UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
LICENCIATURA EM DANÇA

MARIA ALICE LACERDA LIMA DA COSTA

BNCC E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: ALGUNS APONTAMENTOS

RECIFE – PE
2024

MARIA ALICE LACERDA LIMA DA COSTA

BNCC E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: ALGUNS APONTAMENTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Dança.

Orientador:

José Roberto do Nascimento Junior

RECIFE – PE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Costa, Maria Alice Lacerda Lima da .
BNCC e o Ensino da Dança na Escola Básica Brasileira: Alguns apontamentos / Maria Alice Lacerda Lima da Costa. - Recife, 2024.
58p. : il.

Orientador(a): José Roberto do Nascimento Junior
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Dança - Licenciatura, 2024.
Inclui referências.

1. BNCC. 2. Dança. 3. Ensino das Artes . 4. Escola básica brasileira. 5. Educação. I. Junior , José Roberto do Nascimento. (Orientação). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

MARIA ALICE LACERDA LIMA DA COSTA

BNCC E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: ALGUNS APONTAMENTOS

Monografia de Conclusão de curso apresentada à Comissão Avaliadora como parte das exigências do curso de Graduação em Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco

DATA DA APROVAÇÃO

26/03/2024

COMISSÃO AVALIADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA CRISTINA OLIVEIRA MARQUES
Data: 24/04/2024 20:00:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dra. Ana Cristina Oliveira Marques

(Examinadora Titular Interna - UFPE)

gov.br Documento assinado digitalmente
DIOGO LINS DE LIMA
Data: 25/04/2024 07:37:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Ms Diogo Lins de Lima

(Examinador Titular Externo)

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE ROBERTO DO NASCIMENTO JUNIOR
Data: 24/04/2024 10:10:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Ms José Roberto do Nascimento Junior

(Orientador – UFPE)

DEDICATÓRIA

Para Dayse Lacerda (Minha mãe), Ivanildo Severino (Meu Pai) e todos que estiveram presentes nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Minha Mãe, minha maior referência, que sempre acreditou em mim, esteve comigo em todos os momentos dessa caminhada, me apoiou de todas as formas possíveis e acolheu-me nos dias mais difíceis com suas palavras de amor e resiliência.

A Isis Queiroga e Arthur Souza, os irmãos que a vida me deu, pelo apoio de sempre e confiança no meu potencial.

Ao Meu Pai, homem negro que cursou apenas o Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas nunca deixou de enfatizar a importância da escola, da educação e investiu tudo o que pôde para que eu estivesse em uma universidade pública federal, a primeira de sua família.

A todos da minha família que sempre me inspiraram, ajudaram meus pais a financiar meus estudos e apoiaram, direta ou indiretamente, meus projetos pessoais, em especial minha tia Mônica Maria, Tia Ceça e minha prima Marina Ximenes (uma grande referência estudantil e profissional para mim).

Aos meus colegas/companheiros que conheci através da UFPE da minha turma, meus supervisores de estágio, dos projetos de extensão, dos grupos de pesquisa, dos eventos acadêmicos, de outras temporalidades, licenciaturas e cursos com quem pude dividir muitas conquistas, conhecimentos e lutas. Gratidão, amigos, pela partilha generosa dos saberes, pelo acolhimento, por compartilharem suas histórias de resistência comigo e escrevermos juntos mais uma linha da minha história!

Àquelas pessoas que permaneceram no meu coração para além da Federal, pela sua lealdade, humildade, acolhimento, ajuda e carinho, e por serem grandes referências como artistas e docentes: Divone Paixão, Anastácia Xuanke, Ayres Sales, João Paulo Lira, Simone Silva, Gabi Carvalho, Liane Rafaelly (minha sócia de projetos culturais), Maria Luiza França (Malu), Maurício, Clara Soares (Clarear), Veruska Leite, Alana Neves, Manuela Veloso, Dominic, Cataryne e Viviane.

A todo o corpo docente do curso de Licenciatura em Dança da UFPE pelos momentos, construção de conhecimento e vivências proporcionadas durante esta formação.

Aos professores Diogo Lima, Ana Marques, Jefferson Figueiredo (Jeffinho), Roberto Nascimento e Everson Melquíades pela postura questionadora dos seus lugares de poder, transformadora e transgressora dentro da sala de aula, por serem os exemplos que nos fazem, todos os dias, acreditar na Educação, na Arte e na Dança, não só pela atuação, mas pelas histórias de suas vidas. Ainda, por nos relembrarem do papel da profissão de professor, ensinar com sua dedicação e a todo tempo nos apresentar caminhos possíveis no intuito de garantir nossa subsistência/sobrevivência e alcance de nossos objetivos.

À banca avaliadora que dedicou o seu tempo para, a partir de seus comentários e colocações, ajudar a construir este trabalho e levá-lo ao mundo da melhor maneira possível.

Ao meu orientador pela condução desse processo de forma muito leve, sincera, generosa, com respeito ao meu tempo de desenvolvimento e às minhas demandas pessoais. Gratidão pela nossa história de amizade/parceria de longa data, por toda atenção, conselhos, instiga

e pelo apoio na minha vida acadêmica, sempre me provocando a produzir, apresentar e publicar, e por ter se dedicado generosamente a viabilizar alguns dos meus objetivos acadêmicos!

A todos aqueles que lutaram para que eu estivesse aqui, meus ancestrais. Aos fazedores de Dança do Recife, os quais se articularam politicamente pela existência da licenciatura em Dança, e a todos os profissionais da Arte/Educação que insurgem diante da desvalorização da nossa profissão.

Ao meu companheiro/meu confidente/meu ajudante de assuntos aleatórios, Jeferson Freitas, pelos melhores conselhos, pela compreensão das minhas ausências, pela crença no meu potencial e apoio.

A toda equipe e aos meus alunos da Escola de Frevo Maestro Fernando Borges pelo acolhimento, ensinamentos, oportunidade de compor o quadro de professores e mostrar minha potência enquanto profissional.

Por fim, a todos que estiveram na minha trajetória direta e indiretamente.

“Eu não vou sucumbir,
Avisa que é hora de tremer o chão”

Elsa soares

RESUMO

A Base comum Nacional curricular é o documento que serve de referência obrigatória para construção dos currículos das redes estaduais e municipais. Ela define os conhecimentos essenciais nas etapas de ensino e tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e a educação de qualidade a todos. Entretanto, desde o seu processo de feitura a sua aprovação, movimenta-se debates em tornos de suas lacunas e controvérsias, principalmente, o que diz respeito a retirada da obrigatoriedade de alguns componentes curriculares, as mudanças no Ensino Médio pela Lei 13.415/2017 (referência para a escrita da etapa) e a não devolutiva para áreas Artísticas recentemente legisladas como componente curricular pela 13.278/2016, com estabelecimento do componente curricular "Arte" para o Ensino Fundamental e inexistência no texto das habilidades e competências no Ensino médio. Atentando-se para isso, o presente trabalho surgiu das inquietações enquanto discente/ docente em Dança no contexto de implementação da BNCC, bem como pela preocupação com retirada da "Artes" como disciplina obrigatória para todas as etapas no documento. Diante disso, o escrito visa entender como a BNCC tem determinado o lugar da Dança na escola regular, por apresentar a Dança como subárea do componente curricular "Arte" e no itinerário formativos das linguagens sem mencioná-la diretamente no texto das habilidades e competências e também refletir como tal contexto impacta os cursos de licenciaturas de Dança. Ainda, busca fazer uma revisão bibliográfica sobre a Arte/Educação e ensino da Dança na escola regular do Brasil a partir de Silva(2005), Barbosa(2002) e Barbozza (2022), analisar os documentos/legislações que falam sobre o ensino das Artes/Dança, compartilhar a experiência de docência e discência em Dança no contexto da BNCC trazendo reflexões críticas sobre elas. A pesquisa foi desenvolvida através de revisão bibliográfica, análise documental e relato reflexivo/crítico de experiência. Verificou-se no processo que BNCC retoma alguns estigmas em relação ao ensino das Artes/da Dança e se apresenta como limitadora das possibilidades de incluir a Dança e outras linguagens artísticas na escola. A nível macro o documento põe em risco o oferecimento de uma educação equitativa para todes e plural.

Palavras-chave: BNCC. Educação. Dança. Artes. Escola.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base is the document that serves as a mandatory reference for the construction of curricula in state and municipal networks. It defines essential knowledge at each educational stage and aims to guarantee the right to learning and quality education for all. However, since its inception to its approval, debates have revolved around its gaps and controversies, particularly concerning the removal of the requirement for certain subjects, the changes in High School education through Law 13,415/2017 (which serves as a reference for the writing of this stage), and the lack of feedback for Artistic areas recently legislated as subjects by Law 13,278/2016, which established the "Art" subject for Elementary School without mentioning skills and competencies for High School. With this in mind, the present work emerged from concerns as a Dance student/teacher in the context of implementing the BNCC, as well as the apprehension regarding the removal of "Arts" as a mandatory subject for all stages in the document. Consequently, the writing aims to understand how the BNCC has determined the place of Dance in regular schools, by presenting Dance as a subarea of the "Art" subject and not mentioning it in the skills and competencies text of the formative itineraries of languages, and also to reflect on how this context impacts Dance teaching degree courses. Furthermore, it seeks to conduct a literature review on Art/Education and the teaching of Dance in regular schools in Brazil based on Silva (2005), Barbosa (2002), and Barbozza (2022), analyze documents/legislation related to the teaching of Arts/Dance, and share teaching and learning experiences in Dance within the BNCC context, bringing critical reflections on them. The research was developed through a literature review, document analysis, and reflective/critical reporting of experiences. It was found in the process that the BNCC reinforces some stigmas regarding Arts/Dance education and appears to limit the possibilities of including Dance and other artistic languages in schools. At a macro level, the document jeopardizes the provision of equitable education for all and pluralistic.

Keywords: BNCC. Education. Dance. Arts. School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**
CAPÍTULO 1 - UM BREVE HISTÓRICO ACERCA DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DAS ARTES NO BRASIL **16**
1.1 ENSINO DAS ARTES E DANÇA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL 20
CAPÍTULO 2 - LEGISLAÇÃO E O ENSINO DAS ARTES/ DANÇA - DAS LDB's A BNCC **28**
2.1 OLHANDO PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS APONTAMENTOS PARA O ENSINO DA ARTE/DANÇA 31
2.2 OUTRAS REFLEXÕES SOBRE A BNCC NO ENSINO DE ARTES/DANÇA 34
CAPÍTULO 3 - VIVENCIANDO A DOCÊNCIA E A LICENCIATURA EM DANÇA EM TEMPOS DE BNCC **40**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **49**
REFERÊNCIAS **55**

INTRODUÇÃO

Não me lembro do momento exato em que decidi tornar a Dança minha profissão, porém desde a tenra idade tenho fascínio pela profissão de professora. Venho de uma família de muitas educadoras empenhadas, transgressoras e que creem na educação transformadora: minhas tias Mônica Maria Lacerda e Maria da Conceição Lacerda e minha mãe, Dayse Maria Lacerda. Por outro lado, elas não gostaram muito da minha ideia de seguir seus passos e, ao contrário da maioria das famílias, não me impuseram trilhar este caminho. No entanto, as suas referências e como elas mudaram não só suas vidas, mas de toda a família por meio da educação, ficaram como certeza da trajetória que deveria tomar e de assumir a minha vocação/paixão pela docência.

Além disso, desde cedo, minha brincadeira favorita, a forma como estudava e o que eu procurava aprender sempre passavam pelo ensino/docência. Eu já era brincante de cultura popular e passista foliã, mas quando comecei a dançar formalmente, a fazer parte de uma instituição ou grupo como aluna ou dançarina/bailarina, fazendo aulas de balé clássico na escola em que estudava aos 6 anos, não foi diferente.

A procura e o desejo de cursar a licenciatura foram mais tardios, quando Luci Lima, uma docente potente e uma das minhas professoras de balé, ingressou no curso e tal situação me abriu a possibilidade de pensar que seria possível ser também professora de Dança. Já na licenciatura conheci diversos contextos e práticas de atuação, mas mesmo sem saber muito acerca da docência em Dança na escola regular, objetivo primeiro do curso, já tinha o desejo de atuar nesta frente.

Ao longo desta formação inicial, no entanto, pelas provocações de alguns professores em específico Ana Marques, Roberto Nascimento, Diogo Lima, Everson Melquiades e Jefferson Figueiredo e na minha própria vivência enquanto docente e discente, pude perceber um descompasso entre esta proposta da presença da Dança no ensino formal (amplamente desenvolvida nas licenciaturas estruturando-a como um conhecimento) e a prática da docência no chão da escola. Há uma lacuna que se estabelece nesta relação, tendo em vista que a Dança nunca esteve no currículo das redes como componente curricular e trabalhada com aprofundamento nos conhecimentos específicos os quais carrega. Essa situação reiterada pela comunidade da Dança (de ter Dança na condição de componente curricular/conhecimento específico) apenas se expressou nas

ações isoladas de alguns contextos escolares e professores. As linguagens artísticas em geral percorreram uma trajetória de muitos apagamentos na escola, apesar de estarem presente nela desde a formação da rede ensino pública do estado brasileiro, ainda que de forma periférica e esporádica.

Hoje, tem sido acirrado o debate a Base Nacional Comum Curricular, uma política pública de referência nacional obrigatória e de caráter normativo (Mello; Rorato; Silva, 2018a) para a elaboração dos currículos da rede. Nela foi incluída a disciplina “Arte” no Ensino Fundamental e as Artes como parte do itinerário formativo das linguagens para o Ensino Médio, contrariando a segmentação nas linguagens estabelecida pela Lei 13.278/2016. O contexto histórico de negação, apresentado acima, da Dança como forma de conhecimento nos espaços escolares, é a principal motivação dessa pesquisa. A BNCC se apresenta como continuidade do processo mencionado, e isso tem se refletido na formação dos discentes dos cursos de licenciatura em Dança."

Logo, a realidade na qual me insiro, sendo minha formação o curso de Dança da UFPE, tem movimentado essa pesquisa também, no sentido de confrontar os impactos da BNCC nos cursos de formação para professores de Dança, as licenciaturas. A pequena carga horária e os poucos campos de atuação têm nos afastado, a cada dia, das escolas regulares e transformado o objetivo primeiro dos cursos de licenciatura em Dança (o de formar professores para atuar prioritariamente no ensino regular) em um paradoxo. Aponto ainda a preocupação com o futuro das licenciaturas em Dança, uma vez que, após nossa formação, a realidade que se vislumbra consiste em um cenário de escassez de mercado de trabalho e depreciação da área, com o advento da BNCC.

