

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
ESCOLA DE BELAS ARTES**

Rayane NátaIe Calixto

**EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM DANÇA-LICENCIATURA DA EBA/UFMG e  
o campo de atuação da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região  
Metropolitana**

**Belo Horizonte  
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
ESCOLA DE BELAS ARTES**

**EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM DANÇA-LICENCIATURA DA EBA/UFMG e  
o campo de atuação da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região  
Metropolitana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Arte

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira

**Belo Horizonte  
2023**

Ficha catalográfica  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

793.307  
C154e  
2024

Calixto, R. N., 1994-  
Egressos da graduação em Dança-licenciatura da EBA/UFMG e o campo de atuação da educação básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana / Rayane Nátale Calixto. – 2024.  
1 recurso online.

Orientadora: Ana Cristina Carvalho Pereira.

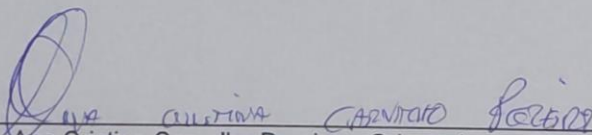
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.  
Inclui bibliografia.

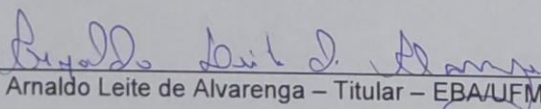
1. Dança – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de arte – Belo Horizonte, Região Metropolitana de (MG) – Teses. 3. Professores de ensino fundamental – Teses. I. Pereira, Ana Cristina Carvalho, 1959- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

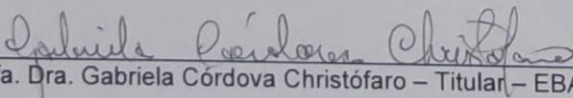
FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna  
**RAYANE NÁTALE CALIXTO** - Número de Registro **2021713649**.

Título: "EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM DANÇA-LICENCIATURA DA  
EBA/UFMG e o campo de atuação da Educação Básica pública em Belo  
Horizonte e Região Metropolitana"

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira – Orientadora – EBA/UFMG

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga – Titular – EBA/UFMG

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Gabriela Córdova Christófar – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 19 de dezembro de 2023

(Via do aluno)

## AGRADECIMENTOS

Peço licença pra chegar e reverencio a ancestralidade e espiritualidade agradecendo pela sustentação até aqui.

Agradeço à minha mãe Rose Calixto, minha maior incentivadora nas danças e na vida, obrigada pelo seu amor e apoio tão essenciais em meu caminhar.

Agradeço à minha irmã Marcela Calixto que é meu coração batendo em outro corpo e que se faz presente mesmo quilômetros longe. Sem seu olhar carinhoso e incentivo, eu nada seria.

Também agradeço ao meu pai, Hebert Calixto! E dedico essa pesquisa que considero uma conquista à minha família nuclear!

A meu marido André Felipe com quem caminho mais feliz há 7 anos e que ao longo do percurso acadêmico na Pós-Graduação me lembrava sempre que era possível e que eu era capaz!

Às amigas do Coletivo NegreSer: André Luiz de Sousa, Anne Caroline Vaz e Eli Nunes cujas movências escurecidas me fortalecem dia após dia.

Agradeço às amigas que construí na caminhada do PPG Artes EBA/UFMG: Rose, Alana e Nelsinho.

À Ana Clara Buratto pelas conversas e contribuições tão importantes no começo da minha trajetória no mestrado, quando as certezas eram poucas e as dúvidas eram muitas.

À professora Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Pereira pelo auxílio nas andanças acadêmicas, que não são de hoje, acreditando no potencial da minha escrita mesmo quando eu duvidava.

Aos professores do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG pelas trocas e movências. Ter acessado a formação pública superior em Dança mudou os rumos da minha vida e sou extremamente grata pelos aprendizados construídos nesse espaço.

A Igor Pitanguí com quem construí uma caminhada dançada à dois por dezesseis anos, repleta de conquistas, desafios e, sobretudo, potência em abrir caminhos para a Dança como profissão em minha trajetória.

À Lohana Gregorim com quem construí o Projeto MuDança e com quem ousei tecer reflexões pensando juntas caminhos para um fazer em Dança compromissado, crítico e tensionador de lógicas sexistas e opressoras nas danças a dois.

A meus amigos de Ribeirão das Neves: André Hernandes, Brenda Sampaio, Grazielle Dulce, Marcos Antônio Maltez, Renata Nogueira e Sarah Caroline. Feliz por tê-los em minha vida!

À Mamba Negra por ser força, âncora e acolhida em Natal/RN, seu modo de gingar a vida me inspira!

À Fernanda Mesquita, Jule Silveira, Louise Branco, Luna Dalla Rosa, Natália Kaluana, Olívia Priscila e Aldenor Prateiro: capoeiras do Dona Cora e do Quilombo Flor de Milho (Natal/RN) que têm me ajudado a compreender que devagar também é pressa e que capoeira é tudo que a boca come, como Mestre Pastinha ensinou.

Às amigas que a dança e a vida me trouxeram: Anna Vitória, Alexandre Martins, Ana Luísa Silva, Angelina Fleming, Carlos Henrique Silva, Gana Rodriguez, Máira Rodrigues, Maria Eliza, Mariana Magalhães, Mariana Rodrigues, Lorena Cordeiro, Luíza Machado, Raquel Aroeira, Salomão, Vanessa Oliveira, Tamara Carvalho, Tomás Castro...

À minha psicóloga, Paula Couceiro Figueiredo. Pessoa a quem sou extremamente grata e amo, cuja escuta atenta, empática e afetuosa foram essenciais nas andanças que me trazem até aqui.

À Escola Estadual Professor Helvécio Dahe, instituição que estudei, dancei, lecionei e que guardo na memória vivências únicas que me lembram a sensação dos olhos brilharem fazendo aquilo que amo e acredito, vendo a potência transformadora da Arte/Dança.

Às professoras Laydiane Cordeiro, Mônica, Janaína, Miriam (*in memoriam*). À intérprete de Libras Daniela de Jesus. A Cláudio, Sérgio e Miro, gestores da E. E. P. H. D., e demais profissionais com os quais me deparei na caminhada de ensinar-aprender.

Agradeço imensamente aos artistas-docentes que participaram voluntariamente das entrevistas que compõem esta pesquisa. Suas narrativas são de extrema importância no desvelar das características do campo de atuação da Educação Básica pública como licenciados da Dança, rumo a vislumbres de melhores condições de trabalho, de mudanças que contribuam para a consolidação na Dança na educação regular e permanência de graduados na área nesse campo profissional.

Aos estudantes para os quais dei aula no caminho do ensino de Dança nas escolas livres e também no ensino regular: Ana Luíza, Amarilis Dolabela, Camila Meireles, Camila Castro, Clara Rocha, Fabiana Veloso, Faby Rodrigues, Isabel Sager, Júlia Scoralick, Kléber Duarte, Larissa Ribeiro, Larissa Carvalli, Letícia Ramos, Letícia Rafaela, Lílian Santiago, Luíza Marangon, Mariana Cardoso, Mônica Campos, Rafaella Costa, Raphaella Silva, Roberta Fernandes, Rodrigo César, Roberto Machado, Tatiana Benfica e outras tantas pessoas com as quais pude ensinar-aprender.

“Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (Freire, 1996, p. 19).

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o campo de atuação de egressos da Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana com intenção de compreender as características desses profissionais e esse campo profissional, a fim de levantar desafios e horizontes possíveis para a consolidação do ensino de Dança nessa conjuntura. Mobilizou-se uma metodologia de cunho qualitativo, tendo como estratégia de investigação o estudo de caso e coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas com a participação de sete egressos. A pesquisa demonstrou que a abordagem de Dança nas escolas básicas de Belo Horizonte e Região Metropolitana ainda não se faz consolidada, devido a insuficiência de profissionais para atuação nesse contexto de trabalho, mas também devido a questões à conjuntura política do Brasil, ao contexto de retrocessos relacionados a esforços por um projeto educacional progressista, e que conceba a educação para a transformação social, a permanência de antigos desafios relacionados ao contexto da Educação Básica no Brasil e descompassos envolvendo a Arte/Dança como área de conhecimento nas escolas. Por outro lado, fica demonstrada a Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG como um locus formativo importante em direção à inserção e consolidação da Dança nas escolas de Belo Horizonte e Região Metropolitana à medida que forma profissionais comprometidos com uma ideia de educação emancipatória que leve em consideração o conhecimento do corpo e pelo corpo.

**Palavras-chave:** ensino de Arte/Dança; Educação Básica pública; artistas-docentes; egressos; graduação em Dança EBA/UFMG.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the professional field of graduates from the Dance Education undergraduate program at EBA/UFMG in public Basic Education in Belo Horizonte and Metropolitan Region, intending to understand their characteristics and professional context. The goal was to identify challenges and potential pathways for consolidating Dance education in this setting. The research employed a qualitative methodology, utilizing a case study approach with data collected through semi-structured interviews involving seven graduates. The study revealed that the integration of Dance into basic schools in Belo Horizonte and Metropolitan Region remains inconsistent, primarily due to a shortage of qualified professionals in this field. Additionally, political circumstances in Brazil and setbacks in progressive educational efforts aimed at social transformation contribute to these challenges. Persistent issues related to Brazil's Basic Education context and discrepancies concerning Art/Dance as an area of knowledge in schools also play a role. Conversely, the research underscores the significance of the Dance Education program at EBA/UFMG as a crucial formative locus. It prepares professionals dedicated to emancipatory education, emphasizing body knowledge and embodiment, thereby contributing to the integration and consolidation of Dance in schools across Belo Horizonte and Metropolitan Region.

**Keywords:** Art/Dance education; public Basic Education; artist-teachers; graduates; Dance undergraduate program EBA/UFMG.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxo que demonstra como a BNCC chega até a sala de aula.....	72
Figura 2 – Eixos Estruturantes do CRMG.....	73
Figura 3 – Estrutura de Objetivos de Aprendizagem e Habilidades do CRMG.....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados Gerais sobre os egressos entrevistados baseados em informações autodeclaradas.....	190
Tabela 2 – Atividades não obrigatórias do percurso acadêmico dos egressos.....	202-203
Tabela 3 – Informações sobre a inserção e contexto de atuação dos profissionais na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana.....	219

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio
CADs	Centros de Atividades Didáticas
CAT	Certificado de Autorização Temporária para Lecionar
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CENEX	Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COLTEC/MG	Colégio Técnico da UFMG
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
COMFIC	Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFMG
COPELUC	Comissão Permanente de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNT	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DBAE	<i>Discipline-based art education</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEM Democratas

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EPI Equipamento de Proteção Individual

ESP Escola Sem Partido

FAE Faculdade de Educação

FAEB Federação de Arte/Educadores do Brasil

FAFICH Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FEPEMG Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais

FMEI Fórum Mineiro de Educação Infantil

FMI Fundo Monetário Internacional

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUMDIR Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

EBA Escola de Belas Artes

EJA Educação de Jovens e Adultos

FAE/UFMG Faculdade de Educação da UFMG

FPM Fundo de Participação dos Municípios

INESC Instituto de Estudos Socioeconômicos

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IU Instituto Unibanco

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binárias

LIP Licença para Tratar de Interesses Particulares

MEC Ministério da Educação

MDB Movimento Democrático Brasileiro

MP Medida Provisória  
NEM Novo Ensino Médio  
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC Organização Mundial do Comércio  
ONU Organização das Nações Unidas  
PCD Pessoa com Deficiência  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEC Proposta de Emenda à Constituição  
PECIM Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares  
PET Plano de Estudos Tutorados  
PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PIP Programa de Intervenção Pedagógica  
PL Partido Liberal  
PT Partido dos Trabalhadores  
PV Partido Verde  
PLI Projeto de Licenciaturas Internacionais  
PNE Plano Nacional de Educação  
PNI Plano Nacional de Imunizações  
PPC Projeto Político do Curso  
PPP Projeto Político Pedagógico  
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNLD Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PROALFA Programa de Avaliação da Alfabetização  
PROEB Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica  
PROEMI Programa Ensino Médio Inovador  
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira  
REANP Regime Especial de Atividades Não Presenciais  
REUNI Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
REM Reinventando o Ensino Médio  
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEE/MG Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais  
SENNA *Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment*  
SEPLAG Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão  
SIEP Sistema Integrado de Unidade Pública

SIMAVE Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

SIM-P Síndrome Inflamatória Multissistêmica Pediátrica

SIND-REDE/BH Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte

SIND-UTE/MG Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SINDIBEL Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Belo Horizonte

SINPRO/MG Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais

SISU Sistema de Seleção Unificada

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs Tecnologias da informação e comunicação

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB Universidade Federal da Paraíba

UFT Universidade Federal do Tocantins

UNCME/MG União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE ARTE/DANÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
	2.1 Notas iniciais sobre Arte-Educação: caminhos para o ensino de Dança na Educação Básica pública.....	18
	2.2 Marcos legais e políticas públicas para Arte no Brasil: caminhos para o ensino de Dança.....	26
	2.2.1 Legislações.....	26
	2.2.2 A presença de Arte/Dança nos documentos regulamentadores da prática-artístico pedagógica na Educação Básica.....	33
	2.2.2.1 <i>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</i> .....	33
	2.2.2.2 <i>Currículo Básico Comum (CBC)</i> .....	46
	2.2.2.3 <i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> .....	52
	2.2.2.4 <i>Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG)</i> .....	70
	2.3 A área de conhecimento Dança e a escola.....	89
	2.4 Considerações sobre Arte/Dança, educação e política.....	106
	2.5 Política Educacional em Minas Gerais .....	132
<b>3</b>	<b>GRADUAÇÃO EM DANÇA-LICENCIATURA NA EBA/UFMG E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>161</b>
	3.1 Breve contextualização do surgimento do Curso de Graduação em Dança-Licenciatura na EBA/UFMG.....	162
	3.2 A formação em Dança na Escola de Belas Artes da UFMG e o campo de atuação da Educação Básica.....	164
	3.3 Neoliberalismo no Ensino Superior em Dança e BNCFP (Base Nacional Comum Formação de Professores da Educação Básica).....	178

<b>4 EXPERIÊNCIAS DE EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM DANÇA-LICENCIATURA DA EBA/UFMG E O CAMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM BELO HORIZONTE E REGIÃO METROPOLITANA.....</b>	<b>185</b>
4.1 Caminhos metodológicos.....	185
4.2 Análise de dados.....	190
4.2.1 Descrição da amostra.....	190
4.2.2 Andanças até a universidade.....	191
4.2.3 Trajetórias dançadas.....	196
4.2.4 Fluxos do caminhar.....	202
4.2.5 Críticas gerais ao percurso.....	209
4.2.6 Inserção e considerações gerais sobre a Educação Básica pública.....	218
4.2.7 Marcos legais, documentos regulamentadores de Arte/Dança e outros aspectos das vivências cotidianas.....	228
4.2.8 Prática artístico-pedagógica.....	238
4.2.9 Política Educacional.....	256
4.2.10 Perspectivas e leituras sobre a realidade vivida.....	266
<b>5 DANÇAMENTOS FINAIS.....</b>	<b>282</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>290</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>314</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação se delinea a partir de inquietações nutridas durante o percurso formativo na Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG e alimentadas cotidianamente no transcorrer da atuação no campo profissional da Educação Básica pública na Região Metropolitana de Belo Horizonte, como professora de Arte/Dança<sup>1</sup> nas etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no período de 2015 a 2022.

O problema da pesquisa emerge da minha implicação como artista-docente nesse campo de atuação profissional a partir das vivências e desafios de toda ordem relacionados à prática artístico-pedagógica – alguns já anunciados por Strazzacappa (2001; 2003; 2014) e Marques (1997; 2007; 2011) – no contexto da escola estadual em Ribeirão das Neves como egressa de uma graduação específica de Dança na atuação como professora Arte.

Apesar de existirem cursos superiores de Graduação em Dança<sup>2</sup> no país mesmo antes da promulgação da LDB nº 9.394/1996 – que torna o ensino de Arte obrigatório em todos os níveis da Educação Básica – e de um contexto de expansão desses cursos a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) em 2007 (Strazzacappa, 2014; Vieira, 2015), a especificação, e portanto, o fortalecimento da Dança como área de conhecimento a ser contemplada no componente curricular Arte nas escolas da Educação Básica, só se dá vinte anos depois através da Lei nº 13.278/16.

No entanto, desde a LDB nº 9.394/1996 uma série de outros documentos regulamentadores da prática artístico-pedagógica foram sendo elaborados na intenção de dialogarem com as especificações da nova legislação em vigor e subsidiar a atuação de profissionais no âmbito escolar que, a partir de então, necessitavam de especialização. O PCN (1997), nesse fluxo, trata-se do primeiro documento que anuncia Dança pela primeira vez como conteúdo obrigatório de Arte (Brasil, 1996; 1997).

A Dança como uma área de conhecimento no contexto escolar se estabelece considerando o corpo como resultado e expressão de aspectos políticos, sociais e culturais do indivíduo, e o reconhecimento da sua relevância no desenvolvimento integral do ser humano rompe com noções de que o conhecimento intelectual se sobrepõe ao corporal e estético, e

---

<sup>1</sup> Nesse texto, tanto Arte quanto Dança serão grafados com letra maiúscula quando indicar a área de conhecimento, com exceção nas citações diretas de documentos ou autores.

evidenciam as relações entre Dança, corpo e sociedade rumo a transformação da realidade social (Marques, 1997; 2011; 2012).

Os primeiros estudantes da Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG formaram-se em 2015, um ano antes da Lei nº 13.278/16 ser sancionada. Nesse sentido, o referido curso se caracteriza como um marco em direção à ampliação do direito de acesso à Dança na Educação Básica em Belo Horizonte e Região Metropolitana por formar profissionais para o mercado de trabalho em Dança, habilitando artistas-docentes para atuação no campo de trabalho da educação regular.

Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivo geral levantar diplomados da Graduação em Dança-Licenciatura da UFMG que atuam na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana. Os objetivos específicos, por sua vez, foram identificar características da atuação profissional do artista-docente egresso do referido curso que atua no contexto geográfico exposto; caracterizar as abordagens e os desafios desses profissionais diplomados em Dança pela UFMG na Educação Básica pública, mediante o que preveem os documentos regulamentadores da prática artístico-pedagógica e a realidade nas escolas de Belo Horizonte e Região Metropolitana e antever os efeitos da presença de artistas-docentes egressos da Graduação em Dança da EBA/UFMG na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana.

Portanto, intentou-se compreender: quais são os egressos do referido curso que ocuparam cargos no ensino regular público em Belo Horizonte e Região Metropolitana? Como são os processos de inserção e reais possibilidades de permanência desses profissionais nesse contexto? Quais são as características desse campo de atuação e os possíveis impactos desses artistas-docentes na Educação Básica pública? Quais são as legislações e documentos regulamentadores que versam sobre Arte/Dança nas escolas? A Dança tem estado na escola nesses últimos anos e como? Como tem sido desenvolvida a prática artístico-pedagógica de diplomados em Dança na atuação na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana? Quais são as suas perspectivas, discursos e necessidades? Completados sete anos desde a Lei 13.278/16, quais dinâmicas foram transformadas sobre o ensino de Dança na escola?

Se faz relevante a investigação de profissionais egressos da Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG que atuam no contexto da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana com intenção de analisar as características desses profissionais, bem como esse campo de trabalho, a fim de levantar desafios e horizontes

possíveis para a consolidação do ensino de Dança nessa conjuntura. Consideramos também imensamente oportuna a investigação sobre as particularidades da atuação de diplomados em Dança inseridos em escolas básicas, concebendo-os como agentes transformadores rumo à educação emancipatória que leve em consideração o conhecimento do corpo e pelo corpo.

Nesse sentido, o desenvolvimento dessa pesquisa se faz relevante para o campo acadêmico e temático aqui descrito, pois poderá contribuir para que novas epistemologias em Dança sejam elaboradas e compartilhadas no que diz respeito a atuação no campo profissional da Educação Básica pública. Intenta-se através dessa pesquisa, potencializar debates acerca da realidade da atuação de profissionais em Dança nesse campo de trabalho, em Belo Horizonte e Região Metropolitana, podendo viabilizar futuras pesquisas dentro dessa perspectiva nas instituições acadêmicas nos níveis de graduação e pós-graduação.

Caracteriza-se por uma das intenções desse trabalho também destacar a notoriedade da abordagem de Dança no contexto da Educação Básica pública para a formação integral dos indivíduos, a partir da análise do campo de atuação e do trabalho desenvolvido por profissionais de Arte/Dança inseridos em algumas escolas de Belo Horizonte e Região Metropolitana, pretende-se validar a importância desses artistas-docentes nas escolas, registrando avanços, mudanças necessárias nesse campo profissional e possíveis formas de enfrentamento dos antigos e recentes desafios relacionados ao contexto do ensino de Dança nas instituições públicas.

Para o alcance dos objetivos delineados para a pesquisa, lançou-se mão da abordagem qualitativa associada à pesquisa exploratória e de referência na intenção de viabilizar uma maior familiaridade com o contexto de atuação profissional de artistas-docentes egressos do Curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG inseridos na Educação Básica pública. Os procedimentos mobilizados para tal foram: a) *Levantamento prévio* de dados realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) na busca pelos termos “graduação” + “dança” + “educação básica” ou “atuação” + “licenciatura” + “dança” + “ensino formal” e variantes entre 2020 e 2021; b) *I-análise de legislações* que versam sobre a abordagem de Arte/Dança na escola – LDBs de 1961, 1971 e 1996, Lei 13.278/16 e Lei 13.415/17; *II- análise de documentos regulamentadores da prática artístico-pedagógica de artistas-professores*, como: PCN/Arte (1997; 1998; 2000), CBC/Arte (2006), BNCC (2018; 2019), CRMG (2019); acrescida da *III- análise do Projeto Pedagógico do Curso* (PPC) do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG (2009); c) *revisão de literatura* pertinente à Arte-Educação e aos processos de escolarização da

Dança na Educação Básica a partir de Barbosa (1989, 2016), Marques (1997; 2007; 2011; 2012; 2020), Fusari e Ferraz (2001); Strazzacappa (2001; 2003; 2014); Vieira (2001; 2006; 2011; 2015, 2016), Peres (2017), Pimentel (2005; 2017; 2018) e Alvarenga (2018); além da leitura de produções e materiais que dialogaram com as temáticas estudadas; *d) entrevistas semiestruturadas* realizadas individualmente com artistas-docentes egressos do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG inseridos e atuantes no ano de 2023 em escolas da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana; *e) Transcrição/devolução entrevistas* mobilizada na intenção de permitir aos entrevistados o acesso a quais trechos de suas narrativas foram utilizados na pesquisa, permitindo aos profissionais realizarem alterações na transcrição e interpretação dos dados coletados ; *f) Análise e interpretação de entrevistas* contemplou as etapas de ***leitura compreensiva do material, exploração do material e elaboração de sínteses interpretativas***, sendo utilizado o método de ***interpretação de sentidos*** para a interpretação dos dados da presente pesquisa.

No capítulo 2 é apresentado um panorama do ensino de Arte/Dança nas escolas públicas do Brasil, perpassando por concepções educacionais, processos de inserção da Arte no contexto escolar formal e da escolarização da Dança. Apresentam-se também as legislações e documentos regulamentadores de Arte/Dança na intenção de expor fluxos referentes aos processos de legitimação das áreas, bem como, distinções, mudanças e distanciamentos no que competem aos caminhos para consolidação do ensino de Dança na Educação Básica pública no Brasil. Nesse capítulo também são apresentados aspectos relevantes da política educacional que tem impactado negativamente na efetivação da abordagem de Dança nas escolas e na possibilidade de permanência de licenciados na área nesse contexto de atuação profissional.

No capítulo 3 apresenta-se o curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG, contextualizando seu surgimento no país – bem como sua importância como um dos dois cursos na área na modalidade de Licenciatura em Minas Gerais –. Nesse capítulo há uma atenção aos aspectos referentes à formação acadêmica em Dança, no sentido de destacar a EBA/UFMG como um locus que capacita profissionais para atuação na Educação Básica pública e também como um curso que possibilita uma formação baseada em princípios democráticos, sensíveis e plurais.

No capítulo 4 são apresentadas partes das vivências e experiências de profissionais egressos do curso de Dança da EBA/UFMG no contexto da Educação Básica pública em Belo Horizonte, Contagem e Santa Luzia em diálogo com os referenciais teóricos expostos e outros aspectos relevantes que se apresentaram a partir do desenvolvimento da presente dissertação.

No capítulo 5 são apresentados os *Dançamentos Finais* da pesquisa, em que conclue-se, por ora, a elucidação sobre o contexto heterogêneo investigado, tecendo aproximações sobre a prática dos artistas-docentes entrevistados, suas experiências nas escolas da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana e sua formação na Graduação em Dança da EBA/UFMG. Fica demonstrado, nesse capítulo, como são identificados fluxos contributivos do referido curso em viabilizar uma formação em Dança – passível de observações e críticas – que potencializa uma prática comprometida e permeada por princípios democráticos, críticos e sensíveis, através de uma organização curricular que preza pela autonomia discente, que propõe uma relação indissociada entre teoria e prática, entre o fazer artístico e docente, numa perspectiva interdisciplinar, que convoca o licenciando a uma formação que o auxilie na consciência das questões sociais de seu entorno, suas responsabilidades como cidadãos, e a relevância do ensino de Arte/Dança para a sociedade.

## **CAPÍTULO 2. O ENSINO DE ARTE/DANÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL**

Apresentam-se a seguir alguns fluxos sobre abordagem de Arte/Dança nas escolas, seus processos de inserção, legitimação, reivindicações sobre sua relevância, assim como empecilhos antigos e recentes.

### 2.1 Notas iniciais sobre Arte-Educação: caminhos para o ensino de Dança na Educação Básica pública

No Brasil, a história do ensino de Arte é marcada por aspectos sociais e culturais substanciais que somados a distintas concepções teóricas<sup>2</sup> influenciaram as metodologias e processos de ensino-aprendizagem ao longo dos anos. Numa proposta de retomada sintética é possível observar “a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos” (Brasil, 1997, p. 22).

Nesse fluxo, evidencia-se que muitos estudiosos da História da Arte apontam a chegada da Coroa Portuguesa no país em 1808 e a propagação das ideias neoclássicas da Missão Artística Francesa em 1816 como agentes de um plausível início da inserção da Arte em contextos de educacionais e formativos (Brasil, 1997; Barbosa, 2016; Fusari; Ferraz, 2001). No entanto, compreende-se como importante destacar que padres jesuítas já tivessem fixados em terras pindorâmicas<sup>3</sup> utilizando de técnicas artísticas para catequização da população originária, desde o início da colonização, e que manifestações artístico-culturais, modos de fazer, ser e estar no mundo guiados por cosmovisões indígenas já existissem no território brasileiro, bem antes dos europeus desembarcarem nessas terras.

Ana Mae Barbosa (2016) expõe que o sistema brasileiro de ensino de Arte do Brasil se molda, apesar da colonização portuguesa, a partir de modelos franceses, ingleses e estadunidenses, com o ensino superior na área, inclusive, sendo organizado antes das escolas primárias e secundárias, por influência da França, enquanto Portugal cerceava o desenvolvimento cultural brasileiro<sup>4</sup>. Desse modo, apenas com a mudança de Dom João VI para

---

<sup>2</sup> Pedagogia Tradicional, Nova, Tecnicista, Histórico-crítica (Fusari; Ferraz, 2001; Vieira, 2011).

<sup>3</sup> A partir de Antônio Bispo dos Santos (2015) utiliza-se de tal expressão em tupi-guarani que significa Terra das Palmeiras para denominar as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul.

<sup>4</sup> Portugal proibiu o Brasil de ter imprensa por 300 anos (Barbosa, 2016).

o Brasil, junto de sua corte que o cenário artístico-cultural de fato se modifica, sendo criadas escolas de nível universitário (de medicina, de direito e militar) e a Escola Imperial de Belas Artes<sup>5</sup> que difundiriam princípios da Missão Artística Francesa e influenciariam as escolas da elite, mantidas por membros da Igreja Católica a introduzir o desenho para meninos e desenho, bordado e piano para meninas. É somente quando o Brasil se torna República em 1889, que o desenho é inserido nas escolas públicas primárias e secundárias, ocorrendo uma desvinculação desse ensino da Academia Imperial e dos ideais de Arte franceses, voltando-se mais explicitamente à preparação para o trabalho aliado a uma perspectiva de instrumentalização técnica (Barbosa, 2016).

A partir da primeira metade do século XX escolas primárias e secundárias do país passam a oferecer as disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e o Canto Orfeônico. Situados comumente em perspectivas de modelos de vida dominantes e de valorização da transmissão de padrões, nesse período o ensino de Arte era permeado pela tendência teórica tradicional<sup>6</sup>, desse modo, valorizavam-se os “dons artísticos”, as habilidades manuais, hábitos de organização e de precisão, demonstrando uma perspectiva imediatista e sobretudo utilitarista da Arte (Brasil, 1997).

O ensino centrava-se na transmissão de conhecimentos do professor aos estudantes, primordialmente voltado ao domínio técnico, fazer científico e a reprodução de modelos. Nesse contexto, a disciplina de Desenho<sup>7</sup> era considerada em seu aspecto estritamente funcional, valorizando, em suma, sua aplicabilidade e qualificação para o trabalho, em detrimento da experiência artística. Na Música, a tendência tradicionalista atingiu seu ápice com o Canto Orfeônico<sup>8</sup> nos anos 30 que difundia ideias de civismo e coletividade. No que diz respeito ao Teatro e a Dança, pode-se compreender que sua efetividade no espaço escolar, nesse período, se dava no momento de festividades escolares em datas específicas como Natal, Páscoa ou Independência, ou festas do contexto escolar (Brasil, 1997).

No final do século XIX surge um movimento conhecido como Escola Nova ou Escolanovista na Europa e Estados Unidos, ganhando reverberações no Brasil a partir de 1930.

---

<sup>5</sup> A vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil acontece devido a tentativa de fugir de Napoleão Bonaparte e sua política expansionista, contraditoriamente a Escola Imperial de Belas Artes é pensada e criada por artistas e arquitetos franceses (Barbosa, 2016).

<sup>6</sup> Segundo Fusari e Ferraz (2001) a pedagogia tradicional tem sua origem no século XIX e perpassa todo o século XX.

<sup>7</sup> Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico (Brasil, 1997).

<sup>8</sup> Projeto preparado pelo compositor Villa-Lobos na década de 30 (Brasil, 1997).

Inicialmente a Pedagogia Nova<sup>9</sup>, se opõe a um modelo de educação tradicional, e assume uma busca e direcionamento rumo a construção de uma sociedade mais democrática, considerando que as relações entre as pessoas podem ser mais justas e satisfatórias (Fusari; Ferraz, 2001).

No que compete às experiências no âmbito do ensino-aprendizagem em Arte marcadas pelas perspectivas da Escola Nova, pode-se destacar uma tentativa de ruptura com as “cópias” e uma guinada aos estados psicológicos das pessoas. A aula de Arte, nesse fluxo, caracteriza-se por um espaço que favorece condições metodológicas para a expressão individual e subjetiva dos estudantes, o produto não é importante, mas sim o processo, o aluno dotado de criatividade é estimulado a expressar-se artisticamente e o seu aprender durante o fazer deveria, portanto, contribuir para a sua capacidade de atuar de forma cooperativa em sociedade (Fusari; Ferraz, 2001).

Diante de teorias que circulavam no Brasil e no exterior ocorre um processo de descontinuação da rigidez estética característicos do modelo tradicional reprodutivista, o Desenho e as Artes Plásticas passam a ter mais destaque, sendo tidos como propícias a favorecer os processos de crescimento ativo e gradual a partir da autoexpressão, e o Canto para além do enfoque da música cantada, na qual uma educação musical propunha jogos, a aproximação com instrumentos de percussão, brincadeiras que buscavam o desenvolvimento rítmico e auditivo atrelados a socialização e a expressão corporal (Brasil, 1997).

Com a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) diversos educadores foram perseguidos, tendo como resultado um movimento de retrocesso na Arte-Educação do país, enraizando o desenho geométrico nas escolas primárias e secundárias e o desenho pedagógico, para Barbosa (2016) é o início da pedagogização da Arte na escola, abreviando-a em uma abordagem instrumental. Nos anos que se seguiram, acompanhando tendências europeias e estadunidenses do pós Segunda Grande Guerra, ocorre uma valorização da Arte da criança como forma de liberação emocional<sup>10</sup>, surgindo ateliês em diversas cidades do país numa proposta de livre expressão da criança, num momento de desvencilhamento das amarras ditatoriais de Vargas. Por volta de 1948, a Arte ocupou os currículos do país de forma mais experimental, nas quais as experiências escolares se centravam em práticas que investigavam alternativas para a aplicabilidade do que determinava o Ministério da Educação (MEC) como programa e também currículo. Nesse período era importante a utilização de diversas técnicas

---

<sup>9</sup> Também conhecida como movimento Escolanovismo ou Escola Nova origina-se no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, amplamente divulgada por John Dewey, chegando seus reflexos no Brasil por volta de 1930, sendo amplamente divulgados por Anísio Teixeira (Fusari; Ferraz, 2001).

