. Além disso, cada instituição possui seus contextos locais que influenciam na característica de cada curso.

Em um cenário de 178 licenciados (UFMG e UFV) obtivemos 96 respondentes que correspondem a 54% do total de egressos. Sendo que dos 26 licenciados em Dança pela UFMG, 14 responderam ao questionário, o que representa 14,6% dos participantes da pesquisa. Em relação aos 152 licenciados em Dança pela UFV, 82 responderam ao questionário, representando 85,4% dos participantes da pesquisa. Dessa forma, os participantes, em sua maioria, são egressos da UFV.

Como já pontuamos no capítulo 2, apenas a UFV oferece o curso de Bacharelado em Dança, no qual o tempo padrão para se formar é três anos e seis meses. E o tempo padrão para se formar em Licenciatura em Dança na UFV é quatro anos. Sendo possível se formar nas duas modalidades em um período médio de cinco anos (UFV, 2019).

Dessa forma, 77,1% (74 participantes) da pesquisa possuem também a formação em Bacharelado em Dança e 22,9% (22 participantes) não possuem essa formação. Ou seja, a

⁵⁰As 20 vagas são oferecidas para as modalidades Bacharel e/ou Licenciatura, no segundo ano do curso o aluno escolhe uma das modalidades. No caso de desejar formar-se nas duas modalidades, escolhe a que vai cursar primeiro.

maioria dos participantes possui dupla formação superior na área da Dança e podem atuar nos dois campos de trabalho.

De acordo com a Tabela 15, apontamos que a maioria dos participantes da pesquisa (78,2%) estão na faixa etária dos 25 aos 35 anos. As demais faixas etárias podem ser visualizadas abaixo:

Tabela 15 - Faixa Etária dos Licenciados em Dança

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
20 anos a 25 anos	9	9,4	9,4	9,4
25 anos a 30 anos	35	36,5	36,5	45,8
30 anos a 35 anos	40	41,7	41,7	87,5
35 anos a 40 anos	8	8,3	8,3	95,8
40 anos a 45 anos	1	1,0	1,0	96,9
45 anos a 50 anos	1	1,0	1,0	97,9
50 anos a 55 anos	2	2,1	2,1	100,0
Total	96	100,0	100,0	

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

A maioria dos participantes desta pesquisa, 93,8% (90 participantes) declararam ser pertencentes ao gênero feminino e 6,3% (6 participantes) pertencentes ao gênero masculino.

Constatamos que os egressos do curso de licenciatura em Dança da UFV residem em dez estados brasileiros, enquanto os da UFMG residem em dois estados. Em ambos os casos, Minas Gerais é o estado com a maior porcentagem de licenciados residentes, sendo que 62,3% dos egressos da UFV e 92,9% dos egressos da UFMG residem no estado. Nas Tabelas 16 e 17 encontram-se disponíveis as porcentagens dos outros estados:

Tabela 16 - Estado de Residência dos Licenciados em Dança UFV

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
BA	3	3,7	3,7	3,7
ES	4	4,9	4,9	8,6
GO	1	1,2	1,2	9,8
MG	51	62,3	62,3	72,1
PB	1	1,2	1,2	73,3
RJ	7	8,5	8,5	81,8
SC	1	1,2	1,2	83,0
SE	1	1,2	1,2	84,2
SP	12	14,6	14,6	98,8
TO	1	1,2	1,2	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Tabela 17 - Estado de Residência dos Licenciados em Dança UFMG

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
MG	13	92,9	92,9	92,9
SP	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Os participantes, licenciados em Dança pela UFV, estão distribuídos em 37 municípios pelo Brasil, sendo que os municípios com a maior concentração são: Viçosa (MG) com 17,03%, São Paulo (SP) com 9,9%, Belo Horizonte (MG) com 8,6% e Juiz de Fora (MG) com 8,6%. As porcentagens referentes aos outros municípios estão descritas na Tabela 18.

Ao considerarmos apenas o território de Minas Gerais, os licenciados em Dança (UFV), estão distribuídos em 22 municípios diferentes (Tabela 18). No capítulo 2, apontamos que a UFV possui a característica de atrair estudantes de várias partes de Minas Gerais e do Brasil, o que pode ter influenciado essa distribuição dos egressos.

Tabela 18 - Cidade de Residência Licenciados em Dança UFV

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Aracaju SE	1	1,2	1,2	1,2
Belo Horizonte MG	7	8,6	8,6	9,8
Bom Despacho MG	1	1,2	1,2	11
Campinas SP	1	1,2	1,2	12,2
Campos dos Goytacazes RJ	1	1,2	1,2	13,4
Carangola MG	1	1,2	1,2	14,6
Caratinga MG	1	1,2	1,2	15,8
Colatina ES	1	1,2	1,2	17
Coronel Fabriciano MG	1	1,2	1,2	18,2
Divinópolis MG	1	1,2	1,2	19,4
Florianópolis SC	1	1,2	1,2	20,6
Goiânia GO	1	1,2	1,2	21,8
Governador Valadares MG	1	1,2	1,2	23
Ilhabela SP	1	1,2	1,2	24,2
João Pessoa PB	1	1,2	1,2	25,4
Juiz de Fora MG	7	8,6	8,6	34
Mercês MG	2	2,4	2,4	36,4

Continua

	Frequência	/Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Montes Claros MG	1	1,2	1,2	37,6
Muriaé MG	1	1,2	1,2	38,8
Palmas TO	1	1,2	1,2	40
Piumhi MG	1	1,2	1,2	41,2
Pouso Alegre MG	1	1,2	1,2	42,4
Rio de Janeiro RJ	6	7,4	7,4	49,8
Rio Pomba MG	1	1,2	1,2	51
Salvador BA	3	3,7	3,7	54,7
São Carlos SP	1	1,2	1,2	55,9
São Francisco do Glória MG	1	1,2	1,2	57,1
São João Del Rei MG	1	1,2	1,2	58,3
São Paulo SP	8	9,9	9,9	68,2
Sete Lagoas MG	1	1,2	1,2	69,4
Sumaré SP	1	1,2	1,2	70,6
Teófilo Otoni MG	2	2,4	2,4	73
Ubá MG	1	1,2	1,2	74,2
Uberlândia MG	2	2,4	2,4	76,6
Varginha MG	2	2,4	2,4	79
Viçosa MG	14	17,3	17,3	96,3
Vitória ES	3	3,7	3,7	100
Total	82	100	100	

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Em relação ao curso de licenciatura em Dança da UFMG a maioria (78,7%) dos respondentes reside em Belo Horizonte (MG), 7,1% reside em São João Del Rei (MG), 7,1% reside em Santa Luzia (MG) e 7,1% em São Paulo (SP). Notamos que o número de egressos se concentra na cidade onde o curso está localizado (Tabela 19).

Tabela 19 - Cidade de Residência Licenciados em Dança UFMG

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Belo Horizonte MG	11	78,7	78,7	78,7
Santa Luzia MG	1	7,1	7,1	85,8
São João Del Rei MG	1	7,1	7,1	92,9
São Paulo SP	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Como foi dito antes, pontuamos que o tempo de existência de cada curso influencia no número de formados e na distribuição desses egressos pelo Brasil. Além disso, como esperado,

a maioria dos respondentes reside no Estado de Minas Gerais, o contexto analisado nesse trabalho.

Constatamos que dos participantes da pesquisa, 94,8% (91 participantes) trabalharam ou trabalham com o ensino da Dança e apenas 5,2% (5 participantes) não estão mais atuando como ensino da Dança. Dessa forma, a atuação profissional da maioria dos egressos condiz ou foi condizente com a sua formação inicial.

Em relação aos espaços que ensinam a Dança (Tabela 20), dos 91 respondentes, em uma questão de múltiplas respostas, observamos uma predominância de 23,5% das respostas referindo-se a academias de Dança, 19,3% a projetos sociais, 16,3% a escolas de Educação Básica pública (curricular), 10,6% a escolas de Educação Básica particular (extracurricular), 7,6% a escolas de Educação Básica particular (curricular) e 7,6% a escolas de Educação Básica pública (extracurricular). Os outros locais estão descritos na tabela abaixo:

Tabela 20 - Local de atuação profissional para o ensino da Dança

	Respostas	
	Nº	Porcentagem
Academias de Dança	62	23,50%
Academias de ginástica	24	9,10%
Projetos sociais	51	19,30%
Escolas de Educação Básica particular (extracurricular)	28	10,60%
Escolas de Educação Básica particular (curricular)	20	7,60%
Escolas de Educação Básica pública (extracurricular)	20	7,60%
Escolas de Educação Básica pública (curricular)	43	16,30%
Universidades públicas	13	4,90%
Universidades particulares	3	1,10%
Total	264	100,00%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Notamos que em relação a atuação em escolas de Educação Básica, a porcentagem maior é referente ao ensino da Dança como componente curricular das escolas públicas.

Em relação aos participantes da pesquisa que lecionaram e (ou) lecionam Dança em escolas de Educação Básica, particular e (ou) pública, de forma curricular e (ou) extracurricular; 42,6% lecionaram nesses ambientes de 1 a 4 anos e 32,4% de 5 a 8 anos. Os demais períodos de atuação estão na Tabela 21:

Tabela 21 - Período de atuação profissional em escolas da Educação Básica (Públicas/Particulares) seja de forma curricular ou extracurricular

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Menos de 1 ano	14	15,4	20,6	20,6
De 1 a 4 anos	29	31,8	42,6	63,2
De 5 a 8	22	24,2	32,4	95,6
De 9 a 10 anos	3	3,3	4,4	100,0
Total	68	74,7	100,0	
Ausente	28	25,3		
Total	96	100,0		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Considerando que a primeira turma de licenciados em Dança formada pela UFV foi em 2006, há 13 anos, os licenciados trabalharam por um período considerável nas escolas de Educação Básica. Alguns ainda trabalham.

Numa questão de múltipla escolha sobre os locais de atuação profissional, observamos que 16,9% (40 respostas) dos participantes egressos da UFV se referiram a Dança no currículo escolar de escolas da Educação Básica (Tabela 22), enquanto somente 10,7% (3 respostas) dos participantes egressos da UFMG fizeram a mesma referência (Tabela 23).

Tabela 22 - Local de atuação profissional para o ensino de Dança (Egressos UFV)

	Nº	Porcentagem
Academias de Dança	51	21,60%
Academias de ginástica	22	9,30%
Projetos sociais	47	19,90%
Escolas de Educação Básica particular (extracurricular)	25	10,60%
Escolas de Educação Básica particular (curricular)	19	8,10%
Escolas de Educação Básica pública (extracurricular)	17	7,20%
Escolas de Educação Básica pública (curricular)	40	16,90%
Universidades públicas	12	5,10%
Universidades particulares	3	1,30%
Total	236	100,00%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Tabela 23 - Local de atuação profissional para o ensino de Dança (Egressos UFMG)

	Respostas	
	N	Porcentagem
Academias de Dança	11	39,30%
Academias de ginástica	2	7,10%
Projetos sociais	4	14,30%
Escolas de Educação Básica particular (extracurricular)	3	10,70%
Escolas de Educação Básica particular (curricular)	1	3,60%
Escolas de Educação Básica pública (extracurricular)	3	10,70%
Escolas de Educação Básica pública (curricular)	3	10,70%
Universidades públicas	1	3,60%
Total	28	100,00%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Dos participantes da pesquisa que lecionam ou lecionaram em escolas de Educação Básica pública (curricular), 28,6% (12 participantes) não atuaram ou atuam em Minas Gerais, enquanto 71,4% (30 participantes) atuam ou atuaram em Minas Gerais. Assim, esta pesquisa tem maior interesse por estes últimos sujeitos, como mostra a Tabela 24:

Tabela 24 - Atuação no estado de Minas Gerais - Dos participantes da Pesquisa que ensinam ou ensinaram Dança no currículo das escolas públicas.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Atuam ou Atuaram em MG	30	69,8	71,4	71,4
Não, Atuam ou Atuaram em MG	12	27,9	28,6	100,0
Total	42	97,7	100,0	
Ausente	1	2,3		
Total	43	100,0		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Ponderamos que três egressos da UFMG lecionaram ou lecionam a Dança no currículo escolar. Desses, um não lecionou em Minas Gerais e dos dois que declararam ter atuado em Minas Gerais, um foi estagiário e o outro bolsista do PIBID⁵¹. Estando essas duas últimas

⁵¹PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que oferece bolsas aos alunos de cursos de licenciaturas presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. É uma política de formação que articula a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

formas de atuação⁵² fora do foco da pesquisa, constatamos que o nosso público alvo é constituído por licenciados da UFV.

Como apontamos, dos 96 egressos, 31,3% (30 respondentes) lecionam ou lecionaram Dança no currículo escolar da Educação Básica pública de Minas Gerais. Sendo que desse total, apenas 16,7% (16 respondentes) lecionavam no ensino público no ano de 2018, ano da coleta de dados desta pesquisa. Uma porcentagem muito pequena, considerando o cenário da pesquisa, e menor ainda ao considerar o cenário estadual. A partir deste parágrafo, apresentaremos dados referentes apenas a esses 30 respondentes.

Dos 30 respondentes que lecionam ou lecionaram Dança no currículo da Educação Básica de Minas Gerais, 43,3% (13 participantes) declararam que não fizeram nenhum curso após a formação e 56,7% (17 participantes) declararam que fizeram. Sendo que, 39,3% das respostas se referiram a cursos de mestrado, 35,7% de especialização, 3,6% de doutorado e 21,4% a outros cursos (Tabela 25).

Tabela 25 - Formação após a graduação dos Licenciados em Dança que atuaram na Educação Básica Pública de Minas Gerais

	Respostas	
	Nº	Porcentagem
Especialização	10	35,7%
Mestrado	11	39,3%
Doutorado	1	3,6%
Outros cursos	6	21,4%
Total	28	100,0%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Em relação às especializações dos egressos: 30% (3 participantes) são na área da Arte e Educação, 20% (2 participantes) na área da Arte, 20% (2 participantes) na área da Educação, 20% (2 participantes) na área da Dança e 10% das respostas não se aplicam.