Como afirmado por Freire (2019, p. 12), “Não há docência, sem discência”. De tal pensamento depreende-se que a sala de aula é parte fundamental da formação do docente. Logo, é preciso pensar nas práticas da sala de aula de Dança da escola regular, para podermos refletir acerca dessa formação e dos impactos da BNCC sobre ela. Assim, outro propulsor dessa pesquisa são as minhas vivências na sala de aula como docente de Dança na escola regular e as reflexões que me atravessaram, durante esse processo de formação, especificamente nas disciplinas de: Fundamentos da Arte/Educação, as cinco metodologias e os quatro estágios curriculares.

A experiência na escola formal se deu como docente de Danças populares/tradicionais em um projeto pedagógico do componente curricular “Artes” na

Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Sizenando da Silveira, em Recife/PE. A carga horária resultante do processo foi utilizada para integralizar o campo (parte prática) da disciplina Estágio Curricular em Dança 3 no semestre 2022.2, ministrada pelo professor Roberto Nascimento. Como uma das etapas da integralização, escrevi sobre o período em um memorial em formato de artigo, o qual foi apresentado junto ao professor no X CONEDU (Congresso Nacional de Educação). A vivência trazida se constituiu como uma boa oportunidade para entender o lugar da Dança na escola diante da BNCC e ter experiências sensíveis do quão desafiador é dançar na escola diante de uma conjuntura social que a nega como forma de conhecimento. A reflexão de Freire também nos traz que escolas e academias são inseparáveis, já que o docente se forma sobretudo pela sua prática.

Durante o curso de Dança/licenciatura, fui muitas vezes incentivada pelos meus professores a dançar a minha pesquisa, a mover e transcender palavras, uma vez que o corpo expressa dimensões não existentes na linguagem escrita, falada ou gesticulada. Entretanto, a pesquisa em questão faz o caminho oposto: ela se movimenta por questões que me imobilizam/imobilizaram e me fizeram infinitamente questionar se o investimento no curso era válido. Como mencionado anteriormente, entrei no curso com o desejo latente de atuar no ensino regular e as questões aqui apontadas não me roubaram só o "chão da escola", mas, muitas vezes, o estímulo de continuar meu processo de formação.

Assim, o trabalho em questão visa entender como a BNCC tem determinado o lugar da Dança na escola regular, ao apresentar a Dança como subárea do componente curricular "Arte" e nem a citar nas habilidades e competências para o itinerário formativo da linguagem. Também busca refletir como esse contexto impacta os cursos de licenciatura em Dança. Somando a isso, fazer revisão bibliográfica sobre a Arte/Educação na escola regular do Brasil, e sobre o ensino da Dança na escola regular Brasileira; analisar os documentos/legislações que falam sobre o ensino da Arte/Dança; refletir sobre a minha formação inicial acadêmica no curso de Dança da UFPE e como a BNCC (enquanto política pública) está afetando esse contexto; analisar e refletir sobre a minha prática docente no contexto da escola Regular; elaborar uma análise crítica reflexiva acerca do projeto de Educação da BNCC e a concepção de "Arte"/Dança que ela traz.

O desenvolvimento da pesquisa se deu através de revisão bibliográfica acerca da história e memória da Arte/educação e Dança/Educação, análise documental das legislações recentes da Educação as LDBN e do documento BNCC a fim de

contextualizar a política pública acerca do ensino das Artes/Dança na escola Brasileira hoje e relato de experiência de docência com turmas de ensino médio no contexto de transição para o "Novo Ensino Médio". Nesse caminho, resultou em uma monografia organizada em três capítulos: "Um breve histórico acerca da trajetória do Ensino das Artes no Brasil"; "Legislação e o ensino das Artes/Dança – das LDB's à BNCC"; "Vivenciando a docência e a discência em Dança em tempos de BNCC".

O primeiro capítulo, *"Um breve histórico acerca da trajetória do Ensino das Artes",* fala sobre a historiografia do ensino das Artes, como ampla área que engloba as linguagens Teatro, Dança, Música e Artes visuais, a partir da perspectiva do Professor Everson Melquiades e seus estudos da obra e vida de Ana Mae Barbosa, o movimento Escola Nova e das Escolinhas de Arte. Também se centraliza no entendimento de como se deu a escolarização do ensino das Artes, pensando no processo desde as campanhas de Jesus, as quais no Brasil foram responsáveis pela fundação das primeiras instituições de ensino formal até as iniciativas em larga escala como foi o MEA (Movimento das Escolinhas de Artes), dando destaque às concepções de Artes/Ensino defendidas por eles. Outrossim, para aprofundar no tema e refletir acerca do processo sociopolítico e histórico do ensino das Artes na escola regular até o estabelecimento da BNCC, como política que dá diretrizes ao ensino regular, traz o subcapítulo intitulado: "O ensino das Artes e da Dança na Educação Básica". Ademais, teve foco de apresentar quais concepções e práticas relativas à área se desenvolveram no contexto da educação formal.

Já o segundo capítulo propõe revisão das principais legislações da Educação a nível nacional do presente a LDBN 9.394/1996 e do passado recente, as primeiras LDB's, a fim de destacar como essas leis tratam ou trataram do ensino das Artes e como tais perspectivas reverberam nas práticas destacadas no capítulo anterior. Ainda, apresenta os subcapítulos: *"Olhando para a base comum curricular e seus apontamentos para o ensino das Artes/ Dança"* e "*outras reflexões sobre a BNCC no Ensino das Artes/Dança"*, que visam apresentar e situar o documento, fazer uma pequena análise de sua estrutura geral e aprofundar no que propõe para o ensino das Artes e trazer algumas provocações e reflexões críticas acerca de seu texto e impactos no contexto escolar.

Por fim, o terceiro capítulo busca reunir evidências dentro da vivência pessoal como Arte/Educadora na escola regular, atuando com turmas de Ensino médio e da discência em licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco, no contexto de implementação da BNCC, no intuito de apresentar ao leitor algumas

consequências/impactos do documento tanto no contexto escolar quanto na formação inicial acadêmica de professores em Dança. Para além, reitera o entendimento da não separação desses contextos, propondo um olhar macro acerca da situação.

Escrever sobre a minha experiência dentro da formação inicial acadêmica e da docência pode fornecer materiais didáticos pedagógicos para os estudiosos da área e semelhantes, se apresentando como uma forma de entrecruzar prática e teoria. Este desejo parte das minhas observações sobre algumas muitas leituras que realizei durante o meu percurso no curso de formação inicial, as quais estavam muito distanciadas da minha prática, porém entendendo também que nenhum texto pode compreender e nem dar manuais para quaisquer situações em sala de aula. Por fim, esta pesquisa passa por um caminho que toda Dança deveria percorrer, a política, inscrevendo-se também como um manifesto de questionamento da BNCC e suas lacunas.

1 UM BREVE HISTÓRICO ACERCA DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DAS ARTES NO BRASIL

Pensando no Brasil, o estado construído em um processo de colonização Luso-hispânica e de tradições cristãs principalmente, de acordo com Silva (2005a) o ensino das Artes começou aqui como a ferramenta/arcabouço colonizadora/o com as missões Jesuíticas[1] no fim da primeira metade do século XVI, por volta de 1549, desenvolvido através de relações de ensino/aprendizagem informais[2]. O fato, por outro lado, não nega a existência, entre os povos originários, de processo de ensino/aprendizagem em Artes. Sobre isso Barbosa e Neto reiteram: " a educação brasileira começou muito antes de 1500, a arte e a história dos nossos povos originários também" (2023a,p.2). Todavia, a fim de compreendermos os caminhos traçados no ensino das Artes na educação básica é preciso fazer esse recorte historiográfico que remonta a memória e a origem das instituições educacionais de ensino formal no Brasil.

O jesuitismo influenciou bastante a fundação das instituições escolares brasileiras, desde o entendimento das hierarquias entre discentes e docentes a classificações das produções culturais como eruditas e populares, algo que permeia a escola brasileira até os dias de hoje, como aborda Barbosa (2011a). Para os jesuítas, as "Artes literárias" ocupavam o lugar de matriz do raciocínio reto, mesmo que dentro do pensamento ocidental a arte seja colocada como o não racional, "a figura do conhecimento que não tem uma consciência de ser conhecimento, o avesso da racionalidade" (Silva, 2005b, p.37 Apud Freitag, 1993; Prestes, 1996). Até os dias atuais, esse ideal persiste, de tal maneira que literatura e língua portuguesa são considerados indispensáveis no currículo escolar (Barbosa, 2011b). No período referido, ainda não se tem menções sobre o ensino das expressões da cena (Teatro e Danças).

[1] Fundada no ano 1534, a Companhia de Jesus promovia missões na busca de lecionar, catequizar e levar a fé católica a outras regiões diante do contexto da reforma protestante na Europa e da necessidade de cativar novos fiéis. Em Março de 1549, a campanha de Jesus se inicia no território brasileiro defendendo os interesses do estado português e sendo uma das principais políticas de colonização (Faria, 2014). As missões encontraram diversos desafios, por exemplo: a própria organização social dos povos, as rivalidades e disputas entre eles e sobretudo a pluralidade cultural, a existência de idiomas diversos e as Artes (imagens, autos, músicas e outros) tornaram-se uma forma de comunicar.

[2] Acontecem no dia-a-dia, sem a presenças de professores, escola ou mestres e sem regulamentação de leis e/ou projeto pedagógico (Barbosa e Neto, 2023b).

Em 1816, iniciou-se a escolarização das Artes com a fundação da Academia Imperial de Belas Artes[3](Aiba), a partir da chegada da missão Artística Francesa[4] que reunia grandes artistas plásticos da Europa. Essa instituição se dedicou à oferta de cursos de nível superior, se aprofundando nas Artes Visuais/Plásticas e assim como outras instituições de ensino públicas criadas no Brasil, traçaram caminhos primeiramente no ensino superior, não havendo preocupação ou intenção em ofertar de educação básica pública pelo Estado. Isso é reiterado por Barbosa:

> A organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização a nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da Educação Brasileira, envolvida desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de termos organizado nosso ensino primário e secundário (apud Silva, 2005c, p. 46 apud Barbosa, 2002, p. 15).

A Academia Imperial de Belas Artes fez parte de um conjunto de medidas e do projeto de Urbanização do Rio de Janeiro, enquanto capital do Brasil na condição de Reino Unido a Portugal. Ela inaugurou as belas artes trazendo como pensamento fundador a Escola Neoclassicista. Bem diferente do que se entende hoje, a Arte como um meio de manifestação política/social, transgressão de padrões, essa corrente propagava a arte como um processo contemplativo da beleza, a volta ao classicismo, a métrica, de busca da perfeição a partir de modelos e do ideal de verossimilhança. O ensino dentro da perspectiva da corrente baseia-se na produção de imagens por meio da cópia, seguindo regras inexoráveis, mas ainda, a arte não tinha relevância por si só (Silva, 2005d).

Concomitante ao esplendor vivenciado pela escola de Belas Artes, difundiam-se na sociedade brasileira os ideais liberais e positivistas da burguesia Europeia, que impulsionam aqui no Brasil a manobra política/financeira da abolição da escravidão e da proclamação da República, empreendendo grandes reformas econômicas, sociais e políticas. Tal situação impulsionou um conjunto de mudanças as quais impactam diretamente a educação, tendo que se adequar ao momento. Com importante papel na sociedade, a educação exerce na história da humanidade um braço importante para consolidação dos modelos de Estado, não foi diferente no período abordado. Assim, o ensino das Artes começou a ganhar ênfase no processo como uma linguagem da técnica

[3] A Aiba foi fundada em 1816 e determinou a sistematização do ensino artístico, como uma referência estética e cultural que influenciou as escolas de Arte de todo o País. Procurava oferecer formação científica e humanística aos artistas e também o ensino do Ofício a partir de aulas de desenho com observação e cópia de modelos (Zilo, 1994).

[4] Formada por grandes nomes das Artes na Europa como: Joachim Lebreton, Jean-Baptiste Debret e Nicolas Antoine Taunay (Sila, 2005e).

e da ciência (Silva, 2005e). Apesar de os grupos políticos protagonistas do momento defenderem a presença da arte no currículo da educação escolar divergiam quanto a sua aplicação, oferta e relevância.

Não havia no Brasil, porém, a organização, a preocupação e interesse acerca do ensino das Artes para crianças e adolescentes. Circulava entre a comunidade acadêmica artística o ideal de que criança não produzia Artes. É apenas no final da década de 1920 que vão ser fundadas as primeiras escolas de Artes para o público, ofertada como uma atividade extracurricular. Nesse contexto, são inseridas iniciativas como a Escola Brasileira de Arte da professora Sebastiana Teixeira de Carvalho que funcionava como um anexo do Grupo Escolar João Kopke (Barbosa,2011c). Ela destinava suas vagas para crianças de oito a catorze anos, com talento, no intuito de elas aprenderem desenho, música e pintura (Barbosa, 2011d). A artista modernista Anita Malfatti também manteve cursos de artes para crianças e adolescentes em seu ateliê e na Escola Mackenzie (Barbosa, 2011e).

O momento descrito anteriormente inspirou/impulsionou no Brasil estudos da produção da criança, a partir do entendimento de espontaneísmo e normatividade do desenho infantil e também foi ponto de partida para construção de um curso de Filosofia e de História da Arte na Universidade de Brasília (Barbosa, 2011f). O contexto internacional também influenciou esse processo. Na mesma universidade também foi criado o primeiro curso de professor de desenho, idealizado e organizado por Anísio Teixeira, liderança do movimento Escola Nova. Com o estabelecimento do período ditatorial do Estado Novo, o curso único no Brasil foi extinto, e, por sua vez, os estudantes para concluí-lo, precisaram frequentar a Escola Nacional de Belas Artes e cursar disciplinas de Pedagogia. Um pouco mais tarde, foram criados cursos de Educação artística e/ou Licenciatura em Artes plásticas, na década de 1970. Antes disso, vale ressaltar a experiência na Fundação Armando Penteado (1960) e o ensino das Artes na UNB, organizado por Anísio Teixeira entre 1960 e 1965.