<sup>10</sup> Educação através da Arte.

distintas nas aulas associadas ao uso de materiais diversos, tendo seu fluxo novamente interrompido, agora por uma ditadura militar. Esse momento histórico do país foi marcado pelo fechamento de escolas infantis, novamente pela perseguição de docentes, e pela redução da prática de Arte nas escolas públicas primárias a temáticas e desenhos de comemorações de ordem religiosa, cívica e festivas, enquanto nas escolas secundárias permanecia o ensino do desenho geométrico (Barbosa, 2016).

Faz-se importante que se destaque que até os anos 60 eram escassos os cursos de formação de professores nas Artes, o que contribuiu para que esse espaço fosse preenchido por professores de outras disciplinas e/ou pessoas com habilidades em Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música (Brasil, 1997). Nessa mesma década, educadores se empenham em discutir as contribuições reais das instituições escolares, vislumbrando melhorias relacionadas às práticas sociais. Diante desse fluxo, outras propostas pedagógicas surgem tendo como princípios uma educação conscientizadora dos indivíduos e a reorganização em termos históricos do trabalho escolar público, na intenção de contrapor pensamentos liberais e da criação de um projeto político progressista<sup>11</sup> (Fusari; Ferraz, 2001).

Na segunda metade do século XX, desenvolve-se principalmente nos EUA a tendência tecnicista, que é introduzida nas escolas no Brasil entre 1960 e 1970. A partir da década de 70 se dá o predomínio desse modo de pensar a educação no país, cuja preocupação se dá na preparação dos estudantes e desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, num contexto de mundo tecnológico em expansão permeado por interesses de uma sociedade industrial. Sua ênfase não está nem no estudante e nem no professor, mas num sistema técnico que valoriza, desse modo, a organização mecanizada e racional de elementos curriculares – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – que são interligados e explicitados em documentos, aulas e planos de curso (Fusari; Ferraz, 2001).

No que compete ao ensino de Artes, tem-se uma redução das potencialidades da área ao saber fazer e do contato com materiais diversos, aliados a um espontaneísmo e a valorização dos livros didáticos em detrimento da abordagem das diferentes áreas de conhecimento específicas da Arte. Nesse período as aulas enfatizam ora um saber “fazer” artístico, ora um saber “expressar-se”, mas carente de aprofundamentos teórico- metodológicos e, portanto, dicotomizadas e superficiais (Fusari; Ferraz; 2001; Brasil, 1997).

---

<sup>11</sup> Segundo Ferraz e Fusari (2001, p. 44) “De acordo com processo histórico seguem-se as pedagogias: “libertadora”, representada por Paulo Freire, a “libertária” representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, Miguel Gonzalez Arroyo, dentre outros.

E diante das mudanças legislativas decorrentes dos processos históricos, nem mesmo quando o cenário da Arte se inclinava a uma obrigatoriedade – com a LDB de 1971, por exemplo, tratada com mais detalhes a seguir – isso não se caracterizou como algo suficiente para que a Dança se fizesse presente nos ambientes escolares. Sobre isso, tem-se:

A Educação Artística esteve com a responsabilidade de desenvolver na educação básica os conteúdos de *dança*, pintura, teatro, desenho, poesia, dentre outras, entretanto a valorização de conteúdos mais técnico-acadêmicos e que possibilitavam a aprovação em vestibulares e concursos constrangeu a dança ao lugar de ilustração lúdica das festividades e datas comemorativas na escola (Marques, 2003 *apud*. Bezerra; Ribeiro, 2020, p. 10) (grifo da autora).

Ana Mae Barbosa (*apud*. Marques, 2011) expõe que na década de 70 surge um movimento nos EUA denominado “*backtobasics*” (volta ao básico) que expressava a importância dos R’s da Educação *wRiting, Reading* e *aRithmetics* (ler, escrever e contar) no contexto educacional, influenciando<sup>12</sup> o surgimento de propostas pedagógicas no país, como o *Getty Center* para o ensino de Artes Visuais na década de 80 nomeada DBAE (*discipline-based art education*) e que sugeria a adição de mais um R (*aRt*), retirando a Arte de um escopo psicologizado, herança de práticas baseados na autoexpressão da década de 1960, para colocá-la em iguais condições de ensino-aprendizagem perante outras disciplinas da Educação Básica. Essa perspectiva influencia a Abordagem Triangular<sup>13</sup> criada por Ana Mae no Brasil em 1987, que assim como no DBAE estadunidense se empenha em superar o espontaneísmo expondo-a como forma de conhecimento, “se arte não é tratada como conhecimento, mas como ‘um grito da alma’, não estamos fazendo nem educação cognitiva nem emocional (Barbosa, 1992, p. 13 *apud*. Marques, 2011). A Arte como conhecimento passa a ser a tônica a partir da década de 1980 e 1990, sem substituir Arte como técnica e Arte como expressão (Barbosa, 1992 *apud*. Marques, 2011).

Marques (2011) elucida que desde então, nos ambientes acadêmicos discutem-se tais questões e realizam-se experimentos dessas propostas no contexto do ensino no país, não somente expondo que Arte é conhecimento, mas interrogando o que seria o conhecimento nessa área. A autora, por sua vez, apresenta sua perspectiva da necessidade da valorização da Arte

<sup>12</sup> E até projetos de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Barbosa, 1991 *apud*. Marques, 2011).

<sup>13</sup> Juntamente com uma análise sobre as Escuelas al Aire Libre no México e influenciada pelo *critical studies inglês* (Barbosa, 1992 *apud*. Marques, 2011). A Abordagem Triangular de Ana Mae é uma proposta de ensino, inicialmente pensada para as Artes Visuais, que propõe uma articulação entre o fazer, o apreciar e o contextualizar como eixos para um aprendizado significativo em Arte (Silva, Lampert, 2017).

como forma de conhecimento inegável e inquestionável nas escolas, mas sugere um olhar crítico à maneira como a implementação a partir de propostas dos EUA ressoaram no Brasil. Compreende-se na proposição de Ana Mae Barbosa (1992 *apud.* Marques, 2011) um alinhamento ao cerne do programa estadunidense DBAE que considerava,

[...] mera manipulação de materiais de arte sem fundamentação conceitual ou simples atividades construídas com algum direcionamento sem crítica de arte, história da arte e estética fazem com que falte a relação com a produção da arte adulta requerida pelo DBAE (Clark; Day; Greer, 1987, p. 148 *apud.* Marques, 2011).

Barbosa (1992) defende um ‘processo de alfabetização’ que os estudantes devem acessar em sala de aula, com ênfase a leituras das palavras, gestos, ações, imagens, desejos, necessidades e expectativas das pessoas e da sociedade. Enquanto para Isabel Marques (2011) a proposta de Arte-Educação do *Getty Center* se sustenta na ideia de que a escola poderia possibilitar a uma maior parcela das crianças o acesso à Arte e desenvolvimento de suas potencialidades, proporcionando aos estudantes participantes do próprio processo artístico cultural. Ao mesmo tempo que tece críticas a esse movimento de incluir a Arte no currículo escolar obrigatório, a partir de um proposta curricular sequencial, da avaliação do estudante, de um tempo de instrução adequado, além de se firmar sob uma noção cumulativa, podendo ser influenciadas por autoridades, assim para que seja aceita no campo da educação escolar cede “às demandas de uma educação linear, cientificizada, universalizante, clássica, que paradoxalmente, há séculos vem alijando a própria arte das escolas” (Marques, 2011, p. 44). Desse modo, para a autora a proposta do DBAE se lança em legitimar a Arte nas escolas enquanto poderia sugerir um questionamento da própria escola, do sistema escolar em si, abrindo mão de considerar demandas sociais para a valorização do conhecimento europeu, masculino e proposicional (Marques, 2011).

Para Marques o DBAE centra-se em si, tentando assumir a Arte como disciplina de conhecimento na escola, mas “acaba isolando o conhecimento da Arte de outras disciplinas e das problemáticas do mundo que as cerca” (2011, p. 45), desse modo, o foco na disciplina acaba por desconsiderar proposições que contextualizam o ensino a partir da realidade social do estudante propostos por pensadores da pedagogia crítica<sup>14</sup> como Paulo Freire (2022). Pois ainda que enfatize relações entre Arte e sociedade, a proposição na perspectiva do DBAE está em função do conhecimento da Arte apenas ignorando aspectos de ordem histórica, social, cultural

---

<sup>14</sup> Também Henry Giroux (1998 e 1991) e outros (*apud.* Marques, 2011).

e social dos estudantes (Marques, 2011). Para Marques (2011), Paulo Freire influenciou a história da educação mundial, modificando o papel da escola, do estudante e do professor, considerando-os parte em si e como parte de uma sociedade com a qual é necessário o diálogo. Ao centrar as relações de ensino-aprendizagem nessa sociedade, o autor vai de encontro a propostas pedagógicas que isolam os estudantes na sala de aula em prol de utilidades conteudistas ou psicologizadas e passado certo tempo desde as primeiras proposições de Freire, que enfatizam um ensino mais comprometido com a realidade social, tem mudado as perspectivas sobre o papel educação, mas também evidenciam problemáticas petrificantes.

De acordo com Ferraz e Fusari (2001), durante a década de 60 muitos educadores já vinha se preocupando com os rumos da educação escolar e principalmente sobre as contribuições contundentes das escolas, sobretudo públicas, numa melhoria das práticas sociais. Surgem, desse modo, discussões sobre proposições pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora da população, sendo construídas novas teorias na intenção de superar o pensamento liberal e na busca por um projeto pedagógico progressista. Em decorrência desse processo histórico, é a partir desse momento também, que passam a ecoar proposições que compreendem a escola como um espaço que não se alheia ao que está ao redor e tem papel específico nas mudanças sociais, conhecidas como pedagogia “libertadora<sup>15</sup>”, “libertária<sup>16</sup> e histórico-crítica” ou “crítico-social dos conteúdos<sup>17</sup>” (Fusari; Ferraz, 2001).

No fim dos anos 70, emerge o movimento Arte-Educação propondo uma ação educativa criadora, ativa e centrada no estudante, buscando novas metodologias de ensino-aprendizagem em Arte, destacando a importância da valorização do professor da área, da importância de sua ação profissional e política na sociedade (Fusari; Ferraz, 2001). Para essas autoras, ainda que muitos esforços tenham sido realizados para o desenvolvimento da Arte nas escolas, ela ainda “não tem sido suficientemente ensinada e aprendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros” (2001, p. 21).

Ferraz e Fusari (2009 *apud*. Peres 2017) destacam os anos 80, no Brasil, muito marcados por intensas lutas e reivindicações pela redemocratização do país, bem como um momento de reorganização de Arte-educadores frente às problemáticas do ensino de Arte no Brasil. O ensino

---

<sup>15</sup> Proposta por Paulo Freire que se constrói sobre aspectos como a consciência popular, os processos dialógicos entre estudantes e educadores etc. (Fusari; Ferraz, 2001).

<sup>16</sup> Representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, Miguel González Arroyo e outros que dão valor a experiências de autogestão e autonomia (Fusari; Ferraz, 2001).

<sup>17</sup> Que têm como nomes de destaque Demerval Saviani e José Carlos Libâneo e que não concebe a educação escolar como única responsável pela conscientização política, mas que não se mostra indiferente ao que se passa ao seu redor (Fusari, Ferraz, 2001).

de Arte nas escolas do Brasil nesses tempos centravam-se no ensino de Artes Visuais, negligenciando outros campos do conhecimento em Arte como o Teatro, a Música e sobretudo a Dança.

No fim década de 80, Ana Mae Barbosa sistematiza sua proposta teórico-metodológica a partir da premissa de uma prática pedagógica integradora que alia o fazer artístico, a análise ou a fruição de obras e a contextualização, visando uma contribuição no cenário do ensino de Arte no país marcado, naquele período, por perspectivas da livre expressão ou pura apreciação. A Abordagem Triangular, nesse sentido, propõe uma relação entre conhecimento, cultura, fruição e cognição, expondo como caminho uma abordagem dialógica que contribuiria para o desenvolvimento de sujeitos críticos, além de potencializar reflexões sobre práticas educativas em diferentes espaços como escolas, museus e espaços não-acadêmicos (Silvia; Lampert, 2017).

A partir dos anos 90, passam a surgir uma série de reflexões sobre o ensino de Arte, principalmente na Educação Básica, e por esse motivo, também uma busca por novas abordagens de ensino-aprendizagem (Silvia; Lampert, 2017). Ao longo dessa década, novos levantes de educadores se seguiram na luta pela garantia<sup>18</sup> da permanência da Arte no currículo escolar, e o direcionamento à sua consolidação como campo de saber nesse contexto se delineia como resultado de tensões frequentes, reivindicações e disputas de anos, até que leis e documentos regulamentadores começaram a ser instituídos, vislumbrando uma possível validação e respaldo legislativo (Brasil, 1997, Marques, 2011).

Nesse fluxo, Marques, em 1997, já apontava ser de conhecimento de muitos educadores o contexto histórico de esvaziamento da Arte nas escolas, dados pela associação da mesma apenas ao lazer e a recreação no ambiente escolar, destacando a necessidade de um caminho a ser trilhado no seu reconhecimento e consolidação como forma de conhecimento, como educação estética e social (Marques, 1989 *apud*. Marques, 2007). Segundo a autora, diante disso, caberiam as opções entre a perpetuação de um ensino de Arte apartado da escola, seja pelo psicologismo ou enciclopedismo, ou a busca por uma Arte que se empenha em articular e realizar integrações entre seus próprios conhecimentos (fazer, apreciar, contextualizar) e com a realidade sócio-político-cultural, favorecendo a concepção de uma escola transformada e transformadora na sociedade, num processo em que o conhecimento em Arte também se articula com o conhecimento através da Arte e assim problematiza e amplia relações possíveis entre Arte, ensino, alunos e sociedade (Marques, 2011).

---

<sup>18</sup> Através das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/1996, tratada mais detalhadamente a seguir.

## 2.2 Marcos legais e políticas públicas para Arte no Brasil: caminhos para o ensino de Dança

### 2.2.1 Legislações

Diante das diferentes propostas pedagógicas no ensino brasileiro que influenciaram os rumos dos processos de ensino-aprendizagem de Arte no país, a partir da década de 1960 são criadas e aprovadas LDBs que contemplavam a área na Educação Básica. Isso ocorre como resultado de inúmeros debates e disputas por parte dos movimentos de Arte-educadores em diferentes períodos da história, dando início a um processo de direcionamento da Arte como campo de saber nesse contexto e consequentemente viabilizando caminhos para o ensino de Dança nas escolas.

A presença da Arte nas LDBs, que definem e regularizam a organização da educação no país com base na Constituição, se faz presente desde 1961 com a Lei nº 4.024/61. Marcada por uma concepção de cultura humanística e científica, instituiu-se o ensino de Artes nos níveis de 1º e 2º graus da Educação Básica, porém de maneira tímida, e não obrigatória, como atividade complementar de iniciação científica (Vieira, 2011).

Mesmo sendo marcado por essa timidez, o ensino de Arte deveria ser ensinado nos espaços escolares nas séries do 1º e 2º graus. No Primeiro Grau, a Arte seria priorizada nos últimos dois anos como iniciação em artes aplicadas, adequadas à idade e ao sexo dos alunos. No Segundo Grau, composto de disciplinas obrigatórias e optativas estabelecidas por Conselhos Federal e Estaduais de Educação, o ensino de Artes era ministrado de forma optativa, obedecendo às normas para o ensino de 2º grau como prática educativa artística ou útil. Tal ensino é mencionado na LDB nº 4.024/61 como iniciação artística no Art. 38, inciso IV do Capítulo I, Título VII. (Vieira, 2011, p. 67).

Desse modo, ainda que dotada de pouca relevância nos espaços escolares, reconhece-se a importância da demarcação da presença da Arte nesse marco legal (Vieira, 2011). Com a eclosão do golpe de 1964, esse contexto legislativo só se modifica em 1971 com uma articulação dos militares para a tomada de poder, depondo o então presidente João Goulart, e implementando uma reforma na educação guiada por princípios da cultura estadunidense<sup>19</sup>, que

---

<sup>19</sup> O autor utiliza “americano” mas como se trata de uma citação indireta, optou-se por “estadunidense” demonstrando um exercício em direção ao questionamento da hegemonia dos EUA como Norte global. Os conceitos de Norte e Sul globais são utilizados para agrupar países conforme suas características políticas e socioeconômicas. O Norte Global corresponde, portanto, a América do Norte, Europa Ocidental, Austrália, Israel, Japão e Nova Zelândia, e o Sul Global corresponde aos países em desenvolvimento (anteriormente conhecidos como “Terceiro Mundo”) América Latina, África, Ásia, Caribe, etc (Leal, 2023).

para o ensino de Arte culmina na inclusão da mesma nos currículos como “Educação Artística”, a partir da promulgação da LDB nº 5.962/71. Dando certa continuidade aos andamentos iniciados com a LDB de 1961, mas com um caráter amplamente tecnicista, a Lei nº 5.962/71 tinha como intenção desencadear o processo de profissionalização da criança na sétima série, reservando ao ensino secundário a completa profissionalização do estudante. Segundo Ana Mae Barbosa (1989), essa foi uma maneira de se profissionalizar mão-de-obra barata para trabalho em companhias multinacionais que cresciam em poderio no Brasil, no período da Ditadura Militar de 1964 a 1985. Sendo um dos poucos conteúdos com uma mínima abertura às humanidades, perspectivas artísticas e progressistas, enquanto Filosofia e Sociologia haviam sido retiradas dos currículos, a LDB de 1971 caracteriza-se como um marco no que diz respeito à sustentação legal da Arte nos espaços escolares, mas acaba determinando também o seu esvaziamento e superficialização (Barbosa, 1989; Brasil, 1998; Fusari; Ferraz, 2001; Vieira, 2011).

No ano de 1973 foram criados então os primeiros cursos em Arte-Educação nas universidades do país, em consonância com a Lei nº 5.962/71, com a finalidade de formar profissionais para atuação na nova disciplina Educação Artística. Com uma formação de curta duração, que visava preparar o profissional para o ensino nas linguagens de desenho, Dança, Música, Artes Visuais, Teatro, desenho geométrico, direcionados por guias curriculares e com pouca fundamentação teórica, essas faculdades “não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais” (Brasil, 1998, p. 27). Tal fato relegou profissionais recém-formados a uma lógica de polivalência, cujos resquícios ainda perduram na Educação Básica atualmente, com pouca ou nenhuma possibilidade de aprofundamento em áreas distintas da Arte. A partir de então, apesar do caráter compulsório adquirido com a lei, tem-se uma contribuição para o processo de superficialização do ensino desse campo:

Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época (Brasil, 1997, p. 24).

A partir dos anos 80, o cenário do Brasil tinha como pano de fundo muitas lutas pela redemocratização do país e diante do evidente descompasso entre o processo formação de profissionais e reprodução de modelos estereotipados de ensino, ocorre um movimento de

organização de professores de Arte que buscando conscientização e integração, mobilizam educadores do contexto formal e não-formal de ensino, sendo conhecido como movimento Arte-Educação. Nesse fluxo, ampliam-se discussões sobre a importância da Arte, formação de docentes e sua valorização, além de aspectos relacionados a concepções e metodologias para o ensino-aprendizagem na área, favorecido pelo aumento da participação dos professores em associações, que discutiam aspectos referentes ao ensino de Arte do ensino infantil à universidade, e a parceria entre programas de pesquisas de cursos de pós-graduação (Brasil, 1998; Vieira, 2011).

A Constituição Federal de 1988<sup>20</sup> caracteriza-se como um marco da transição de 24 anos de ditadura militar para o regime democrático, de caráter progressista, a Constituição Cidadã, como ficou conhecida, assegura direitos e liberdades, direitos sociais, igualdade entre gêneros, proíbe a tortura e criminaliza o racismo. No que compete a Arte, tal legislação faz sua menção referindo-se a aspectos de seu ensino, como consta no artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, e também questões relacionadas à expressão, identidade, obras artísticas e liberdade de expressão (Brasil, 1988, s/p).

A partir da nova constituição iniciam-se debates sobre a construção de uma nova LDB também, que viria a ser sancionada apenas em 1996 com a Lei nº 9.394/96. Juntas, ambas legislações têm um papel importante inquestionável no que diz respeito ao acesso à Educação, ao definir a gratuidade<sup>21</sup> do acesso à escola nas suas distintas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – versando também sobre aspectos da qualidade de ensino, condições de permanência, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Brasil, 1996; Brasil, 1998), ainda que aspectos como permanência e qualidade sejam passíveis de questionamentos.

Cabe a menção da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>22</sup> (ECA) através da Lei nº 8.069<sup>23</sup> em 1990, principal instrumento normativo que versa sobre os direitos das crianças e adolescentes no país, que passa a considerá-los como um grupo que carece de

---

<sup>20</sup> Acesse em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142publicacaooriginal-1-pl.html>.

<sup>21</sup> O direito ao acesso à Educação no país tem seu caráter público citado em outras legislações desde a Proclamação da Independência, no entanto, ainda que exista uma recorrência em marcos legais, a história contempla avanços progressivos e recuos constantes.

<sup>22</sup> “O Estatuto é fruto de uma construção coletiva, que envolveu parlamentares, governo, movimentos sociais, pesquisadores, instituições de defesa dos direitos da criança e do adolescente, organismos internacionais, instituições e lideranças religiosas, entre outros atores” (Brasil, 1990, s/p).

<sup>23</sup> Acesse em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-dacrianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021\\_Digital.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-dacrianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf).

proteção integral, em condição peculiar de desenvolvimento. Para tal, o ECA reafirma a importância da articulação de família, Estado e sociedade para a garantia do pleno desenvolvimento dessa população no país. Nessa legislação, através do direito à Educação para seu pleno desenvolvimento, salienta-se para além da inserção da criança e do adolescente na escola também a sua permanência, além disso o acesso à Cultura, ao Esporte e ao Lazer em que se destacam:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o **acesso e permanência na escola**;

V - **acesso à escola pública e gratuita**, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (grifos da autora) (Brasil, 1990, p. 44).

Art. 54: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e **da criação artística**, segundo a capacidade de cada um; (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) (grifo da autora) (Brasil, 1990, p. 44).

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, **garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura** (grifo da autora) (Brasil, 1990, p. 45).

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para **programações culturais, esportivas e de lazer** voltadas para a infância e a juventude (grifo da autora) (Brasil, 1990, p. 45).

O impacto da LDB de 1996 na área de Arte foi bastante considerável, ainda que em das versões da lei não constasse sua obrigatoriedade inicialmente, tendo como resultado protestos de educadores por todo o Brasil que reivindicavam a sua inclusão e destacavam a importância do seu acesso na Educação Básica (Brasil, 1998). Em decorrência das pressões e tensionamentos por esses agentes<sup>24</sup>, o cenário começa a se modificar dando indícios de um fluxo mais positivo, tornando a Arte considerada por lei (LDB nº 9.394/96<sup>25</sup>) como uma disciplina obrigatória da grade curricular do Ensino Básico: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular

<sup>24</sup> A Arte como campo de conhecimento específico foi incluída na LDB “pela pressão do movimento político das Associações Estaduais de Arte/Educação, por intermédio da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, que não mediu esforços para a permanência e obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica” (Pimentel; Magalhães, 2018).

<sup>25</sup> A LDB também versa no Art. 3º sobre a: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996, s/p).

obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, artigo 26).

Essa importante legislação caracteriza-se como um marco relevante no processo de legitimação da Arte como área de conhecimento na escola, no entanto, trazia também uma lacuna ao não destacar quais campos da área deveriam ser abordados na escolarização formal, o que gerou instabilidades e conflitos que perduram, tendo seus reflexos em contratações, concursos públicos e principalmente na inserção fluída de diplomados em cursos superiores específicos de Arte, como a Dança, que serão destacados em capítulos posteriores.

Cabe salientar que a partir de 2003 e 2008, a LDB de nº 9.394/1996, passa a vigorar acrescida da obrigatoriedade da inclusão das temáticas história e cultura afro-brasileira (através da Lei nº 10.639/2003) e indígenas (por meio da Lei nº 11.645/2008) nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, das redes públicas e privadas de ensino, abordando a história do continente africano e seus povos, aspectos das lutas de negros e indígenas no Brasil, bem como suas contribuições de cunho social, político, econômico e culturais em todo o currículo escolar e “[...] em especial nas áreas de educação artística<sup>26</sup> e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008, artigo 26A).

Posteriormente, com a sanção da Lei n. 12.287/2010, que altera a LDB 9.394/1996 estabelecendo o ensino da Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, têm-se a ênfase na inclusão da presença das expressões regionais: “Art. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 2010, artigo 26).

Ao tratar dos processos de inserção e tentativa de consolidação da Arte/Dança no contexto das escolas do Brasil é inevitável o destaque da importante lei nº 13.278/16<sup>27</sup>, que somente após 20 anos, alterou a LDB em vigor, trazendo finalmente a Dança, junto do Teatro, Música e Artes Visuais como parte integrante do componente curricular Arte. Esse aparato legislativo trazia também a retificação de artistas-docentes formados em cursos de Arte na modalidade de licenciatura no país, como aptos para atuação educação regular, além de determinar um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino capacitassem professores em número e formação adequadas o suficiente para atuação no ensino das acima especificadas como obrigatórias na Educação Básica (Brasil, 2016).

---

<sup>26</sup> Por se tratar de uma citação direta, manteve-se a nomenclatura como versa a legislação na íntegra.

<sup>27</sup> Sancionada por Dilma Rousseff (PT).

Atualmente pode-se dizer que a Arte se mantém como componente obrigatório na Educação Básica, porém, não sem disputas e retrocessos. Mudanças diversas ocorreram no âmbito da própria legislação ao longo dos tempos desde a LDB de 1996, essas transformações modificaram também documentos regulamentadores e orientadores pedagógicos, que serão destacados ao longo dessa pesquisa já que acabam por contribuir ora de forma positiva, ora de forma diametralmente oposta para a consolidação de Arte/Dança nas escolas.

Esse cenário de oscilação é destacado por Strazzacappa (2014) que reconhece uma dinâmica tal qual de um estilo de dança que se dá no ir e vir, avançando em alguns momentos e retrocedendo em outros. Ainda que esse mover contínuo seja reconhecido pela autora, será que as legislações atuais têm se mostrado suficientes para garantir a presença do diplomado de Dança na Educação Básica pública, e conseqüentemente, a consolidação do ensino da mesma nesse espaço?

O passar do tempo evidenciou que a Lei 13.278/16 e suas possíveis transformações positivas para o ensino de Arte/Dança tratava-se de um prelúdio breve com um tempo extremamente limitado. No próprio ano de 2016, baseando-se no discurso de que a etapa do Ensino Médio no país não ia bem, afetando indicadores nacionais e mundiais é iniciado um processo que ficou conhecido como Reforma do Ensino Médio, que tem seu início através da Medida Provisória (MP 746/2016), que segundo o então presidente Michel Temer – que assume o poder através de um golpe de Estado<sup>28</sup> –, teria a função de melhorar os índices da Educação no Brasil (TV Senado, 2016).

Publicada no Diário Oficial dia 22 de setembro de 2016 pelo Poder Executivo, a principal mudança da proposta trazida pela MP se assentava na flexibilização do currículo que passa a ter uma divisão de 60% de disciplinas obrigatórias, determinadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), na época ainda em processo de construção, e os demais 40% seriam direcionados aos itinerários formativos de escolha do estudante, em uma das 5 áreas de estudo, entre elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnica. No que compete ao destaque das legislações propostas por esse capítulo, evidencia-se aqui que o texto original da MP 746/2016 contemplava componentes importantíssimos para a escolarização formal dos estudantes do país, como a Arte, a Filosofia, a Sociologia e a Educação Física não consideradas disciplinas obrigatórias.

---

<sup>28</sup> Destaca-se que desdobramentos históricos evidenciam, após seis anos do seu afastamento da presidência – por acusação crime de irresponsabilidade administrativa, conhecido popularmente como “pedaladas fiscais” – ocorre o arquivamento pelo Ministério Público Federal (MPF) em 2022, não sendo comprovada a improbidade administrativa ou crime, argumentos que a afastaram do cargo como chefe de Estado.

Notas públicas<sup>29</sup> foram enviadas por universidades, posicionamentos de Arte-educadores publicados, manifestações de discordância em redes sociais e ocupações de estudantes pelo Brasil foram algumas das reações diante da MP 746/2016 que desagradou bastante, tanto por sua forma de implementação, através de uma medida provisória, e, portanto, caracterizando-se por uma norma com força de lei desde a data de sua primeira publicação no Diário Oficial da União (Souza, 2017), quanto com relação ao conteúdo, que alterava aspectos presentes na LDB 9.394/1996, interferindo na carga horária, no status da obrigatoriedade de várias disciplinas, como a Arte/Dança, e outras bastante ligadas à noção de construção de um pensamento crítico e reflexivo, além da permissão de profissionais com “notório saber” para ministrar disciplinas no ensino técnico e profissional.

No entanto, mesmo diante do desconforto causado, no ano de 2017, tal medida provisória foi instituída como Lei nº 13.415/17, ampliando o tempo mínimo dos estudantes na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemplava uma Base Nacional Comum Curricular. Essa base é um documento de caráter normativo para as redes públicas e privadas de ensino, instituído no governo Temer, que reúne um conjunto de orientações para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no país.

A BNCC em si, já se caracteriza por uma proposição polêmica em conceito e implementação, pois não só se desdobra a partir da MP citada, como também apresenta aspectos bastante problemáticos exclusivamente relacionados à área de Arte e conseqüentemente Dança. No que compete ao documento direcionado à etapa do Ensino Médio foram publicadas duas versões até que a sua terceira e última versão ficasse pronta, em contrapartida, mesmo após finalizada, a BNCC apresenta a Arte sem a sua dimensão de área de conhecimento específico, sendo subordinada a área de Linguagens.

No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar (Peres, 2017, p. 31).

---

<sup>29</sup> A ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas, a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), assim como o Fórum dos Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação em Artes/Artes Visuais e o Fórum dos Coordenadores dos Cursos de Graduação em Artes, a ANPED Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, Cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na modalidade Licenciatura da UERGS.

É importante salientar que essas mudanças citadas a partir da MP e a Lei nº 13.415/17, advêm de ações e desdobramentos após o político Michel Temer, assumir o cargo de presidente do Brasil após o golpe civil concluído em agosto de 2016, tirando a então presidenta do país Dilma Rousseff do poder. É evidente que isso culminou na abertura do processo de impeachment de Dilma na Câmara dos Deputados, na aprovação de sua abertura pelo Senado Federal, seguido de sua cassação, afastamento e substituição pelo até então vice Michel Temer (PMDB), resultado da manutenção da polarização no Brasil com a vitória de Dilma Rousseff nas urnas democraticamente em 2014, aliadas aos esforços de conservadores, descontentes da classe média e contrários ao governo PT (Lucena; Previtalli; Lucena, 2017).

Hoje, passados mais de sete anos de uma das legislações mais importantes referentes à legitimação do ensino de Arte/Dança nas instituições escolares formais – a Lei nº 13.278/2016 –, expõe-se que os passos que se sucederam não foram em direção ao avanço e consolidação, mas de retrocessos de diferentes ordens no que se refere a consideração da Arte/Dança em sua dimensão de área de conhecimento autônomo nas escolas, pois alguns fluxos de leis recentes acabaram por desconsiderar proposições e fundamentos presentes nos documentos elaborados anteriormente<sup>30</sup> a Lei 13.278/2016, como os PCN/Arte a nível nacional e o CBC/Arte, relacionado ao contexto do Estado de Minas Gerais, que serão abordados a seguir.

## 2.2.2 A presença de Arte/Dança nos documentos regulamentadores da prática-artístico pedagógica na Educação Básica

### 2.2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos regulamentadores para a Educação Básica que estiveram em vigor em todo o território brasileiro a partir de 1997, criado pelo então Ministério da Educação e do Desporto seguido a promulgação da LDB nº 9.394/1996. Com o PCN/Arte, encaminham-se ao primeiro plano reivindicações anteriores no cenário educacional sobre a presença da área no currículo escolar, sendo um documento que não possui mais força de lei, mas dotado de grande relevância histórica ao colocar-se como um instrumento que visa “a garantia do acesso a conhecimentos imprescindíveis para a construção

---

<sup>30</sup> Além de outros documentos direcionados especificamente para o Ensino Médio, como as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (Costas; Andrieta; Tortorella; Tenório; Hanada, 2018), que não serão abordadas nessa pesquisa.

de sua cidadania” (Brasil, 1997, p. 9), estabelecendo a Arte como uma “área de conhecimento que requer espaço e constância como todas as áreas do currículo escolar” (Brasil, 1998, p. 63) e anunciando pela primeira vez Dança como seu conteúdo, renunciando políticas públicas no fluxo de tornar viáveis os processos de ensino-aprendizagem em Arte/Dança no contexto da escola regular (Brasil, 1997; Vieira; 2006; 2011).