Houve uma expansão nas áreas dos cursos de Mestrado, 36,3% (4 participantes) possuem esse título na área de Arte, 27,3% (3 participantes) na área de Ciências Humanas, 18,2% (2 participantes) em Educação, 9,1% (1 participantes) na área de Letras e Literatura e 9,1% (1

⁵²No questionário, fizemos referência a atuação como “professor de Dança”. É importante pontuar que apesar do estágio e do PIBID possibilitar que o graduando leccione Dança na Educação Básica, eles não são professores e sim estudantes em processo de formação para a docência. Dessa forma, houve uma confusão por parte de cinco participantes da pesquisa (3 egressos da UFV e 2 egressos da UFMG) ao responder ao questionário.

participante) a resposta não se aplica. Apenas um respondente cursou Doutorado na área da Educação. Observamos que essas formações se relacionam com a área de atuação profissional dos egressos.

Ainda em relação aos respondentes que ensinam Dança no currículo da Educação Básica de Minas Gerais, numa questão de múltiplas opções, 24% (7 participantes) atuam ou atuaram em duas redes de ensino e 76% (23 participantes) em uma rede de ensino. Dentre essas redes, 62,2% das respostas dos participantes se referiram à rede estadual, 32,4% às redes municipais e 5,4% à rede federal (Tabela 26).

Tabela 26 – N° de Rede de Ensino de Atuação dos licenciados

	Respostas	
	N°	Porcentagem
Municipal	12	32,4%
Estadual	23	62,2%
Federal	2	5,4%
Total	37	100,0%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Dentre os dois participantes que se referiram à rede de ensino federal, um não respondeu o questionário de forma completa e o outro declarou ter atuado no estágio, categoria que não é alvo de análise desta pesquisa. Dessa forma, apresentaremos os dados referentes à rede estadual e as redes municipais, nos próximos itens.

4.1 O Perfil geral do egresso de Licenciatura em Dança no ensino da Rede Estadual.

Nesse item, analisaremos as respostas dadas pelos 23 licenciados em Dança que atuaram ou atuam como professor de Arte/Dança no ensino da Rede Estadual de Minas Gerais. Desses, 71,4% atuaram ou atuam em um município, 23,8% em dois municípios e 4,8% em três municípios (Tabela 27). Dois respondentes não apresentaram respostas para esse bloco de perguntas.

Tabela 27 - N° de Municípios de Atuação - Rede de Ensino Estadual

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
1 municípios	15	65,3	71,4	71,4
2 municípios	5	21,7	23,8	95,2
3 municípios	1	4,3	4,8	100
Total	21	91,3	100	
Ausente	2	8,7		
Total	23	100		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Ao todo foram 15 municípios citados nas respostas dos participantes, sendo que 33,4% das respostas se referem ao município de Viçosa (MG), 11,1% a Belo Horizonte (MG), 7,4% a Coronel Pacheco e 7,4 (2 respostas) a Teixeiras. Os outros 11 municípios aparecem com porcentagens iguais a 3,7% (Tabela 28).

Tabela 28 - Municípios de Atuação - Rede de Ensino Estadual

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Belo Horizonte	3	10,4	11,1	11,1
Carandaí	1	3,4	3,7	14,8
Coimbra	1	3,4	3,7	18,5
Coronel Pacheco	2	7,0	7,4	25,9
Governador Valadares	1	3,4	3,7	29,6
Ipatinga	1	3,4	3,7	33,3
Muriaé	1	3,4	3,7	37,0
Patrocínio	1	3,4	3,7	40,7
Porto Firme	1	3,4	3,7	44,4
Teixeiras	2	7,0	7,4	51,8
Timóteo	1	3,4	3,7	55,5
Ubá	1	3,4	3,7	59,2
Uberlândia	1	3,4	3,7	62,9
Varginha	1	3,4	3,7	66,6
Viçosa	9	31,2	33,4	100,0
Total	27	93,0	100,0	
Ausente	2	7,0		
Total	29	100,0		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Dos 22 professores e ex-professores da rede estadual, 63,6% (14 participantes) continuam lecionando nessa rede e 36,4% (8 participantes) não atuam mais nessa rede como professores de Arte/Dança no currículo escolar (Tabela 29).

Tabela 29 - Participantes que atuavam na Rede de Ensino Estadual no momento que responderam ao questionário

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Sim	14	60,9	63,6	63,6
Não	8	34,8	36,4	100,0
Total	22	95,7	100,0	
Ausente	1	4,3		
Total	23	100,0		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

No item 2.1 do capítulo 2 analisamos as políticas públicas educacionais estaduais e mostramos de que forma seus processos seletivos dificultam a inserção da Dança no contexto escolar.

Por outro lado, observamos que essa é a rede com o maior número de participantes da pesquisa. Isso ocorre simplesmente pelo fato de ela ser responsável pelas escolas estaduais de 853 municípios, bem como pelo fato das políticas públicas estaduais serem as mesmas para todas as escolas, a depender do entendimento da gestão local, elas podem se efetivar de diversas formas nos diferentes contextos escolares.

Em relação aos oito respondentes que não atuam mais nessa rede de ensino, 37,6% declaram atuar por menos de 1 ano na rede estadual; 37,6% durante 3 anos; 12,4% durante 1 ano e 12,4% durante 2 anos. É possível ver outros detalhes na Tabela 30:

Tabela 30 - Tempo de atuação profissional na rede Estadual

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Menos de 1 ano	3	13,0	37,6	37,6
1 ano	1	4,3	12,4	50,0
2 anos	1	4,3	12,4	62,4
3 anos	3	13,0	37,6	100,0
Total	8	34,6	100,0	
Ausente*	15	65,4		
Total	23	100,0		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Em relação ao número de escolas estaduais por atuação, 50% (11 respondentes) atuaram em uma escola, 18,2% (4 participantes) em duas escolas, 18,2% (4 participantes) em três escolas, 9,1% (2 participantes) em seis escolas, 4,5% (1 participante) em quatro escolas. Um

professor não respondeu. Notamos que a maioria concentra ou concentrou sua atuação entre uma e três escolas (Tabela 31).

Tabela 31 - N° de escolas que os participantes da pesquisa atuam ou atuavam na Rede de Ensino Estadual

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
1	11	47,9	50,0	50,0
6	2	8,7	9,1	59,1
4	1	4,3	4,5	63,6
3	4	17,4	18,2	81,8
2	4	17,4	18,2	100,0
Total	22	95,7	100,0	
Ausente	1	4,3		
Total	23	100,0		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Numa questão aberta a múltiplas respostas sobre a forma de contratação dos atuantes ou ex-atuantes dessa rede de ensino, 23,5% das respostas se referiram à atuação com contrato indeterminado em regime estatutário e 76,5% se referiram à atuação com contrato determinado de forma provisória (Tabela 32).

Tabela 32 - Regime de Contrato

	Respostas	
	N°	Porcentagem
Contrato indeterminado/ em regime estatutário	4	23,5%
Contrato temporário	13	76,5%
Total	17	100,0%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

No item “Outros”, relacionado à questão aberta sobre o regime de contrato, três respondentes declararam que atuaram na modalidade de estágio, três como designação e um como bolsista do PIBID. Ponderamos que, apesar de três respondentes não terem identificado de forma correta sua tipologia de contrato, o termo designação é o nome que se dá ao processo de seleção para a contratação temporária.

Dessa forma, verificamos que a maioria dos professores atuou ou atua de forma provisória. Como mostramos no item 2.1 desta dissertação, essa forma de contratação deve-se principalmente a tentativa de desoneração do Estado.

Em relação à carga horária semanal de trabalho, constatamos uma variação de 2h a 40h horas semanais, uma vez que a rede estadual não possui um regime de carga horária fixa, podendo variar de 1h a 40h.

Dos 23 professores de Dança que atuam/atuaram na rede estadual de ensino, 42,9% (9 participantes) trabalha ou trabalhou com a carga horária de 1 hora a 10 horas semanais, 33,3% (7 participantes) com a carga horária de 11 horas a 20 horas semanais, 19% (4 participantes) com a carga horária de 21 horas a 30 horas semanais, 4,8% (1 participante) com a carga horária de 31 horas a 40 horas semanais. Duas respostas foram ausentes (Tabela 33).

Tabela 33 - Carga horária semanal de Trabalho

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
1h a 10 h	9	39,2	42,9	42,9
11h a 20h	7	30,4	33,3	76,2
21h a 30h	4	17,4	19,0	95,2
31h a 40h	1	4,3	4,8	100,0
Total	21	91,3	100,0	
Ausente	2	8,7		
Total	23	100,0		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Em relação ao segmento de atuação desses professores (Educação Infantil, Primeiros Anos do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), 45,5% (10 participantes) lecionam ou lecionaram em dois segmentos, 40,9% (9 participantes) em um segmento, 9,1% (2 participantes) em três segmentos e 4,5% (1 participante) em quatro segmentos.

Sendo que, 46,1% das respostas dos professores se referiram aos anos finais do Ensino Fundamental, 35,9% ao Ensino Médio, 15,4% aos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2,6% à Educação Infantil. Na tabela 34 está descrita a porcentagem dessas respostas:

Tabela 34 - Atuação dos licenciados nos segmentos da Educação Básica (Rede Estadual)

	Respostas	
	Nº	Porcentagem
Educação Infantil	1	2,6%
Primeiros anos do Ensino Fundamental	6	15,4%
Anos Finais do Ensino Fundamental	18	46,1%
Ensino Médio	14	35,9%
Total	39	100,0%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Como descrevemos no item 2.1 do capítulo 2, segundo a Diretora de Ensino Fundamental (2019), nos primeiros anos do Ensino Fundamental o componente curricular Arte é ensinado pela professora generalista da turma, e nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por um professor específico para a disciplina. A Dança pode estar incluída em alguns itinerários formativos do currículo, em algumas escolas modelos, que implementam o Novo Ensino Médio.

Contraditoriamente à afirmação dessa Diretora, dentre os licenciados em Dança que afirmaram atuar ou ter atuado na rede estadual, 15,4% deles lecionam ou lecionaram Arte/Dança nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Acreditamos que esses docentes podem ter sido integrados às equipes de docentes da educação integral e integrada do Ensino Fundamental, nas quais em um turno os alunos cursam as disciplinas da BNC e da Parte diversificada do currículo e no contraturno participam de oficinas da educação integral e integrada. Assim, suspeitamos que, apesar da declaração desses docentes, a Dança não estaria como componente curricular da BNC e da Parte Diversificada e sim presente em algumas escolas como atividade de contraturno (MINAS GERAIS, 2018).

Quanto às formas que os professores de Dança são nomeados na rede estadual, 80,8% das respostas referiam-se a professor de Arte e apenas 19,2% a professor de Dança (Tabela 35).

Tabela 35 - Forma de identificação dos professores

	Respostas	
	N	Porcentagem
Professor de Arte	21	80,8%
Professor de Dança	5	19,2%
Total	26	100,0%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Ainda em relação à forma de nomeação, é possível que tenha ocorrido, uma confusão sobre a atuação em oficinas da Educação Integrada e Integral.

Pontuamos que a maioria dos 23 professores (90,9%) só lecionam ou lecionaram a disciplina de Arte/Dança e 9,1% (2 participantes) declararam que lecionam ou lecionaram outras disciplinas. No campo de resposta aberta dessa questão um dos respondentes informou

atuar com: “leitura, pintura e fotografia”⁵³ e outro respondeu: “História, Ensino Religioso e Inglês”.

Apesar de ser uma minoria, identificamos essa situação como negativa, pois da mesma forma que os professores sem formação na área Arte não estão aptos a lecionar na área, o mesmo ocorre com as outras disciplinas. Como descrevemos no item 2.1 o CAT e o processo de Designação possibilitam essa forma de atuação, o que prejudica a qualidade do ensino.

4.2 O Perfil geral do egresso de Licenciatura em Dança nas Redes Municipais de Ensino.

Nesse item, analisaremos as respostas dadas ao questionário, pelos 12 licenciados em Dança que atuaram ou atuam como professor de Arte/Dança no currículo das redes Municipais de Ensino de Minas Gerais.

Dentre esses docentes, 41,7% (5 participantes) atuaram na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, 33,3% (4 participantes) na rede municipal de Viçosa (MG), 16,7 % (2 participantes) atuaram na rede ensino municipal de Belo Horizonte (MG), 8,3% (1 participante) na rede municipal de Ponte Nova (MG).

Em relação aos respondentes que lecionaram Dança na rede municipal de Belo Horizonte (MG), todos atuaram apenas como estagiários e bolsistas do PIBID. No entanto, essa forma de atuação não é o foco central da pesquisa.

Dos 12 respondentes que informaram ter vínculo com alguma rede municipal de ensino, apenas 16,7% (2 participantes) continuam lecionando Dança na rede municipal e esses estão locados na rede de ensino Municipal de Juiz de Fora. Observamos que a maioria 83,3% (10 participantes) não atua mais em redes Municipais como professores de Arte/Dança no currículo escolar.

Dentre esses que não atuam mais nas redes municipais, 40% atuou durante um ano, 20,0% por 5 anos e outros 20,0% durante 3 anos. Outras durações de atuação estão disponíveis na Tabela 36:

⁵³ Acreditamos que essas disciplinas sejam desenvolvidas nas oficinas das escolas de Educação Integral e Integrada, pois segundo a Resolução da SEE nº 2.197, essas disciplinas não constituem a BNC e a Parte diversificada do currículo.

Tabela 36 - Tempo de atuação profissional nas redes municipais

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Menos de 1 ano	1	8,3	10,0	10,0
1 ano	4	33,3	40,0	50,0
3 anos	2	16,7	20,0	70,0
4 anos	1	8,3	10,0	80,0
5 anos	2	16,7	20,0	100,0
Total	10	83,3	100,0	
Ausente	2	16,7		
Total	12	100,0		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Dos dois respondentes que lecionavam na rede de Juiz de Fora, no momento do preenchimento do questionário, um encontrava-se no seu primeiro ano de atuação nessa rede e o outro, contava 8 anos de atuação.

Em relação à forma de contratação, em uma questão de múltiplas alternativas, 25% das respostas referiram-se ao contrato indeterminado em regime estatutário e 75% ao contrato determinado em regime temporário (Tabela 37). Ressaltamos que há dois respondentes com dois tipos de contrato.

Tabela 37 - Regime de Contrato (Redes Municipais)

	Respostas	
	Nº	Porcentagem
Contrato indeterminado/ em regime estatutário	3	25,0%
Contrato temporário	9	75,0%
Total	12	100,0%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Ao relacionarmos a rede de ensino, o tempo de atuação e a forma de contratação, temos o seguinte cenário: Juiz de Fora é a única rede municipal que possui dois professores atuantes, no momento do preenchimento do questionário, ambos contratados de forma provisória. Os outros três ex-professores dessa rede também atuaram com contratos provisórios..