Os períodos ditatoriais atrelados ao Estado Novo e ditadura militar dissolveram essas iniciativas nas universidades e afastaram Arte e Educação dos debates políticos das ações renovadoras. Barbosa (2011g) reitera-se o curto tempo destas experiências e como elas fixaram o ensino das Artes nas perspectivas mais tradicionais, no sentido de não inovar. Ainda menciona, em seu texto, a experiência no ateliê multidisciplinar na

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Além disso, é durante o Estado Novo o momento em que a comunidade artística passa a reconhecer a produção artística infantil, sob o argumento das artes como manifestação das emoções, gerando certa valorização e compreensão do ensino da Arte-educação expressionista, influenciado pelo expressionismo da Europa durante da segunda guerra e dos Estados Unidos. Em 1947, começaram a surgir pelo Brasil ateliês para crianças, voltados em sua grande maioria aos ideais de liberação das emoções, sem haver interferências de adultos (Barbosa, 2011h).

Alguns desses ateliês se tornaram experiências bem significativas e um deles a Escola Lula Cardoso Ayres, em Recife, num curto tempo de existência trouxe como proposta oferecer à criança lápis, tinta e papel e deixá-la se expressar livremente. Essa experiência pode ter influenciado o início de movimento que protagonizou de forma decisiva a escolarização das Artes[5] no Brasil, o MEA, Movimento das Escolinhas de Artes, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, por outro pernambucano, Augusto Rodrigues.

A Escolinha de Artes do Brasil recebeu apoio de grandes lideranças políticas. Quando iniciou seus cursos de formação, tornou-se multiplicadora e dissipadora de outras iniciativas. Seus ex-alunos e professores criaram outras escolinhas por todo o país. O MEA empreendeu também esforços para convencimento das escolas regulares acerca da necessidade da arte na educação básica, sob égide de argumentos e conhecimentos da psicologia para o ensino baseado na livre expressão. O termo “escolinha”, apesar de ter hoje uma conotação de menor, inferiorizante, naquele contexto foi empregado de forma afetuosa.

O movimento das escolinhas foi sobretudo protagonizado por mulheres, às quais a história dita oficial relegou um lugar de apagamento. Ganha destaque entre elas Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil (EAB). A convite do fundador da EAB, ela idealizou e coordenou o curso Intensivo de Artes na Educação (CIAE), um importante espaço para formação de arte-educadores, contribuindo para a difusão e fundação de outras escolinhas pelo Brasil pelos arte-educadores formados no curso. Destaca-se também no movimento uma das primeiras

[5] O vocábulo Artes é grafado no plural em letras maiúsculas como decisão política de reafirmá-la como uma área de conhecimentos plural.

grandes iniciativas de escolarização do ensino da Dança, influenciada pela dança moderna Norte-americana e Europeia e suas práticas educativas. A argentina Maria Fux mediou processos no Curso de Dança na Educação da EAB (Silva; Damasceno, 2022a).

1.1 ENSINO DAS ARTES E DANÇA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação básica que conhecemos, em rede, ofertada de forma gratuita pelo Estado e obrigatória entre os 4 e 17 anos, é uma criação bem recente. Como vimos anteriormente, articulou-se primeiro no Brasil a educação de nível superior e, pela construção do país sobre as bases do patriarcado e a escravização, o acesso foi restrito a um determinado recorte de classe, raça e gênero, permeando-se como uma lacuna do presente. Em relação ao ensino das Artes na Educação Básica, se pensarmos no contexto de formação desta, a presença das Artes é ainda mais recente. Esses conhecimentos artísticos, de certa forma, ficaram margeando as instituições formais e seu ensino foi se desenvolvendo primeiro e largamente no espaço não-formal das escolas específicas e de formação artística.

Sem data, períodos específicos, uniformidade das diretrizes e processos, e com bastante luta política, a trajetória do ensino das Artes na Educação Básica é marcada por muitas contradições, narrativas e concepções divergentes influenciadas pelos grupos/movimentos e setores, alguns deles citados no primeiro tópico. Entendo a palavra Artes grafada no plural como abrangência de expressões diversas, das quais a Dança é uma delas. Dentro dessa trajetória de ensino, está ainda mais à margem e percorrida de uma história de idas e vindas, avanços e retrocessos.

Diante disso, este momento do texto visa perceber e revisar essa trajetória, apontando a influência dos coletivos que protagonizaram e as concepções difundidas que reverberam no ensino das Artes até os dias atuais e como elas se relacionam com a política pública debatida neste trabalho a BNCC e suas diretrizes quanto ao ensino de Artes/Dança. Nesse âmbito, destacam-se os conceitos de **Arte como Técnica, Arte como livre expressão, Arte como atividade e Arte como conhecimento** de Barbosa (1991) sistematizados por Silva (2005f) no trabalho intitulado “Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife”.

Ainda podemos reconhecer a perspectiva de uma proposta importante e reconhecida em todas as linguagens artísticas: a **Abordagem Triangular** de Barbosa que

é considerada a mãe da Arte/educação, é professora, Arte/educadora, pesquisadora e difundiu essas como um posicionamento teórico/metodológico. No âmbito das lutas políticas pela permanência e entrada do ensino das Artes na educação básica, destacam-se os apontamentos do movimento Escola Nova e do MEA, também as confederações e encontro de Arte-Educadores, buscando o reconhecimento e formação, na luta pela construção das primeiras licenciaturas de habilitação em ensino de Artes e áreas específicas.

Pensando em uma trajetória do ensino das Artes na educação básica, ele foi primeiro entendido como técnica. Essa concepção está ligada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas como propedêutica de outras áreas (Silva, 2005g). Assim, não se aprendem as Artes para saber sobre Artes, mas para melhorar, por exemplo, uma habilidade matemática, a escrita em Língua Portuguesa ou até mesmo a coordenação motora. Podemos ver essa concepção em uma situação bem prática: quando durante a educação infantil tivemos alguns materiais didáticos com desenhos prontos para cobrir e pintar. Essa atividade, apesar de ter processos das Artes Visuais (a pintura e o desenho), não tinha, no entanto, objetivo de nos ensinar a desenhar, pintar, construir significações sobre aquilo, analisar ou relacionar com algum movimento artístico, e sim, de trabalhar a nossa coordenação motora fina. Também reflete o ensino apegado à rigorosidade das técnicas, cópia e a imitação. Tal entendimento foi difundido principalmente pelas práticas de educação artística dos jesuítas e da AIBA, grupos que já foram abordados, mas não se restringiu a eles, ressoando até os dias atuais.

Essa corrente de pensamento também influenciou a prática do ensino de desenho técnico e da literatura como apropriadas e relevantes nas escolas formais. Nesse contexto também, ocorrem mudanças sociopolíticas empreendidas pelas reverberação no Brasil dos ideais positivistas e liberais. É vista no ensino do desenho técnico e científico uma forma de estabelecer a nova ordem socioeconômica. Sobre isso, “valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossa suas fileiras com os recém-libertos” (Barbosa apud Silva, 2005h, p.47).

Ainda referente a esses dois grupos políticos, a corrente liberal propôs o desenho técnico como essencial na formação para o trabalho, visando formar a massa a fim ter um bom desempenho laboral como projeto de estabelecimento dessa ordem social. Já os positivistas defendiam a proposta da Arte na formação moral do indivíduo, no

entendimento epistemológico/filosófico de que a experiência estética eleva o ser, segundo Barbosa (2002).

A arte como livre expressão, traz o entendimento do ensino das artes desvinculado de regras rígidas e comandos. Advindo do expressionismo, esse pensamento sofreu forte influência dos conhecimentos da psicologia, colocando as artes como uma forma de liberação emocional e se tornando um expoente das práticas de arteterapia no Brasil. O principal representante e responsável pela difusão desses ideais foi o MEA. Como aponta Silva (2005i), apesar de o movimento ter se estabelecido como uma rede de escolas livres e em geral atendendo crianças e jovens da parcela da população abastada, em suas pautas sempre destacaram a democratização das Artes, tiveram forte participação na consagração do seu ensino na escola regular e toda uma trajetória com a formação de arte-educadores. Muitas dessas Escolinhas foram desmontadas, assim como cursos superiores de artes visuais e educação artística e escolas experimentais, durante a ditadura de 1964, porém seu legado resiste até hoje, por exemplo na prática de dança livre e/ou desenho livre nas escolas regulares.

A tal grupo de pensadores também se atribui a contribuição do reconhecimento da produção artística infantil, o estudo do desenho da criança e respeito ao grafismo infantil. Para além, Barboza (1975, p.45) citada em Silva traz:

> "levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação" (2005j, pp. 51-52).

Apresentou esforços em argumentar a importância do ensino das Artes, todo estudo sobre as emoções e a expressão delas de forma artística, a produção de Arte na infância, a desvinculação do ideal de arte como propedêutica. Por outro lado, ainda não reconhecia a área com conhecimentos próprios e específicos e trouxe para o imaginário a ideia que artes não se ensina, não passa pela racionalidade, deve ser usada para a catarse/ a liberação emocional. Dentro da proposta de arte como livre-expressão, arte-educador é, portanto, apenas expectador da obra da criança e quem deveria cuidar da manutenção da ingênua e autêntica de sua expressão, como reitera Silva (2005k) citando Barbosa (2002).

Contemporâneo ao MEA, desenvolveu-se o Movimento Escola Nova (MEN) visando a renovação educacional. Ele foi inspirado pelas considerações do norte-

americano John Dewey, trouxe o ensino de Artes como experiência, com uma interpretação, no entanto, controversa a colocação e teve como protagonista o educador Anísio Teixeira. Acerca disso, Barbosa diz: "a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a ideia de experiência final [...]" (2011i, p.1). Esse movimento destaca-se também pelo envolvimento na luta pela escola pública, obrigatória e laica, propondo a elaboração de um plano pelo Estado para garantia desse direito.

Essa visão das Artes levou ao entendimento da arte como atividade. Essa concepção, de maneira resumida, se refere a feitura de atividades artísticas descontextualizadas. Nela o professor é uma espécie de realizador de eventos artísticos, coreógrafo ou decorador, como reitera Silva (2005l). Ela está ligada à educação artística estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71[6], a lei, a qual tornou o ensino das artes obrigatório para o 1° e 2° grau. No contexto os componentes eram divididos em dois blocos: disciplinas e atividade. A Educação artística estava dentro do segundo, o qual não exigia notas. Outra problemática dessa legislação foi a regulamentação da prática polivalência no ensino das artes, tema que será destrinchado mais adiante.

Contraditoriamente, o país nesse período passava por uma Ditadura cívico-militar e nela acaba por se estabelecer o ensino obrigatório de artes na escola pública. Todavia, como reitera Barbosa: "trata-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola Média" (2002, p.10). Soma-se a isso, a prática de ensino totalmente atrelada à prerrogativa da valorização de uma "identidade nacional" (integralismo) estimulando a existência de atividades nas escolas em memória de um calendário cívico, religioso e folclórico, comum às ditaduras.

Marca o contexto ainda a acentuação e continuidade da demarcação da desigualdade educacional no Brasil, pois para acessar plenamente os conhecimentos artísticos o indivíduo precisava ser abastado pagando aulas particulares, escolas específicas e as escolas particulares renomadas, as quais desenvolviam o trabalho artístico intenso e preparatórios de vestibular. Já as escolas públicas, não possuíam laboratórios, ateliês e focava seus esforços em uma formação tecnicista com intuito de acrescentar mão

[6]"Art.7º 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 grau" (Brasil 1971).

obra no subemprego, como aponta silva (2005m). No mesmo caminho das outras concepções, está reside até os dias de hoje nas tradicionais festas juninas, nas quais os alunos decoram coreografias de danças tradicionais e não conhecem suas origens, seus fazeres e fazedores ou nas cantatas natalinas entoando o canto pelo canto.

Apesar de as LDB's de 1961 (Lei 4.024/61) e 1971 (que instituiu a Educação artística), versarem em suas linhas acerca do ensino das Artes, de certa forma de maneira pioneira, nesses documentos e nos seus períodos de vigência, as artes ainda estavam aprisionadas ao lugar periférico, de não serem reconhecidas como um conhecimento e em suas diversas linguagens dentro da Educação formal. Como traz Silva (2005n) tais legislações tratavam as Artes como isentas de qualquer conteúdo. Entretanto, se legislativamente não houve mudanças significativas, os arte-educadores empreenderam lutas políticas e esforços conceituais para o reconhecimento da área se reunindo em associações, confederações, fóruns, debates e outras iniciativas semelhantes. Esses pensadores foram responsáveis pela discussão teórica que levou a compreensão da Arte como conhecimento, que em linhas gerais diz: "acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade" (Rizzi, 2002, p. 64-65 apud Silva, 2005o, p.63).

Tal discussão foi fundamental no momento de redemocratização do país e da escrita da mais recente LDBEN, a 9.394/96, que colocou o ensino da Arte como obrigatório para todas as etapas da educação básica e não mais cumprindo funções propedêuticas, do puro fazer ou da livre expressão e sim como parte da formação cidadã, no intuito de promover o desenvolvimento cultural do discente. Todavia, a lei em questão foi recentemente modificada pela legislação pautada nesse trabalho, a BNCC, o que veremos mais adiante, fazendo a luta dos arte-educadores uma permanência na história da Educação brasileira.

Nesse âmbito, se destaca até os dias atuais a figura de Ana Mae Barbosa, responsável por muitos desses encontros políticos de Arte-Educadores, cursos de graduação e pós-graduação na área, ela sistematizou um dos princípios mais respeitados no ensino das Artes nacionalmente e internacionalmente, a chamada Abordagem Triangular. Essa concepção baseia o ensino das artes na tríade "Fazer, ver e contextualizar".

Quanto à Dança, como área específica do conhecimento, sua presença é mais recente na escola brasileira. Ademais, como abordou Marques[7] em Dançando na Escola (2012), houve no Brasil questões quanto à compreensão do que seria ensinar dança na escola, quem era o profissional habilitado a tanto e em qual disciplina tal conhecimento deveria estar ou poderia se constituir uma disciplina independente. A última opção mostra-se mais consonante ao que tem sido pensado hoje nos cursos de licenciatura em Dança e os acadêmicos da Educação, no entanto não tem sido concretizado no chão da escola.

Além disso, esse desentendimento se refletiu na história do ensino da Dança na escola, no qual ela apareceu muitas vezes em duas circunstâncias: como área independente e conteúdo da Educação Física. Há muito a área já estava nessa condição. Por sua vez, a Educação Física em geral desenvolve práticas de Dança atrelada ao pensamento epistemológico racionalista-empirista, apontado por Barbozza e Damasceno (2022b) a partir de Gehres (2008) e Souza (2010). Assim, atrelou-se ao entendimento da "Dança como movimento" (um dos vieses da corrente) desenvolvendo práticas educativas centradas no reconhecimento anátomo-fisiológico do corpo. A Dança utilizada para desenvolvimento motor, o que de certa forma nos relembra a abordagem definida por Ana Mae Barbosa de Arte como técnica.