O conjunto de livros do PCN constituem-se em três versões a primeira, de 1997, referente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos<sup>31</sup>), a segunda versão data do ano de 1998, referente às últimas séries do Fundamental (terceiro e quarto ciclos), e o terceiro publicado nos anos 2000, direcionado à etapa do Ensino Médio. Eles nascem da necessidade de se construir um referencial curricular nacional que pudesse servir à criação de propostas regionais para a educação em todo o país, em consonância com uma análise do contexto nacional e mundial e que apontava a necessidade de uma Educação Básica para a cidadania (Brasil, 1998). E, portanto, são produzidos na intenção por um lado de “[...] respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998, s/p), definindo os objetivos a serem alcançados nos oito anos de Ensino Fundamental.

São um conjunto de dez volumes que abarcam um documento de introdução aos parâmetros, três volumes referentes a temas transversais<sup>32</sup> e seis volumes referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física para a etapa do Ensino Fundamental (Brasil, 1997).

Para cada uma das áreas e para cada um dos temas referidos há um documento específico que parte de uma análise do ensino da área ou do tema, de sua importância na formação do aluno do ensino fundamental e, em função disso, apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. A explicitação desses itens é feita por ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental (Brasil, 1997, p. 9).

No PCN/Arte anunciam-se quatro áreas artísticas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) e o conjunto de conteúdos para essas áreas são orientados por três eixos norteadores, a

---

<sup>31</sup> Primeiro e segundo ciclos referiam-se às quatro séries iniciais; já o terceiro e quarto ciclo, de quinta a oitava série, nomenclaturas não mais utilizadas. Atualmente corresponderia do 1º ao 5º do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e 6º ao 9º do Ensino Fundamental - Anos Finais.

<sup>32</sup> São eles: Apresentação, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde (Brasil, 1997).

produção, fruição e reflexão<sup>33</sup> (Brasil, 1997; Vieira, 2006; 2011; Pillotto; Voigt; Silva, 2021). Esperava-se que esses eixos se articulassem no contexto de ensino e aprendizagem, mas também que mantivesse seus espaços próprios, sendo a *produção* o eixo que se refere ao fazer artístico e as questões relacionadas a esse fazer do estudante e dos produtores sociais de arte, a *fruição* que se refere a apreciação significativa da arte, e do que lhe é relacionado e a *reflexão* consistiria na construção de conhecimento sobre o trabalho artístico do estudante, de seus colegas, da Arte como produto da história e de múltiplas culturas humanas (Brasil, 1997) (grifo do documento).

A partir disso, os conteúdos<sup>34</sup> das modalidades artísticas do componente Arte não possuem uma ordem, ficando a cargo do docente decisões sobre isso, junto a sua equipe de modo a construírem um desenho curricular adequado. O documento se propunha também a apontar conteúdos gerais de Arte a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, sendo:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (Brasil, 1997, p. 42).

O PCN/Arte (1997) expunha “uma compreensão do significado da Arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à Arte como manifestação humana” (Brasil, 1997, p. 15), caracterizando-se por um suporte aos professores na prática pedagógica, de modo a torná-la abrangente e eficaz nas disciplinas do currículo em vigor no período. Na proposta geral dos PCNs é demarcado que a Arte possui tanta importância quanto outras áreas de conhecimento

---

<sup>33</sup> Vieira (2006; 2011) destaca que esses eixos norteadores estabelecidos no PCN/Arte retomam, não explicitamente, os eixos da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Para Pimentel (2017) a abordagem sistematizada por Barbosa na década de 1980 que já alcança outras dimensões, “tem como uma de suas premissas e uma dentre as inúmeras possibilidades de ampliar o campo da tarefa de arte/educar a questão do não estreitamento de seus limites e conseqüente alargamento para interação com outros campos do conhecimento” (p. 307).

<sup>34</sup> Os critérios estabelecidos para seleção e organização dos conteúdos em Dança, Teatro, Música e Artes Visuais: conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno; valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade; manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística.

nos processos de ensino e aprendizagem, evidenciando suas intersecções com outras áreas, mas também suas especificidades.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (Brasil, 1997, p. 19).

A Arte no PCN do Ensino Fundamental (1997) se coloca favorecendo o desenvolvimento de competências estéticas e artísticas nas modalidades da Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), não definindo quais dessas devem ser trabalhadas em cada ciclo<sup>35</sup>, mas explicitando que é desejável que os estudantes ao longo do processo de escolarização tenham contato com a maior quantidade de formas de Arte possíveis, sem que isso impeça que cada modalidade seja abordada e avance além de sua superfície.

Não sendo pretensão dessa pesquisa o debruçamento sobre todas as minúcias desse documento regulamentador, destacam-se alguns aspectos considerados positivos nos PCNs, como por exemplo, suas críticas direcionadas a um passado que contemplava descompassos entre produções teóricas sobre Arte e a dificuldade de acesso delas por parte dos educadores, a fragilidade da formação artístico-docente, bibliografias especializadas escassas, além da perpetuação de perspectivas reducionistas em relação a Arte.

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (Brasil, 1997, p. 26).

Um outro aspecto apresentado no documento tem a ver com as noções que apartam Ciência e Arte, evidentes no Ocidente após o Renascimento, que resultaram em concepções falaciosas, segundo o PCN/Arte, em que “[...] a ciência seria produto do pensamento racional e a arte, pura sensibilidade. Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento” (Brasil, 1997, p. 27). Nesse sentido, esforça-se para apontar uma complementaridade entre Arte e Ciência recorrentes nas investigações contemporâneas,

---

<sup>35</sup> A divisão por ciclos teria como intuito oferecer uma configuração menos fragmentada do conhecimento, para que os estudantes possam se apoderar dos conteúdos de uma forma mais flexível, permitindo que se trabalhe melhor com as multiplicidades (Brasil, 1997).

demarcando suas distinções e também integrando-as em uma nova concepção de ser humano, determinando essa pauta como interessante ao campo da educação, a qual expõe uma “necessidade urgente de formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência, para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que anunciam o ser humano do século XXI” (Brasil, 1997, p. 27).

No que se refere ao fazer e ensinar Arte, apresenta-se a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que considera os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais, evitando o isolamento da escola das produções sócio-históricas da Arte ao mesmo tempo que favorece aos estudantes suas próprias criações artísticas, sejam elas individuais ou em grupos, somadas a perspectivas prazerosas e lúdicas. Ademais, percebe-se no documento um empenho na não banalização dos conteúdos de Arte, mas de uma convocação a criação de propostas e situações que viabilizem diferentes modos de aprender e participar dos estudantes, de modo que ideias e hipóteses possam emergir (Brasil, 1997).

A Dança no PCN como conteúdo de Arte para o primeiro e segundo ciclos, considera o fluxo de pesquisas de neurocientistas da época, destacando os desafios de um novo paradigma que vai de encontro a uma visão dicotômica de mente e de corpo, razão e emoção. Nesse sentido, a Dança como conteúdo escolar visa proporcionar o desenvolvimento integrado dos estudantes, já que toda ação humana envolve atividade corporal, portanto, a ação física permite que os estudantes integrem possibilidades motoras, cognitivas e afetivas. Sendo assim, o documento aproxima o contato com Dança na escola à uma compreensão mais completa que a criança possa vir a desenvolver de si, que permitirá que ela se expresse com mais responsabilidade, autonomia, inteligência e sensibilidade no mundo (Brasil, 1997).

Desse modo, espera-se que a Dança seja apresentada aos estudantes como forma de integração e expressão individual e coletiva, como fonte de comunicação e criação informada nas culturas, como atividade lúdica que favorece a experimentação no exercício da espontaneidade e na consciência de si na esfera individual e social (Brasil, 1997). Nesse fluxo, as atividades coletivas que envolvem improvisações em Dança, por exemplo, seriam uma oportunidade para cada indivíduo “[...] experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros” (Brasil, 1997, p. 49).

Para a introdução dos estudantes à Dança no ambiente escolar, espera-se do professor a consideração do desenvolvimento motor dos estudantes e de seus repertórios e potencialidades individuais, associados ao estímulo à pesquisa e investigação consciente que favorece a

ampliação das possibilidades gestuais, organizacionais e de construção de sentido. Considera-se como essencial o estímulo dos estudantes a conhecerem diferentes ritmos internos e externos, explorando aspectos da criação de movimentos e sequências, e condições imaginativas (Brasil, 1997).

São apresentados aspectos artísticos e estéticos da Dança no documento contemplando “A Dança na expressão e na comunicação humana” (PCN/Arte 1º e 2º Ciclos):

- Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo (pele, músculos e ossos) e suas funções (proteção, movimento e estrutura);
- Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso;
- Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos);
- Experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço;
- Observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio;
- Reconhecimento dos apoios do corpo explorando-os nos planos (os próximos ao piso até a posição de pé);
- Improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo seqüências de movimentos criados;
- Seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais;
- Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias;
- Reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança (Brasil, 1997, p. 51).

“A Dança como manifestação coletiva” no (PCN/Arte 1º e 2º Ciclos):

- Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e o desempenho motriz de cada um;
- Improvisação e criação de seqüência de movimento com os outros alunos;
- Reconhecimento e exploração de espaço em duplas ou outros tipos de formação em grupos;
- Integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos;
- Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo);
- Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais (Brasil, 1997, p. 51-52).

“A Dança como produto cultural e apreciação estética” (PCN/Arte 1º e 2º Ciclos):

- Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança;
- Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais;
- Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura;

- Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas;
- Pesquisa e frequência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registro em dança);
- Pesquisa e frequência junto dos grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos em geral;
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada (Brasil, 1997, p. 52).

No PCN de 1997 inclui-se e fomenta-se a discussão e abordagem da “pluralidade cultural” como temática a compor as disciplinas do currículo escolar e, portanto, em Arte (Brasil, 1997 *apud*. Marques, 2011). Isabel Marques – que participou como assessora na redação dos PCNs voltados a Dança para os 3ºs e 4ºs ciclos do Ensino Fundamental – num posicionamento enquanto artista, professora e pesquisadora apresenta como importante que os princípios norteadores das propostas do MEC, relacionados aos temas transversais, componham de forma intencional e explícita as práticas artístico-pedagógicas. No entanto, “o trabalho com os Temas Transversais não deve se sobrepor aos conteúdos específicos dessa área de conhecimento, mas sim ampliar suas prática e reflexões de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade” (Marques, 2007, p. 37).

Marques (2007) pontua que os PCNs não devem ser compreendidos num lugar de capacitação, instrumentalização ou formação de professores de Dança, mas sim no lugar de indicar parâmetros até que exista professores licenciados na área em número suficiente para o atendimento das demandas de seu ensino no país. Além disso:

A presença da dança nos PCNs também aponta para a necessidade de maior atuação e comprometimento das universidades e dos órgãos governamentais nessa área de conhecimento em relação à pesquisa, formação de professores e apoio à divulgação desse material (Marques, 2007, p. 37).

Sendo a Dança, portanto, área potente que privilegia discussões e problematizações sobre a pluralidade cultural<sup>36</sup>. Para ela, esse campo proporciona o desvelar, a compreensão e transformação das relações estabelecidas na sociedade entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões, já que as relações espaço-temporais contidas nas danças tradicionais (rituais e populares) e nas produções artísticas teatrais (clássico, moderno, contemporâneo) expressam e comunicam vivências e conceitos de distintos espaços geográficos. Embora reconheça que as

---

<sup>36</sup> Segundo Ana Mae Barbosa o termo abafa a origem das discussões sobre diversidade que antecedem a publicação dos PCN e que ocorriam sob o tópico de **multiculturalismo/multiculturalidade**. A autora, em 2002, sugere o termo “interculturalidade” como mais adequado para abordagem da diversidade cultural.

distâncias do que constam nas propostas pedagógicas e o que é realizado nas escolas há anos, caracterizam a história da educação no Brasil (2007).

Para Barbosa (2003 *apud.* Vieira, 2006):

No Brasil, [...] nem a mera obrigatoriedade, nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que tornem os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. [...] Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (Barbosa, 2003, p. 14 *apud.* Vieira, 2006, p. 188).

Ou seja, sistematizar o ensino de Arte no ensino regular demanda uma ressignificação do seu papel social, pois ao democratizar seu acesso isso interfere na formação dos indivíduos como fruidores de cultura e atravessa também uma dimensão cujo componente curricular assume compromissos com heranças históricas e culturais dos sujeitos (Barbosa, 2003 *apud.* Vieira, 2006).

Em Barbosa (2003 *apud.* Vieira, 2006) é apontado que a proposta geral do PCN para o Ensino Fundamental se assenta em demarcar os conhecimentos específicos da Arte, indicando uma complexidade na abordagem das diferentes áreas artísticas e, portanto, a necessidade de professores com formações específicas para o ensino de cada uma. Em contrapartida, o PCN não expõe definições nítidas relacionadas a formação do professor de Arte, bem como a LDB de 1996, o que o autor encara como uma problemática já que com a Lei de Diretrizes e Bases anterior de 1971, o que se teve foi um cenário que contribuiu intensamente para a formação de professores polivalentes (Brasil, 1971). Para Vieira (2006), a ideia de que apenas um professor trabalhe todas as áreas artísticas vai de encontro a proposição de amplitude e profundidade que compõem o documento e suas especificidades, o que encara como uma atualização da polivalência e com um consequente esvaziamento de conteúdos. Vieira (2006) também elucida que a contratação de professores está normalmente vinculada à lógica de custos e benefícios, sendo pessimista quanto a possibilidade do componente Arte na escola contar com profissionais especializados para cada uma das modalidades artísticas, mas evidenciando o reconhecimento da importância do PCN<sup>37</sup> no fortalecimento dessa área de conhecimento nas escolas. No

---

<sup>37</sup> Vieira (2006) propõe uma agenda de pesquisa para ampliação do pensamento crítico em Arte e faz menção a uma ideologia neoliberal como sustentáculo do documento, que contrasta intensamente com uma ideia de educação para a cidadania, para a formação de indivíduos que interfiram criticamente na realidade de modo a transformá-la. Branco *et.al.* (2019) apontam que os PCNs tratam-se de um conjunto de documentos que se alinham a norteadores da educação mundial no século XXI, apoiando-se e justificando a pedagogia do “aprender a aprender” – tratado novamente a seguir – em sintonia com o que consta em “Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, organizado por Jacques Delors (1996).

entanto, concebe a proposta como ambiciosa demais e dificultada de ser realizada num contexto educacional regular.

Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação, o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante, além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística (Vieira, 2006, p. 193).

O PCN/Arte de 1998 direcionado ao terceiro e quartos ciclos é construído considerando que na etapa da quinta à oitava série<sup>38</sup> os estudantes já conseguem se articular com mais propriedade diante das áreas do conhecimento artístico, tendendo a refletir e reproduzir trabalhos individuais e coletivos com mais autonomia. Nesse sentido, fica possibilitado que aspectos da contextualização histórico-social e autoralidade sejam interpretados e passem a fazer parte das proposições dos estudantes promovendo seu desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem. Espera-se também que os estudantes, nesse momento da etapa escolar compreendam elementos da produção cultural das comunidades em que estão inseridos e de outros espaços culturais de modo a interpretarem e posicionarem-se diante de propostas artísticas da sua região, de outras regiões do Brasil e de outros países. Ademais, os estudantes podem se interessar por projetos que envolvam aspectos políticos, sociais e culturais envolvendo aquilo que o rodeia e ligados a questões do universo cultural, sendo possível que esgarcem os significados e interpretações do que é e pode ser Arte na contemporaneidade “possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade” (Brasil, 1998, p. 62).

Para a seleção de conteúdos das distintas modalidades artísticas nesses ciclos, o documento considera os aprendizados e acessos do ciclo anterior, bem como os investimentos de cada cidade, estado e região do país. E assim como nos primeiros e segundos ciclos, há a descrição separada dos conteúdos das quatro áreas artísticas visando garantir a presença da mesma e seu aprofundamento, esperando inclusive um trabalho articulado entre professores responsáveis pelo projeto curricular das escolas, sendo sugerido uma preocupação com relação a variação de formas artísticas propostas ao longo da escolaridade (Brasil, 1998).

Antes de apresentar os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação para Dança, o PCN (1998) mobiliza argumentos que dizem respeito a importância da área no contexto da educação escolar, apresentando como concepções de Dança como algo inato ao povo brasileiro, como

---

<sup>38</sup> Atualmente corresponderia dos sextos aos nonos anos do Ensino Fundamental - Anos Finais.

aponta Marques (1997), acabou por apartá-la da escola ou em outros casos esvaziá-la de sentido nesse espaço: “Ou seja, para que dançar na escola se já “se dança na vida?” (p. 70). Essa perspectiva de Dança e de corpo apontada pelo documento como ingênua, evidencia a desconsideração de estudos antropológicos e sociológicos que discorrem sobre a construção do corpo em sociedade. Nesse sentido, a escola é apontada como um espaço que pode encarregar-se de um relevante papel na educação dos indivíduos em que os processos interpretativos e criativos proporcionados pelo contato com a Dança “dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade” (p. 70).

Encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de **construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos**, a escola pode proporcionar parâmetros para a **apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos**. Com isso, poderá trabalhá-la como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma **cultura plural e multifacetada** como a nossa. A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam **contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática** (Brasil, 1998, p. 71) (grifo da autora).

Para que tal ensino se concretize, o documento exprime a importância de que orientações didáticas estejam alinhados na consideração da realidade sociocultural brasileira, e de valores morais e éticos que favoreçam uma construção de cidadania plena e satisfatória (Brasil, 1998). Desse modo, fica exposto que o ensino de Dança no espaço escolar deve se afastar de proposições mecanizadas e repetitivas que não somente podem alienar e afastar os estudantes, como isolá-los do mundo e da realidade social, política e cultural à sua volta. Além disso, há de se superar as noções que encaixotam a Dança como apenas divertimento “desprovida de conteúdos e/ou de mensagens culturais que podem transformar a vida e, portanto, o convívio em sociedade” e as ingenuidades com relação “ao corpo que dança e ao corpo na dança no ambiente escolar” (Brasil, 1998, p. 71).

Para o terceiro e quartos ciclos, o PCN/Arte para Dança entende que pode se trabalhar com mais consciência as relações entre Dança, corpo e sociedade e conseqüentemente temáticas como “modelos de corpo, atitudes, valores, promessas de felicidade, projetos de vida, relações entre gênero, entre etnias e assim por diante” (Brasil, 1998, p. 71). Sendo os conteúdos específicos da área: habilidades de movimento, elementos do movimento, princípios estéticos, história, processos da dança, espera-se que os estudantes possam articular saberes e significados

sobre seus corpos em danças no mundo contemporâneo para o exercício pleno e responsável da cidadania (Brasil, 1998).

Admitindo uma experiência dos estudantes com o ensino de Dança no contexto escolar nos ciclos anteriores em que “o aluno terá domínio elementar das habilidades básicas do corpo dos elementos da dança (coreologia)” (Brasil, 1998<sup>39</sup>, p. 71), espera-se que os educadores possam trabalhar com aperfeiçoamento do que foi aprendido e gerar proposições mais complexas e desafiantes<sup>40</sup>.

O PCN/Arte para a área de Dança, desse modo, assume uma articulação dos elementos específicos de corpo e movimento com a vida em sociedade. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deve conter o acesso a aspectos de repertórios, improvisações, composição coreográfica em diálogo com a história da Dança, com dimensões socioculturais e estéticas e outras áreas da Arte, a partir de pesquisas individuais e coletivas, associadas a articulação entre fazer, apreciar e contextualizar (Brasil, 1998).

Como no final do século XX as produções na área de Dança eram consideradas escassas, mas “suficientes para nos fornecer bases para uma proposta educacional em Dança significativa para os jovens que vivem no mundo contemporâneo” (Brasil, 1998, p. 72), o documento PCN/Arte evidencia seu diferencial ao se esforçar em apontar quais seriam as contribuições da Dança para adolescentes e jovens, apontando uma necessidade de a área fornecer não somente conteúdos e procedimentos adequados mas também problematizadores da realidade em que os corpos e danças estão inseridos. Assim, a perspectiva do corpo como “instrumento” dá lugar a uma noção mais integral do mesmo, e se a Dança que é realizada por pessoas e não veículos: “É esta uma das grandes riquezas e contribuições da dança no processo educacional: a possibilidade de conhecer, reconhecer, articular e imaginar a dança em diferentes corpos, e, portanto, com diferentes maneiras de viver em sociedade” (Brasil, 1998, p. 73).

No que se refere ao Ensino Médio evidencia-se que os PCN's se estruturam de maneira diferente, em decorrência de uma das reformas pelas quais essa etapa final da Educação Básica já passou na história do Brasil, o MEC através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica organizou o projeto da reforma “como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação” (Brasil, 2000, p. 5). Dessa maneira, em

---

<sup>39</sup> O PCN/Arte voltado ao terceiro e quarto ciclos indica objetivos gerais específicos da Dança que não serão abordados aqui.

<sup>40</sup> “Por exemplo, como minha respiração se relaciona com movimentos firmes, diretos, rápidos e com fluência livre? Ou ainda, ao se fazerem movimentos no nível baixo do espaço, de que tipo de dinâmica postural se necessita?” (Brasil, 1998, p. 72).

consonância com outros países da América Latina o documento destaca um empenho em promover reformas educacionais para a superação de uma inferioridade “em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” (Brasil, 2000, p. 5). Diante de um contexto da chamada “revolução da informática”, especulava-se sobre os impactos desse novo momento nas áreas de conhecimento, bem como nas possíveis compreensões decorrentes sobre papel social da escola, isso associado ao aumento do volume de informações decorrentes das novas tecnologias que traziam novos aspectos a serem considerados na formação dos cidadãos, evocaram também uma urgência em repensar as diretrizes e conseqüentemente parâmetros curriculares que orientavam esse nível de ensino (Brasil, 2000).

No que versa o documento, o início da sua criação se dá em 1996 e se organiza por áreas do conhecimento e não disciplinas. As grandes áreas para o Ensino Médio caracterizam-se por Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e a Arte está alocada na primeira área citada juntamente com Língua Portuguesa, Língua estrangeira Moderna, Educação Física e Informática. Demonstrando uma preocupação com o histórico de desvalorização da Arte no contexto escolar, o PCN/Arte para a etapa média evocava a urgência da superação do descaso de professores e organizadores escolares em relação a uma compreensão da área como “conhecimento humano sensível-cognitivo voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre sua história e contextos na sociedade humana” (Brasil, 2000, p. 46) que acabaram por influenciar nos aspectos relativos à presença e qualidade deste componente curricular nas escolas principalmente em relação à outras disciplinas da educação escolar. Em consonância a isso, o documento propunha a necessidade de pesquisas, discussões, mudanças de concepções, conceitos e práticas que amparem a presença da Arte e suas linguagens, bem como seus modos de compreender a realidade e a contemporaneidade nas escolas (Brasil, 2000).

Ao compor a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidade e modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. Isso tem ocorrido com os seres humanos ao longo da história (Brasil, 2000, p. 48).

A partir das diretrizes enunciadas com esse documento esperava-se contribuir com a formação sensível e inventiva dos estudantes e para o exercício ético de identidades artísticas e exercício da cidadania, fortalecendo aprendizados desenvolvidos nas etapas anteriores em

Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e ampliando saberes em outras manifestações como Artes Audiovisuais. São evocadas preocupações com o diálogo entre os conteúdos acessados no contexto escolar com a vida cotidiana dos estudantes, além das interfaces entre as práticas artísticas e interconexões com novas tecnologias de comunicação e informação. Nesse fluxo, a Arte, desenvolvendo aprendizados estéticos e artísticos dos estudantes, aparece como disciplina parceira das outras disciplinas da área e de outras áreas de conhecimento do Ensino Médio (Brasil, 2000).

No PCN Ensino Médio da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias existe inclusive a menção da importância da colaboração da Arte no desenvolvimento de projetos educacionais articulando-se com as disciplinas da sua área de alocação e conhecimentos culturais dos estudantes, como por exemplo: em Informática (Cibercultura), Educação Física (Cultura e Movimento Corporal), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Cultura verbal, trabalhando as artes literárias), com a ressalva do cuidado com as especificidades de cada uma das disciplinas mas com o incentivo do alargamento das fronteiras do conhecimento (Brasil, 2000).

No documento, em suma, o acesso no Ensino Médio às práticas artísticas e estéticas em Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e Artes Audiovisuais poderiam favorecer a formação de uma identidade e uma cidadania que considera a sociedade multicultural no qual vive, e, portanto, pode confrontar suas crenças, valores e competências culturais, além de proporcionarem articulações com conhecimentos das demais disciplinas que compõem a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 2000).

Dentre as competências gerais em Arte para o Ensino Médio<sup>41</sup> são propostas: realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte compreendê-los, analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural.

O documento apresenta uma lógica estruturante dessas competências e habilidades<sup>42</sup> guiadas pelos eixos da *Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, Contextualização Sociocultural* (grifo da autora). E não trazem considerações sobre aspectos avaliativos direcionada a área das Linguagens no documento, em que Arte e conseqüentemente a Dança estão alocados.

---

<sup>41</sup> O PCN/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresentam conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas em Arte que não constam nesse trabalho.

<sup>42</sup> Não foi encontrada uma explicação da concepção dessas palavras nos PCN.

Apontando que muitos cidadãos que passaram pelo processo de escolarização anteriores aos PCNs não tiveram a oportunidade de estudar Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e, conseqüentemente Artes Audiovisuais, como parte do componente curricular Arte junto de códigos correspondentes. O documento salientava que para que isso ocorresse no cotidiano, um projeto político-pedagógico continuado e consistente seria necessário, incluindo melhorias no âmbito do salário e capacitação de professores que atuavam na área nas escolas. Além disso, é destacado como é importante a melhoria em ações nacionais regionais e locais voltadas à formação inicial e continuada de educadores de Arte (Brasil, 2000).

Se faz necessário destacar que para a área de Arte, a alocação na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio acabou por ser um prenúncio de algumas problemáticas que ocorreriam de forma mais intensa e esvaziante em anos posteriores, já que desse modo, a Arte começa a perder sua posição como área de conhecimento ampla e com conhecimentos específicos, contribuindo para que os aprendizados das distintas áreas de Arte sejam subjugados no processo de evidenciar o diálogo entre áreas artísticas e outros campos do conhecimento.

#### 2.2.2.2 Currículo Básico Comum (CBC)

Em consonância à LDB nº 9.394/1996 e ao PCN/Arte (1997, 1998, 2000), outros documentos foram sendo publicados de modo a viabilizar o que previa a lei e esse documento regulamentador de grande impacto especificamente para área de Arte e na legitimação da Dança no espaço escolar. No contexto de Minas Gerais em 2006 é publicado o Currículo Básico Comum para Arte<sup>43</sup>, que se caracteriza por uma proposição curricular feita pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) que trazia definições sobre os conteúdos básicos a serem contemplados nas etapas do Ensino Fundamental II (6º a 9ª série) e Ensino Médio (1º ao 3º ano) empenhando-se em reconhecer as características do estado, bem como sua realidade educacional<sup>44</sup>.

O documento CBC contextualiza o ensino de Arte em cada etapa, e expõe argumentos que reforçam justificativas para o seu ensino no contexto da educação regular. Apresenta

---

<sup>43</sup> Além das disciplinas de Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Química.

<sup>44</sup> A justificativa da criação dos CBCs também se baseia em tê-los como suporte para a elaboração de avaliações como o PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica), o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar) e para a construção das metas de cada escola individualmente (Minas Gerais, 2006).

também objetivos da disciplina, critérios de seleção dos conteúdos, estratégias, aspectos avaliativos e os conteúdos propriamente ditos a serem abordados (que se dividem em conteúdos obrigatórios e complementares, no caso do Ensino Médio).

A proposta curricular <sup>45</sup> apresentada no documento alinha-se ao PCN/Arte, reconhecendo a posição da Arte como área de conhecimento ampla, distinguindo Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e Artes Audiovisuais (para o Ensino Médio) e explicitando a necessidade de um professor especialista para cada modalidade artística. O CBC/Arte da 6<sup>o</sup> a 9<sup>a</sup> séries estabelece conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos estudantes na Educação Básica, além de metas a serem alcançados por docentes a cada ano com a intenção de favorecer o sucesso do sistema escolar em sua totalidade, rumo à garantia de serviços educacionais de qualidade para a população atrelado a um alto desempenho da rede estadual de Minas.

O documento em questão possui um caráter bastante interessante, pois se trata de um documento estadual que antecede leis que tratam da obrigatoriedade da abordagem da Dança como conteúdo da Arte (como a Lei 13.278/2016), mas que se apoia visivelmente nos PCN/Arte para sua elaboração, apontando caminhos para a viabilidade de um ensino significativo de Arte/Dança, não somente apontando a questão da formação docente apropriada mas também condições relacionados à infraestrutura das instituições escolares, indicando um apreço pela realização de projetos integradores de áreas artística desde que os conhecimentos em suas especificidades fossem construídos.

Construído a partir da consideração da carga horária obrigatória definida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) de 40 horas/aula em cada série<sup>46</sup>, perfazendo 160 horas durante o Ensino Fundamental nas séries correspondentes de 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano, o CBC/Arte se estrutura apresentando uma unidade conceitual não seriada, dessa maneira procurava viabilizar que os professores articulassem seus planos de aula a partir de quaisquer tópicos, permitindo aos estudantes a construção de conhecimentos num formato de redes de informação em Arte (Minas Gerais, 2006).

No CBC tem-se o destaque de como é importante equipar a escola com materiais e possibilidades que favoreçam as aulas de Arte acontecerem para além de espaço físico, evidenciando a necessidade de que vivências significativas em Arte aconteçam para além do

---

<sup>45</sup> Essa proposta curricular não está mais em vigor, tendo sido substituída pelo Currículo de Referência de Minas Gerais.

<sup>46</sup> No período da publicação do documento ainda se trabalhava com a nomenclatura seriada.

espaço da escola, como visitas a ateliês, museus, ensaios de grupos de dança, bandas musicais, galerias, peças teatrais, concertos, espetáculos etc. Nesse documento regulamentador também se cita a amplitude da área de conhecimento Arte, sendo importante além de atividades artísticas para além dos muros das escolas, a orientação das mesmas serem realizadas por docentes e profissionais capacitados nas quatro áreas específicas: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais (Minas Gerais, 2006).

Organizado de modo a favorecer conteúdos importantes de Arte para vida de todo ser humano, possibilitando “a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte” (Minas Gerais, 2006, p. 12), o CBC se lançava em romper com concepções que desassociavam o estudo e a fruição da Arte do pensar, estabelecendo também que ao conhecer e fazer Arte são mobilizadas aprendizagens que ampliam conhecimentos específicos não somente com a própria área mas também consigo e com o mundo.

Nesse documento “O ensino de Arte deve possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com a sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte” (Minas Gerais, 2006, p. 12), demonstrando como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa se configura como uma referência também para currículos de todo o país. Além disso, reconhece-se um esforço do CBC em destacar que não basta a Arte permear os currículos das escolas, mas que é preciso compreender como a mesma se dá e é ensinada e expressada em cada região, verificando seus significados individuais e coletivos, além da garantia da possibilidade de fruição e expressão artística dos estudantes distantes de noções tradicionalistas e conservadoras de Arte, que não consideram a realidade dos estudantes (Minas Gerais, 2006).

Explicitando o sentido do ensino da área de Arte para os educadores, o CBC do Ensino Fundamental estabelece que “Ensinar Arte significa, portanto, possibilitar experiências e vivências significativas em apreciação, reflexão e elaboração artística” (Minas Gerais, 2006, p. 13), e considera o aspecto formador e transformador que o contato com atividades práticas de pesquisa, criação e fruição podem trazer aos indivíduos, ampliando leituras de mundo. Para viabilizar isso, é destacado a importância da Arte em toda vida escolar dos estudantes e a associação do planejamento do artista-docente com uma certa flexibilidade para dialogar com a realidade da comunidade em que a instituição está localizada, suas turmas e contextos.

Como se trata de um documento que já foi substituído, intenta-se destacar aspectos relevantes dessa proposição curricular não somente no que compete ao reconhecimento da Arte

como área de conhecimento ampla, mas a importância dada às áreas específicas, com destaque à Dança.