Em relação à rede municipal de Viçosa (MG), dentre os 4 ex-professores, dois professores foram contratados sob as duas formas (contrato determinado e contrato provisório), sendo que ambos trabalharam por cinco anos nessa rede de ensino e saíram mesmo sendo professores efetivos. Outros dois professores que pertenceram a essa rede municipal tiveram contratos temporários, sendo que um atuou por menos de um ano e o outro por um ano. Como descrevemos no item 2.2, as políticas públicas educacionais desse município não contribuíram

para a inserção da Dança na rede, mesmo havendo um curso de licenciatura em Dança na cidade. De modo que não há nenhum participante da pesquisa atuando na rede.

Em relação à rede de ensino de Ponte Nova (MG) apenas um participante da pesquisa atuou como professor estatutário durante três anos.

Dessa forma, observamos que dentre os participantes da pesquisa que declararam ainda atuar na rede municipal, não há nenhum professor enquadrado no regime estatutário. Notamos que ocorre uma passagem desses professores pelas redes municipais, com tempo máximo de atuação de cinco anos. E mesmos os professores, que possuíam estabilidade e direitos trabalhistas, optaram por deixar o cargo por motivos desconhecidos.

Ainda em relação aos doze respondentes que declararam atuar ou ter atuado em uma rede municipal, 50% deles (6 participantes) atuaram em uma única escola, 33,4% (4 participantes) em quatro, 8,3% (1 participante) em duas e 8,3% (1 participante) em seis escolas.

Observamos que ocorre uma variação na carga horária semanal de 11 a 30 horas semanais. Sendo que a maioria 66,7% (8 participantes) dos participantes possui uma carga horária semanal de 11 a 20 horas, 25,0% (3 participantes) de 21 a 30 horas e 8,3% (1 participante) carga horária de 1 a 10 horas.

Em relação ao segmento de atuação desses professores na Educação Básica 41,6% (5 participantes) leciona ou lecionou em um segmento, 41,6% (5 participantes) em três segmentos, 8,4% (1 participante) em quatro segmentos e 8,4 (1 participante) em dois segmentos.

Sendo que a maioria das respostas dos professores (38,4%) se referiu à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, 30,8% à atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, 23,1% à atuação na Educação Infantil e 7,7% à atuação no Ensino Médio (Tabela 38).

Tabela 38 - Atuação dos licenciados nos segmentos da Educação Básica (Redes Municipais)

	Respostas	
	Nº	Porcentagem
Educação Infantil	6	23,10%
Ensino Fundamental I	8	30,80%
Ensino Fundamental II	10	38,40%
Ensino Médio	2	7,70%
Total	26	100,00%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Apesar de todos os segmentos serem citados, observamos uma predominância no Ensino Fundamental II, mas com um quantitativo muito próximo ao do Fundamental I. Como é de

conhecimento, na grande maioria das redes de ensino municipais, o Ensino Fundamental II é o segmento com maior possibilidade de inserção da Arte/Dança.

Em relação à forma de identificação desses professores, em uma questão de múltipla resposta, 46,2% das respostas se referiram à identificação, como Professor de Arte e 53,8% como professores de Dança (Tabela 39).

Tabela 39 - Forma de identificação dos professores nas redes municipais

	Respostas	
	Nº	Porcentagem
Professor de Arte	6	46,2%
Professor de Dança	7	53,8%
Total	13	100,0%

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

A forma como o professor é nomeado no ambiente escolar é extremamente importante, pois mostra como as linguagens são tratadas no contexto escolar. É positivo que a maioria dos professores sejam referenciados como professores de Dança, o que demonstra uma compreensão da sua formação, nesses contextos. Outro fato importante é que todos os 12 docentes declararam atuar ou ter atuado exclusivamente no componente Arte/Dança.

No próximo item, apresentaremos uma análise das questões abertas do questionário, mostrando os detalhes desse cenário.

4.3 A inserção da Dança e do seu licenciado no contexto escolar.

Em relação às perguntas abertas do questionário, pontuamos que nem todos os 30⁵⁴ respondentes preencheram todas as questões. Agrupamos as respostas do questionário em categorias, como mostraremos nas tabelas seguintes, sendo que algumas respostas se encaixam em mais de uma categoria.

Durante a aplicação do questionário, perguntamos aos participantes, se teriam a disponibilidade de participar de uma entrevista para a pesquisa, 15 participantes se prontificaram. Desses, oito lecionavam na Educação Básica em 2018 (ano de aplicação do

⁵⁴Como descrevemos no início desse capítulo, lembramos que o público alvo da pesquisa são os 30 licenciados que lecionaram ou lecionavam Dança nas escolas públicas de Minas Gerais em 2018. Ano de aplicação do questionário.

questionário), sendo que um respondente atuava na rede Municipal de Juiz de Fora e sete na rede estadual de Minas Gerais.

No capítulo 3, mostramos um cenário no qual os licenciados em Dança não representam 0,3% dos professores de Arte, em todos os segmentos da Educação Básica, em Minas Gerais, sendo os licenciados em Dança raridades nesse cenário.

Ao apresentarmos os dados a seguir, utilizaremos codinomes de pedras preciosas (Alexandrita, Safira, Ametista e Topázio) para nos referimos aos quatros entrevistados selecionados, pois são raridades no contexto escolar.

Eles foram selecionados pelos seguintes critérios: 1- Safira por ser a única professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. 2- Alexandrita e Ametista por serem as professoras atuantes a mais tempo (4 anos) na rede de ensino estadual de MG, sendo que Alexandrita é atuante no município de Ubá, MG e Ametista em Viçosa, MG. 3- Topázio por ser atuante na rede estadual de MG e ter lecionado na rede Municipal de Viçosa.

Realizamos as entrevistas (APÊNDICE C) para compreender melhor as questões pontuadas nas respostas abertas. Apresentaremos adiante, uma análise que relaciona os dados das questões abertas com os dados das entrevistas.

Nesta seção, pautamos que as respostas são distintas e mostram os diferentes cenários da Dança na Educação Básica de Minas Gerais. Começaremos analisando o cenário de admissão dos licenciados como vemos abaixo:

Tabela 40 - Processo de admissão dos participantes da pesquisa ao cargo de professor de Arte e/ou Dança na Educação Básica - Facilidades e Dificuldades encontradas (Categorização).

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Existência de brechas nos editais que afetam a prioridade dos licenciados em Dança para assumirem o cargo para Dança.	1	3	4,5	13,6
Falta de compreensão da Dança como pertencente a área de conhecimento Arte.	6	18,2	27,3	40,9
Não há dificuldades para atuar como estagiário.	2	6,1	9,1	50
Pouca carga horária da disciplina de Arte para a atuação nas escolas	2	6,1	9,1	59,1
Preferência para profissionais com formação na área de Arte - Dança.	6	18,2	27,3	86,4
Sem Dificuldades no Processo de Contratação	2	6,1	9,1	95,5
Não se aplica	1	3	4,5	100
Total	22	66,8	100	
Ausente	11	33,2		
Total	33	100		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Primeiramente nos atentaremos às dificuldades encontradas. De acordo com a tabela 40, 27,3% dos licenciados relataram: “Falta de compreensão da Dança como pertencente a área de conhecimento Arte.” A exemplo disso, o entrevistado Topázio relata um processo de designação para uma escola estadual do município de Viçosa (MG):

Então a gente foi para a designação. Na designação perguntam se eu sou licenciado tal, tal, tal. E eu cheguei para designação, e isso foi esse ano, no começo do ano⁵⁵, março se eu não me engano. E a mulher da escola perguntou para mim se Dança era Arte? Se eu poderia dar aula de Arte? Se Dança era Arte? Aquilo para mim foi assim a maior decepção da minha vida, porque a pessoa está em um cargo administrativo e não sabe as leis diretrizes, PCN e BNCC isso para mim é o cúmulo sabe? Não saber que Dança é uma das quatro linguagens que devem ser contempladas no ensino de Arte na escola é triste, triste, triste, triste. Sendo que vêm escrito nas folhinhas delas quais são as quatro linguagens, tá? Então assim, o principal impedimento é o pessoal administrativo dessa escola, que não reconhece a Dança enquanto linguagem artística; então não reconhece o licenciado em Dança como professor de Arte.

Essas situações lamentáveis acontecem, apesar dos diversos documentos e leis tratarem a Dança como pertencente a área da Arte. Desde 1996 a linguagem artística Dança é citada nos PCNs de Arte, que descrevem a necessidade de ela ser ensinada por profissionais com formação na área. Como mostramos no capítulo 1, outros documentos se referem à Dança como linguagem artística. Dessa forma, os responsáveis pela contratação não possuem parâmetros legais nenhum para fazerem tais questionamentos. Apesar das dificuldades, o entrevistado assumiu o cargo.

A situação torna-se ainda mais grave ao considerarmos o cenário relatado no capítulo 3, no qual constatamos que a minoria dos professores de Arte de Minas Gerais possui licenciatura na área da Arte (5,11% nos anos finais do Ensino Fundamental, 24,72% nos anos Finais e 24,85% no Ensino Médio). Fazendo uma analogia é como se questionassem a formação de um médico para tratar pacientes, em um meio onde a maioria desses pacientes estivesse sendo tratada de forma “emergencial” por enfermeiros. Esse cenário é reflexo de uma marginalização da Educação, da Arte e da Dança.

Como exemplo, dentre as respostas abertas do questionário em relação às dificuldades e facilidades no processo de contratação, uma participante referiu-se a “Existência de brechas nos editais que afetam a prioridade dos licenciados em Dança de assumirem o cargo para aulas específicas de Dança.” Novamente, o relato aponta para uma falta de entendimento do que é a formação na área da Dança. Além disso, outros 9,1% dos respondentes relataram haver:

⁵⁵Refere-se a 2018 e uma escola do Município de Viçosa MG

“Burocracia, subjetividade nas entrevistas e análise de documentação”, que aliados à falta da compreensão dos documentos políticos da área da Dança dificulta a inserção do licenciado.

Apontaremos agora algumas facilidades, sendo que 27,3% das respostas citaram como facilidades: a “Preferência por profissionais com formação na área de Arte/Dança”, e 9,1% das respostas foram: “sem dificuldades no processo de contratação”.

Somando, temos um total de 36,4% das respostas que apontam um cumprimento das orientações educacionais e das legislações no processo de contratação. Como relata a entrevistada Safira sobre a assunção de um cargo para dar aula específica de Dança: “Não!!! Até foi o contrário, assim, aqui em Juiz de Fora, tem essa política de privilegiar o licenciado em Dança. Para assumir a minha vaga eu não tive problema nenhum. ”

A entrevistada Ametista também relatou: “Em todas as escolas que eu atuei em Viçosa, eu nunca tive problema nenhum. O diploma sempre foi reconhecido mesmo; a inspetora⁵⁶ estava sempre comigo para fazer valer o diploma, né. Ela falou que se você precisar de ajuda você me fala, você tem o direito de ‘pegar’ as aulas.”

Pontuamos que Ametista, relatou uma situação diferente da relatada por Topázio, mesmo ambos atuando em escolas da rede estadual, no mesmo município e no mesmo ano.

Observamos que no caso de Ametista havia a presença da inspetora, o que pode ter contribuído para a facilidade da assunção do cargo. De qualquer forma, todos os profissionais responsáveis pela contratação de professores deveriam estar cientes sobre a legislação e as orientações educacionais que pautam suas funções. Isso mostra falta de coerência nos processos de designação, como explanamos no item 3.1.

No capítulo 1, mostramos que, numa perspectiva macro, a Arte/Dança possui diretrizes nas políticas públicas educacionais nacionais, porém sua efetivação depende das articulações com as políticas públicas estaduais e municipais.

A tabela 41 aponta, através das respostas dos licenciados, se as políticas públicas educacionais estaduais e municipais colaboram ou não para a efetivação do ensino da Dança nas escolas.

⁵⁶As atribuições do inspetor escolar estadual estão relacionadas ao funcionamento e à organização das unidades escolares da Educação Básica. Trata-se de uma função de verificador da conformidade legal das escolas e de corretiva dos desvios dos atos e procedimentos.

Tabela 41 – Nível de colaboração das políticas públicas educacionais Estaduais e Municipais (MG) para a efetivação do ensino da Arte e da Dança nas escolas públicas (Categorização).

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não Colaboram - Oferta de apenas uma aula de Arte em cada segmento da Educação Básica.	3	10	16,7	16,7
Desvalorização da Arte/Dança como área de conhecimento	4	13,3	22,2	38,9
Não colaboram - Carga horária reduzida de Dança/Arte em relação às demais disciplinas	4	13,3	22,2	61,1
Não efetivam as políticas educacionais nacionais	1	3,3	5,6	66,7
Não há perspectiva de contratação de professores de Arte/Dança.	1	3,3	5,6	72,3
Não se aplica	5	16,8	27,7	100
Total	18	60	100	
Ausente	12	40		
Total	30	100		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Observamos que 16,7% responderam que as políticas públicas educacionais municipais e estaduais não colaboram devido a “Oferta de apenas uma aula de Arte em cada segmento da Educação Básica”; outros 22,2% relataram que não colaboram, pois tem a “Carga horária reduzida de Dança/Arte em relação às demais disciplinas”. Ambas as respostas se referem ao tempo reservado para a Dança/Arte no currículo escolar, visto que a carga horária destinada aos componentes curriculares é definida pelas secretarias de educação (municipais e estaduais).

Outros 22,2% responderam que a “Desvalorização da Arte/Dança como área de conhecimento” afeta em alguma circunstância a elaboração das políticas públicas estaduais e municipais e não contribuem para a efetivação da Arte/Dança no contexto escolar.

Um licenciado (5,6%) respondeu que as políticas públicas educacionais municipais e estaduais “Não efetivam as políticas educacionais nacionais”. Outro licenciado (5,6%) respondeu que “Não há perspectiva de contratação de professores de Arte/Dança”. A partir dessas respostas suspeitamos que a inserção da Arte na escola se dá mais por obrigatoriedade, do que por meio de uma avaliação real da sua importância, ou da sua compreensão enquanto área de conhecimento. Diante dessa conjuntura, a sua carga horária em vários contextos municipais é mínima, com raras exceções.

Pautamos que a carga horária mínima dificulta o ensino de uma linguagem artística com qualidade e, ainda mais, a inserção das quatro linguagens no contexto escolar. Porém, também

mostramos que parte das secretarias não tem de fato uma preocupação com as efetivações dos propósitos presentes nas diretrizes educacionais para a Arte.