Somado a isso, no país perpetuou-se por muito tempo uma dicotomia entre Dança e Educação, compreendendo-as distanciadas. A dança nesta perspectiva era apenas uma forma de entretenimento. Também esteve na escola brasileira atrelada ao ensino extracurricular do ballet clássico ou as tradicionais atividades nas datas comemorativas. Esses eventos comemorativos revelam-se como o resquício do processo de afirmação de uma identidade unitária no território durante a ditadura do Estado e a cívico-militar, bem como um certo saudosismo. Tal contexto mostra como a Dança foi rejeitada como forma de conhecimento dentro da escola regular.

Por fim, na trajetória de Dança da escola é possível perceber na Dança/educação[8] segundo Barbozza (2022c) citando Gehres (2008) e Souza (2010) tendências filosóficas: racionalista-objetivista; empirista-subjetivista e interacionista. A primeira faz referência

[7] Isabel Marques é uma grande artista-docente-pesquisadora do meio da Dança, sendo responsável por uma pesquisa sistemática da Dança e traçando relações com as perspectivas de Paulo Freire. Ela atuou a secretária de Educação do Estado de São Paulo durante a gestão de Paulo Freire e esteve envolvida na escrita dos PCN's de Artes.

[8] ciência que destina seus esforços para compreensão dos processos de ensino da Dança.

a ideia do inatismo defendido por Platão, teoria que acredita na existência de sabedoria com as quais o indivíduo já nasce. A corrente propõe a Dança organizada no modelo tradicional[9] e científico[10]. O segundo aponta para o entendimento da experiência defendida por Dewey e está relacionada ao entendimento de que os conhecimentos são construídos ao longo da vida a partir das sensações, experiências e sensibilidades; o empirismo de Aristóteles e a Dança moderna Europeia. A terceira é mais aclamada na atualidade dentro da área da Dança/Educação, tal corrente propõe que o ensino da Dança seja dialógico com a realidade contemporânea e interligue as considerações racionalistas e empiristas, entendendo-se como um conhecimento.

Ademais, destaca-se na corrente interacionista os estudos e apontamentos feitos por Isabel Marques, em específico o posicionamento/proposta metodológica da Dança no contexto que linhas gerais propõe que:

> "o trabalho com Dança em situação educacional baseado no contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhados, desvelado, problematizando, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de Dança" (MARQUES, 2007, p.91).

Esta perspectiva reflete os anseios da grande área da Educação pelo reconhecimento da Dança como conhecimento, com conteúdos próprios, reflexiva, contribuindo para formar cidadãos críticos e atentando às demandas contemporâneas.

Atualmente, coexistem essas concepções de ensino definidas por Barbosa, Abramian e Gehres. Podemos perceber também nesse processo histórico alguns avanços: a atual LDB 9.394/96, impulsionada por essas lutas políticas, tornou Artes uma disciplina obrigatória na Educação básica; Dois anos depois da promulgação da lei, também foram editados os PCN´s (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Artes, eles surgiram para orientar a construção de uma Base Nacional Comum Curricular por uma educação

[9] "a Dança e seu ensino estavam reservados à elite econômica, fazendo parte exclusivamente das atividades complementares para formação das mulheres burguesas/nobres, em sua maioria brancas e cis-heteronormativas. No que tange aos processos de ensino-aprendizagem em Dança,eram construídos por via do ensino de técnicas, apresentando como finalidades a formação debailarinos/as/es - dançarinos/as/es (Dança Clássica/Dança de Salão) e o adestramento dos corpos femininos." (Barbozza e Damasceno, 2022d, p.4-5)

[10] "O modelo científico organiza-se a partir de dois pensamentos pedagógicos: o da Dança como Movimento e o da Dança como Arte. O Ensino de Dança definido no primeiro pensamento contempla uma perspectiva mais específica aos "aspectos anatomo-físio-psico-sócio-cinesiológicos do movimento, expressos nos comportamentos observáveis do homem/mulher que dançam" (GEHRES, 2008 apud Barbozza e Damasceno, 2022f, p.5).

igualitária e mais justa, prevista no Art.210 da Constituição Federal de 1988, Art.26 da LDB de 1996 e incluída como estratégia do PNE 2014 - 2024 e servir de referência para construção dos currículos das redes e escolas, ainda representou a tentativa de superação da polivalência no ensino das artes da Lei 5.692/71. Tal contexto deu base para surgimento de mais cursos superiores em áreas específicas das Artes, mas com o programa REUNI[11] e alteração proposta pela Lei 13.278/2016 que incluiu Dança, Música, Artes Visuais e Teatro como componente curricular na Educação Básica, esse movimento foi ainda mais intenso.

O estabelecimento das graduações em Artes também contribuiu no processo de entender a polivalência controversa na perspectiva de compreensão das linguagens artísticas como conhecimento, uma vez que um único professor não dará conta de ensinar os conteúdos específicos que cada área dessa exige e vistos durante uma graduação de 4 (quatro) anos em média. A mudança aqui mencionada pouco se expressou na realidade.

Entre 2016 e 2018, a arte-educação e a educação, no geral, sofreram um golpe sem precedentes com a conclusão da escrita da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Nela as Artes ficaram no componente "Arte" para o Ensino Fundamental e no Ensino Médio como parte constituinte do itinerário formativo das linguagens, no primeiro a Dança teve o tratamento de conteúdo programático e não como disciplina/ área específica. As Artes voltaram a estar neste lugar de lacuna, à margem da escola regular, ignorando todas as lutas políticas e discussões traçadas pela arte-educação, as quais argumentaram o potencial educativo e formador das linguagens artísticas.

Além disso, será impactada a formação docente das licenciaturas em Dança e o ensino – aprendizagem em Dança (em outras áreas também, mas não é o tema deste trabalho). Com foco nisso será abordado com detalhamento o que dizem as políticas públicas (legislação) de Educação sobre arte-educação até a BNCC, organização da BNCC e como esta estrutura tem desestruturado as práticas de ensino/aprendizagem em Dança/ Artes, enquanto área de conhecimento autônoma.

[11] Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

2 LEGISLAÇÃO E O ENSINO DAS ARTES/ DANÇA - DAS LDB's A BNCC

Todo país é regido por uma legislação principal, a qual destaca a organização e funcionamento "macro" do Estado. No Brasil, isso ocorre com a Constituição Federal de 1988 ou a Constituição cidadã. No entanto, o documento, como outras constituições, abrange diversos setores da estrutura, precisa, então, haver leis específicas que detalham o funcionamento daquele determinado órgão ou cumprimento de um direito. No caso da Educação, às LDB´ s estão sessenta e três anos regulamentando, fundamentando, organizando e normatizando a escola brasileira. O objetivo deste documento é garantir uma educação igualitária, sua primeira versão foi promulgada em 1961, de lá até aqui sofreu muitas alterações (Cerqueira; Cerqueira; Souza; Mendes, 2009).

Dentro de tal perspectiva, como lei maior da educação, as LBD's, nas suas várias versões, refletem e influenciam a história e trajetória do ensino das Artes/ Dança, enquanto política pública. Nesse caminho, o tópico em questão, visa trilhar o percurso legislativo do ensino das Artes na educação básica, a partir dessas leis e suas alterações até BNCC, política pautada neste trabalho.

A primeira LDBEN, a Lei 4.024/61, traz no Capítulo II do Ensino Primário parágrafo único: "Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, nos dois últimos, os conhecimentos dos alunos e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas as sexo e à idade" (Brasil, 1961a). Ainda, do Capítulo IV Ensino médio Art.28, na organização do grau será observado as seguintes normas, alínea IV diz: "…atividades complementares de iniciação artística;" (Brasil, 1961b). Também afirma:

> "Os recursos a que se refere o art.169 da Constituição Federal, serão aplicados preferencial na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação que se assegurem:[. . .] 4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;" (Brasil, 1961c)

A partir desses recortes trazidos, vê-se que esta lei de um Brasil "às vésperas" de uma ditadura cívico-militar não reconhece as Artes e suas linguagens como áreas do conhecimento ao não as propor como disciplina, mas sempre no âmbito da atividade complementar. Outrossim, observa-se uma perspectiva ligada à arte como técnica e atividade, contrariando os debates e afirmações dos arte-educadores. Também não cita a Dança e nem outras linguagens em específico. Todavia, traz o desenvolvimento das artes como algo que deve ser assegurado pelo estado no sistema público de ensino.

Já em período ditatorial entrou em vigor a Lei 5.692/71, a qual estabeleceu a Educação Artística como obrigatória nas etapas de ensino, na ocasião do 1° e 2° grau. A lei foi uma primeira aparição das Artes, com outro nome e "roupagem", de maneira oficial, documentada, legislada no caminho da disciplinarização, com aponta subtil (2012) em "A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente". A autora também traz a contradição entre o regime político vigente e a presença do ensino de "Artes" nessa legislação. A área que nesse momento vinha carregada de um paradigma de livre expressão, dentro do contexto exposto, no qual pessoas foram perseguidas e mortas, opositores políticos tiveram seus mandatos cassados e outras estão até hoje desaparecidas, esteve subjugada aos interesses de opressão do estado consoante a Silva (2005p) e tratado no capítulo anterior.

Além disso, outra lacuna trazida pela legislação em questão foi a colocação da Educação artística como a junção entre artes plásticas, música e as artes cênicas (Dança e Teatro) ensinadas por um único professor da primeira à oitava série do primeiro grau, como fala Barbosa (2011). Isso dentro da área da Educação é reconhecido como polivalência, uma grande problemática, pois o professor não tem a oportunidade de se aprofundar nas linguagens que abrangem uma determinada área do conhecimento, tendendo a realizar uma prática de ensino superficial. Marques, Silva e Souza (2021) descrevem isso como banalização da Educação no ensino das Artes. No nível da Educação superior, surgiram as licenciaturas em Educação Artística, com duração de dois anos, com a possibilidade de habilitação específica em Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas.

A redemocratização do país trouxe ao centro das discussões novas preocupações com a garantia dos direitos humanos diante de tantas atrocidades na história de um estado com democracia jovem e muitos problemas sociais. É nesse movimento que se insere a feitura da Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96. A lei está em vigor até hoje e, enquanto política pública quando estava sendo redigida, passou por um processo de embate no campo das Artes, o qual foi retirado em algumas versões, como aborda Silva (2005) e Barbosa (2011). No cenário com ares de política humanitária, a lei estabeleceu as Artes como uma disciplina obrigatória em todas as etapas de ensino, colocando no seu Art.26 parágrafo segundo: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos

diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (Brasil, 1996a).

A LDB de 1996 passou por várias alterações, no sentido de ampliar o entendimento de ensino de Artes. Ainda, houve a escrita de documentos complementares os PCN´s e PCNEM para dar diretrizes de ensino às áreas de conhecimento e neles a Dança e demais linguagens específicas tiveram o tratamento de conhecimento. Das alterações destacam-se as leis Nº 11.769/2008 e N°13.278/2016. A primeira incluiu o ensino da música como obrigatório e a outra trouxe em sua redação: “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.” (Brasil, 2016). A última representou uma conquista muito grande na área da Dança, que pela primeira vez aparece em uma legislação.

Na conjuntura descrita, os cursos de licenciatura em Educação Artística[12] davam lugar às licenciaturas plenas em Artes visuais, Dança, Teatro e Música, formando professores de Artes para atuarem na Educação Básica (objetivo principal dessas graduações). Em contrapartida, mesmo com a “decupagem” das Artes nas áreas específicas e substituição da nomenclatura Educação Artística, no curto tempo o qual a Lei 13.278 vigorou, a polivalência continuou sendo uma tônica da educação brasileira. Assim, Nunes (2011) aponta:

> “é possível afirmar que, através de dados de pesquisa, que o ensino de artes, em sua nomenclatura na LDB atual, avançou porque se denominou conceitualmente disciplina, e não mais atividade, como na LDB anterior. Entretanto, a sua nomenclatura e concepção parecem que não ultrapassam o espírito da polivalência, pois na prática a sistematização não é da interdisciplinaridade, mas da polivalência. Na maioria das escolas, os professores de Arte atuam com ensino polivalente, levando assumir o ensino das artes visuais, da Dança, da música e do Teatro em um período de 50 minutos por semana no máximo, duas aulas de 50 minutos.” (Nunes, p.130, 2007a).

Na perspectiva da autora podemos enxergar um descompasso entre a legislação e as práticas de ensino das redes. Foi colada às Artes como disciplina, destrinchou-se as áreas, mas não se garantiu uma carga horária e ingressos de professores específicos para elas, manteve-se apagada a polivalência e com pouca relevância. Logo, podemos inferir que as mudanças não chegaram ao cotidiano das escolas. Mais além, tomou forma um

[12] A nomenclatura Educação Artística ainda é utilizada, inclusive no SEE PE 2022 (último concurso para professores na rede do estado de Pernambuco) a formação exigida para professor de “Artes” no edital foi a licenciatura em “Educação Artística”, inicialmente não apareceu as licenciaturas específicas e tal situação gerou questões na prova títulos. Isso mostra que ainda se valoriza o lugar da polivalência no ensino de Artes.

documento que veio retomar a realidade da polivalência e desvalorização das artes, a BNCC.

Desde a primeira LDB havia interesses pela escrita de um documento que pudesse "nivelar" o ensino brasileiro, diminuindo as desigualdades educacionais entre as regiões e redes públicas, privadas em amplitude nacional e internacional. Por conseguinte, seriam delimitados conteúdos básicos a serem oferecidos a todos alunos nas respectivas etapas de ensino, começa a se constituir a ideia de uma base comum curricular. Todavia, legislativamente, a BNCC que conhecemos hoje, nasce na LDBEN 9.394/96[13] e depois virou a estratégia 7.12[14] da Meta do atual PNE[15] (2014-2024).

Ao longo do processo de articulação da base comum curricular, são estabelecidos os parâmetros curriculares, uma série de resoluções, discussões sobre o Ensino Médio e suas problemáticas. Ela começa a ser escrita em 2015 quando o Intuito de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) inicia realização de seminários e encontros com especialistas, gestores e assessores para elaborá-la. Esse documento teve a versão final promulgada para a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e do Ensino Médio em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação. A meta para implementação era de dois anos após a versão final, porém passa por um longo processo de mudança dos currículos, adequação à realidade das escolas e docentes.