O CBC partia da consideração de que os estudantes haviam se apropriado de questões básicas relacionadas à Arte, sendo esperado no segundo segmento da etapa uma possibilidade de maior domínio e propriedade das expressões, realização de trabalhos mais autônomos, reconhecimento de aspectos de contextualização histórico-social e identidade pessoal nas produções artísticas. Esse aspecto mais individualizado dos trabalhos artísticos apresentados como uma marca autoral contribuíram, segundo o documento, para a valorização e respeito à diversidade.

No que se refere a organização do conteúdo curricular proposta no documento, destacava-se que a seleção de conteúdos específicos de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, dependeriam dos investimentos de cada escola na etapa antecedente e dos conhecimentos previamente trabalhados, sendo necessário que os professores realizassem um diagnóstico para compreender como dariam prosseguimento aos conhecimentos de cada modalidade. Desse modo, o documento descreve os conteúdos a serem abordados em Arte separadamente, visando garantir a presença e profundidade das suas distintas áreas específicas, e deixa a cargo da escola junto de seus docentes a organização vislumbrando uma variação de formas artísticas ofertadas ao longo do Ensino Fundamental em seu segundo seguimento.

Em termos organizacionais, o CBC/Arte aponta conteúdos gerais da Arte inicialmente, para posteriormente destacar os conteúdos específicos das modalidades/expressões artísticas. No CBC/Arte do Ensino Fundamental tem-se quatro eixos temáticos: eixo temático I - *Conhecimento e Expressão em Artes Visuais*, eixo temático II - *Conhecimento e Expressão em Dança*, eixo temático III - *Conhecimento e Expressão em Música*, eixo temático IV - *Conhecimento e Expressão em Teatro*. Ao apresentar os conteúdos em Dança a serem trabalhados na etapa da 6ª a 9ª série tem-se os seguintes temas: Percepção Gestual/Corporal e Sensibilidade Estética, Movimentos em Dança em Diferentes Épocas e Diferentes Culturas, Elementos da Dança, Expressão em Dança.

Algo a se destacar no CBC/Arte para a referida etapa é a elucidação de que nem todos os conteúdos descritos, de distintas áreas da Arte, são de domínio total dos educadores, sendo indicado “um esforço do professor e da escola para conseguir membros da comunidade que dominem o assunto e possam colaborar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos em Arte, como agentes informadores” (Minas Gerais, 2006, p. 21). No entanto, a necessidade da existência de profissionais qualificados nas diferentes áreas de expressão é apontada como

essencial para que os estudantes possam acessar um ensino de Arte mais sólido, que realmente possibilite a construção de aprendizados posteriores mais complexos na etapa média.

A proposta curricular do CBC para o ensino de Arte no Ensino Médio, também elaborada de acordo com o PCN-EM/Arte (PCN Ensino Médio/Arte), privilegia cinco áreas específicas: a Dança, o Teatro, a Música, as Artes Visuais e as Artes Audiovisuais. Nessa etapa, espera-se o fortalecimento dos conhecimentos em Arte desenvolvidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e seu ensino, portanto, “deve contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas” (Minas Gerais, 2006, p. 35).

Essa parte do documento constrói-se sobre a premissa de que nas etapas anteriores os estudantes tiveram contato e desenvolveram conhecimentos suficientes para que no Ensino Médio “tenham possibilidade de saberem e participarem de outras manifestações artísticas como, por exemplo, cinema de animação, vídeo-arte, multimídia artística, dentre outras das artes audiovisuais e informáticas” (Minas Gerais, 2006, p. 35). Concebendo a Arte como “um conhecimento humano sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre sua história e contextos na sociedade humana” (Minas Gerais, 2006, p. 35), apresenta as aulas da disciplina como um espaço privilegiado para construções de elaborações estéticas e possibilidades de apreciações dos diversos produtos artísticos.

No CBC/Arte Ensino Médio é interessante a elucidação de como a Dança no contexto escolar não é frequentemente apresentada relacionando-a a ideia de conhecimento, e sim, de festividades, comemorações ou reproduções de modelos televisivos. Dessa maneira, os conteúdos socioculturais e afetivos presentes nos corpos e em escolhas de movimentos, repertórios e coreografias são ignorados, evidenciando um distanciamento da possibilidade de um olhar mais crítico e construtivo da Dança e seus processos educativos.

A escola também é entendida como um espaço que pode contribuir a partir da construção de conhecimento em Dança e por meio da dança “na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural” (Minas Gerais, 2006, p. 50) num momento da etapa educacional em que sonhos, emoções e projetos de vida vêm à tona, reforça-se a educação dos corpos e de processos criativos e interpretativos como facilitadora de relações, compreensões e transformações estabelecidas entre corpo, Dança e sociedade. A dança como algo inato de todo indivíduo também é questionada no documento, ao mesmo tempo que se destaca como é importante a valorização das experiências dos estudantes, suas percepções sobre seus corpos,

danças e predileções, sugerindo ao artista-docente a seleção de conteúdos provocativos e problematizadores, para além das informações que são veiculadas nas mídias de massa.

Proporcionando reflexões e vivências nas danças praticadas e criadas, a partir de elementos práticos e teóricos facilita-se a formação de cidadãos mais conscientes de seus papéis sociais e culturais. Nesse sentido, o documento em questão apresenta um esforço em demonstrar a necessidade de orientações didáticas que estejam comprometidas “com a realidade sociocultural brasileira e com valores éticos e morais que permitam a construção de uma cidadania plena e satisfatória” (Minas Gerais, 2006, p. 50).

No mesmo fluxo do PCN/Arte (1998), o CBC/Arte (2006) expõe que o entendimento da Dança resumido à mera reprodução e apenas a uma realização de ensaios – seja no ensino de ballet clássico ou das danças populares<sup>47</sup> – poderia ser tão alienante e/ou opressor, reforçando abordagens de lógica repetitiva e mecânica. Do mesmo modo, nomear a Dança que se faz e se aprende na escola de “dança criativa” ou “dança educativa” poderia contribuir para a desconexão dos estudantes daquilo que se pratica nesse espaço e a realidade social e cultural que rodeia os mesmos.

Na etapa do Ensino Médio, a disciplina de Dança no contexto educacional pelo que prevê o CBC, deveria oportunizar o desenvolvimento da consciência corporal dos indivíduos e assim permitir a compreensão de aspectos dos corpos onde estão inscritos história, e consequentemente questões fundamentais relacionadas à cultura e memórias coletivas. O corpo nessa perspectiva não é tratado como “veículo de dança”, mas trata-se do próprio *self*, a dança que se produz acontece a partir de quem se é.

O corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo. Portanto, o corpo é a nossa dança, e a dança é o nosso corpo. Graças à imensa variedade de corpos existentes em nossa sociedade, serão dados temperos diferentes às danças criadas quer pelo grupo classe, quer pelo professor ou pela sociedade (no caso dos repertórios das culturas). É esta uma das grandes riquezas e contribuições da dança no processo educacional: a possibilidade de conhecer, reconhecer, articular e imaginar a dança em diferentes corpos, e, portanto, com diferentes maneiras de viver em sociedade (Minas Gerais, 2006, p. 51).

Os objetivos a serem atingidos em Dança, no Ensino Médio, listados neste documento contemplam:

---

<sup>47</sup> Opta-se pela nomenclatura danças populares em vez de danças folclóricas, por compreender que nas escolas as manifestações artístico-culturais não-hegemônicas já vivem um contexto de marginalização, expostos por invisibilizações ou folclorizações, nas quais culturas urbanas, sobretudo, cultura negras são frequentemente pautadas em decorrência do calendário festivo, associadas ao exótico e extravagante (Silva; Santos, 2017; Sousa; Alvarenga, 2021).

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

O CBC Arte para o Ensino Médio apresenta uma seção específica para o desenvolvimento de conteúdos básicos apenas para o 1º Ano. E os demais conteúdos alocam-se em Conteúdos Complementares de Arte para o Ensino Médio. Na referida etapa, espera-se que os estudantes possam ser capazes de realizar produções artísticas individuais e coletivas, analisando-as esteticamente e formalmente, refletindo sobre elas, apreciando-as, compreendendo seus processos de criação, os materiais utilizados e seus conceitos. Além disso, existe uma preocupação em ofertar, através da proposta curricular, a possibilidade de que os estudantes conheçam e valorizem o trabalho dos profissionais e também dos técnicos das diferentes expressões artísticas. No que se refere à disciplina de Dança, constrói-se um referencial que busca reconhecer as demandas da sociedade contemporânea, as diversas histórias, modos, formas de expressão inscritos e produzidos pelos corpos, e a escola então seria um lugar de mediação e construção desses conhecimentos importantes na formação do ser social que faz parte uma sociedade extremamente plural e multifacetada.

### 2.2.2.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A discussão sobre a construção de uma base comum cuja intenção é direcionar os currículos das escolas do país, não é recente e remonta à década de 1980. Sendo citada na Constituição de 1988, na LDB de 1996, apontada como relevante no PNE de 2014 através da lei 13.005/2014, ganha força a partir do ano de 2015 sendo iniciado o processo da construção desse documento a partir de 2017 (Brasil, 2018; Peres, 2017; Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019). À época, especialistas de diversas áreas do conhecimento, contempladas no currículo da Educação Básica, foram convocados para participarem e contribuir com o processo de

elaboração do documento que conteriam os conhecimentos essenciais que os estudantes deveriam ter acesso desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio (Peres, 2017).

A elaboração do documento direcionado às primeiras etapas da Educação Básica (Ensino Infantil e Fundamental) chega à sociedade civil através de distintas versões: a primeira, disponibilizada em 2015, a segunda versão em 2016<sup>48</sup> e a terceira e última versão divulgada e homologada em 2017 (Diógenes; Silva, 2020). Segundo o portal do próprio MEC foram realizadas audiências públicas de caráter consultivo em cinco cidades do país que geraram mais de 235 documentos protocolados e mais de 283 manifestações orais cujo objetivo era fazer com que os conselheiros passassem a considerar ajustes necessários numa perspectiva plural de educação. Atualmente a versão que concatena aspectos relacionados a todas as etapas da Educação Básica contém mais de 600 páginas (Brasil, 2018).

A seção do documento direcionada ao Ensino Médio, em cumprimento à Lei 13.415/2017, contaria com três versões até abril de 2018<sup>49</sup>, sendo homologada apenas em dezembro de 2018 e aprovada pelo CNE mesmo diante de protestos nas audiências públicas realizadas. A Lei da Reforma do Ensino Médio, como ficou conhecida (13.415/2017) advém originalmente da Medida Provisória 746/2016<sup>50</sup> sancionada 22 dias após a posse de Michel Temer, em 22 de setembro de 2016, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral trazendo mudanças emblemáticas para a última etapa da Educação Básica que já se faziam cumprir a partir da data da publicação da medida<sup>51</sup>, ficando marcada como uma iniciativa autoritária e arbitrária que desconsiderou opiniões de educandos e educadores, movimentos sociais e instituições<sup>52</sup> defensoras da educação pública (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019).

A BNCC em si “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** (grifo do documento) que todos os alunos devem

---

<sup>48</sup> A segunda versão da BNCC teve como grande articulador o Movimento pela Base (Diógenes; Silva, 2020). A discussão sobre a influência e contribuições desse movimento para a implementação da BNCC retornará ao texto com mais detalhes à frente.

<sup>49</sup> Em 5 de abril instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.

<sup>50</sup> A MP746/2016 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 (MP 746/2016).

<sup>51</sup> À época da MP, mudanças já chamavam a atenção da mídia e compuseram os noticiários por dias: as exclusões temporárias das disciplinas Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, e a polêmica da possibilidade de atribuição do exercício à docência em especialidades técnico-profissionais para pessoas com “notório saber” (Ferreti; Silva, 2017).

<sup>52</sup> A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019).

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. Sendo assegurado a conformidade com o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e também, um alinhamento à Agenda 2030 da ONU, no documento consta que essas aprendizagens essenciais “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais** (grifo do documento), que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8). Apresentada como um conceito fundante do documento, a **competência** caracteriza-se pela “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Isso indica que as decisões pedagógicas deverão estar orientadas em direção ao desenvolvimento das competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

No fluxo dos fundamentos pedagógicos da BNCC, o documento destaca as dez **competências gerais** direcionadas às três etapas da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) essas competências “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 25), sendo apresentadas como interrelacionais e desdobráveis, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2018, p. 8).

A educação integral também é exposta de modo explícito como um compromisso do documento e

se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2017, p. 14).

Em suma, a proposta da BNCC se propõe: a superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimular à aplicação do conhecimento “na vida real”, valorização do sentido ao que se aprende, ao protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 15), diante da sociedade contemporânea e os desafios dos tempos atuais. O documento expõe estar alinhado a uma perspectiva da Educação Básica para a formação e desenvolvimento humano de modo global, compreendendo a complexidade e o trajeto não-linear desse processo, sem favorecer dimensões reducionistas que privilegiam ou a dimensão cognitiva ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018). O compromisso com uma educação integral exposto,

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Mas qual lugar é reservado a Arte/Dança na Educação Básica dado pelo documento?

Em termos de estrutura, a BNCC se organiza de modo a “explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem, e desenvolvimento de todos os estudantes” (Brasil, 2018, p. 23). Na primeira etapa da Educação Básica, a BNCC da Educação Infantil – ancorada nos eixos estruturantes, *interações e brincadeiras* – devem ser assegurados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se***. Considerando-os, portanto, a BNCC estabelece cinco **campos de experiências** (grifo deles) caracterizados por: *eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada **campo de experiências** definem-se **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (0-1a6m), Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m), Crianças pequenas (4a-5a11m) (grifos do documento).

Conforme traz a BNCC da referida etapa, os **campos de experiências** tratam-se de “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p.40). O campo de experiências **Corpo, gestos e movimentos** evoca

como é com o corpo que a criança experiencia o mundo, o espaço e os objetos no seu entorno “expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (Brasil, 2018, p.41). Isso se dá por meio das diferentes linguagens, sendo citadas a música, a dança, o teatro, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (Brasil, 2018). Nessa etapa da Educação Básica o corpo da criança ganha centralidade pois “é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (Brasil, 2018, p.41). A instituição escolar deve, portanto, ampliar o repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, de modo a favorecer “variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2018, p.41).

O campo de experiências **Traços, sons, cores e formas** versa sobre o convívio da criança na escola com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais ou universais, através de experiências diversificadas a vivência de formas de expressão e linguagens como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. A partir dessas experiências, expressando-se nas variadas linguagens a criança cria suas próprias produções artísticas e culturais, exercitando autorias individuais e/ou coletivas, contribuindo para que “as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (Brasil, 2018, p. 41). Nesse sentido, a Educação Básica, ancorada nesse campo de experiências reconhece que a escola precisa “promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças [...]” (Brasil, 2018, p.41) (grifos do documento).

Já no que se refere a organização da BNCC do Ensino Fundamental destacam-se cinco áreas do conhecimento<sup>53</sup>: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa<sup>54</sup>), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso, em acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 que

---

<sup>53</sup> Em parênteses constam os componentes curriculares das cinco áreas de conhecimento da etapa do Ensino Fundamental.

<sup>54</sup> Língua inglesa é ofertada apenas no Ensino Fundamental - Anos Finais, alocada na área Linguagens.

“favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (grifos do documento) (Brasil, 2010 *apud.* Brasil, 2018, p. 27).

No documento cada **área do conhecimento** estabelece suas **competências específicas** a serem desenvolvidas ao longo dos nove anos da etapa, considerando as particularidades dos Anos Iniciais e Anos Finais e explicitando como as dez **competências gerais** se expressam nessas áreas. Sendo definidas competências específicas das áreas que abrigam mais de um **componente curricular**, como as Linguagens e Ciências Humanas (Brasil, 2018). Por sua vez, visando a garantia do desenvolvimento das **competências específicas**, cada componente curricular possui um conjunto de **habilidades** que “estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (Brasil, 2018, p. 28) (grifos do documento).

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as **unidades temáticas** definem um arranjo dos **objetos de conhecimento** ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (Brasil, 2018, p. 28).

O documento evidencia (Brasil, 2017) que as **habilidades** não preveem ações ou condutas dos docentes, nem abordagens ou metodologias, indicando que esses aspectos no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos “devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (Brasil, 2018, p. 28). Na BNCC do Ensino Fundamental, a área de Linguagens na qual o componente curricular Arte está alocado tem por finalidade

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 63).

O documento especifica que de um modo geral que a área de Linguagens deve garantir o desenvolvimento dos alunos nas competências específicas, considerando o foco no “processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (Brasil, 2018, p. 63) nos anos iniciais da referida etapa, associada à ampliação das práticas artísticas, corporais e linguísticas que os anos finais devem proporcionar, somadas ao “aprofundamento da reflexão crítica sobre os

conhecimentos dos componentes da área” (Brasil, 2018, p. 63) em articulação com as competências gerais da Educação Básica.

Nessa etapa o componente curricular Arte está centrado no ensino de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais que “articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (Brasil, 2018, p. 193), considerando a *sensibilidade*, a *intuição*, o *pensamento*, as *emoções* e as *subjetividades*, “como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (Brasil, 2018, p. 193). Propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento**: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão*, de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem na integração de conhecimentos do **componente curricular**. Dando importância às constituições por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras dos conhecimentos e experiências artísticas, propõe levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (Brasil, 2018) (grifos do documento).

A Dança na BNCC do Ensino Fundamental "se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado” (Brasil, 2018, p.195). Centram-se os processos de investigação e produção artística da dança que ocorrem “no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética” (Brasil, 2018, p. 195). A Dança é considerada como prática artística que se constitui pelo sentimento e pelo pensamento do corpo, articulando experiências sensíveis e processos cognitivos implicados no movimento dançado (Brasil, 2018).

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (Brasil, 2018, p. 195).

O documento normativo pontua a consideração das áreas artísticas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) em suas especificidades, mas destaca que “as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque” (Brasil, 2017, p. 196), suscitando o diálogo entre as áreas, o diálogo com a literatura, além de promover o contato e a reflexão sobre formas estéticas híbridas como as artes circenses, o

cinema e a *performance* (Brasil, 2018) (grifos do documento). Existe, portanto, uma incitação da BNCC na etapa do Ensino Fundamental à integração de conhecimentos, a partir das manifestações culturais de diferentes contextos, as vivências dos estudantes, e de produções artístico-culturais que lhes são contemporâneas. Visando uma formação integral, destaca-se no documento que

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (Brasil, 2018, p. 196).

Faz-se relevante pontuar que na BNCC de Arte, cada área do componente curricular – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais – constitui uma **unidade temática** que reúne **objetos de conhecimento** e **habilidades** articulados às seis **dimensões do conhecimento**, anteriormente destacadas. Contém ainda uma **unidade temática** chamada **Artes Integradas** que “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2018, p. 197). Nessas unidades, as **habilidades** organizam-se em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) “com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos” (Brasil, 2018, p. 197), sendo a progressão das aprendizagens apresentadas de forma não-linear, rígida ou cumulativa com relação às linguagens ou objetos de conhecimentos (Brasil, 2018), o qual propõe-se “um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte” (Brasil, 2018, p. 197) (grifos do documento).

No documento constam critérios de organização das habilidades na BNCC acompanhadas de objetos de conhecimento aos quais se relacionam e sua organização nas unidades temáticas como um arranjo possível dentre outros, não devendo serem tomados como modelos obrigatórios de desenho dos currículos (Brasil, 2018). Assim,

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas (Brasil, 2018, p. 197).

Peres (2017) discute o papel que o ensino de Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) adquire na BNCC tendo como base o Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil<sup>55</sup> realizado em Fortaleza/CE no ano de 2015. A temática do ensino de Arte foi o grande tema debatido no CONFAEB daquele ano, pois o texto da primeira versão da BNCC sobre o componente divulgava a alocação de Arte em Linguagens, junto de Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, e, portanto, sem considerá-la na dimensão de área do conhecimento. Sendo assim, se seguiu uma mobilização na qual a FAEB encaminhou para a comissão de elaboração da BNCC do componente Arte um ofício<sup>56</sup> solicitando a alteração de pontos cruciais. Esses aspectos levantados não foram considerados, gerando insatisfação entre profissionais engajados na luta pela garantia do ensino de qualidade de Arte no currículo básico. Alguns profissionais que trabalhavam na elaboração do documento se sentiram usados para a legitimação do processo, já que suas vozes acabaram sendo negligenciadas por não terem espaço e nem oportunidade de fazerem valer as exigências da categoria e, portanto, pediram desligamento e a retirada da última versão do documento (Peres, 2017).

Em sua análise a partir do ofício elaborado pelos Arte-educadores após o CONFAEB destaca a denúncia de que o componente curricular Arte foi desprestigiado, em contraste com os outros componentes, já que contava com apenas onze páginas de apresentação enquanto os demais contavam com o dobro ou triplo de páginas, demonstrando uma superficialidade no tratamento do componente e quais conteúdos seriam privilegiados no currículo. Aponta também que a Arte como um componente da área de conhecimento Linguagens, perdendo sua dimensão de área de conhecimento específico, traz à voga o risco de que a Arte se torne uma disciplina acessória com a função de auxiliar na compreensão de um determinado conteúdo, em Língua Portuguesa ou Literatura, negligenciando conteúdos próprios da área. Além disso, no texto do documento Dança, Teatro, Música e Artes Visuais seriam subcomponentes do componente Arte,

---

<sup>55</sup> A FAEB foi criada em 1987 e agrega educadores das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro na busca do fortalecimento e valorização de um ensino comprometido com a identidade cultural brasileira (FAEB, 2015).

<sup>56</sup> O ofício do FAEB em 2015 inicia-se destacando os princípios da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais no intuito de fundamentar os pontos questionados no documento da BNCC e levanta cinco pontos principais que reivindicam alteração: 1. Constituição de uma área de Arte desvinculada da área de Linguagens (composta pela Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas e Educação Física); 2. Revisão das especificidades do componente Arte apresentadas como subcomponentes; 3. Alteração das perguntas que organizam os objetivos de aprendizagem em Arte, envolvendo os componentes curriculares de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro; 4. Revisão da forma sucinta da apresentação do componente curricular Arte na BNCC; 5. Necessidade de ampliação do prazo para consulta pública, além de apontamentos sobre a urgência de concursos públicos no campo específico de formação em Licenciaturas de Artes no Ensino Superior (FAEB, 2015).

que favorece interpretações equivocadas e um retorno à polivalência justificada num discurso de defesa da interdisciplinaridade (Peres, 2017).

Sobre isso, Pimentel e Magalhães (2018) destacam a necessidade de precaução da BNCC como documento normativo com vistas a evitar um retorno às lógicas da época da ditadura, que apesar de tornar Arte atividade obrigatória com a LDB nº 5.692/71 direcionava o professor a uma formação e atuação polivalentes, combinando o trabalho com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, mesmo sem a formação para tal. Em decorrência das especificidades do componente curricular Arte e o exercício da carreira docente de egressos de graduação de licenciaturas em Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, Pimentel e Magalhães (2018) também expressam algumas dúvidas/interpretações relacionadas ao processo de implementação da BNCC e seus desdobramentos. A primeira delas tem a ver com a perda da autonomia da área de Artes em relação aos outros componentes da área de Linguagens, sendo destacado que a nomenclatura Artes é aplicada por englobar distintas modalidades artísticas, e o componente curricular no singular justamente por sua demanda por um professor especialista para cada uma das áreas artísticas. A questão da formação/atuação docente também é apresentada pelas autoras, já que a BNCC deve ter uma articulação direta com a política nacional de formação de profissionais da Educação como as DCNs – que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – uma vez que exprimem “dificuldades para identificar as conexões dos conteúdos da BNCC (2017) com os conteúdos necessários à formação do Professor de Arte, em função das proposições evasivas da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 227). A carga horária também caracteriza-se por uma questão destacada, já que a BNCC não apresenta nenhuma recomendação sobre isso e nem sugere desenhos curriculares, deixando a critério dos sistemas de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte flexibilizando e, portanto, fragilizando muito “a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional, e tem como objetivo a “redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (Brasil, 2017, p. 5 *apud*. Pimentel; Magalhães, 2018, p. 227). Há também uma problemática da ordem da atuação/formação do artista-docente, pois as orientações pertinentes para a realização de concursos na área de Artes ainda estão assentadas na LDB de 1971, gerando desnivelamentos na questão dos concursos para o componente curricular. Ademais, os concursos têm desconsiderado as resoluções aprovadas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que

aprovaram as diretrizes curriculares para os cursos de graduação nas suas especificidades<sup>57</sup> (Resolução da Graduação de Dança CNE/CES nº 3/2004) “implicando em orientações que afetam o direto do egresso em sua atuação docente na modalidade artística específica para a qual se especializou” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 228).

Peres (2017) apresenta sua hipótese de que a BNCC enfraquece a posição da Arte no currículo escolar e se configura como um retrocesso de conquistas anteriores ao identificar também, no texto reservado a descrever o componente, uma concepção de comprometimento da Arte com ideologias dominantes que reduzem o ensino da disciplina à livre expressão, com focos no fazer e fruir, que para ele desconsideram dimensões críticas, reflexivas e conceituais da área ancorados numa formação limitada, praticamente esvaziada, e que tem como resultado sujeitos conformados e dóceis.

Pimentel e Magalhães (2018) pontuam descompassos entre a legislação vigente precedida pelo documento e o entendimento do lugar dado ao componente curricular Arte no currículo da Educação Básica após a divulgação e seguinte implementação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental e sinalizam dificuldades para identificar as conexões dos conteúdos da BNCC (2017) com os conteúdos necessários à formação do professor de Arte, em função das proposições evasivas da BNCC para as referidas etapas.

Sobre a Unidade Temática Artes Integrada, encontra-se respaldo também em Magalhães e Pimentel (2018) a consideração de que integrar áreas artísticas entre si e/ou com outros campos dos saber só é válida se os mesmos tiverem o mesmo valor, caso contrário sempre haverá a sobreposição de uma pela outra, que não poderá, portanto, contribuir para a construção de conhecimento específico em seu campo específico. Tendo em vista que integrar é “imbricar de tal forma que novos conhecimentos possam ser construídos preservando-se a potência de cada um dos campos do saber envolvidos não havendo o mais forte e o mais fraco, mas havendo o que um e outro tem a compartilhar” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 229) para que isso ocorra se faz essencial que Dança, Teatro, Música e Artes Visuais possuam um professor especialista cada.

A BNCC destinada ao Ensino Médio também se centra no desenvolvimento das competências e no princípio da educação integral, em continuidade ao que foi proposto nas etapas anteriores. As aprendizagens essenciais orientadas pelas **competências gerais da Educação Básica** estão organizadas em quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas

---

<sup>57</sup> Música Resolução CNE/CES nº 2/2004; Dança na Resolução CNE/CES nº 3/2004; Teatro na Resolução CNE/CES nº 4/2004; Artes Visuais na Resolução CNE/CES nº 1/2009.

Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) de modo a integrar dois ou mais componentes do currículo. Essas áreas do conhecimento possuem competências específicas, que articulam-se com as competências das áreas no Ensino Fundamental com as adequações necessárias aos atendimentos das especificidades da etapa final, que devem orientar proposições relacionadas aos **itinerários formativos** dessas áreas – que articulados a **formação geral básica** compõem, os currículos do Ensino Médio “como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858)” (Brasil, 2017, p. 470). Ademais, as competências específicas para cada área do conhecimento relacionam-se a habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa (grifos do documento).

Os aspectos presentes nesse documento regulamentador para o Ensino Médio, e desde 2017 orientados pela Lei 13.415/2017, de uma forma geral se estabelecem sobre mudanças emblemáticas como: a diminuição da carga horária geral de formação dos estudantes de 2400 horas para 1800 horas – reservado ao currículo base, ou seja, 60% do currículo – sendo os itinerários formativos, definidos pelos sistemas de ensino com ênfase nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; V - formação técnica e profissional, ocupando os 40% restantes, que caracterizam-se por 1200 horas.

A flexibilidade como princípio da organização curricular possibilitar a construção de currículos e propostas pedagógicas “que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (Brasil, 2017, p. 468). A orientação do Ensino Médio como “suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes” (Brasil, 2017, p. 472), embasa-se na ideia da escola um espaço privilegiado para o acolhimento das juventudes associada ao compromisso com a formação integral, promovendo desenvolvimento pessoal e social, ao consolidar e construir conhecimentos, representações e valores que irão interferir sobre seus processos de tomada de decisão ao longo de sua vida (Brasil, 2017).

No Ensino Médio, apenas Português e Matemática são considerados como componentes curriculares obrigatórios nos três anos da etapa, juntamente Língua Inglesa, (LDB, Art. 35-A § 4º), compreendida como língua de uso mundial, múltipla e de vários usos, bem como na BNCC do Ensino Fundamental - Anos Finais (Brasil, 2018). Na área de *Linguagens e suas Tecnologias* localiza-se a Arte, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e seu

cerne se configura no desenvolvimento da autonomia do jovem e de seu protagonismo nas práticas de diferentes linguagens; no reconhecimento e na crítica de seus diferentes tipos; na construção de relações e conexões com os conteúdos; na participação e na apreciação de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2018).

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p. 474).

E como a BNCC do Ensino Médio se apresenta de modo a orientar os currículos de Arte/Dança? O documento expõe um conjunto de competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, bem como habilidades a elas relacionadas.

De um modo geral, as autoras Ramos e Paranhos (2022) avaliam a BNCC do Ensino Médio como uma proposição que acompanha tendências internacionais de centralização curricular, homogeneização, padronização de avaliações, conteúdos e métodos, que reforça pressupostos como empreendedorismo, autonomia, qualidade, equidade e principalmente a **pedagogia das competências**, que têm orientado as reformas educacionais no Brasil desde a década de 1990 guiados por uma perspectiva neoliberal.

O neoliberalismo<sup>58</sup> suscita uma presença mínima do Estado para o “social” e máxima para o “capital”, intensificada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), trata-se de um modelo que se vale de um Estado fraco, valoriza o privado sobre o público (Silva; Lima; Silva, 2019) e que ganha força no contexto pós duas Grandes Guerras como uma solução para problemáticas do capitalismo, sendo uma alternativa diante da disputa entre capitalismo e socialismo, sem abandonar as lógicas do primeiro. Nesse sentido, “Para os neoliberais, o mundo em essência, é um vasto supermercado. A ‘escolha do consumidor’ é a garantia da democracia, com efeito, a educação é vista simplesmente como mais um produto do mesmo modo que o

---

<sup>58</sup> O avanço das concepções neoliberais se desenvolve à depender dos aspectos políticos, geográficos e econômicos das regiões, no entanto ainda que o Brasil tenha sido o último país a implementar a proposta neoliberal na América Latina, a dominação da elite e o poderio de grupos econômicos como multinacionais, banqueiros e grandes empresários foram de suma importância para que o projeto neoliberal se estabelecesse no país, de modo que políticas neoliberais têm sido lançadas e fortalecidas desde a década de 1980 não somente no campo econômico, mas também para áreas de saúde, educação e seguridade social, ampliando a desigualdade no país (Diógenes; Silva, 2020).

pão, o carro e a televisão” (Apple, 2004, p. 47 *apud.* Palú; Petry, 2020), nesse sentido a democracia, portanto, deixa de ser um conceito político e é reduzido ao espectro econômico.

Na perspectiva de uma educação neoliberal o estudante é preparado para o mercado competitivo e precarizado, o qual reduz-se a formação a uma perspectiva técnica em consonância com as demandas do Estado e do capitalismo, conseqüentemente. Nesse fluxo, a atuação de instituições privadas na educação pública entra em campo no plano de ajuste liberal, dessa maneira dá-se manutenção nas escolas, sobretudo públicas, à reprodução dos desejos das classes dominantes, preparando mão de obra barata, de modo, a perpetuar a exploração de uma classe sobre a outra (Diógenes; Silva, 2020). Encontra-se eco sobre essa perspectiva em Ramos e Paranhos (2022):

A função da escola torna-se, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade e a empregabilidade – no lugar da promessa do emprego, a expectativa de tornar as pessoas ‘empregáveis’ mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80).

As autoras Diógenes e Silva (2020) destacam que tanto a LDB de 1996, quanto o PCN de 1997 e a BNCC de 2017 são exemplos de reformas com vistas à efetivação do Estado neoliberal no Brasil, sendo a última um documento normativo que modifica não só a estrutura do currículo, mas que evoca questões relacionadas às políticas educacionais que compreendem a formação de professor, o currículo, a gestão escolar, infraestrutura das escolas, acesso e permanência, etc. Mais à frente será discutida com mais profundidade a relação entre políticas educacionais associado um levante neoliberal e neoconservador no país através das redes de influência, no escopo do mercado educacional e por grupos com alinhamentos conservadores (Silva; Lima; Silva, 2019). Assim como ocorreu na elaboração da BNCC voltada ao Ensino Fundamental, a redação e o processo de implementação do documento voltado a última etapa da Educação Básica “tem sido conduzido pelos gestores públicos, com forte participação de fundações, *think tanks*<sup>59</sup> e grupos educacionais ligados ao setor privado, assim como de movimentos sociais organizados por tais atores” (Macedo, 2019, p. 43).