Neste trabalho não objetivamos refletir sobre as diferentes perspectivas de Dança presentes no contexto escolar, nem mesmo discutir quais epistemologias os licenciados utilizam. Criticamos apenas, que o ensino de Dança seja desenvolvido em uma perspectiva copista e tecnicista, entendida como distração, diversão ou atividade física, pois não contribui para a formação do aluno.

Em relação a uma questão sobre o papel do ensino da Dança nas escolas, identificamos que os respondentes ressaltaram aspectos que se relacionam a uma atuação docente crítica e reflexiva em Dança, como observamos na Tabela 42:

Tabela 42 – As perspectivas do Licenciado em Dança, em relação ao papel do Ensino da Dança no ambiente escolar (Categorização).

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Aspectos criativos.	2	6,1	10,5	10,5
Conhecimento do próprio corpo, de suas relações com o outro e com o contexto	9	27,3	47,4	57,9
Colaboração da Dança para as relações inter e transdisciplinares	2	6,1	10,5	68,4
Dança como Área de conhecimento	2	6,1	10,5	78,9
Dança como atividade física e descontração	1	3	5,3	84,2
Experiência em Dança como forma de compreender e transformar a sociedade	3	9,1	15,8	100
Total	19	57,7	100	
Ausente	14	42,3		
Total	33	100		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Observamos que apenas um licenciado (5,3%) entende a Dança sob uma perspectiva superficial “como atividade física e descontração”. Ponderamos que esse respondente destoa completamente dos demais, sendo que 47,4% dos licenciados em Dança, a veem no ambiente escolar como fomentadora do “Conhecimento do próprio corpo, de suas relações com o outro e com o contexto”; outros 15,8% ressaltam o papel da “Experiência em Dança como forma de compreender e transformar a sociedade”; 10,5% apontam as contribuições da Dança nos “Aspectos criativos” e 10,5% identificam a “Dança como Área de conhecimento”. Pontuamos que os 10,5% dos licenciados apontaram a “Colaboração da Dança para as relações inter e transdisciplinares”. Pelas respostas acima, como é de se esperar, esses licenciados possuem uma postura de ensino para a Dança que vai além de uma perspectiva tecnicista.

A seguir veremos a forma de abordagem da Dança e outras linguagens artísticas pelos respondentes (Tabela 43).

Tabela 43 - Abordagem da Dança e outras Linguagens Artísticas (Categorização).

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Desenvolve as linguagens artística de forma Polivalente.	9	30	52,9	52,9
Ensina apenas a linguagem artística Dança	1	3,3	5,9	58,8
Foca a Dança e a articula com outras linguagens artísticas.	7	23,3	41,2	100
Total	17	56,6	100	
Ausente	13	43,4		
Total	30	100		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

De acordo com Tabela 43, um licenciado (5,9%) informou que em suas aulas ensina somente a Dança, enquanto 41,2% dos respondentes declararam que focam a abordagem na Dança e a articulam com outras linguagens artísticas. Vale ressaltar o registro de um participante sobre a sua perspectiva nessa resposta aberta:

Abordava outras linguagens artísticas também, mas sempre deixei claro para a escola que minha formação era em Dança, então eu não era preparada para ensinar desenho, por exemplo. Eu usava as outras linguagens como estímulo para a criação em Dança. Em uma das turmas que trabalhei, os alunos fizeram uma coreografia a partir de um desenho que eles criaram, mas o meu objetivo era trabalhar o processo coreográfico, só usei o desenho como estímulo, como poderia ter usado uma música ou uma cena teatral.

Dessa forma, observamos uma articulação, na qual a prática diz respeito a formação. Porém, verificamos na Tabela 43 que a maioria dos respondentes (52,9%) dizem que “Desenvolve as linguagens artísticas de forma polivalente”. Pontuamos que a licenciatura em Dança prepara os estudantes para lecionar Dança, sendo que estes não estão aptos para lecionar outras linguagens de forma polivalente. O ensino, sob essa perspectiva, pode ser superficial como observamos na fala da entrevistada Alexandrita (2018):

Sim, eu acho que o curso de Dança peca muito nessa área de licenciatura, para gente que vai dar aula de Artes, né? Eu tive que estudar para dar aula [...] agente quase não vê Artes Visuais, Teatro, já que o que a gente vê é voltado a Dança-Teatro. [...] E ir para o Youtube assistir aula de Música e Artes Visuais, para poder lecionar.

Observamos que Alexandrita não percebe que o curso de licenciatura em Dança cumpriu com o seu objetivo de formar um professor de Dança. Além disso, seu depoimento aponta que sua prática de ensino tem sido polivalente e superficial buscando fontes para a cópia de modelos como vídeos no “Youtube”.

No primeiro capítulo, pontuamos que os documentos educacionais PCNs, CBC, Currículo Referência de Minas Gerais e BNCC⁵⁷, apesar de reconhecerem as especificidades de cada linguagem artística, abrem possibilidades para a atuação polivalente do professor.

Tais documentos apontam flexibilidade, porém à medida que a maioria das escolas só tem um professor com formação em uma linguagem artística, enquanto muitas outras não possuem nenhum docente de Arte, o professor muitas vezes se vê (erroneamente) na obrigação de trabalhar todas as linguagens artísticas presentes no currículo, e muitas gestões escolares cobram essa postura. Como relata Topázio (2018).

[...] Por exemplo, eu sou professor de Artes, eu sou formado em licenciatura em Dança, mas eu ministro Artes. Se eu ministro Artes, eu tenho que contemplar as outras linguagens. Por exemplo, esse semestre eu estou dando Teatro. Então eu vim do Teatro, então Teatro e Dança para mim é tranquilo, visuais e música eu fico mais, né? Agarrando no assunto, mas a gente vai, porque é da nossa área.

Apesar de Topázio (2018), atuar de forma polivalente ele relata que sai do tradicional não segue apenas o livro didático e desenvolve diversos trabalhos:

Então, assim, tem saído trabalhos bacanas sabe, trabalhos *culturais folclóricos (sic)*, trabalhos de Artes Visuais, portfólios de Artes Plásticas, instalações artísticas pedagógicas, as Danças. Assim, trabalhos bacanas, agora tem Teatro, tem a semana de Arte Moderna na escola que eu estou fazendo, assim está bem legal mesmo. A escola tem essa visão bem aberta, graças a Deus.

Observamos o empenho de Topázio (2018) na tentativa de desenvolver as linguagens artísticas, porém sua formação não é para isso. Pontuamos que a polivalência se difere de uma prática articulada, na qual o professor não é responsável por ensinar algo que não pertence a sua formação, e sim articula a sua linguagem de formação com as outras.

Sobre “O Planejamento Pedagógico e as relações com às Linguagens Artísticas e às diretrizes para o ensino de Arte”, cuja categorização dos dados estão na Tabela 38, verificamos que 20% dos professores apontam que dividem as Linguagens Artísticas por bimestre no

⁵⁷O único documento educacional analisado nesse trabalho que define uma orientação clara contra a polivalência é a “Proposta curricular: Arte” da rede de ensino de Juiz de Fora.

planejamento, ou seja, além de trabalharem de forma polivalente trabalham de forma segmentada. Diferente dessa situação, apenas 10% dos respondentes referiram-se à articulação das linguagens artísticas.

Tabela 44 - O Planejamento Pedagógico e as relações com às Linguagens Artísticas e às diretrizes para o ensino da Arte (Categorização).

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Adota Práticas Pedagógicas diversas	1	2,9	5	5
Divide as Linguagens Artísticas por bimestre	4	11,8	20	25
Articula as Linguagens Artísticas	2	5,9	10	35
Parte de um diagnóstico	2	5,9	10	45
Usa como base diretrizes curriculares: nacional, estadual e/ou municipal.	9	26,5	45	90
Usa como base o livro didático	2	5,9	10	100
Total	20	58,9	100	
Ausente	14	41,1		
Total	34	100		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Ainda de acordo com a Tabela 44, 10% dos licenciados em Dança descrevem que para o planejamento pedagógico, partem de um diagnóstico; 5% cita que “Adota Práticas Pedagógicas Diversas” e 10% usa como base o livro Didático. Observamos que a maioria das respostas (45%) relata que utilizam, como base, as diretrizes nacionais, estaduais e/ou municipais. Sobre a utilização desses documentos no planejamento, a entrevistada Safira (2018) relata:

Para mim é mais nesse sentido do planejamento. Eu sempre me baseio pela leitura desses documentos que apesar, assim [pausa] esses documentos são bem amplos, eles apresentam uma sugestão bem ampla do que pode ser trabalhado. E acabam mais descrevendo aquelas coisas que a gente aprende na licenciatura, do que coisa que você vai trabalhar na sala de aula mesmo. Mas eu gosto sempre de ver antes para eu ter certeza de que aquilo que eu estou planejando está de acordo com o que eu possa estar oferecendo. Porque a gente sabe, também que [pausa] assim, que existe ainda este certo preconceito e resistência com a Dança na educação básica, na educação assim né, dentro da sala de aula. Então eu acho que a gente ter essa base como segurança, assim né, é algo que vai ajudar a gente a argumentar depois. Caso que seja cobrado que eu fizesse coisas que eu não gostaria de fazer como às vezes acontece de ter que organizar festa. Acho que esses documentos ajudam a segurar a prática que a gente tem, eu acho que é bem [pausa] transitiva com aquilo que a gente aprende na licenciatura.

Dessa forma, observamos que a participante organiza os documentos como base para o planejamento, além de usá-los como apoio de argumentação para as dificuldades que encontra no contexto escolar sobre o entendimento da Dança.

Apesar do objetivo desse trabalho não ser especificamente sobre a prática docente, perguntamos aos professores como estavam desenvolvendo suas aulas, para ter uma visão geral da inserção da Dança a partir da fala dos professores. As respostas estão categorizadas na Tabela 45:

Tabela 45 - Formas de desenvolvimento das aulas de Arte/Dança pelos professores (Categorização).

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Associa Teoria e Prática	5	16,6	33,4	33,4
Aulas Teóricas	1	3,3	6,7	40,1
Desenvolve conteúdos específicos da Dança	2	6,7	13,3	53,4
Pauta-se na Abordagem Triangular	2	6,7	13,3	66,7
Relaciona a Dança com as demais disciplinas	2	6,7	13,3	80
Não se aplica	3	10	20	100
Total	15	50	100	
Ausente	15	50		
Total	30	100		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

Observamos que 13,3% das respostas dos participantes se referiram a relação da Dança com as demais disciplinas e 13,3% se referiram a Abordagem Triangular, sendo que essa última categoria pode ter influência dos PCNs da Arte que descrevem essa abordagem.

Positivamente, observamos que a maioria (33,4%) das respostas quando categorizadas referem-se a uma associação entre a teoria e a prática e 13,3% referem-se ao desenvolvimento dos conteúdos específicos da Dança. Nessas duas formas de desenvolvimento é necessário que o professor tenha algum espaço e condições mínimas para trabalhar com a Dança. No caso da participante Ametista (2018) ela relata:

Eu ainda acredito ser um pouquinho privilegiada, porque eu trabalho com a educação integral. Eu tenho uma sala de Dança e o espaço maiorzinho, então quando eu vou dar minhas aulas de Artes para os outros anos, utilizo dessa sala para poder fazer as aulas práticas. Mas eu tenho a sala da educação integral que é a sala de Dança e eu tenho a própria sala de aula. E algumas vezes eu utilizo o próprio ambiente escolar mesmo, o corredor, o espaço que tem perto da secretaria, que não tem o pátio né, mas a quadra é algo que eu não uso, só quando eles vão apresentar alguma coisa. Mas para dar aula eu não consigo usar o pátio.

Essa entrevistada relata que tem a sua disposição a sala da educação integral e que, para utilizá-la para as aulas de Arte, articula seu uso com os outros professores. Ponderamos que apenas parte dos alunos dessa escola estuda em um período integral, de modo que se Ametista

não se propusesse a fazer essa negociação, alguns poderiam não ter o ensino de Dança com a mesma infraestrutura.

A licenciada Safira (2018) relata: “A escola que eu dou aula coloca a Dança dentro da grade curricular. Todos os alunos têm que fazer, todos os alunos têm que participar de 50 minutos de cada aula, mesma coisa igual a todas as outras disciplinas”. Nessa escola, Safira leciona uma disciplina de Dança, que está na grade curricular do mesmo modo que os outros componentes como Português e Matemática, e é tratada da mesma forma. Ela relata sobre a estrutura oferecida:

Eles se organizam para me oferecer. O recurso que eu tenho é caixa de som e a possibilidade de usar uma quadra coberta. Os horários são organizados de modo que sempre está liberada para minha aula, para eu utilizar a quadra coberta. Eu nunca tenho aula em um horário que é de recreio. Sempre, esse espaço está liberado para mim. E tem também um tablado de madeira que é desmontável e que chega a ser do tamanho de uma sala de aula. Assim, dá para fazer uma aula com 15 pessoas, 20 pessoas, tranquilo. Usa eu e o professor de Teatro, a gente se reveza. E fica no refeitório e ele tem um cortinado que a gente fecha quando está dando aula para não interagir com o pessoal que está no refeitório. Então tem esse espaço, que é o da quadra coberta e do tablado e têm a caixa de som. Na medida do possível tem o material de figurino que a escola já guarda de outras experiências de Dança.

Observamos que nessa escola, apesar de não ter uma sala específica para a Dança, possui um espaço próprio no currículo para a linguagem, e se organiza para oferecer uma estrutura mínima.

Porém, alguns licenciados não têm esse apoio, uma participante da pesquisa relatou no questionário que arrasta as carteiras da sala de aula tradicional para trabalhar com a Dança. Considerando que as aulas têm 50 minutos, esse arrumar e desarrumar demanda tempo. Topázio (2018) também relatou sobre o espaço:

Em termos gerais os espaços são sala de aula e quadra. Nunca tive espaço adequado. E aí quando eu só tenho sala fechada, de fileiras tradicionais, não “quebro” as quatro paredes, isso me deixa um pouco “revoltas”, mas assim o espaço é sala de aula, quatro paredes e quadra que não é muito legal, por que às vezes há barulho que interfere igual. Por exemplo, eu faço aulas no pátio, passa os alunos e incomoda os alunos tira a atenção, então assim fica sem foco nenhum, esses são os espaços.

Mesmo em contextos, frequentemente, sem estrutura, observamos que parte dos participantes da pesquisa se empenham em desenvolver um trabalho em Dança aliando teoria e prática e envolvendo os conteúdos específicos.