2.1 OLHANDO PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS APONTAMOS PARA O ENSINO DA ARTE/DANÇA

A BNCC, quanto à sua organização, está dividida pelas etapas de ensino: Educação Infantil, Fundamental (Anos iniciais e Anos finais) e médio. Nela estão listados: "conjuntos de saberes que todo aluno deve obter ao fim de uma etapa ou modalidade do ensino" (Brasil, p.7, 2016a). Como a atuação do professor licenciado em Dança, se dá sobretudo no ensino fundamental e ensino médio, o trabalho fará exposições e críticas acerca do que traz o documento para essas etapas. Aprofundando na sua estrutura, para o Ensino Fundamental, o documento adotou a divisão a partir das grandes

[13]Art.6 secção única: os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia e da clientela (BRASIL, 1996b).

[14] A estratégia diz: "Estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitadas a diversidade regional, estadual e local."

[15] Plano Nacional de Educação

áreas de conhecimento, são elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Somando a isso, cada área possui seus componentes curriculares e competências gerais e aquelas que possuem mais de um componente também possuem as competências específicas. Por sua vez, os componentes curriculares possuem habilidades, identificadas por um conjunto alfanumérico, objetos do conhecimento (conteúdo) e unidades temáticas. Na área de linguagens, está o componente curricular "Arte", grafado no singular. Em linhas gerais, a BNCC ressalta alguns pontos sobre a importância do ensino das Artes dentro da perspectiva da formação crítica do discente, respeito das diferenças através do conhecimento/reconhecimento da diversidade cultural, estímulo ao protagonismo e a criatividade, compreensão das relações sociais e seus tempos históricos e desenvolvimento das individualidades/idiossincrasia.

A área possui nove competências específicas. O documento propõe que: "a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística" (Brasil, p.194, 2018a). Essas seis dimensões são: Criação[16], Crítica[17], estesia[18], Expressão[19], Fruição[20] e Reflexão[21].

Já a Dança é colocada como uma unidade temática, assim com as outras linguagens específicas, para anos finais (6º ao 9º ano). Possui sete habilidades e seus objetos do conhecimento são: Contextos e Práticas, Elementos da linguagem e Processos de Criação. Também há a unidade temática Artes Integradas mesclando as linguagens e temas da atualidade, o qual possui os objetos de conhecimento: Contextos e Práticas, Processo de Criação, Matrizes Estéticas e Culturais, Patrimônio Cultural, e Arte e Tecnologia. A respeito do ensino da Dança, conceitua:

> "se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicadas no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética." (Brasil, 2018b).

[16] Diz respeito ao fazer artístico/a produção do discente.
[17] Questionamento da realidade que os cerca, novos olhares sobre ela e articulação da ação e com pensamento no intuito de propor intervenções na sociedade.
[18] Experiência sensível que promove ao indivíduo a capacidade de reconhecer a si mesmo, o outro e coletivo.
[19] Expressa-se através da Arte.
[20] Apreciar obras artísticas de diferentes épocas e povos.
[21] Construir argumentos e hipóteses que envolvam as produções culturais/artísticas apreciadas e produzidas.

Através dessas informações acerca da BNCC, podemos ver que na Etapa do Ensino Fundamental, o documento se expressa consonante aos pensamentos do que se chama de pós-modernidade da Arte/Educação (Batalha, 2018a). Ela é caracterizada pela visão progressista/transgressão das artes, segmentação das linguagens específicas e ensino da arte que une crítica, reflexão, criação e aquisição de repertório. Isso pode ser evidenciado pela forma como aborda as Artes e suas áreas específicas. Ademais, dialoga com a perspectiva da abordagem triangular reconhecida internacionalmente pela sua relevância na Arte/Educação, sistematizada por Barbosa, quando usa as dimensões de ensino.

No que se refere a Dança, toca no assunto da importância da Dança na escola de forma transgressora e mais ainda, carrega na definição e nas habilidades da unidade, o ensino de Dança baseado nas demandas da contemporaneidade, do corpo político, crítico, da pluralidade de fazeres, dos questionamentos, no caminho da Dança no contexto, defendida por Isabel Marques[22]. Contudo, o texto tão progressista se contradiz reiterando o lugar das Artes na escola como menos importante, da superficialidade das linguagens e dando continuidade aos estigmas que levam a área a não fazer parte de uma formação para cidadania dentro do seu potencial.

A situação descrita anteriormente está exposta na grafia no singular, negando a diversidade de fazeres/saberes das Artes. Não só ao abordar as áreas específicas como unidades temáticas do componente a BNCC parece retomar a polivalência da Ditadura cívico-militar, sobre isso Vieira (2019, p.133) apud Freitas (2020a, p.16) diz:

> "E o ensino de Artes/Dança, qual é o seu papel na Base Nacional Comum Curricular? O Conselho Nacional de Educação, em relação às Diretrizes Nacionais para a educação básica, dirá que a Arte, em suas diferentes linguagens artísticas, constitui-se como parte integrante da Base Nacional Comum. No entanto, na crise revelada, essa área de conhecimento retroagiu empobrecendo o currículo e equiparando-se aos problemas não muito diferentes daqueles associados ao passado"

Tal crítica demonstra a existência de um problema que perpassa a Arte/Educação em sua história e é intensamente criticada pelos pesquisadores e teóricos das áreas de Artes, mas que foi retomada de certa forma pela BNCC.

[22] Importante estudiosa, docente, artista e pesquisadora da Dança a quem se atribui o mérito da aplicação da abordagem triangular na Dança.

A dança, por sua vez, possui espaço só no texto rebuscado da BNCC. Como uma expressão que sempre esteve na história da Arte/Educação muito distante de ser considerada como um conhecimento, a margem dos currículos e documentos oficiais, é tratada como unidade temática. A BNCC nos mostra então que dá para ser retrógrado usando textos ditos progressistas e representa-se por tanto um "retrocesso no reconhecimento da Dança como potência educativa" (Freitas, 2020b, p.17).

Chama atenção a postura da gestão de estados e municípios com relação aos profissionais advindos dos cursos de licenciaturas específicas, em alguns nunca houve políticas evidentes de ingresso deles nas escolas da rede. Em Pernambuco na rede estadual, por exemplo, o primeiro e maior concurso de Prof. Artes foi no ano de 2022, oferecendo apenas trinta e seis vagas para a rede inteira. Enquanto isso, o único curso superior em Dança/ Licenciatura do estado, o da UFPE, somava neste ano seus trezes anos de existência, nos quais nunca houveram concurso no estado aceitando a habilitação ofertada.

Ainda, não evidencia a necessidade de professores especializados para ensinar Artes, lavando a questionar quem será o professor de Artes? O professor de matemática com carga horária a completar? Considera-se a possibilidade, pois não houve a escrita de uma lei que especificasse algo quanto ao assunto e está já é uma prática das redes, mesmo depois da Lei 13.278/2016.

Somando a isso, qual será a rede que contratará, por exemplo, um licenciado em Dança para ensinar Dança, se a ela é apenas uma unidade temática. Não somente, que competência tem uma pessoa licenciada em Dança para ensinar saberes específicos do Teatro ou da Música, tendo em vista sua formação inicial voltada exclusivamente para os saberes da área. Assim, podemos observar também que a BNCC contraria a organização do nível superior nas licenciaturas em Artes, porque não abrangem todas as linguagens artísticas, mas os currículos produzidos a partir dela, exigirá na atuação do egresso (a escola regular) o conhecimento de todas essas linguagens.

2.2 OUTRAS REFLEXÕES SOBRE A BNCC NO ENSINO DE ARTES/DANÇA

Olhando a questão da formação inicial dos professores de Artes, as licenciaturas têm como objetivo principal preparar o egresso para atuar no ensino regular principalmente. Dentro desse processo há os estágios curriculares, cuja finalidade é promover o contato do discente com a sala de aula, aproximar universidades e escolas

para a experimentação da prática docente na área (Carvalho, 2012). Na realidade da BNCC surgem algumas lacunas como: a experiência dos estágios curriculares é efetiva nesses cursos? Qual o estímulo do estudante para realizar os estágios em escolas, com suas áreas sendo tratadas como unidades temáticas? Como cumprir a carga horária no tempo do período com pequena fatia de horas que o componente "Arte" tem? Vê-se, então, a impossibilidade de as licenciaturas cumprirem o seu objetivo principal. Os estágios, por sua vez, não terão a escola como opção preterida do discente, será mais atrativo escolher uma ONG/ projeto social/ Studio que trabalhem especificamente a linguagem de formação.

Outras questões se abrem no sentido de como as universidades estão tratando a BNCC com seus discentes?[23] O aluno de música, por exemplo, está tendo acesso a conhecimentos de outras áreas, para lhe possibilitar uma atuação como professor do componente curricular "Arte" cumprindo seus objetivos? E nos concursos, é possível esse aluno disputar de maneira equi com estudantes de outras licenciaturas? Pensando na minha experiência pessoal, que será tratada brevemente mais adiante, satisfaria as questões com negativas. A abordagem da BNCC na minha formação inicial acadêmica ocorreu de forma esporádica e pela ação isolada de alguns docentes.

Já no caso do ensino médio, a BNCC se baseia na Lei 13.415/2017, que ficou conhecida como a "Lei do Novo Ensino Médio" e gera até hoje polêmicas com relação a sua concepção do que é Novo. Ela estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, especialmente no que diz respeito à ampliação das escolas de tempo integral, os itinerários formativos, aumento da carga horária e o ensino técnico alinhado ao ensino regular. Nesse caminho, a BNCC do Ensino Médio, deixa o modelo das treze disciplinas obrigatórias e adota os IF's [24](itinerários formativos), estruturando em: obrigatoriedade de português e matemática e escolha pelo aprofundamento nas linguagens e suas tecnologias, ciências exatas e suas tecnologias, ciências da Natureza e suas tecnologias ou ciências humanas e sociais aplicadas.

Ademais, serão acrescentados aos currículos o Empreendedorismo e o Projeto de Vida, bem como a Formação Técnica/Profissionalizante. O itinerário das linguagens e

[23] Sobre isso já existe uma resolução a CP Nº 2 que traz: "O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)"

[24] "Estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional " (BRASIL, 2018c, p. 477)

suas tecnologias é composto por Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Ele possui nove competências específicas, nas quais as 4, 5 e 6 se relacionam às línguas, Educação Física e Arte (Brasil, 2018d). Se para a Etapa do Ensino Fundamental a Arte é considerada como componente curricular e a Dança unidade temática, na Etapa do E.M. a Dança nem aparecerá diretamente dentro das habilidades e competências.

Apesar do nome, o modelo, se olharmos para a história da educação não se apresenta como inovador, uma formação técnica, encaminha para o que abordou Silva (2002) formar as classes subalternas para incrementar a mão de obra barata, pois sabemos que população irá receber uma formação técnica de baixa qualidade em detrimento das disciplinas cobradas nos vestibulares e grande avaliações, em um país de tantas desigualdades. Pensando no contexto no qual tal política foi instituída, a afirmativa parece se reiterar e nos apontar as verdadeiras intenções do novo ensino médio, que nem de longe reflete o seu presto de aprovação: resolver as problemáticas do Ensino Médio.

A reforma do Ensino médio assim como a BNCC eram/são necessidade da Educação Brasileira, uma vez que o dito antigo E.M. possuía algumas problemáticas. Todavia, da forma como foi redigida a Lei do novo Ensino Médio só aumenta a distância entre as redes pública e privada. No momento de sua escrita, o país estava imerso em uma grande polarização política, uma crise socioeconômica, com vários escândalos de corrupção do partido da ocasião, as consequências desastrosas desse processo no governo da primeira mulher a chegar ao maior cargo do executivo, Dilma Rousseff, a primeira também entre os presidentes a sofrer o impeachment.

O cenário de crise apontou a precisão de reformas (trabalhista, previdenciária, da educação e outras) com intuito de possibilitar a recuperação do país de maneira igualitária, porém não aconteceu dessa forma. A herança colonial da estratificação e exploração na qual foi fundado o Estado brasileiro parece ter saído dos livros didáticos de história que as trata como passado e influenciarem no estabelecidas reformas injustas, às quais precarizaram ainda mais serviços essenciais subsistência digna da população mais pobre. Assim, pela discussão podemos inferir que a reforma do Ensino médio está para esse processo.

Nesses anos de constituição cidadã, o estado brasileiro se modificou muito, saiu do mapa da fome, a pobreza extrema diminuiu, as redes de Educação foram ampliadas e sobretudo no que diz respeito ao ensino superior público, deixou de ser reduto dos privilégios e aos poucos passou a ser um espaço também do povo trabalhador e seus

descendentes com nacionalização das Leis de Cotas em 2008. Contudo, mesmo com tantas mudanças, a herança colonial persistiu e as elites dominantes exploram o momento de crise para dar ar de naturalidade à exclusão. Não à toa, autoridades políticas envolvidas diretamente na escrita da BNCC, proferiram várias vezes que universidade é para poucos, sendo esta verdadeira face do "Novo" Ensino Médio.

Além disso, o processo pouco contou com a consulta dos maiores impactados pelas mudanças: os estudantes e professores, é isso o que aponta a matéria: "É necessário reformar o ensino médio? Sim! Para isso é preciso revogar o que está aí" por Souza (2023). Ainda, na rede pública de ensino há questões com a estrutura elementar das instituições, por exemplo: falta água, banheiros sem condições de uso, salas desconfortáveis e outros. Pensando nisso, qual a garantia dos laboratórios, ateliês ou equipamentos multimídia que são necessários para os cursos técnicos, nessa realidade? Ocorrerá que as escolas da rede privada continuarão a preparação dos seus estudantes para os grandes vestibulares (que não estão consoante a BNCC), pensando nos empregos contemporâneos e as escolas públicas sucateadas, consoante ao que foi exposto na reportagem de Shaw em 2017. Por outro lado, a classe empresarial, representada pelos grandes institutos e fundações, esteve rondando os centros dos debates, influenciando o direcionamento de uma educação centrada no mercado e financiando a escrita problemática da BNCC através do movimento pela base.

Ademais, a supressão das humanidades dos currículos e Artes evidenciam também uma formação para alienação, no caminho contrário da formação integral, presente em suas linhas e uma demanda da contemporaneidade na Educação. Também é possível afirmar que: "A concepção que engendra o documento se pauta em uma visão limitadora frente às muitas possibilidades para o ensino de arte/dança na escola" (Batalha, 2018b). Negar a presença da Dança é não a reconhecer como conhecimento formador, relegar o lugar da superficialidade e sazonalidade a esta área. Somando a isso, é impedir os discentes de ver outros mundos e conhecer modos diferentes de ser e estar, é atenuar o combate ao etnocentrismo causador da xenofobia, dos memoricídicos e genocídios, é formar para o controle e manipulação, tolher a autonomia, descontextualizar e distanciar os indivíduos de sua própria história, processo que Dança ensinada de maneira crítica e reflexiva se relaciona (Freitas, 2020c).