Entende-se de suma importância evidenciar que o processo de elaboração da BNCC contou com a influência de agentes privados em articulação com órgãos públicos e organismos internacionais, além do alinhamento do Brasil a organizações internacionais<sup>60</sup>, que longe de

---

<sup>59</sup> Expressão utilizada para definir grupos ou instituições que investem na disseminação de conteúdo com caráter político-ideológico bem definido com ideias transformar dinâmicas da sociedade em prol dos interesses desse grupo, no caso desse instituto, a direita brasileira (Moura, 2016; Miguel, 2016).

<sup>60</sup> Segundo Diógenes e Silva (2020) organismos internacionais, como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e

qualquer neutralidade tem o costume de impor aos países aliados propostas educacionais de modo que eles se ajustem aos acordos firmados como meio de obter financiamento para a educação (Diógenes, 2014 *apud*. Diógenes; Silva, 2020). Dessa maneira, essas organizações firmam suas propostas sobre um discurso que se assenta na promoção de uma educação de qualidade, e países como o Brasil cuja parceria com esses organismos remontam à década de 90, acabam por corroborar e se apropriar de suas ideias pelo fato de existir um imaginário de alinhamento a melhores e maiores sistemas educacionais do mundo (Diógenes; Silva, 2020). Diógenes e Silva (2020, p. 363) vão além, ao destacar que “A BNCC (Brasil, 2018) apresenta as parcerias entre empresas públicas e privadas, materializando na educação os interesses dos organismos internacionais e do fortalecimento do Estado neoliberal”. É dessa parceria que surge um movimento entre agentes e instituições<sup>61</sup> cujo objetivo reside em facilitar a construção da Base, o **Movimento pela Base** (grifo da autora) composto por algumas instituições como: Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação<sup>62</sup>, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG), Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019; Diógenes; Silva, 2019).

Somado a isso, para Ramos e Paranhos (2022), o Novo Ensino Médio através da BNCC e suas normatizações correlatas, como as DCNs, acabam por reduzir a carga horária da formação geral e por conseguinte fragmentam o currículo, tendo como justificativa a falácia da “flexibilidade”<sup>63</sup>, expressas na diluição do conhecimento em áreas genéricas, a antecipação da especialização delineada pelos itinerários formativos e uma concepção de desenvolvimento de competência guiados sob o lema ‘aprender a aprender’ (Ramos; Paranhos, 2022). Nos anos 90, segundo Amaral (2016 *apud*. Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019), as teorias educacionais

---

Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

<sup>61</sup> Segundo as autoras (Diógenes; Silva, 2020, p. 364) “Essas instituições possuem em comum a participação no Movimento Pela Base Nacional Comum, no Consed e na Undime”. Respectivamente, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação.

<sup>62</sup> “Agentes políticos importantes como o Todos pela Educação, por exemplo, tem como uma de suas bandeiras a “definição dos direitos de aprendizagem” que descreve como “as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo” (Macedo, 2015, p. 899).

<sup>63</sup> Para Ramos e Paranhos (2022, p. 84) “A flexibilidade do neoliberalismo e do individualismo contém a adequação à precariedade do trabalho e das relações sociais. Implica que as pessoas aceitem se submeter a qualquer circunstância para sobreviver, de forma naturalizada”.

objetivavam apoiar as exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal, dessa forma as políticas neoliberais favoreciam as pedagogias embasadas nesse lema<sup>64</sup>:

Constata-se, então, que a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências, no âmbito escolar, pautada no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado, por meio de uma educação construída com bases pragmáticas (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019, p. 158-159).

A implementação da BNCC firma-se sob o discurso de fazer realidade uma educação de mais qualidade e com mais equidade, enquanto o cenário posto moldado por influências neoliberais evidenciam um contexto de cortes no orçamento e impedimento de investimentos em áreas essenciais, como a educação. Influenciada por organismos externos e também do empresariado, ao mesmo tempo que se coloca como um documento normativo que visa favorecer a orientação dos currículos para uma formação humana integral de modo a construir de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018), então “como alcançar estes objetivos, valorizando apenas competências, habilidades, conhecimentos tácitos e secundarizando fatores que favorecem a equidade e o acesso à cultura, desconsiderando a importância das artes, das questões sociais e do esporte?” (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019, p. 162).

Encontra-se respaldo em Edite Colares Oliveira Marques (2019) que a BNCC voltada ao Ensino Médio firma-se como compromisso perceptível com a preparação para o mundo do trabalho e não para a formação de sujeitos conscientes de si, sua prioridade não se trata de uma “educação emancipadora e de uma sociedade mais justa, redistributiva das dívidas sociais, na qual se encontre uma divisão mais justa das riquezas” (Marques, 2019, p. 13). Para ela, fica muito bem estabelecido que o mundo da competência tem por objetivo uma formação de um sujeito muito específico, pacato, conformado com uma vida de trabalho mecânico nos quais a felicidade, o equilíbrio e a criatividade não têm espaço. Não é por menos que a Arte no documento não é abordada como uma disciplina, indo em direção oposta ao que prevê a LDB 1996 e ficando subordinada a área de Linguagens, numa lógica educacional que se alinha a interesses de uma classe empresarial, a Arte é considerada um perigo, pois tem potência para

---

<sup>64</sup> O lema “aprender a aprender” está presente no documento “*Educação: um tesouro a descobrir*”, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” e organizado por Jacques Delors (1996), que conforme Saviani (2013 *apud*. Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019) orienta a educação mundial no século XXI e cujas ideias orientaram políticas curriculares educacionais.

tornar os indivíduos curiosos e questionadores de ordens postas, algo que não interessa a um sistema que se fortalece a partir de sua exploração, assentada na sua alienação antes de tudo (Marques, 2019). A BNCC apresenta:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Cruvinel (2020) que analisa a abordagem dos estudos do corpo na BNCC do Ensino Médio propõe uma leitura progressista sobre o documento, para ele ainda que o texto da base tenha suprimido os termos “gênero” e “orientação sexual”, a questão da diversidade ainda permeia o documento, que trata-se de um direito constitucional inclusive. Entendendo a escola com um lugar que pode contribuir para espaços de resistência e vislumbrando como uma educação emancipatória e transformadora aquela que quebra lógicas patriarcais e constrói novas formas de conceber a vida em sociedade, tece provocações aos professores de Arte (Dança, Teatro Música e Artes Visuais) em olharem de modo ampliado para a BNCC, já em fase de implementação através dos currículos nos Estados, usando o material a seu favor para proposições progressistas que abarquem a diversidade dos corpos, saberes, culturas. Partindo da BNCC do Ensino Médio como modo de enfrentamento à extrema-direita, aposta na apropriação do versa o documento concebendo as competências e habilidades atualizadas no que compete ao desenvolvimento criativo, crítico e social partindo do pressuposto que o ensino de Arte segue obrigatório e do convite ao trabalho com o que a BNCC propõe por outras vias que não somente a da negação política (Cruvinel, 2020; 2021).

Por outro lado, críticas contundentes a um esvaziamento das possibilidades vêm à tona, quando observa-se o uso dos termos Dança e movimento, por exemplo, permeando os textos da área de Arte sem estar acompanhado de uma abrangência das particularidades epistemológicas dos conhecimentos artísticos na educação regular. Para Silva (2021), a situação política de negacionismo, obscurantismo, conservadorismo, avanço da extrema direita e a tentativa de perseguição às manifestações artísticas que ecoam liberdade de expressão e pensamento crítico no Brasil expressam-se na BNCC, por ser um documento que trata de da reformulação curricular, de modo bastante vertical, e que solapa outros aspectos, agentes e questões no

processo, como por exemplo o contexto de desvalorização docente e as problemáticas estruturais das escolas.

Com relação ao cenário para a consolidação do ensino de Arte, Magalhães<sup>65</sup> e Fonseca<sup>66</sup> (2020) apontam que não há um compromisso do documento em considerar que a formação de professores na área de Artes é específica, ou seja, voltada para cada área artística, não existem orientações e proposições no documento que apontem

[...] que os professores licenciados no campo da Arte são responsáveis em lecionar as linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - de acordo com a sua formação, conforme estabelece a LDBEN n. 9.394/96 para o componente curricular Arte (Magalhães; Fonseca, 2020, p. 13).

É possível garantir o ensino-aprendizagem do componente curricular Arte para os estudantes nas especificidades suas áreas artísticas apontadas na Lei 13.278/16, enquanto os concursos e seus editais para Arte ainda operam numa lógica que impõe a polivalência aos professores desrespeitando a formação de docentes de Arte que também se caracteriza por específica (Magalhães; Fonseca, 2020)?

Diante desse contexto, “Como promover aprendizagens em Arte que corroborem com a educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros sem a obrigatoriedade, ao longo da Educação Básica, de uma área de conhecimento fundamental para a formação humana?” questionam Magalhães e Pimentel (2018). Como é possível que os pressupostos de Arte/Dança previstos na BNCC se façam realidade nos currículos quando sua garantia enquanto área de conhecimento é desconsiderada, num contexto em que a escola passa a ser um espaço apenas para o desenvolvimento de competências?

No contexto do ensino de Arte na Educação Básica parece imperar a necessidade de seguir numa lógica de luta e subversão, seja pelo cumprimento do que dizem as legislações, seja pautando problemáticas relacionadas a espaços físicos, a aquisição de materiais necessários ao ensino do componente nas suas especificidades (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), seja pela cobrança da formação e contratação adequada de professores nas áreas específicas da Arte.

---

<sup>65</sup> Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães é Doutora em Artes pela EBA/UFMG, Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA), Especialista em Ensino Superior pela União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA), Docente Classe D Associado, da Universidade Universidade Federal do Pará (UFPA) (Licenciatura em Artes Visuais e Pós-Graduação do ProfArtes).

<sup>66</sup> Graduada em Educação Artística com habilitação em Desenho pela União das Escolas Superiores do Pará - UNESPA. Nélia Lúcia Fonseca possui Especialização em Educação, Cultura e Organização Social pela UFPA Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pelo Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/ UERJ e é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA.

#### 2.2.2.4 Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG)

O CRMG é um documento criado no trânsito da colaboração entre a SEE/MG e a UNDIME/MG, cuja elaboração considera documentos curriculares anteriores de redes municipais e estaduais, além dos fundamentos educacionais previstos na Constituição de 1988, na LDB nº 9.394/1996, no PNE/2014 e na BNCC (2017) e que se lança numa tentativa de viabilização do fortalecimento do regime de colaboração entre Estados e Municípios<sup>67</sup> para o avanço na construção de um Sistema Integrado de Unidade Pública - SIEP<sup>68</sup>. Nesse sentido, o CRMG expõe como necessário na colaboração entre as redes e nas oportunidades aos nossos estudantes “vencer as amarras institucionais e culturais existentes e avançar no fortalecimento da democracia na colaboração entre as redes e nas oportunidades aos nossos estudantes” (Minas Gerais, 2019, p. 3-4).

O CRMG é então a materialização dessa proposta que visa potencializar relações entre estudantes, secretarias e escolas, sendo um documento que orienta a elaboração de planos e ações educacionais no Estado, esperando uma participação ativa dos educadores para exercerem seus preceitos em sala de aula, a partir de uma prática autônoma e com diálogo com seus pares, gestão escolar e estudantes para a implementação de uma educação inclusiva, democrática e igualitária.

Minas Gerais é o estado brasileiro com maior número de municípios (853), representando 15% do total do país (5570 municípios). O estado é um retrato quase sempre fiel da realidade brasileira, com 10% (20.7 milhões) da população nacional (209.3 milhões), representando a grande diversidade regional, econômica, política e social. Em termos educacionais, nosso estado conta com 16.151 escolas, das quais 3.622 são estaduais, 8.751 municipais e 3.778 privadas, distribuídas em 47 regionais de ensino (SRE), e 4.032.949 de estudantes matriculados, sendo que 86% deles estão na rede pública. Com a maioria das escolas e das matrículas pertencentes à rede pública, garantir uma educação de qualidade com equidade é princípio norteador das políticas públicas de educação nas redes municipais e estadual (Minas Gerais, 2019, p. 4).

Ocupando o posto de quarto Estado com a maior área territorial, Minas Gerais<sup>69</sup> também é o segundo mais populoso do país, o que evidencia sua pluralidade regional que congrega aspectos socioeconômicos e demográficos. O processo de construção do CRMG contou com

---

<sup>67</sup> Prevista desde a Constituição de 1998.

<sup>68</sup> A fundamentação para a defesa do SIEP em Minas Gerais se dá numa proposta de integralidade de atendimento de um conjunto da oferta do ensino público mais inclusivos, equânimes e com mais qualidade. Desse modo, as oportunidades de formação e transformação sociais diversificadas não estariam vinculadas a uma ou outra rede de ensino em que os estudantes estiveram em sua trajetória escolar, mas sim direitos de aprendizagem garantidos em todas as etapas, (Minas Gerais, 2019).

<sup>69</sup> Minas Gerais possui uma área de 586.520,732 km e uma população estimada de 21.119.536 habitantes, distribuídos em 853 municípios (Minas Gerais, 2018).

um modelo de governança que estabeleceu uma **Comissão Estadual**, um **Comitê executivo**, uma **Coordenação Técnica e Grupos de Trabalho de Currículo** (grifo do documento), na intenção de que fosse elaborado um documento que levasse em consideração a diversidade e heterogeneidade das demandas de Minas Gerais, proporcionando a criação de algo próprio mas que contemplava os princípios da BNCC (Minas Gerais, 2019), “bem como dos preceitos de uma educação libertadora, que vise a equidade e a qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades” (p. 7). A Versão Preliminar da redação do referido documento data de fevereiro de 2018 e contou com a participação de 3.100 escolas e 120.000 profissionais de todo o estado cujas contribuições foram consideradas e inseridas pelos redatores, soma-se a esse processo de construção encontros formativos da equipe responsável pelo documento preliminar junto ao MEC e formações internas realizadas por professores e pesquisadores de universidades mineiras. Na intenção de que educadores e comunidade escolar pudessem discutir sobre a versão preliminar do documento ocorreu uma consulta pública on-line (com mais 404.000 participações) e encontros municipais<sup>70</sup> foram realizados durante os meses de agosto e setembro de 2018, cujas contribuições também foram analisadas pela equipe de redação e inseridas de acordo com a pertinência na intenção de que o documento fosse colaborativo<sup>71</sup> e representativo da diversidade de Minas Gerais (Minas Gerais, 2019).

O Currículo Referência de Minas Gerais é, portanto, fruto do trabalho coletivo de milhares de profissionais de todas as regiões do estado, versando sobre a pluralidade de ideias, identidades e expressões de Minas Gerais e, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, será referência curricular para as redes a partir de 2019 (Minas Gerais, 2019, p. 8).

Tendo, portanto, a BNCC como uma referência nacional que rege a formulação dos currículos dos currículos de cada estado/sistema de ensino, os currículos elaborados em sua consonância teriam papéis complementares na garantia dos **direitos à aprendizagem** dos estudantes (grifo do documento). É esperado uma relação dialógica entre BNCC, CRMG e o Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas, na indicação e viabilização de que as aulas sejam elaboradas a partir das premissas “do trabalho em grupo, da convivência com as diferenças, da

---

<sup>70</sup> Segundo o documento participaram mais de 690 municípios com uma média de 55.000 participantes.

<sup>71</sup> A construção do CRMG contou com o diálogo com algumas entidades parceiras: como o Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais - FEPEMG, o Fórum Mineiro de Educação Infantil - FMEI, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais - UNCME/MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE/MG (Minas Gerais, 2019).

superação dos obstáculos e do exercício pleno da autonomia (Minas Gerais, 2019, p. 12), na intenção de garantir a correlação entre o currículo e a realidade do trabalho pedagógico nas instituições educacionais.



Figura 1. Fluxo que demonstra como a BNCC chega até a sala de aula.

Fonte: CRMG (Minas Gerais, 2019, p. 12).

O CRMG estrutura-se a partir dos eixos: *Sujeitos e seus tempos de vivência; Currículo e avaliação das aprendizagens; Currículo e Educação Integral; Escola democrática e participativa; Equidade, diversidade e inclusão; Direito à aprendizagem; Currículo e formação dos profissionais da educação* (grifo das autoras) que em consonância com o PNE deveriam garantir a isonomia e a qualidade na educação, reconhecendo e valorizando os agentes nos processos de ensino-aprendizagem, além da consideração das múltiplas dimensões da formação humana, da inclusão, do acesso, do reconhecimento e da valorização das diversidades, bem como as realidades e estabelecimentos de laços com a comunidades e territórios (Minas Gerais, 2019) (grifos do documento).



Figura 2 – Eixos Estruturantes do CRMG.

Fonte: (Minas Gerais, 2019, p. 14).

Reconhecendo como dever do Estado a Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e com qualidade social como direito para todas as crianças a partir da Constituição de 1988 e a determinação da oferta dessa etapa educacional pelos municípios através da LDB nº 9.394/1996, o CRMG para a Educação Infantil propõe um alastramento das concepções de “criança” e “infância” e se estrutura de modo a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e então capazes de aprender. Desse modo, o documento alia no ato de educar e cuidar, a concepção das crianças como protagonistas ativas de seus processos de aprendizagem e produtora de cultura por meio de diferentes linguagens.

Sendo a Educação Infantil a etapa que compreende a educação e cuidado de crianças de 0 a 5 anos de idade, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010, p. 12 *apud*. Minas Gerais, 2019, p. 34) em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, o CRMG salienta o compromisso que as instituições que ofertam essa etapa educacional possuem no sentido político e social ao garantir as especificidades da infância na sociedade atual (Minas Gerais, 2019, p. 34). No que diz respeito à organização curricular

nessa etapa, portanto, o CRMG se ancora na Resolução nº5/2009 art. 3º para a definição de currículo para crianças de 0 a 5 anos considerando-como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, CNE/CEB, 2009 *apud*. Minas Gerais, 2019, p. 37).

A BNCC parte dessa concepção de currículo e organiza o currículo da Educação Infantil baseado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de três faixas etárias<sup>72</sup> e também nas orientações da DCNEI sobre a brincadeira e as interações como eixos que orientam as práticas pedagógicas, com base nesses direitos define cinco campos de experiências: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, na intenção de desfocar o currículo do saber docente para contemplar a ação social da criança, distanciando nessa premissa da ancoragem do planejamento das práticas pedagógicas das datas comemorativas, dos conteúdos, das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares (Minas Gerais, 2019) (grifo da autora).

A partir dos seis direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC a serem garantidos na etapa que consideram “as diferentes maneiras pelas quais bebês e crianças aprendem e constroem sentidos sobre si, os outros e o mundo; as especificidades e as características da vida contemporânea e a incorporação da Educação Infantil no sistema educacional” (Minas Gerais, 2019, p. 38). Para o alcance desses direitos sejam alcançados a BNCC define as aprendizagens para a etapa, que enlaçam situações, experiências e saberes do cotidiano das crianças junto aos conhecimentos que congregam o patrimônio cultural, artístico, tecnológico e científico através dos campos de experiências (Minas Gerais, 2019). Seguindo a estrutura constituída de letras e números da BNCC, o currículo de Minas Gerais para a Educação Infantil, expõe pela primeira vez ***Direitos e Objetivos de Aprendizagem*** (grifo da autora) que devem direcionar as ações pedagógicas com as crianças, sendo importante para a compreensão dos quadros organizadores do currículo<sup>73</sup>, portanto, a compreensão da estrutura da BNCC.

---

<sup>72</sup> Explicitadas anteriormente.

<sup>73</sup> Por exemplo, a seguinte referência: **EI02TS01**. “As duas primeiras Letras do Código alfanumérico se referem à etapa de Educação Infantil (EI). Os dois primeiros números se referem à faixa etária: 01 Bebês (zero a 1 ano e seis meses); 02 Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 03 Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos



Figura 3 – Estrutura de Objetivos de Aprendizagem e Habilidades do CRMG.

Fonte: (Minas Gerais, 2019, p. 40).

Destaca-se que diante do Parecer CNE/CP nº 2 de 2017 e a LDB nº 9.394/1996 existe uma parte diversificada do CRMG, a fim de garantir as especificidades e contextos de cada local, desse modo, alguns direitos, objetivos de aprendizagem, habilidades e competências ancoram-se na BNCC, mas apresentam modificações<sup>74</sup> visando garantir uma perspectiva regional. A partir da organização proposta para a Educação Infantil na BNCC, situada nos campos de experiências intencionando uma formação integral das crianças, o documento traz como diferencial a construção das aprendizagens mediadas pelas experiências dos bebês e crianças, nesse fluxo “a experiência do adulto deve ceder lugar à necessidade de compreender e considerar a forma como as crianças interagem e aprendem nas instituições de educação infantil” (Minas Gerais, 2019, p. 42).

O documento se vale de Larossa (2002, p. 20 *apud*. Minas Gerais, 2019) que trata a experiência como aquilo que fica, e que toca o ser humano, para pontuar a necessidade de valorização da experiência de bebês e crianças no mundo, que por meio dos sentidos, de situações concretas e diferentes linguagens apropriam-se de conceitos potencializando a construção e/ou a ampliação dos conhecimentos. Desse modo, no contexto da Educação Infantil “deve-se compreender a criança como um sujeito que pensa, cria e recria o mundo a sua volta por meio de experiências únicas, que utilizam todo o corpo sensível” (Minas Gerais, 2019, p. 43), e as práticas pedagógicas devem reconhecer a perspectiva das mesmas, permitindo-as

e 11 meses). As letras em sequência se referem ao Campo de Experiência. O último par de números é a posição do objetivo de aprendizagem na numeração sequencial” (Minas Gerais, 2019, p. 40).

<sup>74</sup> Divididas em quatro tipos, essas modificações contemplam: objetivo/habilidade alteradas; objetivo/habilidade criadas; objetivo/habilidade desmembrada e objetivo/habilidades com progressão.

explorar, criar e protagonizar as próprias experiências, gerando no educador também possíveis ampliações e reflexões de suas ações docentes, que poderá passar a compreender melhor como atuar como um adulto mediador, verificando inclusive a necessidade de proposições de novas práticas pedagógicas ampliadoras da experiência infantil (Minas Gerais, 2019).

Os campos de experiências na Educação Infantil estabelecem-se como uma forma de organização curricular em que a sua característica primordial recai sobre a *intercomplementaridade* “para fundamentar e potencializar as experiências de distintas naturezas, pelas quais as crianças deverão passar acontecer, tocar” (Minas Gerais, 2019, p. 43). Essa abordagem permitiria a construção/ampliação dos conhecimentos a partir da interlocução de saberes, sujeitos, ciências e temas, apontando a importância na prática educativa da criação de situações de aprendizagem sobre/na realidade.

A proposta curricular para a etapa se reconhece também como menos fragmentada e mais integradora, que não separa os conhecimentos por conteúdos, isolando disciplinas e áreas de conhecimento em si e umas das outras. Valendo-se de Morin (2001 *apud*. Minas Gerais, 2019) que compreende o conhecimento como fios de uma trama estendida e transversa, os quais situam-se os diferentes saberes, sendo importante a sua união para a compreensão do todo, o reconhecimento da complexidade da construção de conhecimento e a intenção de articular diferentes saberes firma-se sobre o trabalho intercomplementar por meio dos cinco grandes campos de experiências<sup>75</sup> (*o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*)(grifos do documento).

Conforme apresenta-se, o CRMG para a Educação Infantil sequer traz a ideia de disciplina ou componentes curriculares, nesse sentido a Arte não aparece como uma área ampla e muito menos autônoma. No que se refere a Dança, nota-se que três campos de experiências a mencionam, a saber: ***o Eu, o Outro e o Nós*** - que envolve aspectos da construção de autonomia, autoimagem positiva da criança, e identidade - e menciona como o contato das crianças com danças, brincadeiras, músicas, histórias, jogos, etc, vem a favorecer o conhecimento e valorização da culturas de grupos, além de reflexões sobre diversidade de costumes, hábitos e modos de vida de diferentes épocas, permitindo a construção de conhecimentos que tenham o respeito às diferenças como premissa; ***Corpo, gestos e movimentos*** - campo que trata do corpo em sua totalidade, e portanto, como estrutura biológica conectada com o que há a sua volta,

---

<sup>75</sup> “As especificidades dos campos de experiências derivam da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Minas Gerais, 2019, p. 43).

conhecimento, cultura e práticas sociais. Leva em consideração a noção de corporeidade como algo que influencia “os modos de ser, estar, sentir e se comunicar no mundo” (Minas Gerais, 2019, p. 48) e a linguagem corporal com uma forma de expressão de sentimentos, pensamentos e emoções característicos da cultura as quais os indivíduos estão inseridos - e menciona a dança, junto de música, teatro e brincadeiras “de faz de conta” como *recursos* pelos quais as crianças se comunicam e se expressam, possibilitando a ampliação das possibilidades motoras, modos diversos de ocupação dos espaços com o corpo e sua comunicação; e ***Traços, sons, cores e formas*** - campo que trata do desenvolvimento de criatividade, sensibilidade, expressão corporal, potencializando singularidades e ampliando repertórios no contato com diversas linguagens e modos de expressão por meio de produções artísticas e culturais, individuais ou coletivas - cita a importância da escola promover o contato das crianças através de experiências diversificadas em artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (Minas Gerais, 2019, p. 48) como possibilidade de desenvolvimento do senso estético e crítico, de si e também do mundo, em crianças através da participação das mesmas na produção, na apreciação e nas manifestações artísticas (Minas Gerais, 2019) (grifos do documento).

Com relação à proposta curricular para o Ensino Fundamental, o CRMG reforça o reconhecimento de aspectos postulados na Constituição de 1988, da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família ancorados no princípio de igualdade de condições de acesso, mas também de permanência. Conforme a Lei Federal nº 11.274/2016 a duração dessa etapa fundamental de 9 anos<sup>76</sup>, abarca a faixa etária de crianças de 6 anos aos 14 anos e estende-se àqueles que foram privados de escolarização por algum motivo.

No documento cita-se o pioneirismo de Minas Gerais na implementação do Ensino Fundamental de 9 anos desde 2014, que teria trazido ganhos pedagógicos expressivos, além da ampliação da organização do ensino em ciclos de escolaridade, a Progressão Continuada e Parcial, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que por sua vez utilizam resultados das avaliações internas e externas (SIMAVE, composto pelo PROALFA e pelo PROEB) no diagnóstico, identificação de problemáticas nas aprendizagens estratégias de intervenção a serem realizadas nas propostas pedagógicas. O Ensino Fundamental regular se subdivide em duas fases, anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e anos finais (6º ano ao 9º ano), nesse fluxo são apresentados no documento dados referentes ao alcance de metas no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) nos anos iniciais de escolas públicas em

---

<sup>76</sup> Conforme definição da Lei Federal nº 11.274/2016 é resultado da alteração da Lei Federal nº 9.394/1996 (LDB) e amplia espaços e o público na modalidade educacional descrita.

Minas Gerais (nos anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017), em contraponto aos anos finais da etapa que não alcança as metas do indicador desde 2015 (tendo alcançado a meta nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013). Isso é mostrado a fim de justificar estratégias para a melhoria da formação básica dos indivíduos, através de ações coordenadas entre Municípios, Estados e Distrito Federal a partir do que preveem a Constituição de 1988 e o PNE por meio da Lei nº 13.005/2014, com destaque para:

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e 195 Currículo Referência de Minas Gerais desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; [...] (Brasil, 2014 *apud*. Minas Gerais, 2019) (grifo do documento).

Tendo, nesse sentido, a BNCC como documento substancial para a referida etapa no que compete a unidade do currículo e a progressão das aprendizagens, o CRMG expõe que o Ensino Fundamental “é decisivo para a continuidade do percurso escolar, pois é a etapa que determina, na maioria das vezes, o fracasso escolar observado nos índices de desempenho, nas taxas de evasão, no abandono, na distorção idade-ano de escolaridade e na repetência” (Minas Gerais, 2019, p. 195). Explicita-se no documento a importância do cuidado com a transição das etapas, já que ao longo do Ensino Fundamental a progressão dos conhecimentos ocorre através da articulação com as vivências experienciadas na Educação Infantil, aliadas à consideração dos interesses e expectativas das crianças e ampliação das experiências interculturais e estéticas, bem como das práticas de linguagem. O CRMG desse modo, em consonância com a BNCC, se coloca como um contribuinte na minimização da descontinuidade entre fases e o descompasso entre ensino e aprendizagem verificados na segunda etapa da Educação Básica (Minas Gerais, 2019).

A compreensão dos estudantes, como sujeitos com histórias, e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Minas Gerais, 2019, p. 200).

Para que isso seja possível, a partir do que consta na BNCC, a organização do CRMG para o Ensino Fundamental se estrutura<sup>77</sup> com cinco áreas de conhecimento e seus respectivos

---

<sup>77</sup> “Cada área do conhecimento e cada componente curricular traz uma parte introdutória, onde é apresentada suas constituições enquanto conhecimento científico, as suas relações com as concepções afirmadas no currículo, suas

componentes curriculares: I - *Linguagens*: a) Língua Portuguesa; b) Língua Inglesa; c) Arte; d) Educação Física. II - *Matemática*; III - *Ciências da Natureza*: a) Ciências. IV) *Ciências Humanas*: a) Geografia; b) História. V) *Ensino Religioso*. Assim como CRMG para a etapa anterior, na parte introdutória do documento é apresentado o quadro **Organizador Curricular**, em que constam informações sobre as habilidades a serem trabalhadas ao longo dos nove anos e que podem ser observadas as progressões das aprendizagens “a fim de auxiliar professores e equipes pedagógicas em suas práticas educativas e colaborar para uma educação pertinente e equitativa” (Minas Gerais, 2019, p. 201) (grifos do documento).

A área de conhecimento Linguagens, no qual o componente Arte está alocado, se ancora na concepção de que as relações humanas se dão através das práticas sociais mediadas por distintas linguagens, estas podem ser verbais (oral e não oral) ou não-verbais (corporal, sonora e visual) e digitais. Tais práticas sociais possibilitam que as pessoas criem interrelações sociais, constituindo-se sujeitos sociais, e nelas estão imbricados conhecimentos, atitudes, princípios, valores morais, éticos e estéticos. A dimensão estética, bastante cara ao se considerar o ensino de Arte na educação formal, é apresentada como uma:

[...] perspectiva possibilitar ao educando a sensibilização e a compreensão das práticas vivenciadas nas diversas áreas de linguagem, de modo que os sentimentos e os afetos se constituam em elementos organizadores de significados na visão de mundo (Minas Gerais, 2019, p. 205).

Espera-se nessa etapa que os estudantes se apropriem das propriedades de cada linguagem, que por sua vez “passam a ter status próprios de objeto de conhecimento escolar” (Minas Gerais, 2019, p. 205). Desse modo, sua dinamicidade, produção, criação e recriação precisam ser compreendidas pelos seus atravessamentos sociais e culturais constituintes do seu processo de transformação constante. Para a área de Linguagens então, o foco desse primeiro segmento formativo no que compete a ação pedagógica deve se estabelecer no processo de alfabetização, pois o acesso à cultura letrada ampliaria a possibilidade de construir conhecimento nos diferentes componentes, viabilizando uma participação na vida social com mais protagonismo e autonomia.

---

especificidades e diretrizes. Além disso, é feita uma explicação desse componente curricular em cada fase do Ensino Fundamental e de sua organização, seja em campos de atuação, seja em unidades temáticas. Ao final, são feitas discussões sobre as formas de avaliação em cada componente. Vale destacar que são definidas competências específicas a serem desenvolvidas ao longo desse percurso” (Brasil, 2019, p. 200).

Nos primeiros anos da etapa, as vivências corporais são apresentadas “como elemento estruturador para garantir o pleno desenvolvimento da criança e sua relação com o processo de alfabetização”, pois “a literatura, as artes e as práticas corporais compõem o conjunto de linguagens imprescindíveis para a formação estética, sensível, ética e afetiva da criança” nesse contexto de letramento (Minas Gerais, 2019, p. 206). Nos anos seguintes, o professor deve se concentrar em ampliar vivências e conhecimentos das distintas práticas de linguagens por meio da formalização dos elementos simbólicos que fazem parte delas, dessa maneira “A habilidade de associação entre símbolos, signos e significantes que compõem as diversas manifestações expressivas humanas deverá ser consolidada nesta etapa” (Minas Gerais, 2019, p. 206). Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o foco deve ser a compreensão dos “sentidos e significados sociais e culturais das diversas práticas de linguagens em consonância com a responsabilidade do uso da expressão e da comunicação como meio de promoção de paz e da prosperidade” (Minas Gerais, 2019, p. 206), aprofundando aspectos relacionados às regras e formalidades da língua, bem como suas necessidades e funções, possibilitando aos estudantes ampliar suas capacidades e assumir responsabilidades como sujeitos sociais, em suas famílias, comunidades, entre outros espaços de construção coletiva. Atrelada a esse sentido de uma formação cidadã, nos últimos anos dessa etapa considera-se uma maior capacidade de abstração dos estudantes, esperando, portanto, o aprofundamento da criticidade relacionados aos componentes curriculares das áreas. As competências específicas<sup>78</sup> a serem abordadas pela área de Linguagens na referida etapa, possuem similaridades e proximidades visíveis com relação ao conteúdo exposto na BNCC.