De modo que a ausência da Dança na escola não é só por uma questão de falta de estrutura, pois o mínimo que demanda não é muito difícil para as escolas conseguirem organizar. Uma caixa de som, um espaço limpo, sem carteiras (não precisa ser uma sala própria de Dança) e

que no momento da aula, não tenha pessoas circulando, fazendo barulho. A perspectiva de Dança presente na comunidade escolar é uma das questões que influencia essa ausência, como veremos na Tabela 45, mais adiante.

Pontuamos que da Tabela 45, um licenciado (6,7%) relatou que desenvolve exclusivamente aulas teóricas. Sem dúvida, a prática em Dança é de extrema importância para desenvolver um ensino aprofundado e os professores devem buscar formas de articular teoria e prática. Porém, essa prática pode encontrar empecilhos como relata Alexandrita:

E Dança vai para o lado histórico! É como surgiu? Essas coisas assim. Dança, Dança na escola mesmo!!! Acho que é ilusão da nossa área mesmo. Sabe? Porque os alunos não aceitam, porque eu já tentei dar aula prática de consciência corporal, toda empolgada [pausa] mas os alunos não aceitam fazer.

Observamos uma dificuldade encontrada pela professora. Entendemos que em alguns contextos, em situações emergenciais possa ser necessária uma atuação mais teórica, uma vez que não há estrutura e nem condições pedagógicas de se trabalhar a prática. Para isso é necessário haver uma avaliação do professor.

Sobre suas aulas, Alexandrita (2018) narra: “É a sala de aula só. Não tem Dança, é teoria, e a prova a gente é obrigada a fazer. Na escola Isadora Duncan⁵⁸ eu era obrigada a fazer duas provas, simulados e dava muito trabalho para os meninos. Geralmente o trabalho era teórico não era prático não.”

Entendemos que a não aceitação dos alunos e a disposição apenas da sala de aula tradicional dificulta a prática. Porém, observamos que igualar o ensino da Arte ao padrão das outras disciplinas, com avaliações somativas, por exemplo, acarreta sua descaracterização. De forma que a aula teórica em Dança pode ter outras abordagens que contribuam mais para uma aprendizagem crítica e reflexiva. Na tabela 46, veremos os discursos presentes sobre a Dança na comunidade escolar.

Tabela 46 - Perspectivas sobre a Dança presentes nos discursos dos membros da comunidade escolar (Categorização).

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Associam a Dança aos gêneros do Hip Hop e/ou Funk.	3	9,1	15,8	15,8
Dança como Área de Conhecimento	1	3	5,3	21,1
	Continua			

⁵⁸Codônimo dado a escola de atuação da respondente Alexandrita, afim de continuar protegendo sua identidade.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Dança vista como recreação, apresentações e/ou atividade física.	6	18,2	31,5	52,6
Demonstram uma perspectiva favorável à Dança.	2	6,1	10,5	63,1
Desvalorização da Dança pelos pais e demais profissionais da escola	4	12,1	21	84,1
Existências preconceitos em relação a Dança pelos alunos	1	3	5,3	89,4
Pais e gestores veem a Dança como alternativa contra a violência	1	3	5,3	94,7
Não se aplica	1	3	5,3	100
Total	19	57,5	100	
Ausente	14	42,5		
Total	33	100		

Fonte: Perfil dos Professores de Dança da rede pública de MG, 2019

De forma geral, a Tabela 46 mostra uma predominância de uma perspectiva negativa ou simplista a respeito da Dança pela comunidade escolar. Dos respondentes, 31,5% identificaram que a comunidade escolar vê a Dança como recreação, apresentação e/ou atividade física. Pelo menos 15,8% associaram a Dança aos gêneros do Hip Hop e/ou Funk e a porcentagem de 5,3% relatou a existência de preconceitos em relação a Dança pelos alunos, assim como, 21% comentou sobre a desvalorização da Dança por parte dos pais e demais profissionais da escola. Esses dados não surpreendem, pois, é esse o contato com a Dança que muitos têm, o problema é que essas perspectivas podem dificultar o trabalho do professor, como narra Topázio (2018):

A gente vem de uma formação mais moderna de Dança, de Arte, e a gente vem ministrando aulas com espaços, com vídeos e etc. E aí nesse decorrer os alunos estão acostumados com aquele ensino artístico, como era antigamente: rabiscos. E aí a gente vem com a, Ana Mae Barbosa proposta triangular: ver, fazer e contextualizar. E aí, chega com isso, e eles ficam com um pouco de empecilho, no primeiro bimestre, já no segundo para frente eles começam a se soltar e entender. ‘Ah não, eu não sabia o que era aula de Arte de verdade, eu não sabia como isso funcionava.’ Então o segundo empecilho é a adaptação do ensino de Arte de Dança no geral. Dessa era moderna é do que a gente está vivendo agora. Eles estão acostumados com ensino mais tradicional antigo. O Terceiro é a parte administrativa, no sentido já inserido na escola, alguns professores, de outras matérias e o corpo administrativo, supervisão. Assim, supervisão nem tanto! É menos. Direção. Algumas, né!? Eu conheço a Diretora da escola, por exemplo, ela não deixa ter nada na sala de aula prática por exemplo. Como que eu vou dar aula de Dança sem prática? Em Viçosa mesmo, tá!? Não é longe não. Então é bem complicado esse impedimento. É no sentido do professor, tá!? Com panelinha mesmo. Com aquelas coisas bem tradicionais. Geralmente os professores mais velhos da escola faz isso, tá!? ‘Ah! Porque você está fazendo isso? Você não pode mudar! Você não pode fazer diferente.’

Observamos que, a princípio, a prática em Dança de forma aprofundada gera estranhamento no contexto escolar. O que é normal, pois há falta de costume com outras

abordagens e, com o tempo, parte da comunidade pode entender melhor essa prática. Isso depende da disponibilidade do professor em mostrar o seu trabalho diferenciado e da tentativa de compreensão por parte da escola.

Sendo assim em relação às respostas dos licenciados sobre a perspectiva da comunidade escolar, 10,5% responderam que “Demonstram uma perspectiva favorável à Dança”, 5,3% percebem a “Dança como Área de Conhecimento” e 5,3% veem a Dança como alternativa contra a violência. Safira (2018) relata que a valorização da Dança se deve ao trabalho realizado anteriormente por outras professoras licenciadas:

Eu acho que na minha escola isso é bem entendido. Os funcionários das Artes são bem valorizados, eu acho que eles respeitam a nossa área e ao mesmo tempo respeitam a nossa formação [...]. Então, assim, eles confiam na nossa formação de licenciado para fortalecer aquilo que escola produz, mas também não interferem de querer propor e mandar assim no que a gente faz. Então eu acho que isso na minha escola é bem interessante. Que as meninas⁵⁹ que já tiveram lá, contribuíram para a confiança da escola. A nossa área é bem respeitada e não tem uma coisa de falar para os outros professores ficarem fazendo Dança. Coloca a Dança como o professor de Dança e o Teatro com o professor de Teatro. Eu acho que assim é bem resolvido.

De modo que essa escola reconhece a área da Arte e as formações específicas, de forma que a Dança se insere nesse contexto, com respeito e compreensão de suas epistemologias que devem ser lecionadas por um profissional com licenciatura na área.

Além desse cenário, observamos que a Licenciada Ametista (2018) professora de uma escola estadual, procurou entrar em um acordo sobre as demandas da escola e sua forma de trabalhar a Dança:

Olha como eu nunca tive problema na escola, eles aceitam muito bem. Eles pedem que eu faça alguma coisa. ‘Ah! professora tem como você montar uma coreografia?’ Eu falo: me passa o tema primeiro, eu vou estudar o tema com os alunos vou ver o que eles propõem e, a partir da proposta deles a gente vai fazer a montagem. Porque eu ainda sigo aquilo que a gente sempre estudou, os próprios alunos criarem, a própria movimentação e a gente auxilia. Então assim eles me pedem, e de acordo com as propostas que eu recebo, planejo as minhas aulas, para fazer com que os alunos criem a movimentação. As propostas não são muito efetivas, acontecem uma vez ou outra, quando eu proponho, mas eles sempre gostam. Nunca ninguém reclamou. As minhas aulas prática nunca tive nenhuma reclamação, sobre utilizar o som dentro da sala, sair com os alunos e fazer aula no corredor. Tanto com o sexto ano eu estou trabalhando danças populares então a gente vai para sala a gente faz a prática. Os alunos até chegam um pouquinho atrasados né por causa do deslocamento. E sim, nenhum professor nunca reclamou sempre elogiou, trazer um trabalho diferenciado para os alunos.

⁵⁹Se refere a outras licenciadas que trabalharam em anos anteriores nas escolas.

Sendo assim, sua prática é aceita no corpo escolar que entende o deslocamento e a utilização de vários espaços, como necessidades.

De forma que constatamos que a inserção da Dança/Arte ocorre de formas e em contextos diversos. Várias problemáticas foram encontradas nesse capítulo, dentre elas as que tiveram mais relevância foram: a dificuldade na assunção do cargo nos processos seletivos, a perspectiva polivalente de ensino por parte dos licenciados e a perspectiva de superficialidade da Dança presente no espaço escolar.

Observamos que parte dos licenciados têm lecionado Dança nesses contextos e, que a disponibilidade, das escolas e das secretarias de ensino, para compreender e respeitar as especificidades dessa linguagem é fundamental para sua inserção. De modo que, em parte dos contextos a lógica de menos-valia da Dança/Arte tem se transformado, o que é positivo, porém tem ocorrido em uma perspectiva micro. De forma geral, em um olhar macro sobre os contextos, a marginalização da Dança/Arte se mantém.

APONTAMENTOS FINAIS DE UM CENÁRIO EM MOVIMENTO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais nacionais e estaduais, que contribuem (ou não) para a inserção da linguagem artística Dança e dos egressos da UFV e da UFMG, licenciados em Dança, no contexto das escolas públicas de Minas Gerais.

Observamos que as políticas públicas educacionais sofrem mudanças, que dependem do governo do país e, portanto, oscilam entre as perspectivas conservadoras e progressistas das gestões.

Por outra via, pautamos que o sucesso das políticas públicas educacionais depende principalmente das ações a longo prazo, visto que as variações e quebras em políticas anteriores não contribuem para a melhora efetiva da educação.

Como ressaltamos no capítulo 1, a análise mais específica em termos de políticas públicas educacionais nacionais, deste trabalho, teve como foco o período entre a gestão do Partido dos Trabalhadores e o pós-golpe sob o governo de Michel Temer.

Apontamos que o governo do PT foi mais progressista e implantou várias políticas públicas sociais, muitas delas direcionadas à população de baixa renda. Houve melhoria na Educação Superior através da ampliação dos investimentos, que aumentaram as possibilidades de formação dos professores da Educação Básica. Já em relação à própria Educação Básica, o principal investimento foi direcionado à entrada e à permanência das classes baixas na escola, através do programa Bolsa Família, da ampliação do Ensino Fundamental (9º ano) e do tempo médio de estudo, além da criação do programa Mais Educação. No entanto, as ações citadas não foram suficientes para uma melhora efetiva da Educação Básica.

Em relação à Arte, um dos últimos atos de Dilma Vana Rousseff como presidenta foi a aprovação da Lei nº 13.278, de 2016, que alterou o texto da LDB nº 9396/96 e inseriu o ensino das quatro linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais). Essa inserção em termos de políticas públicas é uma grande vitória para a Dança, porém ela está longe de se realizar na prática em um cenário macro. Ainda mais, depois do golpe parlamentar sofrido pela ex-presidenta, motivado pelo ódio às políticas públicas sociais do governo PT e justificado por um combate parcial à corrupção.

O governo do ex-presidente Michel Temer realizou ataques às políticas públicas sociais, que amenizavam as desigualdades no Brasil, diminuindo a verba para a educação. Isso gerou a

diminuição de programas como: FIES, PROUNI, REUNI, PARFOR, UAB, BOLSA FAMÍLIA, MAIS EDUCAÇÃO.

No pós-golpe inicia-se um período no qual toda reflexão crítica acerca do Estado passa a ser criminalizada, com base no fundamentalismo religioso e numa perspectiva mercantilista (FRIGOTO, 2017). É neste contexto que foram criadas as reformas do ensino médio e a BNCC, de forma que, elas se dão de maneira impositiva e com influência dos interesses capitalistas neoliberais. Esse tipo de condução acaba privando a população, a comunidade escolar e a acadêmica da participação em um debate verdadeiramente amplo e necessário para a construção da BNCC e da reforma do Ensino Médio.

Diante dessas políticas públicas educacionais a Arte/Dança foi afetada. Na BNCC ela é inserida na área da Linguagem, misturada com áreas distintas como Línguas Vernáculas e Educação Física, não havendo espaço para as suas especificidades. Em relação à reforma do Ensino Médio, há uma perspectiva tecnicista, que defende uma falsa flexibilidade no currículo, agravando as desigualdades sociais. A Arte/Dança juntamente com os componentes curriculares que propõe reflexão crítica foram ferozmente atacados durante a elaboração da reforma, sendo que a flexibilidade nos currículos pode contribuir ainda mais para a invisibilidade da Dança nesse contexto.

Ao analisarmos os microdados do Censo Escolar (2017) mostramos que a maioria dos professores que lecionam o componente curricular Arte não possui licenciatura na área, tanto no cenário nacional, quanto no cenário estadual. Dentre as linguagens artísticas, a Dança é a mais ausente nesse contexto, pois em nenhum dos segmentos apontados a porcentagem referente aos licenciados em Dança chega a 0,3%.

Todos os documentos educacionais analisados apontam para uma prática em Dança para além da visão tradicional, que contribua para a formação dos alunos, nos aspectos sensório-perceptivo, cognitivo, social, cultural e criativo. Para isso, faz-se necessário um professor com licenciatura na área.

Como demonstramos no capítulo 4, a maioria dos participantes dessa pesquisa possui uma perspectiva sobre a Dança que vai além da tradicional, pois sua formação universitária proporciona esse tipo de reflexão.

Em termos de políticas públicas educacionais, a Dança está presente na Educação Básica, desde a publicação dos PCNs em 1996, no entanto, numa perspectiva macro, isto é, nacionalmente, ela se insere apenas no “papel”. Um dos fatores responsáveis é o pequeno número de cursos de licenciaturas em Dança ofertados no Brasil (total de 33 até 2018), que apesar do aumento de 16 cursos nas universidades públicas com o REUNI, ainda não supre a

demanda nacional. Especificamente, em Minas Gerais, o curso de licenciatura em Dança da UFMG foi criado com o projeto do REUNI, em 2010, porém, observamos que dentre os participantes da pesquisa, os egressos ainda não estão atuando como docentes da estrutura curricular da Educação Básica de Minas Gerais. Assim, os participantes desta pesquisa que lecionaram ou lecionam a Dança no currículo escolar são egressos do curso de licenciatura em Dança da UFV.