Nesse contexto, outra questão importante de levantar acerca da BNCC são os novos componentes curriculares: o empreendedorismo e o projeto de vida, áreas

igualmente importantes no contexto que estamos vivenciando. Entretanto, surge uma preocupação de como estes componentes serão abordados dentro da escola, sobretudo pública, onde a maioria dos discentes são pessoas periféricas. Logo, pensar se o empreendedorismo vai ser indicado no sentido de alternativas de renda extra, criações de empresas/tecnologias ou possibilidade de ascensão social de acordo com realidade do aluno ou serão os subempregos mascarados, a prestação de serviço sem seguridade, sem registros, sem vínculo trabalhista, como tem circulado na ampla população e defendidos algumas autoridades. E o projeto de vida? Será apenas do capitalismo, do consumo e da falsa ideia meritocracia? Portanto, com tais apontamentos e sabendo da potência transgressora das Artes, entende-se o interesse em retirar a sua obrigatoriedade.

Outra problemática se insere no modelo das competências e habilidades quanto a imprecisão e os mascaramento das questões que fazem parte do compromisso social da instituição escolar. Tal situação pode ser vista como positiva quando pensamos na liberdade das escolas e docentes de escolher abordagens condizentes com seus contextos. Todavia, a proposição de uma base "comum" com fixação da trajetória escolar representa na prática uma desconsideração da enorme diversidade que compreende o Brasil (Silva; Rorato; Mello, 2018b). Com objetivo de pensar acerca do assunto trataremos de uma competência específica, que fala de Arte/Dança e uma habilidade dela. A competência específica em questão é a 6, que diz:

> "Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade" (Brasil, 2018e, p.488).

A habilidade escolhida relacionada a ela é representada pelo conjunto Alfanumérico EM13LGG601, trazendo o seguinte texto: "Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade" (Brasil, 2018f, p.488). Os seus objetos de conhecimento são o Patrimônio Cultural Material e Imaterial e as Matrizes Culturais e Estéticas.

A habilidade trazida acima faz em suas linhas uma proposição muito importante, diante de toda uma memória construída nos apagamentos e silenciamento dos grupos minoritários. É de suma importância discutir a disputa de narrativas e conhecer sabedorias

de outras formas de ser estar no mundo que fazem parte também da história deste país. Conjuntamente, por muito tempo os referidos patrimônios artísticos e culturais foram relegados nas escolas e universidades a inferioridade, a crença, ao misticismo pela conjuntura do racismo, sobretudo (Carvalho, 2018). Tal habilidade guarda também relações com construção de identidades/do pertencimento, propostas desde a Educação Infantil pela BNCC.

Em oposição, o texto é bem aberto, não se especificam que patrimônios artísticos e culturais seriam trabalhados em sala e pensando no tamanho não só de extensão do país, mas na multiplicidade étnica, como orientar a escolha? E as manifestações que não são propriamente brasileiras também devem ser contempladas? Quais os critérios de escolha? O professor e a escola decidem em sua autonomia? Como abordar a habilidade nas quatro linguagens da Artes? Algumas dessas respostas podem ser satisfeitas pela existência dos currículos das redes, documentos produzidos por cada estado e município, a partir da BNCC. Mesmo assim, fica a dúvida: de onde, quem escreve os currículos retira os conteúdos, se o documento que fundamenta a educação na atualidade não os especifica?

A exposição sobre a BNCC, mostra que como política pública, ela dá continuidade a estigmas sociais deixando a Dança/Artes à margem dos currículos. Além de excluir a Dança como disciplina obrigatória do currículo, o documento em questão não especifica qual profissional poderá ocupar a docência dessa área, impactando diretamente a prática docente do professor de Arte/Dança e outras licenciaturas específicas. Também nos traz uma realidade de precarização do E.M. da escola pública, formação essencialmente tecnicista, do caminho da doutrinação e das desigualdades educacionais. Mais além, aumenta a preocupação sobre o futuro das licenciaturas, a qual forma seus egressos para atuar especificamente com público do Ensino Fundamental, no qual a Dança é tratada como unidade temática, e no Ensino Médio, etapa em que a Dança não aparece nem nas habilidades e competências. No contexto de tais questões, o próximo tópico deste trabalho trará a experiência de cursar a licenciatura em Dança e ser professora de Dança em tempo de BNCC.

3 VIVENCIANDO A DOCÊNCIA E A DISCÊNCIA EM DANÇA EM TEMPOS DE BNCC

Depois de trazer o recorte historiográfico acerca da trajetória política/ social rumo a BNCC e a análise de algumas questões dela, as quais apontam como essa política pública tem determinado do lugar da Dança na escola e impactado os fazeres e a formação dos docentes na área, trago considerações sobre minha localidade em relação este processo, através da experiência docente com turma dos 3(três) anos do E.M na rede do estado Pernambuco e a discência no curso de Licenciatura em Dança da UFPE. De maio a junho de 2022, tive a oportunidade de participar do projeto "Eu conto, tu contas" coordenado pelo professor Alexander Barbozza no EREM Sizenando da Silveira.

A escola está localizada na Avenida. Mário Melo, S/N - Santo Amaro, Recife-PE. O terreno onde está localizada tem outras quatro escolas: a Creche Ana Rosa Falcão de Carvalho, a Escola Sylvio Rabelo, Escola Waldemar de Oliveira a e a Escola Cônego Rochael de Medeiros, três dessas escolas compõem o IEP - Instituto Educacional de Pernambuco.

O projeto "Eu conto, tu contas" no EREM Sizenando da Silveira foi criado pelo professor que o coordenou. Ele foi o "guarda-chuvas" das atividades anuais tradicionais da escola, em outras palavras, o tema central das discussões do ano letivo que orientaria as atividades nos jogos internos, feiras culturais e outros eventos da escola. Ele dialogava com o trabalho do docente nas turmas regulares do componente curricular Arte, bem como nas disciplinas eletivas[25].

O objetivo primordial do projeto era validar diferentes narrativas e formas de conhecimento, da literatura escrita à Oralitura[26]. Trabalhou-se através dos diversos gêneros textuais, como contos, poesia, literatura de cordel, cantiga, entre outros. Cada uma das turmas era responsável por um respectivo gênero.

Entrei para integrar a comissão organizadora da tradicional comemoração das Festas Juninas na Escola e ensinar danças tradicionais do Nordeste a estas turmas do professor Alexander, pois ele propôs a investigação das narrativas a partir da dança no projeto. Tendo como máxima a valorização das manifestações culturais do Nordeste, esta

[25] Disciplinas de livre escolha dos estudantes fora dos itinerários formativos.
[26] Oralitura é um termo colocado por Leda Martins, estudiosa da performance e dramaturgia, "para designar as histórias e os saberes ancestrais passados não apenas através da literatura, mas também em manifestações performáticas culturais" (Abe, 2021).

proposta atende à demanda curricular da BNCC (Brasil, 2017) acerca do ensino das manifestações artísticas dos povos de diferentes épocas, e também à extracurricular de montagem do evento para celebrar o São João. As danças escolhidas foram: Forró, Bumba-meu-Boi, Coco de Roda, Cavalo Marinho, Danças das Fitas, Danças dos Arcos e a Ciranda. Fiquei responsável por mediar o contato de algumas turmas das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, com o Cavalo Marinho e a Ciranda. O projeto também era integrado por Dominic Ferreira e Cataryne Alves, duas outras estudantes do curso de Licenciatura em Dança.

Nosso objetivo central era reconhecer outras formas de sabedoria, "ceder voz" a grupos excluídos dos espaços de educação formal, conhecimentos que foram relegados a doxa ou misticismo. Dentro dessa perspectiva, o conteúdo trazido foram as manifestações escritas, dançadas, faladas e cantadas do Nordeste brasileiro. Foram divididas as turmas pelo interesse de debate dos discentes, considerando o prognóstico feito por Barbozza durante suas aulas. Fiquei encarregada de abordar com as turmas o Cavalo Marinho e a Ciranda do litoral pernambucano.

Foi-nos concedida a autonomia de desenvolver a estratégia pedagógica a partir de nossas concepções, vivências e competências. Todavia, ao final do processo, os alunos deveriam entregar uma criação coreográfica, pensando nos elementos cênicos coletivamente com sua turma, para uma espécie de "prova dos jogos internos", avaliada pela comunidade externa (jurados escolhidos por Barbozza). Este momento aconteceu na comemoração do São João da escola e as professoras do projeto ocupavam o lugar de co-coreógrafas/orientadoras. A turma que recebesse mais pontos nos critérios de avaliação ganharia uma pontuação nos jogos e quem participasse, além de cumprir sua avaliação bimestral no componente Arte, ganharia abono/pontuação em outras disciplinas, caso precisasse.

Os encontros/aulas tinham duração de duas 2 horas/aula, no horário das 16:00 às 18:00 com frequência de dois dias da semana. As turmas não tinham estudantes PCD's. Não frequentavam as aulas com roupas adequadas aos movimentos. A participação no projeto não se deu só com dança, em outras palavras, não foi obrigatório dançar. A turma do Cavalo Marinho, por exemplo, acordou em desenvolver outras atividades no projeto. A adesão em relação ao número de alunos foi baixa, mas ainda sim a maior entre as linguagens, cerca de 15 estudantes por turma. Eles podiam também se engajar em produções textuais sobre as manifestações, cerimônia da culminância, ornamentação,

confecção dos figurinos e produção de registros. Como podemos observar nas imagens abaixo, em geral, faziam aulas de fardamento da escola e em espaços variados.

Imagem 1: Registro do ensaio do Xaxado no pátio do EREM Sizenando da Silveira

Autor: Arquivo pessoal 2022

Imagem 2: registro de aula do Cavalo - Marinho no refeitório no EREM Sizenando Silveira

Autor: Arquivo pessoal **2022**

A carga horária gerada das atividades que desenvolvi no projeto foi utilizada para a integralização do campo do Estágio curricular em Ensino de Dança 3, cursado no semestre 2022.2. Como outras disciplinas de estágio, possui uma carga horária prática destinada ao campo e teóricas, sua ementa traz: “Estágio Supervisionado de observação e ensino da Dança, em turmas de educação para jovens e adultos e Ensino Médio” (Perfil curricular do curso).

Na ocasião, a disciplina, ministrada pelo Professor Roberto Nascimento, passou por algumas dificuldades no processo de encontrar os campos e cumprir a carga horária. Nesse cenário, a coincidência com ano de transição/implementação do Novo E.M em

muitas das escolas da rede estadual[27], pode ter influenciado na situação. Outrossim, o calendário acadêmico passava pelo ajuste devido a pandemia do Covid-19, por conseguinte o início da disciplina coincidiu com período das férias escolares. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai[28]), por sua vez, não pode ser uma opção, porque em geral são programas ocorrem à noite, mesmo horário do curso.

Refletindo sobre a experiência docente abordada e a relacionando as discussões vivenciadas na universidade surgem algumas questões. Quando falamos de dança na escola, a realidade é muito desanimadora. Nós professores acessamos na formação outros fazeres, caminhos de ensino tradicionais e não tradicionais, por exemplo, a dança para além do movimento, os trabalhos interdisciplinares, ou mesmo uma dança promotora de "relações" (transgressora e crítica) trazida por Isabel Marques em "Em dança - educação ou dança e educação? Dos contatos às relações".

Entretanto, nas comunidades escolares ainda permanecem questões atreladas ao ensino da dança dos "contatos" (Marques, 2010), como nas: atividades sazonais, coreografias em datas comemorativas, aulas extracurriculares e projetos. Em outros termos, é preciso dizer o quão problemático foi quando Barbozza escreveu um projeto robusto com relações com a comunidade escolar e outras formas de conhecimento, mas a instituição foi relutante com as mudanças e enquadrou o projeto no formato da festa junina. Ao mesmo tempo, essa é uma brecha para trazer à escola temas importantes e que não estão contemplados de maneira evidente na organização do Ensino Médio, exemplo das questões de gênero e raça/etnia. Os discentes, por sua vez, esperavam mais uma coreografia "pronta e bonita" para eles dançarem e ganharem a pontuação dos jogos internos.

Tal situação era uma motivação para eles, pois era um momento diferente do que era vivenciado na escola, uma oportunidade sair do formato "amansador de corpos" (SIMAS, 2021), da imobilidade das cadeiras enfileiradas, do palanque e do quadro, mostrando como os ambientes também educam. O sentimento de empolgação dos discentes também advinha do fato deles serem liberados das atividades de outras

[27] Além de ser uma prioridade colocada pelo docente no caminho de nos defrontarmos com desafios de atuar diante da BNCC, dos itinerários formativos e eletivas e também não há muito espaço na grande maioria das escolas privadas para nossa atuação.

[28] EJAI faz referência à modalidade da Educação para jovens e adultos incluindo a letra "i" a qual representa a pessoa idosa um público expressivo da modalidade. A nomenclatura já tem sido utilizada em trabalhos acadêmicos que debruçam-se sobre o assunto.

disciplinas e está fazer partes dos costumes da escola e memórias afetivas construídas nela. Já para mim era desesperança.

Diante de tanto esforço e discussão continuamos indo para escolas para ser a “tia da coreografia”, cujas demandas são demasiadas e não se tem tempo de aprofundar e refletir sobre o conteúdo. Não que o formato seja inválido, mas não é no mínimo estranho a escola ainda ter práticas tão parecidas com as da minha geração e de outras? Apesar do empenho das comunidades científicas da educação, no Novo Ensino Médio, o lugar da dança é da atividade com duração limitada e distanciado das potencialidades do ensino das Artes.

Ainda se esbarra na quantidade de aulas às quais os alunos estão submetidos, na situação, por exemplo, eram nove aulas diárias e a de Dança/Artes era no último horário. Havia um combinado entre os professores e a coordenação para liberação dos alunos meia hora antes, com objetivo de as aulas não se estenderem até tarde, devido à periculosidade da área e demanda dos alunos, mas o acordo não foi cumprido. Aliás, alguns discentes traziam falas dos professores, as quais expressavam o projeto como desnecessário, “perda de tempo”, “não é tão importante quanto o ENEM, por isso, dispensável”.

Dessa forma, vemos a inexistência de uma rede apoio dentro da escola, com ações individualizadas e a interdisciplinaridade é só uma teoria. Logo, nem mesmo como professores que podem contribuir com a formação dos alunos, somos reconhecidos pelos nossos colegas de trabalho.