No que compete ao ensino do componente curricular Arte, o CRMG Ensino Fundamental aponta oscilações sobre sua importância no ambiente escolar ao longo dos anos, reconhecendo uma aceitação da mesma como uma área de conhecimento e desenvolvimento humano, devido a reivindicações de profissionais, instituições e organizações. Ao evidenciar a proposta de se fazer realidade um ensino nacional unificado, o CRMG destaca a consonância com as legislações mais recentes<sup>79</sup> que versam sobre esse componente no contexto formal, a saber a Lei nº 13. 728/2016 – que reconhece que a Dança deve estar inclusa no ensino de Arte –, a Lei nº 13.415/2017 e as DCNs.

---

<sup>78</sup> Aqui verifica-se também que os objetivos e direitos de aprendizagem, habilidades e competências foram alterados na intenção de proporcionar uma perspectiva regional e contextualizada.

<sup>79</sup> O documento destaca relacionados a importância da Arte nas escolas trazidos desde a Constituição Federal de 1988 (Minas Gerais, 2019).

A Arte deve então ser trabalhada em toda sua amplitude possibilitando que os estudantes situem-se no mundo, verificando diferenças culturais e humanas nas interações, conhecendo, compreendendo, interpretando e reinterpretando-as em manifestações artísticas e estéticas. O ensino da Arte, então

Deve articular, portanto, manifestações culturais de tempos e espaços diversos englobando o entorno cultural e artístico do estudante, as produções passadas e contemporâneas, de forma histórica, social e política, propiciando entendimento dos costumes e valores culturais, e que aliam-se ao desenvolvimento das competências gerais, ou seja, a formação integral do ser em desenvolvimento (Minas Gerais, 2019, p. 520).

No referido componente, ao longo da etapa do Ensino Fundamental deve-se privilegiar a expansão do repertório e ampliar a autonomia dos estudantes nas práticas artísticas através de reflexões críticas, imaginativas e sensíveis em seus conteúdos e elementos constitutivos, e também por meio perspectivas que fomentem a criação, a pesquisa e a invenção. Isso ocorre somente quando há o reconhecimento da “diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas” (Minas Gerais, 2019, p. 521).

No fluxo da BNCC, é indicado que Dança, Música, Teatro e Artes Visuais constituem-se em **unidades temáticas** separadas, cada qual reunindo objetos de conhecimento e habilidades que articulam-se às seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) (grifo da autora) (Minas Gerais, 2019). Essas dimensões perpassam as aprendizagens e conhecimentos dos estudantes em seus contextos sociais e culturais, sendo “linhas maleáveis” para a construção do conhecimento de Arte na escola. O CRMG propõe-se a dar continuidade a uma organicidade de saberes, já que as competências específicas do componente curricular Arte<sup>80</sup>, contribuiriam para o aprendizado das competências da área de Linguagens que contribuiriam para o desenvolvimento das dez competências da BNCC e do CRMG. Nesse sentido, considerando os distanciamentos do que podem prever os currículos junto a tendências do ensino de Arte e concepções pedagógicas (polivalência, o ensino de arte do *laissez-faire*<sup>81</sup> tecnicismo, por exemplo):

---

<sup>80</sup> Na confluência das competências gerais da BNCC, e das competências específicas para a área de Linguagens, tem-se as competências específicas do componente Arte que podem ser vistas no capítulo da BNCC.

<sup>81</sup> Ou livre expressão.

A concepção de ensino de arte, em consonância à proposta contemporânea de educação, busca consolidar competências através do desenvolvimento de habilidades específicas do componente curricular Arte, advindas do trabalho com as linguagens artísticas (Minas Gerais, 2019, p. 521).

Levando em consideração além das dimensões específicas e o compromisso com o desenvolvimento de habilidades e competências de Arte, está previsto também o comprometimento com formação integral e integrada dos sujeitos que prezando pelo desenvolvimento multidimensional dos estudantes, reconhece suas especificidades e diversidades. Sendo os estudantes reconhecidos como sujeitos de direito deve-se “garantir que todos tenham acesso às linguagens artísticas previstas na BNCC e pelo Currículo Referência de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2019, p. 523).

A qualidade da educação para todos, é perpassada pela noção de que o ensino, de Arte e outros componentes, não deve ser fragmentado e sim dotado de uma perspectiva interdisciplinar, presumindo diálogo entre professores, o PPP das escolas e o reconhecimento dos estudantes como produtores e consumidores artístico-culturais, proporcionando o trilhar de caminhos distintos, em diálogo também com suas realidades a partir das diferentes experiências em práticas artísticas.

A afirmação do direito as quatro áreas do componente Arte é uma constante no documento, reconhecendo inclusive que desde a LDB existem orientações para uma sistematização do ensino de Arte com a presença “de profissional qualificado, devidamente formado e licenciado em linguagem específica, e apto, portanto, a lecionar para as várias etapas da educação básica, com qualidade e responsabilidade pedagógica” (Minas Gerais, 2019, p. 526). O CRMG postula que ao considerar isso, e partindo das premissas da BNCC, não estipula quais habilidades devem ser trabalhadas em cada ano especificamente ao longo do Ensino Fundamental, além de modificar as habilidades para um verbo cognitivo por vez para possibilitar um trabalho mais específico. Como a BNCC trata de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais de forma articulada, o CRMG “orienta garantir que os estudantes tenham direito de acesso às quatro linguagens do componente” (Minas Gerais, 2019, p. 526-527), deixando a cargo de cada rede a orientação de como as instituições escolares se organizarão e tratarão de aspectos relacionados à formação continuada para que esse direito de acesso dos estudantes seja garantido.

No que compete especificamente ao ensino de Dança, organizado nas Unidades Temáticas do Componente Arte nos Anos Finais e Iniciais do Ensino Fundamental, tem-se<sup>82</sup>:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (Minas Gerais, 2019, p. 529-530).

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os estudantes problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo (Minas Gerais, 2019, p. 529-530).

Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (Minas Gerais, 2019, p. 530-531).

Ainda que isso seja exposto, junto de uma breve apresentação sobre as outras áreas que compõe o componente curricular Arte, fica evidente a posição do documento que apesar da consideração das suas especificidades “as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque” (Minas Gerais, 2019, p. 530).

Sinteticamente, para o CRMG no Ensino Fundamental o componente Arte articula manifestações culturais de espaços e tempos distintos, dialoga com as produções culturais e artísticas contemporâneas e do entorno dos estudantes, além de viabilizar a compreensão de valores e costumes de culturas a partir de produtos e processos artísticos o que caracteriza uma abordagem histórica e social, promovendo uma educação integral (Minas Gerais, 2019). Já no que se refere à última etapa da Educação Básica, no fluxo de marcos significativos para o Ensino Médio na primeira década do século XXI<sup>83</sup> e principalmente da Lei 13. 415/2017, elabora-se em Minas Gerais nos anos de 2019 e 2020 o Currículo de Referência do Estado. Os sujeitos a quem o CRMG Ensino Médio se direciona são as juventudes, entendidas como diversas e plurais, advindas de realidades múltiplas com condições de existência e perspectivas desiguais.

---

<sup>82</sup> Além de Teatro, Música e Artes Visuais, a última unidade temática, como explicitado anteriormente no subcapítulo da BNCC, é denominada Artes Integradas e “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (Minas Gerais, 2019, p. 531).

<sup>83</sup> Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a construção do (PNE) em 2010; o Projeto de Lei 8840/2013, que dispunha sobre a jornada em tempo integral e também sobre a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento; o PNE de 2014; início das discussões da BNCC e do grupo de trabalho para discussão da reforma do Ensino Médio; Medida Provisória em 2016 que implementou, de fato, a reforma da etapa.

Considerando um manancial de dinâmicas e um contingente amplo de adolescentes, jovens e adultos, o documento se lança em se organizar de modo a reconhecer os estudantes como protagonistas do seu processo de construção do conhecimento, tentando romper com as estruturas elitistas cristalizadas nos ambientes escolares e principalmente no Ensino Médio. Tendo como um desafio cotidiano das escolas o de produzir relações educacionais a partir da abertura para experiências, culturas e saberes das juventudes, junto a dinâmicas democráticas e humanizadas, o documento se propõe a fornecer bases curriculares para uma formação que esteja alinhada às diversas trajetórias e histórias, que proporcionem a construção de Projetos de Vida dos estudantes e a ampliação da criticidade e da ética para leitura e vivência no mundo (Minas Gerais, 2019).

No CRMG Ensino Médio, assim como nas outras etapas descritas, o cerne se dá no desenvolvimento das competências com orientação do princípio da educação integral. Do mesmo modo que na BNCC, a etapa média constitui-se em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos (que são estruturados a partir de arranjos curriculares distintos e que levem em conta o contexto local, municipal e das escolas). O zelo pela transição da etapa Fundamental para última da Educação Básica é apontado no documento como bastante importante, principalmente porque tratam-se de “juventudes com diversas experiências escolares, de diferentes contextos sociais, familiares e culturais, com distintos interesses, aspirações e perspectivas presentes e futuras, com suas múltiplas dimensões e especificidades” (Minas Gerais, 2019, p. 26). Durante o período do Ensino Médio, vínculos de ordem afetivas, sociais e culturais são ampliadas, bem como interesses e capacidades intelectuais e expressivas, buscando por autonomia e maior atuação em grupos sociais e culturais.

As três etapas que compõem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) se inter-relacionam em uma articulação progressiva de competências e habilidades que visam à formação integral das crianças e jovens. Assim, poderíamos dizer que são elos de uma mesma corrente que se complementam e se reforçam mutuamente. Nessa engrenagem, todas as peças, com suas especificidades, são fundamentais para um conjunto harmonioso e coeso em prol da formação humana global. Se uma se parte, quebra-se o elo (Minas Gerais, 2019, p. 26).

Considerando os pressupostos do Parecer CNE/CP N°11/2009 sobre educação integral, e a flexibilidade dos processos educativos visando atender a pluralidade de condições, a heterogeneidade, os interesses e aspirações das juventudes, pretende-se ofertar a partir da BNCC e do CRMG, a articulação entre áreas do conhecimento, componentes curriculares,

projetos e interesses nos ambientes escolares, ampliando as possibilidades dos estudantes de em relação à vida, escolhas, trabalho e profissão.

De forma articulada e integrada, os componentes curriculares das áreas do conhecimento contribuem para o desenvolvimento das competências Gerais e específicas e para o aprofundamento e progressiva ampliação das aprendizagens essenciais estabelecidas na Formação Geral Básica /BNCC e das possibilidades de ofertas dos Itinerários Formativos, visando à formação humana global das juventudes mineiras no contexto do Ensino Médio de Minas Gerais (Minas Gerais, 2019, p. 34).

A versão final do CRMG Ensino Médio, define a organização da etapa dentre Formação Geral Básica (1800 horas) e cinco Itinerários Formativos (1200 horas), ampliando a carga horária anual de 2400 horas para 3000 horas. No que compete a oferta desses Itinerários Formativos (que são divididos em unidades curriculares denominadas Projeto de Vida e Eletivas) fica exposto que suas ofertas ocorrerão em consonância com o PPP das instituições, recursos disponíveis, e as orientações das redes de ensino. Análises futuras são necessárias para uma melhor averiguação de como caminhará a implementação e condução dos Itinerários Formativos nas escolas de Minas Gerais, as autoras Samilla Pinto e Savana Melo (2022), entretanto, chamam a atenção com relação à efetiva garantia da escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes conforme seus próprios anseios, pontuando a necessidade de serem realizadas ações distintas de outras experiências anteriores no contexto do ensino estadual, como o Reinventando o Ensino Médio<sup>84</sup> (REM/MG) nos quais o discurso oficial e as possibilidades reais das escolas situavam-se numa lógica de abismo. No REM/MG ampliou-se a carga horária para 3000 horas, sendo parte dessas direcionadas a formação para empregabilidade, no entanto, desconsiderou-se o contexto estrutural das escolas, negligenciou-se a necessidade de contratação de novos profissionais para as demandas, aumentando a carga horária dos professores de modo significativo na época (Pinto; Melo, 2022). No fluxo de uma reflexão que considera o cenário sociopolítico nacional

---

<sup>84</sup> Projeto criado em 2012 como um desdobramento do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) “possuía como objetivos o combate à evasão escolar através da reformulação curricular e a criação de ciclos de estudos com identidades próprias voltadas a proporcionar melhores condições aos estudantes de ensino médio para a continuidade dos estudos e de empregabilidade ao fim da etapa de ensino” (Pinto; Melo, 2022, p. 8).

Não se pode perder de vista que, com a aprovação da Emenda Constitucional n.95/2016, os investimentos nas políticas públicas, dentre elas a educação, estão impossibilitados por um prazo de vinte anos. O que nos leva à reflexão de: como esse modelo de ensino será assegurado no Estado, a partir de quais condições materiais? A hipótese para essa questão é a entrada do setor privado como principal mantenedor da oferta desses itinerários e, ainda, a destinação de estudantes, principalmente os das escolas mais vulneráveis à Formação Técnica e Profissional (Pinto; Melo, 2022, p. 12).

Além desse aspecto, segundo as autoras, o plano curricular de MG reforça uma formação docente resumida à formação para aplicabilidade das recentes políticas curriculares, de modo que o conhecimento não é concebido como objeto de reflexão, criticidade, pesquisa, o que delinea então um projeto de educação estadual que segue a premissa do esvaziamento da educação pública do país, ao moldar-se a partir da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (via Lei 13.415/2017) tem como possibilidade a condução de inúmeros estudantes de escolas públicas a um ensino que não os prepara para o trabalho, tampouco para as universidades, numa concepção e condução de educação que os encaminha no máximo ao autoemprego ou a postos de trabalho destituídos de direitos (Pinto; Melo, 2022).

No que versa o CRMG, numa proposta de continuidade e progressão, as propostas pedagógicas devem concretizar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento entre as etapas da Educação Básica, oportunizando no Ensino Médio a ampliação dos conhecimentos guiados por princípios da autonomia, responsabilidade, ética e consciência socioambiental. A partir do destaque ao protagonismo juvenil no processo de ensino e aprendizagem, a estrutura organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) aliado ao desenvolvimento das competências e habilidades para a etapa, deve favorecer “o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também físico, social, afetivo, ético, moral, simbólico, espiritual e cultural” (Minas Gerais, 2019, p. 31), dimensões imprescindíveis para na perspectiva da educação integral.

Para as autoras (Pinto; Melo, 2022) por outro lado, como a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio) – colocada em curso desde o governo Temer de modo mais impetuoso – é orientada por perspectivas redutivas da formação educacional a resolução de situações-problema avivadas pelo economia e setor produtivo, e não como um processo formativo promotor de liberdades e autonomia, ainda que no que versa o CRMG no contexto do Ensino Médio contemple o discurso da diversidade e juventudes como eixos articuladores da formação em prol da construção de uma educação pública mais significativa,

outros pressupostos e aspectos nos quais o documento se embasa evidenciam lógicas conflitantes, que apontam para um esvaziamento e superficialização da Educação pública.

No CRMG Ensino Médio, assim como na BNCCEM, o componente curricular aloca-se na área de *Linguagens e suas Tecnologias* junto de Língua Portuguesa, Língua Inglesa Moderna e Educação Física – em concordância com a Lei 13.415/2017 – é considerada como componente curricular obrigatório da Educação Básica no Ensino Médio, sendo previsto o ensino de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais como<sup>85</sup> constituintes da Arte. No documento destaca-se a Arte como campo de conhecimento que proporciona vivências e reflexões críticas, apontando um distanciamento da compreensão da mesma vinculada apenas ao entretenimento, recreação ou ludicidade. Desse modo, destaca-se no CRMG que “o componente é reconhecido e afirmado em suas epistemologias e metodologias específicas, contribuindo na formação integral dos jovens da rede” (Minas Gerais, 2019, p. 74), cabendo à Arte tratar de aspectos relacionados à “preservação e salvaguarda histórica e memorial das ancestralidades, tradições, costumes, saberes, meios, modos e perspectivas da vida diária” (Minas Gerais, 2019, p. 74), de modo a reconhecer e valorizar conhecimentos intrínsecos aos bens culturais materiais e imateriais de grupos que integram a identidade cultural do estado (como culturas indígenas, africanas, quilombolas, camponesas, tradicionais e urbanas).

O componente Arte também deve estimular os estudantes a desenvolver procedimentos de fruição, criação, crítica, apreciação e contextualização em distintas manifestações artísticas, a partir da consideração de diversidades socioculturais, interdisciplinaridade entre Dança, Teatro, Música e Artes Visuais e uso de novas tecnologias. Na progressão da etapa fundamental para a etapa média, é esperado que os estudantes continuem lidando com os objetos do conhecimento das distintas áreas tendo como direcionamento as dimensões *Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão* da etapa anterior, sem desconsiderar aspectos relacionados ao respeito e a diversidade, apostando na “compreensão das diferenças e das pluralidades como fontes imprescindíveis de enriquecimento do aprendizado e da formação humana, cultural e social” (Minas Gerais, 2019, p. 98) por meio de proposições pedagógicas de processos artísticos individuais, colaborativos e coletivos e do entrelaçamento de culturas e saberes de manifestações tradicionais e populares (Minas Gerais, 2019) (grifo do documento).

---

<sup>85</sup> “O audiovisual e as artes circenses são, também, objetos de estudo e conhecimento para o desenvolvimento das competências e habilidades da Área de Linguagens e Suas Tecnologias” (Minas Gerais, 2019, p. 74).

Cada uma das competências da área de *Linguagens e suas Tecnologias* possuem habilidades<sup>86</sup> a serem alcançadas ao longo da etapa – elas também devem orientar a proposição dos Itinerários Formativos das instituições escolares –. É apresentado como importante, nesse fluxo, a oferta progressiva e cada vez mais aprofundada “a capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes, valores e habilidades para solucionar demandas em diversos contextos em que atua, inclusive do mundo do trabalho” (Minas Gerais, 2019, p. 31). A taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom é tida como referência com a intenção de garantir essa progressão dos aprendizados e conhecimentos, através da utilização de verbos na descrição das habilidades, propondo uma organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade. É necessária a consolidação de uma habilidade de um nível para o início de outra, já que considera-se uma relação de dependência entre tais níveis, organizados também tendo em consideração a complexidade de processos mentais (Minas Gerais, 2019).

Diante das competências da área na qual Arte está alocada são descritos no documento habilidades definidas para o componente para os três anos do Ensino Médio. Pensando especificamente o ensino de Arte/Dança, salienta-se que o documento se lança em apontar a necessidade de docentes formados em campos específicos da Arte visando a responsabilidade e qualidade artístico-pedagógicas na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes e na garantia da formação no componente Arte em suas dimensões humanas sociais e culturais, além de contribuir com a difusão de aspectos relacionado a circulação e criação na área. No fluxo de atender as demandas da Educação Básica na contemporaneidade, o CRMG relembra a Lei 13.278/2016, um trunfo que referenda a obrigatoriedade da Arte “especificando que as artes visuais, a dança, o teatro e a música são linguagens que a compõem” (Minas Gerais, 2019, p. 96).

Essa lei também prevê que seja desenvolvida a formação docente específica nas referidas linguagens, a fim de atender às demandas da Educação Básica na contemporaneidade. Mesmo com a ampliação da oferta e de vagas para cursos de graduação e pós-graduação em artes visuais, dança, música e teatro, na última década, há ainda certa ausência desses profissionais atuando nas escolas (Minas Gerais, 2019, p. 96).

---

<sup>86</sup> Em acordo com o que prevê a LDB nº 9.394/1996 em seu Artigo 35-A, nos parágrafos 3º e 5º, para cada uma das competências das áreas também são descritas habilidades para o Ensino Médio. No caso de Língua Portuguesa e Matemática, que são componentes curriculares obrigatórios nos três anos da etapa, são descritas habilidades específicas a serem contempladas (Minas Gerais, 2019).

Com o CRMG em vias de implementação faz-se importante que mais estudos se debrucem sobre como têm sido acomodados aspectos presentes na Lei 13.415/2017 e a BNCCEM, inclusive em diálogo com aspectos outros da política educacional mineira, tratados mais à frente, e com leituras mais sistematizadas da viabilidade do ensino de Arte/Dança mediante os encaminhamentos do novo currículo em Minas.

### 2.3 A área de conhecimento Dança e a escola

Vieira (2019 *apud.* Silva, 2020) se propõe a apresentar uma trajetória do Ensino de Dança na Educação, para o autor “Pode-se dizer que o ensino da Dança na educação brasileira deu-se com a chegada dos jesuítas para a catequese dos indígenas. A missão deles, conferida pelo rei de Portugal, era converter o gentio à fé católica” (Vieira, 2019, p. 25 *apud.* Silva, 2020, p. 78), embora o mesmo reconheça, que o processo de colonização se estruturou sobre a desconsideração da cultura originária.

Para as autoras Bezerra e Ribeiro (2020), quando a Dança adentra os portões das escolas de Educação Básica, isso acontece de um modo que distanciava sua compreensão como parte da área de conhecimento Arte, e a colocava junto de práticas dentro da disciplina Educação Física, criadas no final do século XIX no Brasil, “com a função de ensinar os princípios “higiênicos” e “eugenistas” difundidos pela ginástica alemã, e incentivada pela defesa de Rui Barbosa, em 1882, em Parecer sobre a Instrução Pública<sup>87</sup>” (Bezerra; Ribeiro, 2020, p. 8). Elas apresentam a história do ensino de dança no Brasil intimamente ligadas às formações em ballet clássico por volta do século XIX, destacando a partir do século XX um grande impulso com visitas das companhias e artistas russos. Para as autoras, isso demonstra como a educação em Dança no país se organizou durante muito tempo como uma prática direcionada apenas a pessoas com uma situação socioeconômica privilegiada que ao acessarem a técnica do ballet e também um conjunto de regras, ligados a uma noção de etiqueta e boas maneiras geralmente direcionada às alunas, conferia a quem frequenta esses espaços e participava dos glamourosos espetáculos um certo *status* social. Desse modo, era dificultado o acesso das classes menos privilegiadas a esse capital cultural e econômico<sup>88</sup> (Bourdieu, 2012 *apud.* Bezerra; Ribeiro,

---

<sup>87</sup> Nesse pareceras autoras Bezerra e Ribeiro (2020) destacam “a educação constituirá em limpeza, exercícios, posições e maneiras do corpo, asseio e decências do vestuário, o mais simples e econômico possível, danças e exercícios ginásticos, ornicultura, passeios de instrução” (grifo das autoras) (Bezerra; Ribeiro, p. 8).

<sup>88</sup> Diz respeito ao conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, em sua teoria propunha que além do capital econômico envolvendo propriedades e dinheiro e o capital social que se dá nas relações interpessoais, o capital

2020), já que a configuração social da época não era favorável às propostas de ensino de Dança como contributo à formação integral dos indivíduos.

Para Silva<sup>89</sup> (2020<sup>90</sup>, p. 73) torna-se “quase que inevitável falar sobre o ensino da Arte/Dança na escola sem partir de uma trajetória histórica comum sobre a qual tantos trabalhos já partiram” e evidencia-se a necessidade de um ajustamento ao alerta de Chimamanda Ngozi Adichie – escritora Nigeriana – sobre os perigos<sup>91</sup> das versões únicas das narrativas. Ao questionar de que modo o contexto ou histórico do ensino da Arte/Dança na escola tem sido abordado e se propor a analisar como isso tem sido acomodado nas produções bibliográficas contemporâneas<sup>92</sup>, Silva (2020) aponta uma tendência das bibliografias a “transcrever e/ou reiterar episódios e informações históricas acerca do ensino da Dança na escola” (p. 74), a partir de cânones que abordam as relações entre as tendências pedagógicas brasileiras e o ensino de Arte (Fusari; Ferraz, 1993 *apud.* Silva, 2020), os documentos oficiais/ legais prescritivos (LDBs e PCNs) que referenciam contributos históricos de artistas europeus e da dança moderna no ensino da área no país.

Nesse fluxo, Silva (2020) chama atenção para um ofuscamento da história do ensino do Maxixe (Efegê, 1974) e do Frevo (Vicente, 2009), além da pesquisa documental de Melo e Santos (2018) que se empenha em destacar que em São Paulo entre os anos de 1830-1860 já existia referência sobre os bailados de pessoas escravizadas, o miudinho, o fado, o batuque, o catirité, a umbigada, entre outras manifestações. Não à toa no ano de 1867, por meio da Lei Provincial n. 43, artigo 30 determinou-se “[...] fica proibido aos escravos a dança e jogos de qualquer qualidade que sejam, tanto nas ruas, como nos subúrbios de povoação’ [...]” (Melo; Santos, 2018, p. 1046 *apud.* Silva, 2020), sendo evidenciada uma preocupação das elites na garantia do apartamento do que era considerado dança e as manifestações populares (Melo; Santos, 2018 *apud.* Silva, 2020). Silva (2020), lança mão da proposição de Rufino (2019) de uma *Pedagogia das Encruzilhadas*, para destacar a importância de se pensar e narrar

---

cultural também se apresentaria como bastante relevante na sociedade (Bourdieu, 2012 *apud.* Bezerra; Ribeiro, 2020).

<sup>89</sup> Leonardo das Chagas Silva é Licenciado em Dança e especialista em Arte-Educação pela UFBA. É Mestre em Dança pela UFBA e atua como professor de Arte/Dança no Instituto Federal da Bahia – IFBA.

<sup>90</sup> SILVA, L. C. (Re)Visão crítica e apontamentos sobre abordagens históricas do ensino da Dança/Arte no currículo escolar brasileiro. *In: Dança e Diáspora Negra - Poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras/* CONRADO, Amélia Vitória de Souza Celina Nunes de Alcântara; Fernando Marques Camargo Ferraz; Maria de Lurdes Barros da Paixão. (Org.) 1ed.Salvador: ANDA, 2020, v. 6, 673p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/224205>. Silva (2020) realiza uma revisão crítica em seu artigo e entretece análises e apontamentos sobre abordagens históricas sobre o ensino de Dança nas instituições escolares no Brasil. Nesse fluxo, faz críticas diretas a Vieira (2019), Bezerra e Ribeiro (2020), entre outros autores.

<sup>91</sup> O autor se refere ao evento de julho de 2009 em que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie realizou uma conferência no evento Technology, Entertainment and Design (TED), nomeado ‘O perigo de uma história única’.

<sup>92</sup> Silva (2020) analisa produções bibliográficas de um recorte temporal que abrange o período de 2002 a 2020.

abordagens históricas a partir de perspectivas afro-indígenas do ensino da Dança no país. Afinal, existem manifestações/performances culturais populares, cujos fundamentos se assentam, em sua maioria em um “saber-fazer” corporal do “cantar-dançar-batucar” (Ligiéro, 2011 *apud.* Silva, 2020).

Silva (2020) critica de modo contundente abordagens sobre a história do ensino de Dança nas escolas brasileiras que tendem a se pautar no que está historicamente situado ou prescrito oficialmente nos documentos, contribuindo para a perpetuação de histórias únicas nesse contexto. Sua provocação recai que é preciso despontar outras maneiras de dizer-fazer história, “considerando se necessário um modo no qual tal história possa ser contada antes mesmo de ser pensadas e efetivadas as reformas e/ou políticas educacionais para seu ensino ou o ensino da Arte no Brasil, em âmbito geral” (Silva, 2020, p. 81). Faz-se necessário e desafiante “lançar mão de abordagens históricas desse ensino, ocupando-se também de incluir contribuições de sujeitos sociais-históricos ainda invisibilizados no percurso do ensinamento da Dança na escola” (Silva, 2020, p. 81), apostando em abordagens históricas da educação na área que possibilitem a visibilização e disseminação dos contributos de povos indígenas, povos africanos e afrodiáspóricos no país.

Para Ana Mae Barbosa (1978 *apud.* Marques, 2012) a divisão do trabalho intelectual do manual imposta no Brasil desde os primórdios da colonização contribuiu para uma perspectiva segmentada de ambas que influenciou no status das Artes, frequentemente associadas ao trabalho manual. No caso da Dança, ao envolver o corpo em sua potencialidade, acabou relegada a um banimento de anos da possibilidade de coexistir com outras disciplinas no espaço da escola. Para Barbosa e Louis Aranaud (*apud.* Marques, 2011) elucidam que a supremacia da razão iluminista em desfavor da intuição, do corpo, do mítico e místico acabaram por suprimir a Arte dos currículos escolares, relegando-a a perspectivas quase unicamente recreativas.

Marques (1997) expõe que o ensino de Artes no Brasil sofre as consequências de pressupostos racionalistas e dualistas introjetadas no pensamento pedagógico brasileiro, dessa maneira, na escola valoriza-se “o conhecimento analítico/descritivo/linear em detrimento do conhecimento sintético/sistêmico/corporal/intuitivo” (Marques, 1997, p. 21). Como aspectos caros ao Projeto Moderno estão o regimento do mundo pela razão, pelo domínio da natureza, pela iluminação do conhecimento e da verdade. Uma metanarrativa iluminista (Lyotard, 1986 *apud.* Marques, 2011) ecoa no sistema educacional ocidental cujo conteúdo<sup>93</sup> se estabelece em

---

<sup>93</sup> Segundo Henry Giroux (1988), Elizabeth Ellsworth 1992, Carmen Luke (1992) e Patty Lather (1991) juntamente com outros educadores e pesquisadores.

“um discurso patriarcal, branco, europeu, etnocêntrico, dualista, imperialista, separatista e logocêntrico, imposto como verdade única e comum a *todos* os seres humanos” (grifo da autora) (Marques, 2011, p. 58). Verifica-se a análise da modernidade como construtora de verdade, razão e sociedades como únicas e globais, que impacta, portanto, no papel da didática ocidental no ensino de Arte/Dança, e também o que deve ser considerado como “forma de conhecimento”, a didática ocidental ao valorizar a palavra e o conhecimento linear, encaixota processos artísticos no contexto escolar em modelos tradicionais de educação (Marques, 2011).

Strazzacappa (2001) elucida que o movimento corporal sempre caracterizou-se como moeda de troca na escola, pois o movimento em si fere as noções de disciplina e aprendizado nas quais as instituições educacionais se erguem. O apreço pela ordem, característico do modelo escolar-militar da primeira metade do século XX, se opõe à ideia de mobilidade, desse modo a imobilidade física se mostra como punição e a liberdade de mover como prêmio. Nesse fluxo de apartamento, o movimento corporal se direcionou durante anos a momentos restritos, seja na educação física e seja nos momentos de intervalo/recreio, ancorados na distinção comum nesse espaço entre a arte e a ciência, associando a primeira ao lúdico e a segunda a seriedade e cerceamento (Bruni, 1998 *apud*. Strazzacappa (2001). Possibilitar ou impedir o movimento, no contexto escolar, diz também de uma maneira de educar.

Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (Strazzacappa, 2001, p. 79).

Como citado, um dos pilares da ciência moderna caracteriza-se por dualismos<sup>94</sup> e portanto, dissociam mente e corpo, não compreendendo os “processos cognitivos, linguagem, percepção, significado, sistema conceitual, sentimentos, pensamento, razão e sensório-motor” imbuídos no corpo (Lakoff & Johnson, 1999 *apud*. Pinto, 2018), afastando-se da noção de um corpo integral, baseando-se em segmentações e em noções de subjugação de um pelo outro (corpo/mente, corpo/cérebro). Assim como apresenta Pinto, “A Dança como área de conhecimento traz a ideia de que “eu sou um corpo” e não de que “eu tenho um corpo”. Esta segunda proposta remete à ideia de uma mente que comanda esse corpo [...]” (Pinto, 2018, p. 47), enquanto esse “corpo” na verdade não é passivo nem à mente nem ao mundo. A Dança

---

<sup>94</sup> Existem cinco tipos de dualismos, “o de substância (que se divide em dualismo cartesiano e popular) e o de propriedade (que se divide em epifenomenalismo, o dualismo interacionista de propriedade e o dualismo de propriedade elementar)” (Pinto, 2011, p. 29).

como área de conhecimento compreende o corpo em sua “totalidade física, emocional e intelectual” (Rengel; Schaffner; Carmo, 2016, p. 40), pois considera e reivindica que qualquer conhecimento passa pelo corpo, apontando o cruzamento entre experiência subjetiva<sup>95</sup> e a experiência sensório-motora que atuam em conjunto.