Acreditamos que a marginalização da educação pública e do ensino da Arte/Dança pode ser um dos motivos dessa ausência, pois apenas implementar os cursos de formação de professores em Dança e incluir essa linguagem na legislação, não garante a sua real inserção no contexto escolar. As ações do governo federal precisam estar articuladas com as políticas públicas municipais e estaduais responsáveis pela Educação Básica. Como mostramos no capítulo 2, encontramos três redes de ensino com cenários diversos sobre a inserção da Dança na Educação Básica em Minas Gerais.

Ao apresentarmos as reflexões, especificamente em relação a rede de ensino estadual, observamos que essas políticas, normas e editais (CAT, Lei nº 100/2007, designação) contribuem para a marginalização do docente licenciado para a disciplina de Arte. Primeiro, porque a maioria dos professores é contratada de forma temporária, acarretando a precarização da remuneração e do acesso aos direitos; depois porque elas permitem que alguns profissionais sem a licenciatura devida cheguem a lecionar a disciplina. Apontamos nesse mesmo capítulo que, no passado, existiram algumas incoerências entre o CBC, os editais de concurso público e os documentos que regem a designação, os quais não inseriam a linguagem artística Dança.

Apesar do cenário negativo, essa rede apresentou o maior número de professores atuantes (14), fato decorrente de sua capilaridade e abrangência territorial, sendo a única que apresenta professores atuantes em regime estatutário. Assim, a carga horária reservada para cada componente curricular é definida pelas escolas, segundo relato da gestora. Num panorama macro, a disciplina costuma ser lecionada em apenas um ano de cada segmento. Porém, constatamos, neste trabalho, que num cenário micro, alguns participantes têm mudado a perspectiva sobre a Dança e a inserido no ensino.

Em relação a prefeitura de Viçosa, observamos um cenário de marginalização, sendo que quatro participantes da pesquisa relataram que atuaram por um período de tempo e nenhum se manteve atuante, por razões não esclarecidas. Desses, dois trabalharam em regime estatutário. Em entrevista, a gestora dessa rede, relatou uma perspectiva de abordagem de atuação polivalente do professor. Além disso, a carga horária da disciplina é muito reduzida: uma aula de 50 minutos, em cada segmento. Ressaltamos que a maioria dos docentes que lecionam Arte

na rede desse município não possui formação na área, apesar da UFV ter um curso de licenciatura em Dança.

Apontamos que a rede de ensino de Juiz de Fora tem desenvolvido políticas públicas de valorização da Arte/Dança. Nesse contexto, não há professores sem formação na área lecionando o componente curricular Arte, sendo que a Dança é inserida na parte diversificada do currículo. A presença de gestores com formação na área da Arte na Secretaria de Educação desse município pode ter contribuído para esse cenário. Entretanto, consideramos um aspecto negativo: a falta de concurso específico para a disciplina de Dança, que atenda a parte diversificada do currículo. É fato que, para o componente curricular Arte, o último concurso foi realizado há pelo menos dez anos. Isso pode explicar, parcialmente, o fato de apenas dois respondentes do questionário estarem lecionando nessa rede.

Observamos que grande parte dos licenciados em Dança não tem permanecido na Educação Básica, pois como mostramos, dos 96 participantes da pesquisa, 14 atuaram por um período na Educação Básica e apenas 16 ainda estavam atuando, em 2018, quando responderam ao questionário. Desses, apenas quatro possuem contratos em regime estatutário. Acreditamos que as formas de contratação dos professores, predominantemente em regime provisório, é umas das contribuições para essa desistência de atuação dos docentes. Entendemos que esse cenário não afeta apenas o ensino da Arte/Dança e sim, todas as disciplinas, porém no caso da Arte/Dança, isso é articulado à falta de compreensão do componente curricular e de suas linguagens artísticas.

De forma geral, as políticas públicas das redes de ensino estadual e do município de Viçosa (MG) não contribuem para a inserção efetiva da Arte/Dança, de acordo com as políticas públicas nacionais. Como foi dito, a rede que tem proposto mais políticas para essa inserção é a rede municipal de Juiz de Fora, apesar de encontrar problemas em relação a falta de orçamento para a Educação Básica pública.

Consideramos que os direcionamentos das políticas públicas educacionais estaduais e municipais afetam a entrada e a permanência do licenciado em Dança na área da educação. Porém, mesmo com dificuldades em relação às políticas públicas educacionais, alguns têm conseguido inserir e desenvolver a linguagem no currículo das escolas públicas.

Dentre as principais questões levantadas pelos participantes da pesquisa, que mostram a diversidade do cenário, temos a assunção dos licenciados em Dança, como professores na Educação Básica. Pois em algumas redes de ensino, os licenciados em Dança tiveram problemas a respeito do entendimento da Dança como pertencente à área da Arte e em outras

não. Dessa forma, observamos que a realidade dos cenários reflete nos editais de concurso público e no processo de designação.

Sendo que em todas as redes analisadas, não há concursos públicos específicos para professores de Dança, apenas processos seletivos para a contratação temporária (em uma das redes), e para o componente curricular Arte, os licenciados das diferentes linguagens disputam as mesmas vagas tanto, nos concursos públicos como nos processos seletivos. Porém, nesse trabalho apontamos, uma pequena melhora em relação à inserção da Dança como linguagem artística, nos documentos que regem os processos de seleção. Pois no passado a Dança não esteve presente no texto de muitos desses documentos.

Ponderamos que, apenas o documento educacional da rede municipal de Juiz de Fora descreve claramente uma postura contrária a polivalência. Os outros, apesar de apresentarem as especificidades de cada linguagem, possibilitam a interpretação do ensino de Arte como polivalente.

Isso se reflete na ação dos participantes, sendo que, daqueles que responderam as questões abertas, 52,9% relataram a adoção de um ensino polivalente. Somos contrários a essa forma de atuação, que pode gerar superficialidade do ensino, porém entendemos que os documentos educacionais e o histórico de marginalização do ensino da Arte nas escolas contribuem para essa abordagem.

Algo que tem influenciado na não inserção da Dança nas escolas é a perspectiva da comunidade escolar, que, predominantemente, é negativa ou simplista. O que não é surpreendente, pois, em muitos casos, essas pessoas não possuem outro tipo de contato com a Dança, que não sejam nessas perspectivas.

Felizmente, em outros contextos, existe uma visão favorável sobre a Dança. De modo que acreditamos que o panorama pode ter sido modificado, a partir das ações dos profissionais da área da Arte/Dança, tanto nas secretarias de ensino, quanto em outros contextos escolares, dando aberturas para os licenciados em dança.

Sendo que essa inserção da Dança, por parte dos profissionais, nem sempre é uma tarefa fácil, pois alguns contextos educacionais não são abertos para um ensino que se baseia em metodologias não tradicionais, como requer a Dança.

Dessa forma, uma pequena parcela dos licenciados em Dança acaba “caindo no sistema” e desenvolvendo a Arte numa perspectiva de atuação polivalente. Acreditamos que alguns se afastam da escola pública procurando a atuação profissional em outros contextos, ou ainda não buscam a inserção nas escolas públicas.

De modo que a ausência da Dança na escola, não é só por uma questão de falta de recursos, pois, em alguns contextos, mesmo sem grandes recursos, tem sido possível promover pequenas ações que inserem o ensino da Arte/Dança na Educação Básica. Nesse sentido, relatamos no capítulo 4, os diferentes cenários da Dança na Educação Básica, referentes à abrangência desta pesquisa.

É lógico que a falta de recursos, afeta essa inserção, mas não somente, pois mesmo que a escola pública tivesse mais recursos, acreditamos que em parte dos contextos, esses recursos não seriam investidos para o ensino da Dança/Arte, pois possuem perspectiva negativa e simplista para a Dança/Arte, diferente das perspectivas presentes nos documentos educacionais.

De forma que para mudar essa perspectiva, faz-se necessária a contratação dos licenciados em Dança nos contextos escolares, de forma efetiva, por concursos públicos e também a criação de novos cursos de licenciatura nessa área.

Além disso, a entrada de gestores especialistas em Arte nas secretarias de educação, com o olhar especializado na área pode contribuir para uma possível inserção da Arte/Dança e um melhor atendimento às condições de trabalho. Observamos uma falta de interesse e falta de conhecimento por parte dos gestores, diretores, professores coordenadores e etc, em efetivar um ensino de Arte/Dança na Educação Básica, com qualidade de acordo com os documentos educacionais.

Essa pesquisa não analisou especificamente a prática docente, em relação às metodologias desenvolvidas pelos licenciados. Porém, apontamos que seria interessante uma pesquisa que investigasse a prática dos professores, para observar como essas relações influenciam a inserção do ensino da Dança no contexto estudado e como esse ensino tem contribuído de fato para a formação do aluno.

Sugerimos o desenvolvimento de outras pesquisas que articulem as políticas públicas educacionais para a Arte/Dança e a inserção do licenciado na Educação Básica em outros estados e municípios brasileiros, para observamos essa relação nos diferentes contextos.

Ressaltamos a relevância dos resultados apresentados para os cursos de graduação em Dança, para as Secretarias de Educação, para os profissionais das áreas de Arte-Educação e Dança-Educação, os quais podem entender as macros e micros relações existentes nos determinados contextos e pensar ações, que contribuam para a inserção da Arte/Dança nos mesmos. Não obstante, ponderamos que os resultados e as reflexões apontadas neste trabalho delimitam-se aos dados coletados, oriundos das respostas dadas pelos participantes que aderiram ao inquérito da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRITA. **Entrevista com professora de Arte/Dança**. [nov. 2018]. Entrevistador: BASTOS, Fernanda Ribeiro de Nardi. UFBA, 2018. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa: As políticas educacionais para Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais.

AMETISTA. **Entrevista com professora de Arte/Dança**. [dez. 2018]. Entrevistador: BASTOS, Fernanda Ribeiro de Nardi. UFBA, 2018. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa: As políticas educacionais para Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 57, mar. 2016. ISSN 1678-9873. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782016000100113&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jan. 2019.

APRIL, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, jan./jul. 2009. ISSN: 1982-8632. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleeducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação No Brasil: Realidade Hoje e Expectativas Futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3,n.7,set./dez. 1989. ISSN 1806-9592. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2018.

BASTOS. Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. esp, p. 1-63, fev/mar. 2017. ISSN 1980-5527. DOI: 10.1590/198055272129. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2019.

BASTOS, Fernanda Ribeiro de Nardi. **A inserção da linguagem artística Dança na Educação Básica do Município de Viçosa, MG**: relação entre políticas públicas e representações sociais. Orientadora: Lúcia Helena Alfredi de Matos. 2016. 28 f. Trabalhos de Conclusão de Especialização (Especialização Estudos Contemporâneos em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. ISSN 1982-131X. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006:** dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em: 16 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 14 out. 2018.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 16 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 08 set. 2018

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Mais Cultura nas Escolas: Manual**. Brasília: Ministério da Cultura, 2013. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/manualMaisCultura.pdf>. Acesso em jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: Guia de implementação do novo Ensino Médio**. [S.l.]: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 29 fev. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Bolsista: Prouni**. Brasília. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf. Acesso em: jun. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro E-MEC: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. [S.l.]: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério do esporte. **Portaria normativa interministerial nº 17/2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: Ministério da Educação, Ministério de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério do esporte, 24 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 8 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 08 de ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular: Educação é a Base**. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: Proposta Preliminar Primeira Versão. Brasília. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte: Ensino de primeira à quarta série. Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte: Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Arte: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em jul. 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205 p. ISBN 85-7139-327-3.

CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (org.). **Programa Bolsa Família**: uma década de inclusão e cidadania. Ipea, 2013. 494 p. ISBN 978-85-7811-186-1. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20408. Acesso em: 21 ago. 2018.

CRESWELL, John W; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2007. 276 p. ISBN 9781412975179.

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Entrevista com a Chefe do Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Viçosa, MG**. [jan. 2019]. Entrevistador: BASTOS, Fernanda Ribeiro de Nardi. UFBA, 2019. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa: As políticas educacionais para Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 22/2005 de 4 de outubro de 2005**: Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Brasília: CNE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 4 out. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 1/2017 de 9 de agosto de 2017**. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 11 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 02/2015 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 02/2017 de 22 de dezembro de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica Brasília: CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 11 fev. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 03/2004 de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0304danca.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil).. **Resolução nº 3/2018 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 4/2018 de 17 de dezembro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Entrevista com a Diretora de Ensino Fundamental da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais**. [mar. 2019]. Entrevistador: BASTOS, F. R. N.: UFBA, 2019. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa: As políticas educacionais para Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais.

DWECK, Esther; TEXEIRA, Rodrigo Alves. A política fiscal do governo Dilma e a crise econômica. **Texto para Discussão**, Campinas, n. 303, jun. 2017. ISSN 0103-9466. Disponível em: www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3532&tp=a. Acesso em: 9 jan. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista**. Avaliação Educacional: Blog do Freitas. Campinas, 07 abr. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 9 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 17-34. ISBN 978-85-92826-06-2. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/download/1742/1250>. Acesso em: 9 jan. 2019.

GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. p. 154. ISBN 978-8574194868.

GREINER, Christine. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010. p. 148. ISBN 978-8539101085.

GERENTE DO DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E DE FORMAÇÃO. **Entrevista com a Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Secretaria Municipal da Educação de Juiz de Fora, MG**. [jan. 2019]. Entrevistador: BASTOS, Fernanda Ribeiro de Nardi. UFBA, 2019. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa: As políticas educacionais para Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre MEC e a USAID**. Orientador: Maria Abádia da Silva. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (Brasil). **Censo escolar 2017: Notas Estatísticas**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 30 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (Brasil). **Microdados do Censo escolar 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 30 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (Brasil). **Nota técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf. Acesso em: 30 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2003**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2015.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 jan. 2018.

JUIZ DE FORA (MG). Edital de contratação nº 29/2007. Concurso Público. [Contratação estatutária de professores para a Educação Básica]. **Juiz de Fora**: Secretária de Administração e Recursos Humanos. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/publico/29/index.php>. Acesso em: 30 mar. 2019.