O horário era muito sacrificado e notavam-se os corpos cansados. Como haveria ali disponibilidade para reflexão e movimento? Depois de um dia repleto de aulas, “vamos investigar os movimentos” não se configurou como uma estratégia bem-sucedida, e nas aulas de diálogo/ pesquisa a evasão era alta. O ato de competir, por vezes, mantinha o interesse de uma parcela dos alunos pelas aulas, com objetivo de ter a melhor coreografia e ganhar a tal pontuação. Por outro lado, gerava-se em mim uma pressão por resultados virtuosos em um tempo curto e se acirrava a competição natural entre as turmas, tornando-se algo intenso e problemático.

No processo ainda lidamos com as subjetividades. Apesar de sermos docentes e por isso temos o compromisso com nossos alunos, tínhamos as nossas predileções com as turmas e as manifestações trabalhadas. A situação entre os alunos fez a competição se tornar entre os professores também, inviabilizando ainda mais o espaço dos diálogos e das trocas.

Eventos como esse atraem os olhares da GRE (Gerência Regional da Educação), a qual vê como uma oportunidade de divulgar suas ações acerca da qualidade do ensino e o cumprimento da BNCC. Todavia, a prática é bem diferente, pois os eventos acontecem sem apoio expressivo da gerência, que garante registros para as redes midiáticas, mas não tem o compromisso real de formar o professor para conduzir as ações, não existe a preocupação de uma educação estética da comunidade. Os olhares, por sua vez, geram bonificações/gratificações para os docentes e, como a remuneração é baixa, eles tomam caminhos diversos, desde os mais dedicados àqueles "para inglês vê", no intuito de realizar tais eventos.

Entra-se no desespero, opta-se por ensinar códigos para apresentar em eventos grandiosos e muitas vezes não se retoma a discussão da temática. Logo, reflito diante da estrutura proposta pela GRE que autonomia e protagonismo dos discentes é essa que está escrita no documento da recente disciplina Projeto de Vida, se os docentes têm muitas vezes coreografias prontas e falas prontas para poder produzir os tais eventos admirados pela gerência?

Diante do que foi apresentada, o Ensino Médio brasileiro parece caminhar no sentido descrito por Simas (2021), como continuidade de um projeto, o projeto Brasil, o projeto da colonização: "busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar" (p.56). Nesse sentido, Simas diz: Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres das academias, mas também das ruas e de suas artimanhas" (p.56). Por conseguinte, vê-se a necessidade de ensinar outras sabedorias para além das ditas clássicas/da "base" (eurocêntricas) na Dança, aquelas que se concretizam no ensino das danças tradicionais/populares.

A dança também esteve na escola brasileira muito fortemente atrelada ao ensino do Ballet Clássico e outras danças hegemônicas europeias (Dança Moderna e Contemporânea, mesmo com outros nomes e roupagens). Conjuntamente, muitas vezes era apenas para quem pudesse pagar, oferecidas como cursos de curta duração no contraturno ou acessado por meio dos inúmeros projetos sociais espalhados pelo Recife, os quais trazem o Ballet como modalidade principal.

Uma vez que até mesmo as danças ditas hegemônicas são pautas de forma epidérmica nas escolas, quando se pensa nas Danças Populares/ Tradicionais é ainda pior, pois muitas vezes são apresentadas isoladas do seu contexto e lembradas apenas nos

eventos/festas. Implica-se a situação de um apagamento histórico/identitário, baseado em relações raciais sobretudo, partindo do conceito dança popular/ tradicional, que vem do povo, ao contrário, de popular massificada/famosa (Vicente, 2011). No sentido inferiorizante, aquilo que não é da elite, o povo em questão, aqueles subalternizados, marginalizados, composto de negros e indígenas, principalmente.

Tal situação se prolonga por todas as etapas do ensino regular, não há espaço nos nossos currículos para a sabedoria das ruas, do povo, dos construtores de nossa sociedade/ identidade também, mesmo com existência da Lei 11.645/2008, a qual coloca a obrigatoriedade do ensino da Cultura, Arte e História Afro-brasileira e Indígena.

Na conjuntura da experiência vivenciada, por exemplo, os alunos desconheciam o Cavalo Marinho. Questionavam: "Isso é uma dança, tia?" "Que negócio feio, nem parece Dança!" Refletindo que o Cavalo Marinho, por seus agentes e motrizes, é uma dança Preta, e como os posicionamentos são orientados por construções sociais hegemônicas, as falas são carregadas de uma forma velada de racismo, uma violência simbólica rotineira da escola regular de classificar entre feio e belo, melhor e pior, isso é ou não é conhecimento/ ciência ou Dança, heranças colonizadoras.

Essa forma de racismo muitas vezes é reproduzida, pois a escola brasileira ainda não se resolveu com sua origem colonial, de modo que racismo é pautado (assim como a cultura, as artes e sabedorias negras) com superficialidade e ligado ao mês da consciência negra. É fundada também na crença do racismo como algo expressado de forma evidente e superável facilmente, algo antigo/do tempo dos nossos avós. Tais situações continuam a acontecer no hoje/agora e passam despercebidas. Sobre isso apresenta Kilomba (2008):

> "O racismo é, muitas vezes, visto como um fenômeno periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política e de alguma forma "localizado na superfície de outras coisas" (Gilroy, 1992, p.52), como uma "camada de tinta", que pode ser removida facilmente. Essa imagem ilustra a fantasia predominante de que o racismo é "algo" nas estruturas das relações sociais, mas não um determinante dessas relações (p.71).

Logo, como a aluno/ aluna vai parar de reproduzir tais falas, se nem mesmo as reconhece como uma forma de racismo? Na turma da Ciranda, conheciam a manifestação em sua forma estilizada[29], que também é válida, mas apaga da ciranda seus princípios fundantes atrelados ao culto da orixá feminina- Yabá Iemanjá. Logo, eram muito

[29] A habilidade diz: "Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade."

recorrentes falas como: "*Tá* incorporando!", "Olha a macumba!", "É macumba ou é dança?"

Essas falas são difundidas amplamente e carregadas de racismo religioso. O racismo religioso, caracteriza-se por perseguição estrutural as religiões de Matriz Africana, mediadas pelas relações determinadas pela segregação racial, não se relacionando somente com fato de crer ou não crer, concordar ou não com crença de outres, mas demonizar, inferiorizar e atrelar a práticas criminosas, é o que diz Ariadne Oliveira, mestra em direitos humanos e pesquisadora do racismo religioso (2017, p.46). Contudo, o mais assustador é a escola ter sua maioria estudantes pardos e pretos. Outro fator que pode ter contribuído com a situação são as recentes ondas conservadoras, "abandono do politicamente correto", através de autoridades políticas/influencers reprodutoras de falas racistas em canais amplamente divulgados, de forma naturalizada, em linguagens populares pautadas no revisionismo histórico tendencioso e tais discursos chegar bem mais rápido aos alunos do que a escola.

As tradições referidas ainda são afastadas do espaço escolar como conhecimento, o qual deve ser estudado de maneira aprofundada, pois contraria os valores regentes dessas instituições. São outros modos de ser/estar no mundo, estando na contramão do tal "processo amansador", já citado anteriormente. Enquanto na Ciranda e no Cavalo Marinho estamos em roda, ao lado das pessoas, sem hierarquias, a escola enfileira as cadeiras e constrói seus próprios "mecanismos de seletividade e discriminação" (Mello apud Romão, p.79, 2011). O aluno número 1 e o aluno problema, a escola número 1, o conhecimento mais importante e os conhecimentos menos importantes. Nessas danças a força do coletivo as mantém viva, cada um/uma tem sua importância e sabedoria.

Já na escola colonizadora os alunos são "formados" para individualidade. Logo, a roda/círculo não é só uma disposição do espaço, é uma organização política/social trazida e passada através das manifestações populares de todo o país (há roda em várias manifestações). O autor Zeca Ligiéro (2011) traz contribuições acerca da roda nessas manifestações, mostrando sua presença em diversas delas e seus sentidos como uma motriz dessas danças, um valor civilizatório e organização política. A roda contraria o modelo disciplinador da escola e talvez seja por isso que assuste tanto quem controla a nossa educação (as elites dominantes).

Trazendo a afirmação de Nunes (2007b) de que: "é quase inevitável falar de Educação Básica e esquecermo-nos de falar do Ensino Superior, em especial dos cursos

de licenciatura, pois ambas, Educação Básica e Educação superior, estão imbricadas e comprometidas mutuamente" (p.129), abro espaço neste trabalho para fazer reflexões acerca da minha formação inicial acadêmica, o curso de Dança/licenciatura da UFPE.

O curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco tem como objetivo principal previsto em seu PPC:

> "visa instituir processos de ensino e aprendizagem de ordem teórico-prática para a formação do artista-docente em dança. Considerando a dança como área específica de conhecimento, o curso pretende habilitar tecnicamente e desenvolver conceitualmente competências metodológicas, críticas e criativas junto aos seus alunos, **para que estes possam atuar prioritariamente na educação básica**, isto é, ensino fundamental e médio" (p.26, 2012, grifo da autora).

Atentando-se a oração em destaque na citação e as discussões levantadas ao longo do texto sobre atualidade do ensino da Dança diante da BNCC, é possível percebermos um descompasso entre a realidade das escolas regulares e o que o curso objetiva nos propiciar enquanto formação. Por conseguinte, enfrentamos desafios para atuar e ingressar no mercado de trabalho.

Enquanto "o chão da Escola" (FREIRE, 1996) trilha caminhos na BNCC, nos itinerários formativos, eletivas e a dança como "unidade temática", dentro da universidade são escassas as discussões acerca do contexto, apenas alguns docentes de forma isolada as fazem. Isso pode ser evidenciado pela inexistência no atual currículo, em processo de reforma total e que sofreu recentemente uma parcial, de aproximações das disciplinas do perfil com estas questões, as quais parecem estar aprisionadas e ser uma necessidade apenas das metodologias, estágios e das disciplinas do centro de Educação.

Passamos também longos oito períodos estudando conteúdos da Dança, mas sem fazer relações com as outras linguagens que serão exigidas na nossa atuação como professores de Arte. Levando em consideração também, que na universidade pública a formação com a possibilidade de transitar entre formal e o não formal, disciplinas de outros cursos e atividades de pesquisa, extensão e ensino. Todavia é muito difícil explorá-la, pois as disciplinas obrigatórias do curso são muitas e dão conta de ocupar toda a semana e até mesmo os fins de semana, só aqueles indivíduos que tenham o privilégio de viver para universidade poderão acessar de maneira plena o formato. No entanto, contradiz o perfil discente apontado no PPC, cuja maioria é negra ou parda[30], que

[30] Discente, em fevereiro de 2021, 70% dos estudantes se autodeclarou preta ou parda, o que significa que por meio da formação superior em dança tem-se a oportunidade de percorrer um caminho promissor no que diz respeito à reparação histórica e ao combate ao racismo estrutural.

representam no Brasil grande parte das classes mais pobres, às precisam trabalhar para se manter.

A conjuntura socioeconômica e política dessa discência foi marcada ainda pela diminuição da amplitude dos programas de assistência estudantil, ausência do restaurante universitário, das bolsas de iniciação à pesquisa científica e outros que são de suma importância para permanência dessas populações na universidade. O curso também não conta com nenhum projeto de extensão ou pesquisa com temática ensino da Dança na escola regular ou residência pedagógica, a qual nos provenha relações diretas com a escola regular e movimente articulações políticas e debates pela nossa presença nelas. Isso mostra-se necessário, pois lembrando a perspectiva de Freire "não há docência sem discência" (1996), a prática de ensino também forma o professor.

Portanto, os cursos de formação para professores de Dança (as licenciaturas) são impactados fortemente pela implementação da BNCC. No caminho são impulsionados a repensar os seus currículos/projetos de curso, nos quais a formação se adeque a realidade da escola (campo de atuação principal do egresso das licenciaturas). Disciplinas como Estágio (momento que desenvolvemos nossas práticas pedagógicas) precisam ser ajustadas e entendidas cada vez mais como um local de discussão/pesquisa/experimentação do contexto da BNCC e se estenderam para as disciplinas tanto do eixo teórico-prático quanto teórico. Outro desafio é a manutenção dos programas de residência pedagógica, estágios remunerados e/ou curriculares em Dança na Escola regular. Vê-se também a redução dos locos de trabalho do egresso e nesse sentido o documento parece se constituir como um projeto de desmantelo das licenciaturas em Artes, já que as linguagens não são mais obrigatórias em todas etapas de ensino e não se especifica a necessidade da formação para atuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto na pesquisa, é possível inferir que Dança e outras linguagens artísticas estiveram presentes na escola brasileira formal desde seus primórdios. Todavia, seu ensino, fruição e difusão nela se deu de forma esporádica com as tradicionais festas comemorativas, estando subjugada a outras disciplinas/saberes ou da expressão autêntica com professor como expectador, o que foi denominado por Silva (2005) apud Barbosa (1991) respetivamente como Arte como atividade, técnica e livre expressão.

Tais perspectivas mostram-se coexistentes na escola brasileira persistindo até os dias atuais, contudo essas abordagens não evidenciam o escopo formativo, o que arte pode ensinar para além de técnicas e sua importância, estando estes parâmetros ligados à concepção amplamente difundida na Arte/Educação, Arte como conhecimento. Esse pensamento político defende a arte como área independente e igualmente relevante para formação cidadã, objetivo principal da escola regular. Nesse contexto, foram empreendidas várias lutas, articulações de cursos de formação para Arte/educadores e vários posicionamentos didáticos/metodológicos. Destaca-se entre esses pensamentos “a Abordagem Triangular” de Barbosa.

Além disso, o ensino das Artes também esteve ligado a polivalência, prática pedagógica que relega a um único professor a tarefa de lecionar várias áreas/disciplinas. Por conseguinte, na maioria das vezes, não há possibilidade de aprofundamento nas especificidades das linguagens que compõem a Artes (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) ocasionando um tratamento superficial e sazonal de seus conteúdos.

Vale lembrar também que a Dança se fez presente na escola sendo entendida como um conteúdo da disciplina Educação física, em uma perspectiva próxima do que definiu Barbosa de Arte como técnica e Gehres (2008) e Abramian (2010) como pensamento epistemológico racionalismo-objetivista, o qual traz o ensino da Dança voltado para o desenvolvimento psicomotor. Também foi atrelado ao expressionismo europeu, compreendida no entendimento empirista-objetivista. Ainda, defendendo a dança alinhada com as problematizações contemporâneas, há a perspectiva interativista, tendo sido reconhecido nela no país a metodologia proposta por Marques da “Dança no contexto”.