Em Pinto (2011), é apontado que refletir sobre a Dança na escola exige urgentemente um redirecionamento frente aos **paradigmas dominantes**<sup>96</sup>. Para ela, portanto, autoras como: Marques (2007) ao se debruçarem sobre dançar na escola, Barbosa (2008) com sua proposta didático-metodológica para o ensino de Arte, Machado (2007) com a tese que apresenta como corpo opera por imagens, Britto (2008) ao falar sobre a temporalidade na Dança contemporânea e Lenira Rengel<sup>97</sup> (2007) que em sua tese de Doutorado compreende o corpo como **corponectivo**, ou seja, não se caracteriza somente pela junção de substâncias distintas (mente e corpo) mas integra-os (corpomente), tendo o corpo como uma só substância (*apud.* Pinto, 2018) são exemplos de como compreender a Dança a partir de orientações de um paradigma emergente.

Rengel (2007) destaca como as metáforas muito utilizadas no cotidiano, revelam más metáforas que reforçam noções dualistas sobre o corpo:

“Agora é hora de brincar. / Agora é hora de ser mais cerebral.”/ “Seja mais emotivo”. Professor de Arte em sala de aula. As três fases como “etapas” de uma mesma aula. Usando o ato de brincar e emotivo como se não fosse preciso pensar. (São Paulo/SP, 2005 *apud.* Rengel, 2007, p. 131).

“Um livro para ler a dois: você e sua consciência.” Outdoor de propaganda de livro. *apud.* Rengel, 2007, p. 137).

“Meu corpo é meu instrumento”. Expressão recorrente de dançarinos, atores, músicos, pessoas em geral. Como se a pessoa fosse uma, e o corpo outra “coisa” (Rengel, 2007, p. 131).

“Deixe sua mente lá fora!” Expressão recorrente que é dada como instrução em diversas, inúmeras e/ou díspares aulas de atividade física, sejam aulas de dança, esportes de yoga, de tai chi chuan, entre outras) (Rengel, 2007, p. 132).

---

<sup>95</sup> Autores referem-se a pensamento, raciocínio, razão, emoção, sentimentos e às sensações, o calor, o medo, a excitação de descobrir algo novo, pegar algo para senti-lo/conhecê-lo melhor, respectivamente.

<sup>96</sup> Conceito do cientista social, Boa Ventura de Sousa Santos (2002 *apud.* Pinto, 2011) para designar uma predominância de princípios modernos, positivistas, dualistas. Tal autor propõe a consideração de paradigmas emergentes na construção de uma **Ecologia dos Saberes**.

<sup>97</sup> Professora, pesquisadora, dançarina e coreógrafa cuja tese trata-se de conceito cuja tradução é *embodied*.

Além de uma separação da mente e do corpo, há uma associação da sabedoria e razão à primeira, e Rengel (2017) questiona se o conhecimento estaria localizado mesmo em apenas um lugar do corpo. A própria noção de humano costuma passar pela valorização da característica racional, em oposição a uma regência pelas emoções, desconsiderando os entrelaçamentos de ambas e o corpo.

O modo de pensar o corpo dicotômico (corpo e mente separados) independe de classe social. É constatado nos mais variados ambientes escolares e midiáticos e se expande culturalmente nas relações sociais. A mudança de perspectiva retiraria a hierarquia de que o “mental”, ou “espiritual”, ou “racional” rege o físico, material, concreto. Como dizer que um ato é mental ou que um ato é físico?...apenas são... corporectivos (Rengel, 2007, p. 42 *apud*. Rengel, 2017, p. 15).

No Brasil, o dualismo corpo-mente comparece de forma latente no contexto escolar regular com certa frequência, numa relação não somente de separação, mas também de hierarquização da mente sobre o corpo de um modo bastante latente, não sendo incomuns formulações de que se “trabalhar a mente” seria muito mais relevante que “trabalhar o corpo”, ainda os processos de ensino-aprendizagem caracterizem por algo muito mais complexo que algo assentado apenas num raciocínio mental (Pinto, 2021).

No que se refere ao processo de escolarização da Arte, observa-se uma presença muito maior de outros campos, com destaque às Artes Visuais, sendo o movimento corporal e a área de Dança, considerados quase que inadequados para o ambiente de ensino formal. Strazzacappa (2003) menciona que a Dança se situa no terceiro mundo<sup>98</sup> da Arte, ocupando uma posição inferiorizada às demais manifestações artísticas historicamente. Para ela (2008), as instituições escolares ancoram-se em lógicas e organizações que dificilmente são equipadas e preparadas para o acolhimento de formas de ensino-aprendizagem não convencionais (Strazzacappa, 2008). Vigora há séculos no ambiente escolar pressupostos estabelecidos sob uma noção punitiva, vexatória, de contenção e adestramento dos corpos, resultado de uma herança iluminista embutida em fundamentações filosóficas das práticas pedagógicas, atravessados por lógicas monoteístas cristãs (Marques, 2011; Strazzacappa, 2001; 2003; 2008; Santos, 2017). “Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão” (Strazzacappa, 2001, p. 79).

---

<sup>98</sup> Chamados hoje de países em desenvolvimento.

Para Marques (2011), o conceito de Arte, em si, se modificou drasticamente a partir de 1917<sup>99</sup>, trazendo à tona diluições das fronteiras, a multiplicidade de estilos, técnicas, tendências artísticas. Para a autora, destacam-se mudanças significativas na área a partir da década de 1960<sup>100</sup>, em que se tem um rompimento com os princípios modernos, os quais os artistas não só rejeitaram os estilos modernos de dança, mas também questionaram as afirmações que fundamentavam toda a ideia de um projeto moderno (Kaye, 1994 *apud.* Marques, 2011). Ainda assim, isso não significou uma transformação substancial no ensino de dança, para a autora (2011), que compreende que diante das experiências corporais e das ciências da década de 60 e 70, outra concepção de ensino de dança deveria estar em voga. A autora aponta uma relação de retroalimentação indireta entre escolas de dança e ensino formal, que parecem incomunicáveis mas que ecoam *conceitos* (grifo da autora) de Arte e ensino, concebendo o mover apenas no lugar de virtuosismo, aprimoramento técnico e espetacularização.

O canal de comunicação existente entre as escolas básicas e as escolas de dança, embora muitas vezes encoberto pela ausência da dança no currículo escolar, como é o caso do Brasil, está aberto a recorrências conceituais, que acabam por homogeneizar e universalizar atitudes e comportamentos que regem o ensino de dança em ambas as instituições (Marques, 2011, p. 53).

A escola geralmente costuma cercear a potencialidade das Artes de modo a revertê-la a processos repetitivos, esvaziados, tediosos ou maçantes, seja pela sua redução a simples aspectos técnicos, momentos específicos do ano ou meras atividades curriculares. Para ela, artistas, movimentos e linhas de pesquisa inovadoras e promissoras, no processo de “virar escola” tendem a perder sua dinamicidade, seu tom imprevisível e indeterminado, enrijecem-se por normas externas à Arte e passam a organizar-se de maneira a cristalizar o que antes era sua potência, perpetuando modos de fazer, ensinar e aprender (Marques, 2011).

As aulas de dança também podem ser aprisionamentos diante uma abordagem de ensino que foque apenas em padrões e noções de aptidão inata, além disso, existe uma tendência à perpetuação de um tradicionalismo no ensino de Dança nas escolas livres que encontram eco nas instituições formais e que se estabelecem sobre filosofias de ensino baseadas no tecnicismo, na noção do estudante como tábula rasa e do enciclopedismo, que compõem todo um sistema

---

<sup>99</sup> Numa perspectiva da Arte no ocidente: “Depois que Duchamp levou um mictório para o museu (os *ready-made*); que Andy Warhol pintou latas de sopa Campbell’s; que John Cage escreveu seu 4’33”; que Steve Paxton criou seus *Walking Pieces*, não se pode mais dizer que existe a Obra de Arte, feita para ser contemplada à distância por uma plateia selecionada” (Marques, 2011, p. 28).

<sup>100</sup> Ainda sob uma perspectiva da dança no ocidente, a década de 1960 foi marcada pelos trabalhos de John Cage, Merce Cunningham, a Judson Church, entre outros nomes, que se colocavam contra os padrões acadêmicos da década de 1930.

de valores e ideais que desde o século XVIII têm sido incorporados ao pensamento educacional no Ocidente na Educação Básica ou nas escolas de dança (Marques; 2007; 2011)

O processo de escolarização da Dança perante as políticas públicas do Brasil toma contornos mais expressivos somente a partir da publicação do PCN (1997), documento nacional que versa sobre a Dança como parte integral da educação em Arte, e a partir da Lei 13.278/2016, legislação que menciona a Dança como obrigatória no ensino do componente Arte nas escolas do país. Em Isabel Marques (2007) verifica-se:

A distância que existe entre aquilo que é proposto e aquilo que efetivamente é praticado nas escolas tem por muitas décadas caracterizado a história da educação brasileira. Mesmo assim, uma proposta que oficialmente assume a importância da arte (e da dança) na educação não deve ser tomada como uma proposta utópica, mas sim como um movimento importante na direção da formação de uma nova mentalidade e, portanto, de práticas futuras (Marques, 2007, p. 67).

Para Marques (2011) sempre existe a possibilidade da construção de uma ideia de Arte apartada da escola, seja pelo psicologismo ou enciclopedismo, e de uma Arte que se empenha em articular e realizar integrações entre seus próprios conhecimentos (fazer, apreciar, contextualizar) e com a realidade sócio-político-cultural, favorecendo a concepção de uma escola transformada e transformadora na sociedade, num processo em que o conhecimento em Arte também se articula com o conhecimento através da Arte e assim problematiza e amplia relações possíveis entre Arte, ensino, alunos e sociedade.

Para Marques (2007; 2011), o histórico do ensino de Dança nas escolas do país frequentemente se apresentou vindo à tona em apresentações de eventos pontuais da escola, datas comemorativas ou mesmo como ferramenta para se alcançar avanços em outros componentes curriculares. Marques (2007) propõe a compreensão do ensino de Dança nas escolas regulares a partir de uma perspectiva de educação crítica e que, portanto, não se exime de um esforço em analisar de forma cuidadosa suas relações múltiplas com a sociedade. Mais do que um conjunto de passos e movimentos, a autora aponta a importância de não se ignorar o papel social, cultural e político dos corpos, e também da Dança. Nesse fluxo, uma das principais contribuições da Dança para a educação dos indivíduos recai em “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte” (Marques, 2007, p. 24). O sentido do seu aprendizado na escola, perpassa por um fazer-sentir que não está dissociado do corpo, a compreensão e desfrute do potencial estético e artístico da Dança exige dos corpos um engajamento integrado do fazer-pensar, ou seja, ao contrário do que um discurso que sustenta a

Dança somente no lugar das emoções, da autoexpressão e do desprendimento das tensões, a Dança como forma de Arte envolve a sensibilidade, as emoções e sentimentos, mas também envolve aspectos cognitivos dos corpos. Há de se considerar também que as aulas de dança podem podar as potencialidades dos indivíduos, ao apoiarem-se em concepções que pouco consideram as relações entre os indivíduos e a sociedade. Ideais de corpos em suas posturas e formas, comportamentos sociais e modos de mover esperados e exigidos como regra, através de padrões, repertórios rígidos, impositivos, e guiados por lógicas unilaterais podem contribuir para uma desconexão do ser de sua própria existência (Marques, 2007).

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, A escola teria, assim, o papel de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (Marques, 2007, p. 23).

Alvarenga (2018) dançarino, pesquisador e professor, argumenta em favor da Dança nas escolas do país, pensando-a como direito, reivindicando-a como parte essencial da cesta básica dos estudantes do país e não como privilégio somente àqueles que têm condições de pagar por esses ensinamentos em espaços privados, os produtos socioculturais humanos não devem ser dificultados e sim facilitados: “Diga-se, então, do lugar público da dança como um direito” (p. 14). Privar o estudante do seu direito ao contato com um bem público que é dever do Estado prover, prejudica a sua formação como cidadão, a Educação Básica tem por objetivo apresentar aos estudantes produtos fundamentais da cultura em que estão inseridos, e a Dança, possui elementos básicos de organização que lhe são próprios.

E que conteúdos seriam próprios da Dança? “Qual ‘dança’ devemos ensinar” (Marques, 2007, p. 31)?”.

Na tentativa de elucidar os conteúdos específicos da área, Marques (2007) indica que alguns conteúdos incluídos em programas de aulas de dança poderiam ser desenvolvidos por outra área do conhecimento, como a coordenação motora, por exemplo. Entretanto, é especificidade da tratar Dança tratá-la como Arte e não somente como movimento, terapia ou recurso educativo. Ao professor de Dança cabem os **textos** e **contextos** (Marques, 1999 *apud*. Marques, 2007, p. 30), **os textos** caracterizam-se por conteúdos que favorecem conhecimentos da dança e que permite a compreensão da mesma *em si*, enquanto os **contextos** incluem elementos sociais, histórico, culturais das danças, ditos saberes *sobre* a dança ou indiretos da Arte (grifos de Marques).

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica) (Marques, 2007, p. 31).

Não somente produtos totalmente “acabados” devem permear o ensino de Dança nas escolas, os processos de criação devem ser apreciados e vivenciados enquanto Arte. A improvisação e a composição coreográfica são os processos para Marques (2007, p. 32) “que mais permitem aos alunos experimentar, sentir, articular e pensar a arte como criadores e sujeitos do mundo”. Para isso, é preciso reconhecer os repertórios dos próprios estudantes, suas escolhas de como mover, e maneiras distintas de se relacionar com as danças acessadas em sala de aula ou fruto do convívio social, ou seja, para que experiências estéticas sejam significativas para os educandos é preciso considerar seu contexto, entendendo por contexto também como “a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas pelos alunos” (Marques, 2007, p. 32). Os contextos, nesse sentido, fornecem elementos para as escolhas de conteúdos pelos artistas-docentes, e são os interlocutores de um fazer-pensar dança porque assegura a relação do conhecimento em Dança e das relações sócio-político-culturais desses indivíduos.

Marques (2011) ao entrar em contato com as teorias de artistas, pedagogos, filósofos que articulam discursos “críticos”, “pós-modernos”, “multiculturalistas”, se lança em uma sucessão de “como’s” a fim de refletir de forma mais profunda sobre o ensino de dança na contemporaneidade:

- como fazer com que, na escola, as práticas de ensino de dança não se distanciem dos conceitos contemporâneos de arte e de criação artística? Ou seja, como favorecer um diálogo crítico e transformador entre o mundo da escola e o mundo da dança.
- como não perpetuar valores e conceitos cristalizados de dança, de corpo, de indivíduo, de convivência social através do ensino de dança?
- como garantir o pluralismo, a diferença, a heterogeneidade, a voz do aluno, a multiplicidade em práticas de ensino de dança na escola formal?
- como fazer com que o conhecimento em dança trabalhado na escola não seja fundado somente no logocentrismo, no dualismo, no imperialismo, no eurocentrismo, no falocentrismo, no racismo?
- como valorizar o conhecimento autorreflexivo, inscrito no corpo, parcial, aberto, em nossas práticas de dança na escola?
- como integrar a realidade do aluno aos conteúdos específicos de dança a serem trabalhados na escola? (Marques, 2011, p. 22-23).

Para Marques (2011), o educador e filósofo Paulo Freire deu um “passo sem volta” ao sistematizar sua pedagogia tendo como ponto de partida e principal interlocutora dos processos de ensino-aprendizagem na escola, a realidade dos indivíduos. Freire em **Pedagogia do Oprimido**<sup>101</sup>, argumenta em favor de uma **Educação como prática da liberdade**, uma educação comprometida com a libertação não deve se sustentar na concepção dos educandos como ‘seres vazios’, como uma consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas como “corpos conscientes”, sendo essa uma **consciência** intencionada ao mundo. Essa perspectiva de educação não deve conceber os educandos como depósito de conteúdos, mas problematizar as existências em suas relações com o mundo, ou seja, contra uma “concepção bancária” que enfatiza a permanência, a construção de uma concepção problematizadora da educação reforça a mudança (Freire, 2022).

Para pensar a Dança na contemporaneidade Isabel Marques (2011) que se debruça sobre as obras de Freire e tem oportunidade de trabalhar junto ao mesmo, pontua uma necessidade de ampliação do conceito de “realidade social” diante das mudanças que as redes comunicacionais têm trazido para as relações entre os sujeitos e entre conhecimento. Numa sociedade tecnológica marcada por diversas transformações relacionadas a tendências políticas, culturais e econômicas, atravessadas por conceitos de tempo e espaço que também tem se alterado, sugere que Dança no contexto educativo tenha como ponto de partida e como mote de problematização, **o contexto**. O **contexto** como desvelador de diversas redes e sentidos, advindos de distintas realidades inscritas e expressadas a partir de uma infinidade de texturas, cores, complexidades, possibilita o engajamento numa ação educativa transformadora na área, desarticulando-se de uma perspectiva isolada e enrijecida das potencialidades da Dança para considerar as inúmeras articulações possíveis entre os conteúdos da Dança, os estudantes e a sociedade, não ignorando, inclusive, suas dimensões emocionais, sensíveis e relacionais.

Ou seja, trata-se de uma perspectiva de ensino de Dança comprometido não somente com o **contexto** mas que sugere um comprometimento também com uma práxis emancipatória, que parte de uma rede tecida na realidade dos indivíduos a fim de estimular “novos e diferentes modos de construir/ reconstruir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo” (Marques, 2011, p. 101). A noção de emancipação aqui presente enreda-se pelas proposições no

---

<sup>101</sup> Pedagogia do Oprimido considera a existência de uma pedagogia dominante, de uma classe dominante frente a uma classe trabalhadora, oprimida (Freire, 2022). Marques (2011) descreve como uma das propostas concretas de Paulo Freire para um trabalho educacional que leve em consideração contexto social baseia-se na concepção dos **temas geradores dos educandos**, que se caracterizam por temas que favorecem a sistematização, a organização e construção de conhecimento fundamentados na autonomia dos estudantes.

que diz respeito ao reconhecimento de uma pedagogia dominante alinhada aos interesses e concepções de uma classe, sobre outra, oprimida. Propõe uma pedagogia humanizadora que não priva os sujeitos de se libertarem da dominação, através de uma prática pedagógica reflexiva, problematizadora e dialógica (Freire, 2022). Perante o instrumento de opressão, a “educação bancária”, fruto de um modelo de educação tradicionalista e que se constrói sobre concepções convencionais de currículo, conteúdo, metodologias e objetivos, a proposta educacional de Freire expõe como essencial a valorização realidade histórica, cultural e social para um processo pedagógico significativo para o estudante, possibilitando sua ação crítica e consciente no mundo do qual faz parte (Marques, 2011).

Marques (2007) aponta um terreno fértil para que o profissional de dança, no trabalho na escola, enfatize corpos na dança e corpos que dançam com seus estudantes, provocando-os a refletir sobre valores e atitudes, sobre os ideais dos corpos imaginados para certas danças, sobre os preconceitos que associam a leveza de movimentos e o delicado ao oposto de uma virilidade, sobre a importância de contextualizar danças de origens culturais diversas para que os educandos possam produzir danças que não ignorem e também não reforcem de modo negativo as diferenças de gênero.

Obviamente, um projeto político educacional que contempla Dança de um modo crítico, comprometido com as problemáticas da sociedade, com o desvelar de possibilidades artístico-pedagógicas e estéticas diversas, plurais e significativas, esbarra em concepções curriculares que podem ou não favorecer a emancipação e o rompimento com concepções educacionais tradicionais e arraigadas na sociedade brasileira. O currículo aparece como tema extremamente relevante em reflexões que se debruçam propostas educacionais dos sistemas de ensino, projetos-políticos-pedagógicos, nas pesquisas, nas discussões de teorias pedagógicas, formação inicial e continuada de professores (MEC, 2007).

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas (MEC, 2007, p. 9).

Na abordagem de Arroyo<sup>102</sup> (2007) sobre o currículo diz-se da necessidade de reconhecer o estudante como sujeito de direito dos conhecimentos escolares e dos mundos do trabalho, superando perspectivas de um capital humano a ser capacitado para demandas hierárquicas do mercado e concebendo-os como cidadãos com direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. O autor critica processos de ensino-aprendizagem cujas habilidades e competências pensadas para serem alcançadas num tempo e ritmo determinados, acabam por catalogar os educandos como capazes ou incapazes a depender de seus resultados, relegando a docentes e discentes performances de identidades escolares que o próprio sistema fomenta (o aprovado, o reprovado, o lento, o rápido...). Para Arroyo, a visão “marcada pela desigualdade dos alunos perante o conhecimento é uma marca da cultura escolar” (2007, p. 29). presentes nas concepções de currículo, e também na eleição de metodologias, de avaliação, de ordenamento de conteúdos, na enturmação, na aprovação e reprovação de estudantes em seu percurso escolar.

Partimos da hipótese de que os seres humanos somos desiguais nas capacidades mentais e organizamos os conteúdos de forma hierárquica, montamos turmas em função dessas supostas desigualdades mentais e até físicas, aplicamos provas seletivas para avaliar as supostas desigualdades mentais, avaliamos os resultados com a lógica mais positivista e cientificista e concluímos com certeza que os alunos são mesmo desiguais nas capacidades mentais (Arroyo, 2007, p. 30).

Para Moreira<sup>103</sup> e Candau<sup>104</sup> (2007), os currículos trazem consigo em maior ou menor proporção discussões acerca dos conhecimentos escolares, dos procedimentos e relações sociais que compõem os processos de ensino-aprendizagem, e que por sua vez estão ligados a valores, construções de identidades e transformações que se deseja efetuar. Se tratando de um “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (p. 18), o currículo nem sempre deixa explícito todas suas propostas e intenções, valendo-se de um **currículo oculto** e que envolve valores e atitudes transmitidos de modo subliminar através de práticas, regras, rituais, hierarquizações, procedimentos e modos de fazer (grifo dos autores). Numa sociedade

---

<sup>102</sup> Arroyo é sociólogo e educador, foi professor da UFMG. Possui graduação em Ciências Sociais pela UFMG mestrado em Ciência Política UFMG e doutorado (PhD em Educação) - Stanford University. É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural.

<sup>103</sup> Antônio Flavio Barbosa Moreira é mestre em Educação pela UFRJ, doutor em Educação pela Universidade de Londres, professor da UFRJ e da UERJ, além de coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

<sup>104</sup> Vera Maria Candau é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. É professora titular emérita do Departamento de Educação da PUC/Rio.

dividida, “a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta” (p. 28). Desse modo, o currículo pode ser entendido como um campo que busca impor um conteúdo de uma cultura e também uma própria definição de cultura, estabelece-se como um lugar de competições em relação aos significados, e que em meio a tensões, produz e reproduz cultura. No currículo podem ser percebidos tantos esforços para a consolidação das opressões e processos discriminatórios de grupos sociais como questionamentos sociais referentes a como essas situações se estabelecem, pela complexidade do artefato muitas são as sugestões frente à pluralidade e diversidade que delineiam as perspectivas culturais contemporâneas.

Para Nilma Lino<sup>105</sup> (2007), o currículo não se caracteriza por um conjunto de conhecimentos e conteúdos a serem transmitidos apenas, mas um instrumento dotado de caráter histórico e político cuja produção de conhecimento envolvida se dá de forma relacional, seus aspectos alastram o campo das abstrações e se tornam experiências e práticas construídas por sujeitos concretos permeados por relações de poder. Para Gomes (2007) diversidade cultural e os currículos estão imbricados, na medida em que a produção de conhecimento, sua seleção e legitimação são atravessadas pela diversidade. Apoiando-se no autor Tomaz Tadeu da Silva (1995 *apud*. Gomes, 2007) que situa o conhecimento, a cultura e o currículo como produções das relações sociais e de poder, compreende as narrativas presentes nos currículos de forma explícita ou não, que exalam concepções sobre conhecimentos, formas de organização da sociedade e seus grupos sociais, tais narrativas contribuem para as construções e legitimações do que é beleza, do que é moral, do que é bom ou não, bem como quais vozes são autorizadas de serem ecoadas. Tal perspectiva de currículo evidencia a noção hegemônica de conhecimento incrustada no contexto escolar

---

<sup>105</sup> Pedagoga brasileira, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Univ. Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Nilma é Professora Titular Emérita da FAE/UFMG, integra o corpo docente permanente do programa de pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG. Atua como professora voluntária da FAE/UFMG, foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG. Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos do governo da presidenta Dilma Rousseff.

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (Silva, 1995, p. 195 *apud*. Gomes, 2007, p. 24).

A sociedade brasileira é construída sobre contextos históricos, políticos, sociais, econômicos tensos, estipulados por lógicas de dominação e colonização sendo, portanto, para autora, terreno não somente das diversidades, mas também das identidades e das diferenças. Essa necessidade de atenção à diversidade não deve estar alinhada a uma noção romântica, mas com um vencimento do imobilismo, buscando a construção de práticas pedagógicas que considerem a multiplicidade das identidades e da diversidade cultural no contexto escolar e na sociedade (Gomes, 2007).

Como exposto em Sousa e Macedo (2021), os processos educativos em Dança no Brasil devem considerar que a colonialidade comparece também em “processos de concepção e implementação de currículos, projetos políticos-pedagógicos, metodologias, estratégias de ensino e processos avaliativos de formação em dança” (Sousa; Macedo, 2021, p. 290). E, portanto, faz-se necessário um comprometimento com uma revisão crítica do campo de conhecimento Dança, de modo a considerar a pluralidade e as corporeidades de estéticas brasileiras nos processos de ensino-aprendizagem sejam na Educação Básica, em projetos sociais, no Ensino Superior e em centros de formação, livres ou profissionalizantes, que geralmente privilegiam técnicas e estilos de dança provenientes da Europa e Estados Unidos (Sousa; Macedo, 2021).

O racismo<sup>106</sup>, como estratégia basilar que sustenta a colonialidade nas sociedades atuais, deveria ser constantemente abordado nos processos educativos de dança, através, por exemplo, do questionamento das ausências das expressões em danças não europeias e estadunidenses, tais quais as da diáspora africana no mundo e no Brasil, em particular (Sousa; Macedo, 2021, p. 291).

---

<sup>106</sup> Entende-se racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam” aqui a partir de Almeida (2019, p. 22).

Para as autoras Inaycira Falcão dos Santos<sup>107</sup> e Luciane Ramos e Silva<sup>108</sup> (2017) na intersecção com os campos da Dança, Educação e Antropologia, a produção de conhecimento no Brasil está profundamente marcada pela colonialidade<sup>109</sup> – nesse contexto compreendida “a permanência de estados de presença fundados na ordem colonial nos séculos XIV nas Américas e XIX nas Áfricas, durante os processos de exploração territorial, econômica e política (2017, p. 163, grifo das autoras). Para Luciane Ramos (2017):

Colonialismo e colonialidade são conceitos relacionados, porém distintos. Entendemos colonialismo como sistema político econômico, cujo exercício do poder de um espaço legitimado visa à dominação da diferença, sendo essa dominação a única forma que possibilita a reprodução do sistema. Já a colonialidade é um estado de coisas, de experiências que sobrevivem mesmo com o fim do colonialismo. É a partir da condição de colonialidade que se reproduzem os modelos eurocentrados de produção de conhecimento definidos como modelos de universalidade e que invisibilizam os conhecimentos não hegemônicos (Silva, 2017, p. 35).

Em Alves Neto e Pires (2021), que tratam dos processos educativos em Dança a partir das corporeidades negras objetivando uma descolonização dos currículos verifica-se que a colonialidade trouxe como consequência também uma separação na concepção de corpo enquanto corpo-ideia, ou seja, “um corpo que pensa, que reflete intrínseco à sua movimentação ou faz da movimentação seu modo de pensar o mundo” (p. 107). Resgata-se em Petit<sup>110</sup> (2015) o destaque da segmentação do corpo e do espírito realizada pelo europeu ocidental, considerando como cultura apenas o que advinha da dimensão espiritual e o corpo, portanto, a uma dimensão da natureza que se desdobrou para uma relação que o relegou a uma concepção desprezível. Tal apontamento, existe também em Silva (2017 *apud*. Alves Neto; Pires, 2021):

---

<sup>107</sup> Cantora lírica, professora doutora e pesquisadora das tradições africano-brasileiras, na educação e nas artes performáticas no Departamento de Artes Corporais da UNICAMP.

<sup>108</sup> Doutora em Artes da Cena pela UNICAMP cuja tese aborda a colonialidade na Dança e movências sul-sul a partir da técnica de Germaine Acogny.

<sup>109</sup> Diversos intelectuais de distintos países da América Latina, no início dos anos 2000, propõem uma contraposição do “colonialismo” enquanto entidade presente a uma ideia de “colonialidade”. Esse grupo heterogêneo de pesquisadores – dentre os quais citam-se: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiótico argentino Walter D. Mignolo, os sociólogos porto-riquenhos Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres e a pedagoga equatoriana Catherine Walsh – criticam as epistemologias eurocentradas e suas engrenagens de poder, travando debates a partir da realidade latino-americana nas esferas da colonialidade/modernidade, apontando como proposta a “decolonialidade”. O intelectual da Sociologia Aníbal Quijano “propõe o conceito de colonialidade a fim de questionar e transcender as particularidades da noção de colonialismo, que, mesmo após a “abolição” e as lutas pela independência dos países colonizados, segue operando no seio das relações sociais” (Alves Neto; Pires, 2021, p. 104). Ele elabora tal conceito a partir de uma consistente crítica à “modernidade” que invisibiliza os legados econômicos e culturais de povos colonizados, especialmente povos originários das Américas e populações africanas (Alves Neto; Pires, 2021). Já a “decolonialidade”, por sua vez, é entendida como uma crítica às heranças coloniais, guiados por sabedorias advindos de culturas latino-americanas (Silva; Santos, 2017).

<sup>110</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE). Atua na formação continuada de professores nas escolas e na formação inicial na universidade. Atua também em quilombos no fortalecimento do pertencimento afroquilombola.

Na perspectiva eurocêntrica o corpo é algo a se dominar, já que o corte cartesiano corpo/mente, fonte estruturadora do pensamento moderno, definia uma ordem de valores onde o conhecimento não pertencia à esfera do corpo, que seria o lócus da natureza, dos instintos primitivos e irracionais (Silva, 2017, p. 48).

Para as cosmovisões<sup>111</sup> afropindorâmicas, as manifestações culturais orientam-se por fundamentos e princípios filosóficos comunitários. Para Nego Bispo (2015), a matriz eurocristã monoteísta trabalha o coletivo de modo segmentado, enquanto as matrizes afropindorâmicas politeístas trabalham o indivíduo de forma integrada. Para Petit (2015), de um modo geral, povos indígenas e afrodescendentes têm lutado contra um contexto de assimilação cultural fruto do convívio com outras matrizes, e principalmente pela invasão cultural, advinda com a colonização europeia através da religiosidade e valores impostos. A dança e a musicalidade no contexto da afrodiáspora possuem uma profunda intimidade com a religiosidade, baseando-se numa compreensão integral e holística dos corpos, advindos de outras maneiras de perceber o mundo, ressignificar ações e relações entre corpo, cultura e sociedade. Os corpos marcados pelas africanidades, substratos de culturas amplas e diversas das populações negras sequestradas de África no tráfico transatlântico, são orientados por perspectivas outras assentadas em princípios como: a oralidade, ancestralidade, circularidade, religiosidade, corporeidade, cooperatividade, memória, musicalidade, ludicidade e o axé. “Para as negras e negros desterrados brutalmente da África para as Américas e cujos algozes procuraram por todos os meios destituir de humanidade, a dança foi um elo indispensável à sobrevivência física e espiritual”, nesse fluxo, destaca-se que as tradições africanas não separam corpo e espírito, e, portanto, o movimento potencializa o axé (a energia vital) e a relação com o sagrado (Petit, 2015).

bell hooks<sup>112</sup>, pseudônimo de Glória Jean Watkins é uma teórica feminista, professora, pesquisadora estadunidense, contemporânea de Freire que não nega a influência do mesmo em sua trajetória. Em seu livro *Ensinando a Transgredir - Educação*<sup>113</sup> como prática para a liberdade”, a autora analisa os efeitos do colonialismo no campo educacional, apontando uma estrutura institucional racista que corrobora para a imobilidade das estruturas hierárquicas que

---

<sup>111</sup> Em Petit (2015) desenvolve-se o conceito de Corpo-Dança Afroancestral para explicar a construção de corpos com características culturais mescladas e latente resistência cultural negra como identidade e memória coletiva. A autora em sua tese propõe uma pretagogia, uma abordagem teórico-metodológica afrocentrada para formação de educadores e professores, em consonância com a implementação da Lei nº 10.639/03.