JUIZ DE FORA (MG). Edital de contratação nº 276/2015. Processo seletivo. [Contratação temporária de professores para a Educação Básica]. **Juiz de Fora**: Secretária de Administração e Recursos Humanos. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/276/index.php>. Acesso em: 30 mar. 2019.

JUIZ DE FORA (MG). Edital de contratação nº 310/2016. Processo seletivo. [Contratação temporária de professores para a Educação Básica]. **Juiz de Fora**: Secretária de Administração e Recursos Humanos. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/310/index.php>. Acesso em: 30 mar. 2019.

JUIZ DE FORA (MG). Edital de contratação nº 381/2018. Processo seletivo. [Contratação temporária de professores para a Educação Básica]. **Juiz de Fora**: Secretária de Administração e Recursos Humanos. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/381/index.php>. Acesso em: 30 mar. 2019.

JUIZ DE FORA (MG), Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**: Arte. Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_historia.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

KATZ, Helena. **Um, Dois, Três**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID editorial, 2005. 273 p. ISBN 8590575713.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990. 128 p. ISBN-10: 8527401215.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978. 234 p. ISBN 85-323-0017-0.

LIMA, Antonio Bosco de. O golpe. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira. Uberlândia**. 1 ed. 2017. p. 149-156. ISBN 978-85-92592-57-8. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555. out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://files.zeadistancia.webnode.com/200000171-9cc7f9dc/MACEDO%20BNCC%20Novas%20formas%20de%20sociabilidade%20produzindo%20sentido%20na%20edu.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARCONDES, Virgínia Vieira. **Políticas Públicas: o ensino da arte na Educação Básica**. Orientador: João Cardoso Palma Filho. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Artes e Educação) - Instituto de Arte, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARIA, Ana Cristina de Souza; FARIA, Tereza Cristina de Almeida; STEPHAN, Italo Itamar Caixeiro. Um retrato da evolução urbana de Viçosa-MG: Impactos da Federalização da UFV sobre a cidade. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 37-54. jan./jul. 2014. ISSN: 2317-1363. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/3572/3587>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MARQUES, Isabel. **A linguagem da dança: arte e ensino**. 1. ed. São Paulo: Digitexto, 2010. 239 p. ISBN 978-85-63216-01-4.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. 197 p. ISBN 8524909153

MATOS, Lúcia. Breves Notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. *In*: SANTOS, Rosirene Campello dos; RODRIGUES, Edivânia Braz Texeiras (org.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia: Kelps, 2011. p. 41-47. ISBN 978-85-8106-151-1.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, Pelotas, v. 9, n. 18, p. 71-81, set. 2005. ISSN 2236-3459. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29127/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MINAS GERAIS. Edital de contratação nº 01/2011. Concurso público [Contratação efetiva de professores para a Educação Básica. **Belo Horizonte**: Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Julho/edital-see-11-07-.pdf>. Acesso: 15 abr. 2018.

MINAS GERAIS. Edital de contratação nº 04/2014. Concurso público [Contratação efetiva de professores para a Educação Básica. **Belo Horizonte**: Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Disponível em: http://www.dojequi.com/files/finders/emp_2/site/site_16/noticia/uid_2959/Edital_Ensino%20Regular_24.11_Final_18%20horas.pdf. Acesso: 2 abr. 2018.

MINAS GERAIS. Edital de contratação nº 07/2017. Concurso público [Contratação efetiva de professores para a Educação Básica. **Belo Horizonte**: Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Disponível em: http://www.fumarc.com.br/imgDB/concursos/EDITAL_SEE07-2017_RETIFICACAO_1-2-3-4-20180226-081547.pdf. Acesso: 16 abr. 2018.

MINAS GERAIS. **Lei nº 100, de 5 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Governo do Estado, [2007]; Disponível em: http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis_complementares/lei_complementar_100.pdf. Acesso em: 13 fev. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CBC Arte: Ensino Fundamental Anos Finais**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado Educação, 2014. Disponível em: <https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-arte.pdf>. Acesso em: 21. jan. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CBC Arte: Ensino Fundamental e Médio**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado Educação, 2007. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Minas_Gerais_Livro_de_Artes_Curriculo_Basico_Comum_Ensino_Fundamental_e_Medio_Edicao_2008.pdf. Acesso em: 10. jan. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CBC: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado Educação, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/CC%20-%20Anos%20iniciais.pdf>. Acesso em: 21. jan. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado Educação, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Informações aos candidatos à Designação em 2015**, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12413900-Informacoes-aos-candidatos-a-designacao-em-2015-leia-atentamente.html>. Acesso em: 21 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Informações aos candidatos à Designação em 2014**, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3411438-Informacoes-aos-candidatos-a-designacao-em-2014-leia-atentamente.html>. Acesso em: 21 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **O documento orientador do projeto pedagógico para as escolas Polo de Educação Múltipla POLEM que ofertam Ensino Médio integral e integrado**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado Educação, 2018. Disponível em: <http://www.dcs.ufv.br/wp-content/uploads/DOCUMENTO-ORIENTADOR-2018-20-dezembro-2017.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2019.

MOLINA, Alexandre José. **Leitura crítica da base nacional comum curricular- BNC. Relatórios analíticos das contribuições, pareceres dos leitores críticos e diretrizes da revisão do documento preliminar. BNCC**: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>. Uberlândia, 18 fev. 2016. Disponível em:

http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Alexandre_Jose_Molina.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

MORAES, Ricardo Quartim de. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 51, n. 204, p. 269-285, out./dez. 2014. ISSN : 0034-835 X. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/204/ril_v51_n204_p269.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

MORAES, Vilma Rodrigues. **Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)**. Orientador: Iria Brzezinski. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Pontifícia de Goiás, 2014.

MORANDI, Carla. A dança no Ensino da Arte. In: STRAZZACAPA, Marcia; MORANDI, Carla (org.). **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006, p.64-97. ISBN 978-85-308-0804-4

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MOURA, Henrique Moura; FILHO, Domingos Leite Lima. A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. ISSN 1982-131X. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSIS, Lúcia Maria de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Educação pública em risco em um cenário político de instabilidade e retrocessos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 507-520, set/dez. 2017. ISBN 1678-166X. DOI: <http://dx.doi.org/10.21573/vol33n32017.79293>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79293/46229>. Acesso em: 15 jun. 2018

ORSO, José Luiz. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane, Santana; LUCENA, Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira. Uberlândia**. 1 ed. 2017. p. 215-232. ISBN 978-85-92592-57-8. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 9 jan. 2019.

PORTINARI, Nátalia; SALDAÑA, Paulo. Governo paga youtubers para fazer elogios às mudanças do ensino médio. **folha.uol.com.br**, São Paulo, 17 fev. 2017, Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo-paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2018.

QUEIROZ, Bernardo; GOLGHER, André; AMARAL, Ernesto Mudança demográficas e condições econômicas e demográfica em Minas Gerais In: OLIVEIRA, Fabrício Augusto de, SIQUEIRA, Wilson Benício **As Muitas Minas: Ensaio sobre a Economia Mineira**. Belo

Horizonte: CORECN-MG, 2010. p. 159-187. ISBN 978-85-910920-0-0. Disponível em: <https://osf.io/s6zm2>. Acesso em: 9 jun. 2018.

ROBINSON, Ken, **O Elemento chave**: Descubra onde a paixão se encontra com o seu talento e maximize seu potencial. Rio de Janeiro: Ediouro, 2010. 263 p. ISBN 978-85-00-02430-6.

SAFIRA. **Entrevista com professora de Arte/Dança**. [nov. 2018]. Entrevistador: BASTOS, F. R. N.: UFBA, 2018. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa: As políticas educacionais para Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Artes**. São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. 2007. Disponível em: http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Portal-Secretaria-Municipal-De-Educacao-Sao-Paulo-Capital/EF-CICLOII/OrientacoesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_Artes.pdf

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira. Uberlândia**. 1 ed. 2017. p. 215-232. ISBN 978-85-92592-57-8. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 9 fev. 2019.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (MG). **Resolução nº 3.995/2018 de 24 de outubro de 2018**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em: <https://designacao-see-mg.com.br/wp-content/uploads/2018/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-N-3995-DE-24-DE-OUTUBRO-DE-2018.pdf>. 11 fev. 2019.

SILVA, Edna Christine. A Dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. *In*: III Congresso Nacional dos Pesquisadores em Dança, 2014. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2014. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anais-edicoes/?ano=2014&comite=1&autor=>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-730, set./dez. 2013. ISSN 2176-6681 DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, Rosélia Lobato. **A dança no ensino médio integrado**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. Orientador: Lúcia Helena Alfredo Matos. 134 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2017.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernades; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 1, mar. 2015. ISSN 1806-9126. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11173710001>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000101101 Acesso em: 23 fev. 2019.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma parcial e pacto conservador**. São Paulo: Cia. das Letras, 2012. *E-book* (276 p.). ISBN 978-85-359-2158-8. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOUZA, Kenedys Fernandes de. **A Lei Complementar nº 100: sua inconstitucionalidade e repercussão no funcionalismo público de Minas Gerais**. Jus.com.br: Direito administrativo. Ipatinga, abr. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/36231/a-lei-complementar-n-100-sua-inconstitucionalidade-e-repercussao-no-funcionalismo-publico-de-minas-gerais>. Acesso em: 20 jan. 2019

TOPÁZIO. **Entrevista com professor de Arte/Dança**. [dez. 2018]. Entrevistador: BASTOS, F. R. N.: UFBA, 2018. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa: As políticas educacionais para Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Escolas de Belas Artes: Histórias da Instituição**. Belo Horizonte: UFMG, 2010 Disponível em: < <https://www.eba.ufmg.br/>>. Acesso em: 28 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Notícias da UFMG: Base nacional curricular é lançada na UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em: https://www.ufmg.br/online/arquivos/040136.shtml?fbclid=IwAR3vbPhg-82-QF2nUNt_Ed419MiNW1vxNVRPCwi5ZJhmvUY12UMHTWcW3A8. Acesso em: 27 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Pró-Reitoria de Ensino: **Catálogo de Graduação**. Viçosa: UFV, 2019. Disponível em: <http://www.catalogo.ufv.br/interno.php?ano=2019&curso=DAN&compl=LIC&campus=vicosasa&periodo=1&complemento=LIC>. Acesso em: 26 fev. 2019.

VIÇOSA (MG). **Decisão Administrativa: Não homologação do processo seletivo regido pelo edital: nº 06/2018**. VIÇOSA, MG: Prefeitura Municipal de Viçosa, [2019]. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/%7BBBD2AEE7E-062B-B0E8-EAA0-8DCA0EAA3CAC%7D.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

VIÇOSA (MG). Edital de contratação nº 01/2012. Concurso público. [Contratação efetiva de professores para a Educação Básica]. **Viçosa**: Prefeitura Municipal de Viçosa. Disponível em: <https://concursos-whjsmic3ec9ysjil4rt.stackpathdns.com/concursos/wp-content/uploads/sites/4/2014/11/edital-001-2012-vicosasa.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2019.

VIÇOSA (MG). Edital de contratação nº 01/2017. Processo Seletivo. [Contratação temporária de professores para a Educação Básica]. **Viçosa**: Prefeitura Municipal de Viçosa. Disponível

em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/%7BE3CDCDA8-CC13-EB85-D858-117AA37BC1E2%7D.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2017.

VIÇOSA (MG). Edital de contratação nº 06/2018. Processo Seletivo. [Contratação temporária de professores para a Educação Básica]. **Viçosa**: Prefeitura Municipal de Viçosa. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/%7B5A16CA8A-CA6A-004D-33ED-C4ECED3A1CC4%7D.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2017.

VIÇOSA (MG). Edital de contratação nº 01/2019. Concurso Público. [Contratação estatutária de professores para a Educação Básica]. **VIÇOSA**: Prefeitura Municipal de Viçosa. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/%7B7881EE3B-5ACA-CA68-EDDB-1EB6AE02D26C%7D.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibepex, 2008. 143p. (Metodologia do ensino de artes). ISBN 978-85-99583-94-4.

APÊNDICE A – Questionário online aplicado na pesquisa

Prezado(a),

Sou Mestranda em Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e estou coletando dados para a pesquisa intitulada “*Dança à margem: as políticas educacionais para as Artes no Estado de Minas Gerais e os modos de atuação do licenciado em Dança no ensino público*”, sob a orientação da Prof. Dra. Lúcia Matos. Para isso, faz-se necessária a sua colaboração no preenchimento deste questionário, com perguntas abertas e fechadas, **para identificar o perfil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Dança da UFV e da UFMG, seus campos de atuação e os possíveis modos de atuação no ensino público no Estado de Minas Gerais.** Essa pesquisa objetiva analisar as políticas públicas educacionais de Minas Gerais que possam promover o ensino da linguagem artística da Dança, no contexto curricular das escolas públicas.

Você pode desistir da participação da pesquisa e do preenchimento do questionário quando desejar, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Informamos também que a identidade e informações prestadas pelos participantes da pesquisa estarão sobre sigilo e apenas os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa terão acesso às informações

Essa pesquisa deverá ser respondida apenas por ex-alunos formados em licenciatura em Dança pela UFV ou UFMG. **Se você é formado apenas na opção bacharelado pela UFV e, por acaso, recebeu esse questionário, por favor, desconsidere o mesmo.**

Conto com a sua valiosa contribuição neste momento com o preenchimento do questionário abaixo:

Qualquer dúvida e/ou informações adicionais, envie um e-mail para: fe.rdnbastos@gmail.com.

I - Ficha de identificação

1- Dados pessoais:

1.1- Idade: _____

1.2- Gênero: _____

1.3- Cidade/Estado de residência: _____

II- Termo de Consentimento

Declaro por meio desse termo, que concordo em participar da pesquisa “*Dança à margem: as políticas educacionais para as Artes no Estado de Minas Gerais e os modos de atuação do licenciado em Dança no ensino público*” realizada pela a mestranda Fernanda Bastos, do Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA, sob a orientação da Prof. Dra. Lúcia Matos. Fui informado (a) ainda que poderei contatar a mestranda a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: fe.rdnbastos@gmail.com.

Afirmo que aceito participar, por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos que, em linhas gerais, objetiva analisar as políticas públicas educacionais de Minas Gerais que possam

promover o ensino da linguagem artística da Dança no contexto curricular das escolas públicas.

Também fui esclarecido (a) de que as informações por mim fornecidas serão analisadas de forma anônima. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa. Fui ainda informado (a) de que posso desistir da minha participação nessa pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

O preenchimento do questionário necessita da sua concordância. Caso queira continuar o preenchimento, solicitamos que marque o campo “concordo com este termo de consentimento”. Caso contrário, agradecemos pelo seu interesse e esperamos contar com a sua participação em outro momento.