Somado a isso, é possível observar que a Arte/Educação no Brasil enfrenta questões quanto ao reconhecimento das Artes como conhecimento, a qual geralmente é

rotulada como o não racional, dispensável por não ser exigida nos grandes exames de avaliação, etc. Podemos notar toda uma conjuntura político-legislativa refletida nas LDBEN's (legislação maior em termos de Educação) reiterando tal lugar para as Artes. Em contrapartida, houve alguns documentos que marcaram o estabelecimento legal das Artes como disciplina: a LDB 9.394/1996 e a Lei 13.278/2016 (Lei da obrigatoriedade do ensino das Artes nas suas respectivas linguagens).

Entretanto, essas leis enfrentaram muitas questões para serem colocadas em prática e a segunda vigorou por pouco tempo, pois em 2017 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Base Nacional Comum. Ela retirou a obrigatoriedade das Artes para todas as etapas do ensino, contrariando o que dizem as pesquisas em Educação e Arte/Educação sobre sua relevância para formação cidadã e toda a luta da classe.

Além disso, a BNCC (política que define diretrizes para educação de caráter normativo e obrigatório) estabeleceu para o ensino fundamental o componente curricular "Arte", grafada no singular e a Dança como uma unidade temática e parte da unidade Artes Integradas. Tal questão nos aponta que ela reafirmou a polivalência no ensino das Artes e assentou o entendimento das linguagens de forma superficial e sem relevância.

Já no Ensino Médio, o documento representou a mudança de toda a estrutura, aumentando a carga horária e abandonando o modelo das treze tradicionais disciplinas, ficando obrigatório português e matemática. Esse modelo ficou conhecido como "Novo Ensino Médio", homônimo a lei 13.415/2017 que o estabeleceu legalmente, nele o Ensino Médio será alinhado ao curso técnico e o discente terá possibilidade de escolher uma área de conhecimento para se debruçar, o itinerário formativo. A "Arte", por sua vez, faz parte do itinerário das linguagens que abrangem além dela: a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa e Educação Física. Já a Dança não foi diretamente citada no texto das habilidades e competências estabelecidas para o itinerário, elas são os conhecimentos que **todos**[31] devem adquirir ao final de uma etapa de ensino.

A partir da presente pesquisa foi possível observar que este modelo tem impactado a educação brasileira, tanto no contexto da escola regular quanto nos cursos de formação de professores, as licenciaturas. Olhando para o contexto escolar, a BNCC cerceia ao educando a possibilidade de acessar conhecimentos plurais, precariza a

[31] Grifo para enfatizar o quanto a BNCC é uma política que idealiza certa homogeneização quando coloca que todos devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e em contextos socioculturais diferentes em país com extrema diversidade. Escreveu sobre isso Mello, Rorato e Silva em 2018.

educação e o trabalho do professor, o qual se encarregará de ensinar áreas diversas, mesmo que em sua formação inicial acadêmica tenha o preparado para atuar em uma disciplina específica. Ainda, ignora a diversidade regional e dos indivíduos quando propõe uma única trajetória e conhecimentos que todos, independente da sua condição e contexto, devem atingir.

Além disso, aumenta as desigualdades educacionais entre escolas públicas e particulares, pois aos estudantes de Ensino Médio das redes públicas será ofertado obrigatoriamente apenas Português e Matemática, enquanto as escola particulares irão continuar propiciando todo o acesso às habilidades e competências para realizar os principais concurso, vestibulares e ter profissões do futuro, porque esse é seu principal marketing (número de aprovações nisso ou naquilo e o que pode oferecer de diferente das outras escolas). Também põe em risco o direito à educação, pois ampliação da carga horária na etapa do ensino médio pode dificultar o acesso daqueles estudantes das classes mais pobres, os quais são provedores familiares e precisam trabalhar e estudar. Poderá reverter o quadro a "Poupança Ensino Médio", programa do governo federal que visa oferecer ajuda de custo ao discente para sua permanência na escola, fica a questão se o valor oferecido será suficiente para mantê-los na escola e apenas esta ação irá mitigar uma questão tão profunda da educação brasileira, a evasão escolar na etapa de ensino, ainda com mais possibilidades de acontecer com a aplicação da carga horária.

Somado a isso, uma formação técnica alinhada ao Ensino Médio reitera o ideal de formar para o mercado de trabalho, formar mão-de-obra, não sabemos se qualificada e podendo acessar boas vagas de emprego, pois tais cursos exigem infraestrutura de que a maior parte das escolas não dispõe. Ademais, vale ressaltar a não especificação no documento de qual professor irá lecionar o componente "Arte" e a "Artes" no itinerário das linguagens impactando intensamente a formação superior dos professores de Artes. Eles estão em cursos de formação inicial acadêmica, por exemplo a licenciatura em Dança (o foco deste trabalho), vivenciando e se formando para ensinar conteúdos específicos, mas na escola terão de lidar com outras áreas. Também a quantidade de profissionais em formação e formados nesses cursos não correspondem às vagas destinadas pelas redes para área, ocasionando a dificuldade de engajamento desses profissionais no mercado de trabalho.

Outrossim, vê-se a necessidade de quanto sociedade militarmos por um olhar das autoridades acerca desta situação e junto às instituições ofertantes da formação para

professores de Artes, se posicionarmos contra o projeto de sucateamento da educação pública estabelecido pela BNCC. Atualmente, desenha-se em torno da discussão do novo PNE e pautas da educação frente ao poder legislativo a luta pela revogação do documento e por lado a proposta de uma revisão, fica a dúvida: qual o melhor caminho? O que faremos diante dessa e outras consequências da BNCC?

No decorrer desse curto estudo sobre a BNCC e o ensino de Dança na escola, também se aponta a necessidade de aprofundar na relação que as escolas estão traçando com o documento, explicita e implicitamente, o que têm desenvolvido e pensado para o ensino das Artes/Dança. Ademais, sem perder de vista o recorte geográfico, político e social no qual está inserida, em suma, sem homogeneizar realidades. Também questionar como os professores de Artes têm insurgido diante de tal situação, quais estratégias metodológicas/ posicionamentos podem ser usadas com intuito de ensinar Dança como um conhecimento e para que consigamos desenvolver e oferecer para o nosso discente uma formação integral implicada na contemporaneidade, transformadora, por tanto mais justa e crítica.

A partir disso, proponho como continuidade e aprofundamento desta pesquisa, perceber essas questões acerca da BNCC e ensino da Dança na minha futura atuação como professora de Artes no Ensino Fundamental, anos finais. Logo, visa-se fazer um estudo trazendo as questões citadas na rede em que pretendo atuar, caso seja nomeada, pois fui aprovada no concurso da SEDUC da prefeitura de Recife. Em outra frente, reflete a necessidade de termos referências documentadas das práticas de sala de aula no contexto abordado, assim coloco o interesse de produzir um caderno de atividades e com uma compilação de relatos dos professores da rede a fim fornecer outras referências a formação acadêmica inicial em Artes/Dança e construir possibilidade para dançar na escola.

Para além disso, com falta de seguridade trabalhista e dificuldades de engajamento no mercado de trabalho, presenciei, durante esses quatro anos, muitas desistências e tenho encontrado bastantes amigos já formados querendo mudar de área de atuação. Isso mostra que precisamos, como sociedade, discutir e lutar pela presença do licenciando na escola e a empregabilidade do egresso/estudante de curso de licenciatura em áreas de artes, tendo em vista que maior parte deles se autodeclaram pessoas de baixa renda e minorias étnicas.

Ainda a universidade pública, como instituição de ensino com compromissos sociais, tem também o papel discutir tal situação, militar e pressionar os gestores públicos com finalidade de garantir melhores condições de vida e oportunidades de emprego dignas. Outrossim, podemos ver a necessidade de repensar a construção das licenciaturas, fazer reformas nos Planos Pedagógicos se atendendo a esta realidade. O curso de Licenciatura em Dança da UFPE já passou por uma reforma parcial em julho de 2021 e está encaminhando-se para a total. Logo, finalizo este trabalho fazendo um encarecido pedido ao corpo docente e colegiado, que a reforma nos traga devolutivas também neste sentido, que pensar na descolonização, na inclusão, nos direitos humanos e outras pautas sociais levantadas no texto da reforma parcial não se restringe apenas colocar e retirar disciplinas, mas de repensar as ações dos cursos frente a nossa permanência e nossas possibilidades de atuação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. A.; Neto, J. M..**Arte-educação**. São Paulo: Editora Senac, 2023.

BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

BARBOSA, A. M. T. B. **Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva. Acesso em: 27 jan. 2024., 1991

BARBOZZA DA S., A.; DAMASCENO, L. **O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1970 -1975)**. *Educação*, *47*(1), e17/ 1–26, 2022. https://doi.org/10.5902/1984644453291

BASILIO DE OLIVEIRA, A. M. (2018). **Um Panorama das Violações e Discriminações Ã s Religiões Afro-brasileiras como Expressão do Racismo Religioso**. *Revista Calundu*, *2*(1). https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v2i1.9545

BRASIL. [BNCC DO ENSINO MÉDIO 2018]. **Base Nacional Comum Curricular de 2017**. Brasília, DF: Michel Temer. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acessado em: 11 de julho de 2023.

BRASIL. [BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL 2017]. **Base Nacional Comum Curricular de 2017**. Brasília, DF: Michel Temer. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acessado em: 11 de julho de 2023.

BRASIL. [LDBN 4.024/61]. **Lei das diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: João Belchior Marques Goulart. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acessado em: 03 de jan. 2024.

BRASIL. [LDBN 5.692/71]. **Lei das diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Emílio Garrastazu Médici. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acessado em: 03 de jan. 2024.

BRASIL. [LDBN 9394/96]. **Lei das diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Fernando Henrique Cardoso. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 20 de Fev.2023.

BRASIL. [Lei 11.769/2008]. **Ensino obrigatório da Música na Educação Básica**. Brasília, DF: Luiz Inácio da Silva. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>

BRASIL. [Lei 11.645/2008]. **Lei da obrigatoriedade do ensino da História e cultura Afro-brasileira e Indígena. Brasília**, DF: Luíz Inácio da Silva. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acessado em: 10 de fev.2023.

BRASIL. [Lei 13.005]. **Plano Nacional da Educação 2014 - 2024**. Brasília, DF: Dilma Rousseff. Disponível em:<https://www2.unifap.br/pdi/files/2009/09/LEI-13005-2014-PNE.pdf>

BRASIL. [Lei 13.278/16]. **Lei do Ensino das artes nas quatro linguagens**. Brasília, DF: Dilma Rousseff. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acessado em: 20 de fev.2023.

Brasil. [Lei nº 13.415]. **Lei do novo Ensino Médio**. Brasília, DF: Michel Miguel Elias Temer Lulia. Disponível em: [inserir o link para o documento]. Acesso em: 20 de Fev 2023.

BRASIL. [PCN´S 1998]. **Parâmetros curriculares do Terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Fernando Henrique Cardoso. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

BATALHA, Cecília Silvano. **BNCC de arte e possibilidades formativas para o licenciado em dança**. Revista Contemporânea de Educação, V. 17, N. 40, 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i40.53991>

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios de regência sob a forma de Minicurso em Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CERQUEIRA, A. G. C.; CERQUEIRA, Aline Carvalho, SOUZA, T. C.; MENDES, P. A. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. Anais do Ciclo de Estudos Históricos, UESC, Santa Catarina, 2009.

FARIA, Marcos Roberto de. **A arte da persuasão: retórica e modos corretos de falar e escrever na companhia de Jesus no Século XVI**. *Educação e Filosofia*, Dez 2014, vol.28, no.56, p.659-681. Disponível em: <duca.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=p&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=FARIA,+MARCOS+ROBERTO+DE> Acessado em: 08 de Nov. de 2023.

FREITAS, R. **Componente curricular dança: uma proposta para o ensino fundamental**. / Roberto Freitas. -- Teresina: Edição do autor, 2020. 73 p. il. color.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. 59 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo Paz e terra, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação:** Episódios de Racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Cobogó, Rio de Janeiro, 2º Ed., 2019.

LIGIÉRO, Z. **O conceito de "Motrizes culturais" aplicado às práticas performativas Afro-brasileiras**. Revista Pós Ciências Sociais, 2012. Recuperado de https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/695

MARQUES, I. A. **Dança-Educação ou Dança e Educação? Dos contatos as relações**. In TOMAZZONI, A.; WOSNIAKA; C.; MARINHO, N. Algumas perguntas sobre a Dança e a Educação, 1ªedição. Nova letra gráfica e editora, 2010. 24-37.

MARQUES, I. A. **DANÇANDO NA ESCOLA**/ Isabel A. Marques - 6ª ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, I. A. **Ensino de Dança hoje: texto e contextos**/ Isabel A. Marques - 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I. A. **Linguagem da Dança - Arte e Ensino**. 1° edição - Digitexto, 2010.

MELLO, E. M. B.; RORATO, A.; SILVA, L. G. da. **BNCC para que(m)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIONAL DA ANPED, XII, 2018, Porto Alegre. Trabalho apresentado no GT 09 - Currículo. Porto Alegre, Anais [...], Porto Alegre: ANPEd-Sul, 2018.

NUNES, A. L. R.. **O Ensino de Arte na Educação Básica em Conferência em arte/educação; Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, Maria Betânia e Silva (org.).** - Recife:Gráfica Flamar Editora, 2014. pp. 129-146.

SILVA, E. M. A.. **Arte Educação: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife**. UFPE: Recife, 2005.

SIMAS, L. A. Educação em **O corpo encantado das ruas**. 5a edição. Rio de janeiro: Editora José Olympio,2019.

SOUZA, P. D. **É necessário reformar o ensino médio? Sim! Para isso é preciso revogar o que está aí. Belém, PA, 2023. Dísponível em:** <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/necessario-reforma-ensino-medio-e-preciso-revogar-a-que-esta-ai/> Acessado em: 23 de jan. de 2024.

SHAW, C**. Reforma do Ensino Médio - entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo. 2017**. Disponível: <https://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>Acessado em: 23 de Jan. de 2024.

SUBTIL, M. J. D. **A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente.** *Rev. Bras. Hist. Educ* [online]. 2012, vol.12, n.03, pp.125-151.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do Curso de Dança**. Recife, 2022.

VICENTE, V. **Dança popular**: **Quem? O que? Quando? Como? Onde? Por quê?** Coleção Recordança, Recife - Pernambuco, V. 1, 2011.

ZILO, C. **Formação do Artista Plástico no Brasil: O caso Escola de Belas de Artes**. Revista Arte e Ensaio, EBA-UFRJ, 1994, pp.25-32.