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- () Concordo com esse termo de consentimento
 () Não concordo com esse termo de consentimento*

Data: _____

*Mensagem de agradecimento apenas aos que não consentirem a participação na pesquisa

Saudações

Fernanda Bastos
Mestranda em Dança UFBA

III- Formação em Dança

1- Informe a universidade em que cursou a Licenciatura em Dança.

() UFV () UFMG

1.1- Ano de ingresso na Licenciatura: colocar os anos

1.2 - Ano de conclusão da Licenciatura: colocar os anos

2- É formado na opção bacharelado em Dança também?

() SIM () NÃO

3- Após a Licenciatura fez cursos de: Você pode selecionar uma ou mais opções.

- Especialização em: _____
 Mestrado em: _____
 Doutorado em: _____
 outro: _____

IV - Atuação em Dança

1- Entre 2006 e 2018, você atuou profissionalmente com ensino da Dança?

() Sim () Não*

*Responderão as questões do BLOCO A

BLOCO A**Pessoas que não atuam/atuaram profissionalmente com ensino da Dança****2- Qual a sua atuação profissional?**

3- Qual o motivo de não ter atuado no campo do ensino da Dança?

***4- Por que não quis atuar profissionalmente como professor(a) de Arte e/ou Dança no currículo da Educação Básica pública?**

*Ao responder a questão 4 o questionário será encerrado

(Segue o questionário)**1.1 Marque uma ou mais opções referente(s) ao(s) local (is) de sua atuação como professor(a) de Dança entre o período de 2006 a 2018. Você pode selecionar uma ou mais opções.**

- academias de Dança ***
- academias de ginástica ***
- projetos sociais ***
- escolas de Educação Básica particular (**EXTRACURRICULAR**)*/***
- escolas de Educação Básica particular (**CURRICULAR**)*/***
- escolas de Educação Básica pública (**EXTRACURRICULAR**)*/***
- escolas de Educação Básica pública (**CURRICULAR**)*/**
- escolas de ensino técnico profissionalizante em Dança***
- universidades públicas***
- universidades particulares***
- outros. Especificar: _____

Grifado mudar o texto

Acrescentar Bloco C

*Responderão a questão 1.2 (sequencial)

**Responderão as questões BLOCO B

*** Responderão o BLOCO C

Condicional: pode acumular * + ** ou * + ***

Condicional ao responder **+*** deve favorecer ** sobre *** e responder apenas o BLOCO B

***1.2 Nas escolas, você atuou e/ou atua há quanto tempo como professor(a) de Arte e/ou Dança?**

() Menos de 1 ano () 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos () 6 anos

() 7 anos () 8 anos
 () 9 anos () 10 anos () 11 anos () 12 anos () Não atuei ou atuo como professor de Dança em escolas.

BLOCO B

****1.3-Você atuou e/ou atua com o componente curricular Arte e/ou Dança na escola pública em algum município do Estado de Minas Gerais?**

() Sim () Não*

*Encerra o questionário. Mensagem de agradecimento.

1.4- Em qual dessas redes de ensino público você trabalhou e/ou trabalha com o componente curricular Arte e/ou Dança no Estado de Minas Gerais? Você pode selecionar uma ou mais opções.

- Municipal*
- Estadual**
- Federal***

Para responder as perguntas abaixo você deve considerar apenas sua (s) experiência (s) de ensino de Arte e/ou Dança como componente curricular em escolas públicas localizadas no Estado de Minas Gerais.

***Município**

1.5- Informe o(s) municípios(s) que você atuou e/ou atua como professor(a) de Arte e/ou Dança na rede MUNICIPAL?

- a) cidade 1
- b) cidade 2*
- c) cidade 3*
- d) cidade 4*

*Obs: Para cada cidade abrirá uma nova sequência de perguntas.

1.6 – Nessa rede MUNICIPAL você iniciou sua atuação em que ano? _____

1.6.1 – Você continua atuando nessa rede MUNICIPAL?

() Sim () Não* *Ano de saída _____

1.7- Nessa rede MUNICIPAL você atuou e/ou atua em quantas escolas?

(barra de rolagem numeração)

1.8- Qual foi e/ou é a sua forma de contratação nessa rede MUNICIPAL? Você pode selecionar uma ou mais opções.

- contrato indeterminado/ em regime estatutário
- contrato indeterminado/ em regime CLT
- contrato temporário
- outro tipo de contrato.
- Especificar: _____

1.9- Qual foi e/ou é a sua carga horária semanal de trabalho nessa rede MUNICIPAL? número 1 a 40 horas

1.10- Assinale em qual(is) seguimento(s) da Educação Básica que você atuou e/ou atua nessa rede MUNICIPAL: Você pode selecionar uma ou mais opções.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio

1.11- Nessa rede MUNICIPAL você é/foi denominado(a) como: Você pode selecionar uma ou mais opções.

- Professor de Arte
- Professor de Dança
- Outros. Especifique _____

1.12- Qual a carga horária semanal do componente curricular Arte e/ou Dança destinada para cada turma que você leciona nessa rede MUNICIPAL:

1.13- Você lecionou/leciona mais algum componente curricular, além de Arte e/ou Dança nessa rede MUNICIPAL?

() Sim () Não*

*Segue o questionário sem responder a pergunta 1.14

1.14- Em caso positivo, qual(is) os componentes curriculares e a carga horária destinada para cada um deles?

****Estado**

1.15- Informe o(s) município(s) que você atuou e/ou atua como professor(a) de Arte e/ou Dança na rede ESTADUAL.

- a) cidade 1
- b) cidade 2
- c) cidade 3
- d) cidade 4

1.16 –Em que ano você iniciou sua atuação na rede ESTADUAL? _____

1.16.1 – Você continua atuando na rede ESTADUAL?

() Sim () Não* *Ano de saída _____

1.17- Na rede ESTADUAL você atuou e/ou atua em quantas escolas?

(barra de rolagem numeração)

1.18- Qual foi e/ou é a sua forma de contratação na rede ESTADUAL: Você pode selecionar uma ou mais opções.

- contrato indeterminado/ em regime estatutário
- contrato indeterminado/ em regime CLT
- contrato temporário

- outro tipo de contrato.
 Especificar:_____

1.19-- Qual foi e/ou é a sua carga horária semanal de trabalho na rede ESTADUAL: número 1 a 40 horas

1.20- Assinale em qual(is) seguimento(s) da Educação Básica que você atuou e/ou atua na rede ESTADUAL: Você pode selecionar uma ou mais opções.

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental I
 Ensino Fundamental II
 Ensino Médio

1.21- Na rede ESTADUAL você é e/ou foi denominado(a) como: Você pode selecionar uma ou mais opções.

- Professor de Arte
 Professor de Dança
 Outros. Especifique_____

1.22- Qual a carga horária semanal do componente curricular de Arte e/ou Dança destinada para cada turma que você leciona na rede ESTADUAL:

1.23- Você lecionou/leciona mais algum componente curricular, além de Arte e/ou Dança na rede ESTADUAL?

() Sim() Não*

*Segue o questionário sem responder a pergunta 1.24

1.24- Em caso positivo, qual(is) os componentes curriculares e a carga horária destinada para cada um deles?

*****Federal**

1.26 –Em que ano você iniciou sua atuação na rede FEDERAL? _____

1.26.1 – Você continua atuando na rede FEDERAL?

() Sim () Não* *Ano de saída_____

1.27- Forma de contratação na rede FEDERAL: Você pode selecionar uma ou mais opções.

- contrato indeterminado/ em regime estatutário
 contrato temporário
 outro tipo de contrato.
 Especificar:_____

1.28- Carga horária semanal de trabalho na rede FEDERAL: número 1 a 40 horas

1.29- Assinale em qual(is) seguimento(s) da Educação Básica que você atuou e/ou atua na rede FEDERAL: Você pode selecionar uma ou mais opções.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio

1.30- Na rede FEDERAL você é denominado(a) como: Você pode selecionar uma ou mais opções.

- Professor de Arte
- Professor de Dança
- Outros. Especifique _____

1.31- Qual a carga horária semanal do componente curricular de Arte e/ou Dança destinada para cada turma que você leciona na rede FEDERAL:

1.32- Você lecionou e/ou leciona mais algum componente curricular, além de Arte e/ou Dança na rede FEDERAL?

() Sim() Não*

*Segue o questionário sem responder a pergunta 1.32

1.33- Em caso positivo, qual(is) as disciplinas e a carga horária destinada para cada uma delas?

2- Descreva seu processo de admissão ao cargo de professor(a) do componente curricular Arte e/ou Dança na Educação Básica, citando as facilidades e dificuldades desse processo.

3-Você considera que as políticas educacionais do estado de Minas Gerais e as do seu município de atuação colaboram para a efetivação do ensino da Arte e da Dança nas escolas públicas? Comente.

4- Na sua perspectiva, qual o papel do Ensino da Dança no ambiente escolar?

5- Em suas aulas na Educação Básica você leciona apenas a linguagem artística Dança ou aborda outras linguagens artísticas? Comente.

6- Como organiza o seu planejamento em relação às linguagens artísticas e às diretrizes para o ensino das Arte do Estado e/ou do seu município de atuação?

7- Como você desenvolve suas aulas de Arte/Dança?

8- Quais perspectivas de Dança você percebe nos discursos dos membros da comunidade escolar? (considerando pais, professores, gestores e alunos)

9- Caso seja necessário, você estaria disponível para contribuir com uma entrevista para a pesquisa?

() Sim () Não*

*Ao responderem o questionário será encerrado. Mensagem de encerramento.

9.1 - Email:

9.2 - Telefone/Celular (whatsapp) para contato (opcional): _____

9.3 - Facebook (opcional - apenas para agilizar contato): () Sim () Não*

Ao responder Não o questionário será finalizado*

9.4 - Em caso positivo, qual a identificação de usuário que usa em sua página:

_____*

*Ao responder a pergunta 9.4 o questionário será encerrado

***BLOCO C

Bloco para quem atua e/ou atuou no campo informal e/ou escolas privadas (curricular/extracurricular) e/ou público como atividade extracurricular e/ou universidades públicas.

2- Você atua profissionalmente em alguma cidade do Estado de Minas Gerais?

() Sim () Não*

*Condicional: se responder não o questionário será encerrado. Mensagem de agradecimento.

2.1 Se, sim informe a(s)

cidade(s): _____

***3- Comente o motivo de não ter atuado como professor do componente curricular Arte e/ou Dança, na Educação Básica pública (seja de forma efetiva ou como contrato provisório).**

Max. 300 caracteres

*Ao responderem a questão 3 o questionário será encerrado.

Mensagem de encerramento.

Obrigada por participar da pesquisa.

Qualquer dúvida e/ou informações adicionais, envie um email para: fe.rdnbastos@gmail.com

Em breve daremos um retorno com os resultados desta pesquisa.

Fernanda Bastos

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas com as Gestoras das Redes de Ensino

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1- Como a Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) está presente no currículo escolar? Existe apenas uma disciplina geral para a Arte ou uma disciplina específica para cada linguagem artística? Em que anos escolares? Qual a carga horária das aulas? Explique.

2- Como ocorre o processo de seleção e contratação dos professores de Arte/Dança para a Educação Básica. Qual a formação necessária descrita nos editais?

Obs: Sub-pergunta a) é apenas para a gestora da Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais.

a) Nos concursos da Secretaria de Educação de MG e nos processos de designação, até 2014, a formação em licenciatura em Dança não foi considerada como área de atuação específica na área de Arte, sendo que o CBC (2008) e o PARECER CNE/CEB nº 22/2005 considera a Dança como linguagem específica na área de Arte. Você sabe os motivos dessa exclusão?

3- Você sabe quantos professores de Arte/Dança estão atuando na rede de ensino? Quantos são efetivos? Quantos são contratados? Qual a formação desses professores? Poderíamos ter acesso a essas informações?

4- No dia 2 de maio de 2016 foi aprovada a lei nº 13.278, de 2015 que altera o texto da LDB, “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Dessa forma a lei deixa claro que as quatro linguagens artísticas pertencem ao componente curricular Arte. As escolas brasileiras têm um prazo de cinco anos para se adaptarem. Quais ações essa rede de ensino têm feito para que essa lei seja executada na prática? Como você avalia a aplicabilidade dessa lei na rede de ensino?

5- Como percebe a contribuição do Ensino das Artes e mais especificamente da Dança, nesta rede de ensino?

6- No caso dos professores de Arte/Dança quais estruturas e recursos são disponibilizados para suas aulas?

7- Em relação às diretrizes escolares como (PCNs, CBC, BNCC) quais são as orientações dadas aos professores? Quais diretrizes eles seguem? Como você avalia a aplicabilidade desses documentos na prática escolar?

8- Na rede de ensino existe alguma política de avaliação para as aulas de Artes? De forma que avalie se os objetivos das disciplinas estão sendo cumpridos. Se sim, quais?

Obs: Sub-pergunta (apenas para a gestora da Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais que possui Ensino Médio)

a) Atualmente tivemos a reforma curricular do ensino médio Nacional e a partir de 2020 deve começar ser implantada efetivamente. Em relação a Arte se pontua: § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. De que forma essas práticas estarão presentes na realidade escolar. Qual professor estará responsável por essas práticas? Como as linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) estarão presentes nessas práticas?

9- Existe algum diálogo entre os cursos de Arte das Universidades Federais e a rede de ensino que contribua para a inserção da Arte, especificamente da linguagem artística Dança, nas escolas do estado de Minas Gerais?

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas com os Licenciados em Dança

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. De acordo com a sua experiência docente, em que medida as diretrizes educacionais como PCNs, BNCC e CBC influenciam o ensino da Dança nas escolas públicas de Minas Gerais?
2. Quais são os espaços e recursos disponibilizados pela(s) a(s) escola(s) para as aulas de Arte/Dança?
3. Em sua atuação docente no ensino público, você encontrou alguma dificuldade por ser licenciado(a) em Dança? Em caso positivo, relate as dificuldades encontradas?
4. Na unidade escolar que você atua, existe alguma articulação da Dança com as demais disciplinas curriculares? De que forma isso acontece?
5. Como você percebe a visão dos gestores e demais docentes da sua escola sobre a presença da Dança no currículo?
6. Você considera que a sua formação em Licenciatura forneceu bases teórico-práticas que possibilitem sua atuação dentro das escolas públicas de Minas Gerais? Quais são os pontos fortes e os fracos da sua formação?