<sup>112</sup> O pseudônimo grafado em letras minúsculas trata-se de uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó (hooks, 2017; Sousa; Raposo, 2020).

<sup>113</sup> Nesse livro a autora aborda amor, espiritualidade, teorias feministas, racismo institucional, etc.

oprimem grupos étnicos também na educação. Sua proposta de **Pedagogia Engajada** é atravessada por perspectivas críticas, feministas e anticoloniais que são basilares em suas práticas pedagógicas e sua produção teórica, essa mistura complexa envolve e torna poderosa sua *voz engajada* permitindo uma tentativa de abandonar a rigidez e seu caráter fixo, transformando-se e sempre em diálogo com o mundo à sua volta. A maneira de pensar a educação de bell hooks (2017) ousar teorizar sobre práticas pedagógicas, partilhando ideias, reflexões e estratégias que permitem a transposição de fronteiras, preocupando-se em “questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo)” (p. 20). Para hooks (2017) “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. Assim como Marques (2007), hooks (2017) expressa sua preocupação com um currículo escolar que esteja atento aos aspectos multiculturais de uma sociedade, para ela, num modelo de “educação bancária” o qual compreende os estudantes como consumidores passivos, é difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo. E provoca, ao expor que os estudantes estariam muito mais propensos a abrirem mão da dependência da “educação bancária” e lançando nos enfrentamentos dos desafios do multiculturalismo<sup>114</sup>, pois ele “obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula”, obriga o reconhecimento de uma cumplicidade no ato de aceitar e perpetuar preconceitos e parcialidades. Assim, convida que educadores deixem sua pedagogia ser transformada de modo radical pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo.

#### 2.4 Considerações sobre Arte/Dança, educação e política

A fim de discutir aspectos e conjunturas envolvidas no processo de consolidação da Dança nas escolas, a partir do trabalho de artistas-docentes com formação específica, se torna essencial elucidar sobre algumas mudanças no cenário político brasileiro e suas reverberações na Educação, sobretudo Básica, cujos reflexos decorrentes têm sido inegáveis.

---

<sup>114</sup> Para Vera Maria Candau (2008 *apud*. Sousa, 2022) numa análise que considera o campo educacional destaca três vertentes do multiculturalismo, sendo essas: a assimilacionista – reconhece as diferenças culturais mas ainda assim legitima e impõe a cultura hegemônica sobre as outras –, a diferencialista – nessa perspectiva, a compreensão das diferenças culturais se mantém, mas não há a intenção de promoção da interação, pois considera as relações e processos advindos do racismo e colonialismo como inegociáveis – enquanto a perspectiva interacionista – procura a superação das dicotomias e dos polos do multiculturalismo, propondo-se a reconhecer relações e interdependências culturais, exercitando o olhar crítico para as relações de poder e as desigualdades por ela produzidos.

O Brasil enfrenta instabilidades desde 2014, no qual há a reeleição de Dilma Rousseff e também a vitória de parlamentares alinhados a uma ala mais conservadora do país, desde o processo de redemocratização pós ditadura militar. Os parlamentares eleitos para o Congresso Nacional desse ano acabaram por ficar conhecidos como a bancada BBB, fazendo referência às letras iniciais do “boi”, da “bala” e da “bíblia”<sup>115</sup> – que representavam um grupo de parlamentares ligados respectivamente ao agronegócio, a facções policiais truculentas e as igrejas neopentecostais, cujas agendas eram abertamente alinhadas à direita e ao conservadorismo (Silva; Brito; Nunes, 2020) –, demonstrando o início de uma investida calculada à educação e a princípios emancipatórios, democráticos e plurais.

O segundo mandato de Dilma se seguiu numa sequência de boicotes articulados principalmente pelo forte grupo de deputados federais e senadores alinhados ao candidato derrotado Aécio Neves, composto inicialmente por membros do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), do Democratas (DEM) e parte de representantes no Congresso do Movimento Democrático Brasileiro (MDB - antigo PMDB) (Silva; Brito; Nunes, 2020), no qual essa oposição política, não apenas contestou votações e pautas, na tentativa de impedir uma governabilidade, mas também caracterizou-se por porta-voz do capital internacional no Congresso Nacional. É nesse contexto político e econômico que se gesta o processo de *impeachment* contra Dilma Rousseff democraticamente eleita (Silva; Brito; Nunes, 2020) esse golpe político, jurídico e midiático (Silva; Brito; Nunes, 2019; Marques, 2019) traria à presidência Michel Temer (Silva; Nunes; Brito, 2020) cujas reformas delinearam amplos retrocessos e danos ao país em diversos setores, seguido da gestão de morte de Jair Bolsonaro cujos impactos na educação foram devastadores.

Pesquisadores brasileiros (Santos, 2020; Lima; Hypólito, 2020; Palú; Petry, 2020) têm utilizado como lentes teóricas para compreender o contexto de retrocessos ligados à perda de direitos conquistados, a falta de manutenção de mecanismos democráticos, o desmantelamento de investimentos públicos e sociais, além de uma cruzada devastadora e explícita no contexto educacional, do conceito de *Nova Direita* (Apple, 2001; 2003 *apud.* Silva; Britto; Nunes, 2020; Palú; Petry, 2020; Gomes de Lima; Hypólito, 2019; 2020; Santos, 2020; Silva; Lima; Silva, 2019; Miranda, 2016; Miguel, 2016). A *Nova Direita* é apresentada, como uma aliança composta por quatro grupos, que surge num contexto pós-crise, tentando resgatar valores,

---

<sup>115</sup> A denominação “bancada da bíblia” ou “bancada evangélica” segundo Miguel (2016 *apud.* Lima; Hypólito, 2019, p. 9) é equivocada, pois esse modo de agrupar desconsidera distinções entre doutrinas protestantes, bem como ignora a presença de um setor mais conservador da Igreja Católica.

ordens e tradições da sociedade estadunidense degenerada por uma crise em decorrência da ineficiência do Estado e da ascensão de movimentos em defesas de grupos como os de luta por direitos das mulheres, pessoas negras etc. (Santos, 2020). A *Nova Direita* é composta então por *neoliberais*, liderantes dessa força, que priorizam a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado; os *neoconservadores*, que prezam pelos valores ditos do passado e tradições culturais; o terceiro grupo é formado principalmente por *populistas autoritários*, advindos da classe média ou classe trabalhadora, e expressam desconfiança com relação ao Estado, além da preocupação com a família, a segurança, o conhecimento e valores tradicionais, em destaque os judaico-cristãos; sendo o quarto grupo constituído de uma *nova classe média profissional*, interessada em mobilidade social. Esse conceito passou a ser utilizado na literatura europeia e estadunidense para designar uma aliança, principalmente entre *neoliberais* e *neoconservadores*, central para o desmantelamento do Estado de Bem-Estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado a partir da crise de 1970 nos países centrais ao capitalismo (De Paula *et al.* 2019; Lima; Silva; Lima, 2019).

Apple (2003; 2001 *apud.* Nunes, 2020) que tem sido citado como uma referência importante na construção de soluções para a chamada crise da educação nas últimas décadas, mapeou a atuação de grupos articulados nas políticas públicas dos EUA ainda em 1980, advertindo sobre uma guinada à direita, a *modernização conservadora*, expressos nos contornos da educação global e também no Brasil (Lima; Hypólito; Miranda, 2016; Palú; Petry, 2020; Silva; Brito; Nunes, 2020). Essa articulação de grupos segundo Apple (2003 *apud.* Lima; Hypólito, 2019, p. 13) tem reunido “[...] tradições culturais conservadoras a interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores, para impor a agenda neoliberal e neoconservadora na educação e nas definições do papel do Estado”.

No Brasil, tal cooperação entre grupos tem sido demonstrada no campo político e educacional, seja com a presença dos representantes e seus interesses no parlamento, e também no campo da educação (Lima; Hypólito, 2019), com projetos de lei, disputas de narrativas, aparelhamento ideológicos, políticas públicas e medidas – das quais algumas serão descritas a seguir –, associado a um esforço de relacionar esse contexto com o processo que reforça o retrocesso da abordagem de Arte e a efetivação do ensino de Dança na Educação Básica.

Com relação à adoção de políticas neoliberais, pode-se dizer que no Brasil ela se dá principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entre 1998 e 2003. Seguido pelos governos de Lula e Dilma Roussef que tentaram medidas de contenção do avanço de algumas tendências neoliberais conservadoras na educação de outras nações, haja vista os

Estados Unidos, porém não se fizeram efetivos, deixando delineado um percurso possível que viria mais tarde tornar-se realidade a partir do governo Michel Temer (Miranda, 2016).

Na esteira das mudanças nos últimos anos encontra-se respaldo em Santos (2020) e Palú e Petry (2020) destacando a Emenda Constitucional 95, a Reforma do Ensino Médio, a publicação da Base Nacional Comum Curricular, a Militarização das Escolas, o Movimento Escola Sem Partido (ESP), a influência e a presença de instituições privadas no âmbito da educação pública, a defesa da legalização do *homeschooling* (ensino domiciliar) associando tais ações e temáticas a uma tendência *neoliberal e neoconservadora* no Brasil.

A começar pela Emenda Constitucional nº 95/2016, sancionada por Michel Temer em dezembro cuja justificativa se assentava em contornar a crise econômica no Brasil, tramitando como PEC 2414/2016 na Câmara dos Deputados, como proposta de emenda, e como PEC 55/2016 no Senado Federal, conhecida como Pec do teto de gastos e tida pelos movimentos sociais como “Pec da morte”, caracterizou-se por um dos mais incisivos ataques ao país, alterando a Constituição e congelando os investimentos públicos por 20 anos, diminuindo recursos para áreas como educação, saúde e gastos sociais, contribuindo inclusive para a desestruturação de programas sociais, como o Minha Casa Minha Vida, a Farmácia Popular e o Ciência sem Fronteiras (Palú; Petry, 2020).

As medidas adotadas pelo governo Temer demonstraram as propostas da agenda neoconservadora, vinculada às concepções neoliberais. O corte de recursos e revogação de direitos adquiridos passa a ser a marca principal do seu governo. Na área educacional, vários projetos foram aprovados, trazendo prejuízo no que vinha sendo realizado (Silva; Nunes; Silva, 2020, p. 31).

A exemplo do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 que caracterizou-se por um curto período de tempo como uma esperança de mudança significativa para os rumos da educação do país, ao evidenciar o destinamento de uma quantidade notável dos recursos do pré-sal associado às metas e estratégias do PNE, acabou por tornar mínimas ou simplesmente inviáveis algumas estratégias e metas do documento em decorrência das medidas pós-golpe, com Emenda Constitucional Nº 95/2016 que afetou também o orçamento mínimo destinado também a operacionalização do mesmo (Palú; Petry, 2020; Saviani, 2020; Silva; Brito; Nunes, 2020).

O contexto de retrocesso e autoritarismo dessa gestão fica extremamente evidente também com a reforma educacional direcionada ao Ensino Médio, deflagrada através da

Medida Provisória 746/2016 tal ação modificaria completamente os rumos da educação brasileira, ancorada numa perspectiva altamente antidemocrática e antipopular (Brasil, 2017).

Segundo Palú e Petry (2020), o foco nesta etapa do percurso escolar se dá devido a um interesse estratégico dos *neoliberais* em delinear o futuro dos trabalhadores a partir de seus interesses, no qual o mesmo desenvolve “competências e habilidades” no contexto da Educação Básica pública que, portanto, deve viabilizar a produção do capital humano adequado às demandas do grande capital. A lei 13.415/2017 que se seguiu trazendo a Reforma do Ensino Médio, estabeleceu inúmeras mudanças na referida etapa, modificando aspectos da sua carga horária e determinando uma organização curricular distinta, disseminada como flexível, fundamentada sob a ótica da BNCC e dos itinerários formativos com o foco na educação técnica e profissional (Palú; Petry, 2020).

Peroni e Caetano (2017) apresentam um estudo no qual apontam que os principais agentes interessados na Reforma do Ensino Médio e na implementação da BNCC.

[...] se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas<sup>116</sup> e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade (Peroni; Caetano, 2017, p. 418)

Segundo Miranda (2016, p. 571) “Os neoliberais são grandes críticos da educação escolar em curso e atribuem à sua ineficiência os maus resultados da economia, como perda de produtividade, desemprego, pobreza, falta de competitividade no cenário internacional, entre outros”, sendo assim, a escola passa a ser lugar de produzir sujeitos econômicos, submetidos a uma lógica neoliberal que visa maximizar ganhos numa escola competitiva com exigências por competência e eficiência. Miranda (2016) nesse fluxo, completa: “Responsabilização, meritocracia e privatização são as categorias que sustentam as grandes diretrizes das políticas neoliberais para a educação nos Estados Unidos e essas também podem ser identificadas no Brasil” (2016, p. 573). Nesse escopo, tomando a privatização a partir da perspectiva apresentada por Rikolsy (2017 *apud*. Peroni; Caetano; Valim, 2021) poderia se dizer que existe a Privatização *na* educação que seria a noção da mesma como “[...] um grande mercado e o setor

---

<sup>116</sup> Como agentes públicos destacam-se secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o CONSED, que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação. Constitui-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019).

privado disputa pelo fundo público com vistas à obtenção de lucro, na perspectiva da capitalização da educação” (2020, p.3) em contraposição a uma Privatização *da* educação, a escola permanece sendo pública e é o Estado quem paga o professor “mas a direção da educação e a definição do conteúdo educativo é repassada para o setor privado, bem como sua execução” (2020, p. 3). Destaca-se nesse sentido, a partir de Peroni (2017), que parcerias passam a atuar então na formação de professores, na preparação de aulas que possam ser replicadas, permitindo um controle do processo educativo, no qual o docente é alienado de sua função.

As instituições públicas, se democráticas, são permeáveis à correlação de forças, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle do produto. São instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 38).

Palú e Petry (2020) ao se proporem a refletir sobre as consequências da globalização, do neoconservadorismo e do neoliberalismo para a humanidade apontam uma agenda global e uma internacionalização das políticas educacionais que funcionam de modo a favorecer os desejos de uma lógica capital imperialista mundial. Esse processo tem sido percebido em âmbito latino-americano e principalmente no Brasil, no qual a aproximação de neoliberais e neoconservadores com o objetivo de influenciar as políticas educacionais são apontadas como pivôs de retrocessos incalculáveis que ameaçam lutas históricas.

Segundo Saviani, numa lógica neoliberal (2013, p. 430 *apud*. Palú; Petry, 2020, p. 14): “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”, sendo assim aspectos relacionados a democratização e universalização acabam sendo ameaçados, pois a lógica que se estabelece é de uma pedagogia da exclusão, no qual os indivíduos são preparados para serem empregáveis, objetivando se afastarem de uma condição de excluídos, ancoradas na responsabilização das pessoas pela sua própria condição, que seria resultado apenas do seu próprio esforço e suas limitações (Palú; Petry, 2020, p. 14).

Alguns aspectos podem ser compreendidos como características de uma ideologia neoliberal e neoconservadora nas concepções de educação anunciadas pelo MEC como justificativa para a Reforma e para a implementação da BNCC: a concepção de flexibilização e a possibilidade de “escolha”, o retorno ao tecnicismo e a disseminação da ideia do indivíduo como empresário de si, responsável único, portanto, por sua própria formação.

Nos últimos tempos o *empreendedorismo*, portanto, vem sendo inserido no currículo escolar expressos na Reforma do Ensino Médio e na BNCC (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019 *apud.* Peroni, Caetano; Lima, 2017), dando ênfase em novos modos de organizar o trabalho produtivo, apresentando-o como um eixo educacional que permite gerar alternativas frente ao desemprego. Nesse sentido, várias instituições privadas e do terceiro setor<sup>117</sup> tem se apresentado como solucionadores das problemáticas da educação pública, associadas ao surgimento de legislações e diretrizes que visam viabilizar o empreendedorismo nas redes estaduais de ensino. Desse modo, esse tipo de formação tem como objetivo expor ao estudante um modo de agir, pensar e sentir ajustado a produção e reprodução de valores de mercado, modificando substancialmente o conteúdo oferecido nas escolas públicas, cerceando o trabalho docente (Peroni, Caetano; Lima, 2017).

Destaca-se que no âmbito da educação “podem ser identificadas como políticas com iniciativas neoliberais aquelas que têm relações mais próximas entre educação e economia ou que inserem as escolas no mercado” (Silva; Lima; Silva, 2019, p. 139), sendo alguns exemplos dessas apontadas por Apple (2003 *apud.* Silva; Lima; Silva, 2019): os projetos com foco na educação profissional ou que ensinam os estudantes a serem trabalhadores; cortes de custos diante do que entendem por “Estado inflado”; mudança de verbas públicas para escolas privadas e soluções de quase-mercado.

Ao analisar os agentes envolvidos na Reforma do Ensino Médio e na elaboração da BNCC, pesquisadores apontam o Instituto Unibanco (IU) como um de seus mais relevantes sujeitos, influenciando no direcionamento das políticas educacionais e principalmente da educação pública, rede na qual estão localizadas mais de 80% das matrículas nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. O IU também tem operado com diversas instituições em parcerias público-privadas a fim de viabilizar o projeto Jovem do Futuro nas redes públicas da etapa média (Peroni; Caetano; Lima, 2017).

Fazem parte do Conselho de Governança: Pedro Moreira Salles, Pedro Malan e Ricardo Henriques (elencamos aqui os principais). Pedro Moreira Salles atualmente é presidente do Conselho de Administração do Itaú Unibanco, pertence a uma das quinze famílias mais ricas do Brasil. Ricardo Henriques é economista, atuou no Ministério da Educação e nos governos municipal e estadual do Rio de Janeiro. Atualmente, é superintendente executivo do IU. Pedro Malan foi ministro da fazenda nas duas gestões de FHC e atualmente é vice-presidente do IU (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 419).

---

<sup>117</sup> A citar-se o SEBRAE com sua proposta de Educação Empreendedora.

A BNCC também vai ter como um de seus principais articuladores o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, que se apresenta em seu site oficial com “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (s/p). Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann<sup>118</sup> (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019), cujo site oficial consta: “Trabalhamos em articulação com Consed e Undime no monitoramento do avanço da implementação da BNCC [...] e ainda atuamos com instituições de pesquisa de ponta no Brasil e no exterior para avaliar a implementação da BNCC e propor recomendações” (s/p). Dentre os sujeitos agentes privados ligados a BNCC, portanto, cita-se “Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 44) que produzem materiais didáticos. Tal grupo de instituições privadas têm se organizado junto às instituições educacionais globais com intenção de deflagrar mudanças na educação dos países, por meio da formação docente, por exemplo, mas principalmente no que compete ao currículo e a avaliação. Um exemplo a se citar se trata do Instituto Ayrton Senna, que tem atuado como *think tank*, “promovendo workshops, seminários em parceria com instituições do Movimento pela Base, Consed, Undime, Unesco e OCDE, visando a influenciar a BNCC” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 44), que propôs conteúdos para a base com recomendações sugestões para o desenvolvimento das competências socioemocionais que integram o documento.

Pesquisadores da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) mostraram sua insatisfação<sup>119</sup> em 2014 diante das investidas do IAS na alteração do “conteúdo da educação”, que através do eduLab, laboratório do IAS criado em 2015 tem estudado as competências socioemocionais e propunham o Senna (Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment): uma avaliação dessas competências, fruto de uma iniciativa do IAS junto a OCDE. Contrários à adoção e institucionalização de uma avaliação em larga escala de habilidades não-cognitivas, os pesquisadores destacavam a rejeição ao Senna como política pública, apontando um questionamento sobre uma empresa privada determinar rumos

---

<sup>118</sup> Presidida por Jorge Lemann, empresário considerado o brasileiro mais rico no ranking dos bilionários da revista Forbes. Para ver mais acesse <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/09/02/quem-e-jorge-paulo-lemmanbilionario-forbes.htm>.

<sup>119</sup> Acesse a carta de repúdio em [https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta\\_aberta\\_avaliac\\_a\\_o\\_habilidades\\_na\\_o\\_cognitivas.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta_aberta_avaliac_a_o_habilidades_na_o_cognitivas.pdf).

educacionais por meio de avaliações que poderiam aprofundar ainda mais a exclusão e seletividade escolar e social (ANPED, 2014).

No documento final da BNCC, intitulado Educação é a base, com o apoio do MPB (Brasil, 2017) apresentam-se as competências gerais que se tornaram obrigatórias para os sistemas e escolas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Percebemos que na descrição das competências há claramente a orientação para as competências socioemocionais, além do empreendedorismo, educação financeira e meritocracia (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 44).

Sendo a BNCC como uma espinha dorsal da reforma da educação, cuja construção foi concatenando aspectos do movimento empresarial e do financiamento do grande capital alinhados à OCDE, evidencia-se como a Educação Básica se tornou um novo negócio na educação (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019). Um exemplo disso:

Em 2016, a Fundação Lemann assumiu a direção das revistas Nova Escola e Gestão Escolar. A partir de 2017, a Nova Escola e o Google anunciaram uma parceria de produção de planos de aula estruturados e alinhados à BNCC disponibilizados a professores. O acordo com a Google envolve, também, produzir um canal de conteúdo educacional para o ensino médio no YouTube chamado YouTube Edu. Em 2017, a Fundação Lemann e a Omidyar Network anunciaram uma parceria para desenvolver soluções tecnológicas que facilitassem a implementação da BNCC por meio da tecnologia. A Khan Academy, plataforma de educação digital, ensina matemática, ciências e economia, entre outras áreas, com aulas gravadas e exercícios na tela do computador para alunos. Segundo Mizne quem compra o hardware é a escola. “A fundação banca a plataforma, a formação do professor e o acompanhamento” (Mizne, 2015 *apud.* (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 44).

Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 51) corroboram com Palú e Petry (2020) destacam anteriormente “[...] O centro dessa disputa é um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação passa a ser o alvo dos interesses do grande capital” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 51). E quais seriam as consequências desse cenário para a abordagem de Dança nas escolas da rede pública de ensino? Marques (2019) ao realizar considerações entre educação, Arte e política, destaca que quando aliado a um sistema econômico multinacional, o sistema de ensino passa a exigir dos estudantes uma formação que o estimula a desenvolver saberes ligados ao mundo do trabalho e nesse sentido, a Arte mostra-se desnecessária. Haja vista, as lutas históricas envolvendo as legislações voltadas ao campo desde 1971 como a LDB, a aprovação da BNCC e o retorno da Arte subordinada a área do componente curricular Linguagens destituindo-a do status de área de conhecimento específico, o cenário que se tem

para o ensino de Arte na educação e abordagem de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais no contexto da escola regular, demonstra recuos e ataques do grupo político e econômico que tem estado à frente do Brasil (Marques, 2019).

Não sendo a pretensão dessa pesquisa aprofundar-se nos conceitos de *neoliberalismo*, *neoconservadorismo*, *populismo autoritário* e *nova classe média profissional*, vale salientar que Miranda (2016) pontua como a partir de 2016 ampliou-se a influência *neoliberal* no país e também avanço considerável do *neoconservadorismo* cujas interferências são sentidas em diversos contextos da sociedade, expressando regressões em direitos e políticas sociais e também em desdobramentos importantes nas políticas educacionais. Para a autora em consonância com Apple, para construção de um modelo de educação cujo objetivo seja a formação do trabalhador e não do cidadão, as políticas públicas acabam por ser elaboradas visando o controle do processo de escolarização, através da fiscalização não só das atividades dos estudantes, mas também dos demais trabalhadores em educação.

Aqui recorre-se aos pesquisadores brasileiros como Gomes de Lima e Hypólito (2019; 2020) que reconhecem as distinções da cena política brasileira e estadunidense, mas que conectam a articulação desses grupos citados ao processo de *modernização conservadora* na educação no Brasil, através de uma potente aliança da direita e seus distintos agentes, composta por contradições internas, mas que tem se fortalecido apresentando à sociedade iniciativas retrógradas e imposições de censura a liberdade de expressão no aprender e ensinar como soluções a problemáticas profundas.

O movimento *neoconservador* que também surge no pós Segunda Grande Guerra, por volta dos anos de 1960 e 1970, (Gomes de Lima; Hypólito, 2020 *apud*. Moll, 2010; 2015; Apple, 2000; Clarke; Newman, 1997; Afonso, 1998; Barroco, 2015) fundamenta-se no saudosismo quanto ao que passou, mas não de um modo positivo, vangloriando uma estabilidade antiga ligada a uma moralidade e verdade real, além disso, atacam perspectivas multiculturais, tidas como uma ameaça aos "valores tradicionais". No campo da educação, Apple evidencia retóricas desse grupo nos EUA que perpassa por uma ideia de regulação da ação docente e as políticas reivindicadas pelo grupo costumam contemplar a noção de "currículos obrigatórios, avaliações nacionais, um retorno a uma "tradição ocidental", patriotismo e perspectivas conservadoras da educação do caráter (Silva; Lima; Silva, 2019, p. 140).

No Brasil algumas das políticas educacionais articuladas entre neoconservadores e neoliberais são: os currículos à prova de professor, avaliações nacionais (Apple, 2000; 2003; 2013 *apud*. Silva; Lima; Silva, 2019) acrescidos de um esforço pelo retorno a uma "tradição

ocidental”, patriotismo e perspectivas conservadoras da educação e do caráter (Miranda, 2016). Os currículos a prova de professor podem ser entendidos a partir de Adrião (*et al.* 2009 *apud.* Silva; Lima; Silva, 2019) como intervenções que ofertam serviços e produtos para escolas como materiais didáticos para estudantes e docentes, formação de professores e um monitoramento do uso desses recursos, por empresas ou fundações empresariais. Nas avaliações nacionais, destaca-se a Avaliação Nacional de Alfabetização e a Prova Brasil, verificadoras da efetividade e qualidade de ensino. Enquanto a existência de um currículo nacional hoje configura-se como realidade com a BNCC, a qual não só pressupõe um alinhamento para a elaboração dos currículos estaduais pelo país, mas também favoreceria um melhor desempenho da educação brasileira em avaliações externas nacionais e internacionais (Silva; Lima; Silva, 2019, p.139).

Nos EUA, os *populistas autoritários*, por sua vez, têm como pautas reivindicadas aspectos que incluem temáticas como papéis de gênero, família, sexualidade e a noção de um legítimo saber nas escolas, guiados por uma perspectiva política e educacional embasados numa “moralidade cristã”, esse grupo realiza pressões sobre editoras exigindo mudanças nos conteúdos livros didáticos, requerendo o *homeschooling*<sup>120</sup>, na intenção de privar crianças e jovens do acesso à diversidade no contexto educativo, já que o que é considerado “diferente” é tido como imoral muitas vezes (Apple, 2003 *apud.* Lima; Hypólito, 2019; Silva; Lima; Silva, 2019). Apple (2003 *apud.* Silva; Lima; Silva, 2019) vai destacar, portanto, que na confluência dos interesses dos *neoconservadores* e dos *populistas autoritários* nos EUA, realocando aspectos morais ligados a autoridade, igreja, família, moralidade, favoreceriam uma “excelência” e “bom padrão de qualidade”, como centrais no currículo.

Articulações no escopo da *Nova Direita* no Brasil ficaram evidentes a partir de 2014 quando a configuração parlamentar influenciou votações, contribuindo para uma mobilização contra os objetivos do sancionado Plano Nacional da Educação<sup>121</sup> (2014-2024) – que determinava diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 e aprovado pela Lei nº 13.005/2014<sup>122</sup> –, por conta de seus conteúdos tratarem da promoção da igualdade de gênero e discussões relacionadas à orientação sexual. Tal situação

---

<sup>120</sup> Ensino domiciliar dos filhos.

<sup>121</sup> O percurso da criação desse plano se inicia em 2010, com a CONAE para preparação da proposta que contava com membros da sociedade civil, sendo enviada em 2010 para a Câmara dos Deputados, seguida da criação de uma comissão de análise em 2011, envio para Câmara dos Deputados em 2012, até seu envio em 2012 para o Senado e sua aprovação em dezembro de 2013. O projeto de lei que teve mais de 3000 emendas, e retornou para Câmara em 2014 para análise de suas mudanças ao longo dos anos, e era bem diferente do documento inicial PL 8035/2010 (Moura, 2016).

<sup>122</sup> Acesse a lei em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 21 set. 2022.

gerou repercussão em nível nacional, quando senadores e deputados pleitearem uma revisão<sup>123</sup> do documento, travando uma suposta empreitada no plenário contra uma “ideologia de gênero” promovendo um discurso cristão e suas lentes sobre o mundo e as relações. “A questão da ideologia de gênero” foi bandeira de evangélicos e católicos, que trabalharam juntos e obtiveram o banimento da temática de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) e de planos estaduais e municipais (Lima; Hypólito, 2019, p. 11).

Enquanto o PNE 2001-2011, por inúmeras vezes, se refere a gênero, principalmente no tocante à questão da educação como meio de promoção da igualdade de gênero, o PNE aprovado no ano de 2014 só foi aprovado na Câmara dos Deputados após a retirada das duas menções ao termo. A primeira no inciso III do artigo 2º, cuja redação inicial estabelecia que “são diretrizes do PNE: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” e foi substituída por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” E a segunda na Estratégia 3.12, que previa “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”, sendo substituída por “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (Moura, 2016, p. 52).

Essa articulação e vivaz aliança se percebe também quando se observa o processo de elaboração e discussão da BNCC, em sua terceira versão, em que “[...]o movimento *neoliberal* questionou temas relacionados à ideologia de gênero, à orientação sexual e ao ensino religioso” (Palú; Petry, 2020, p. 15), além da articulação cada vez mais forte de grupos que nem sempre estão em concordância mas partilham semelhanças com relação a defesa de “[...] políticas de austeridade e ajuste fiscal e um discurso moralista baseado em pressupostos cristãos, como a defesa da família” (Caetano; Arelaro, 2019, 47), como o Escola Sem Partido, o Movimento Brasil Livre, Estudantes pela Liberdade, Vem Pra Rua e Revoltados *online*, (Caetano; Arelaro, 2019).

A esse respeito, o ESP “vem sendo destaque nas pesquisas científicas e se tornado preocupação dos estudiosos de políticas públicas educacionais” (Silva; Brito; Nunes, 2020, p. 10). Fazendo-se corpo a partir das ideias Miguel Nagib<sup>124</sup> e revelando os aspectos de uma onda de retrocessos e discursos unilaterais que tem se instalado no país trazendo consequências assoladoras pro contexto da educação brasileira, o Escola Sem Partido é apresentado como

<sup>123</sup> A oposição política, conduzida por representantes dos partidos de oposição, não apenas bloqueou pautas e votações, travando a agenda governista, como também agiu como porta-voz do capital internacional no Congresso Nacional (Silva; Nunes; Brito, 2020).

<sup>124</sup> Advogado e procurador do Estado de São Paulo em Brasília desde 1985.

“uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, segundo o site oficial (Escola Sem Partido, 2014-2020). Seus defensores, munidos de pautas conservadoras, visam a aplicação de contenções à prática docente, em prol de um ensino neutro, contrário a noção de autonomia didática (Saviani, 2020). Seria, portanto, um instrumento para coagir não só as temáticas abordadas em sala por docentes, mas também aos materiais didáticos e modos de avaliação para ingresso no ensino superior (Baldan; Freitas, 2017).

As mobilizações do ESP não ficaram em muitos holofotes até o ano de 2014, com a iniciativa de Flávio Bolsonaro, então Deputado Estadual do Rio de Janeiro, que convida Nagib para escrever o primeiro projeto de lei do Escola Sem Partido a ser apresentado à Assembleia Legislativa do Estado (PL 2974/2014), seguido de outro projeto de lei direcionado a esfera municipal, o PL 864<sup>125</sup>, apresentado por Carlos Bolsonaro, então vereador no Rio de Janeiro que cria em âmbito do Sistema de Ensino do Município o “Escola Sem Partido” no mesmo ano (Paulino, 2018). Expõe-se o Artigo 1º da PL que prevê o atendimento dos princípios:

- I - neutralidade política, ideológica do Município;
- II- pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- V - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência;
- VI- direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções (PL 864/2014, s/p).

Tais projetos de lei, disponibilizados no site do ESP, acabaram servindo de impulso para que diversos projetos de lei de mesmo teor surgissem pelo Brasil todo, nessa tentativa de criar mecanismos que garantiriam uma neutralidade no ato de ensinar, evitando que concepções morais e políticas dos professores acometeram os estudantes, doutrinando-os ideologicamente. No site do ESP, destaca-se na apresentação do movimento a promoção da “liberdade de pensamento e o pluralismo de ideias nas escolas brasileiras”, no entanto, no mesmo site constam as medidas que o Programa Escola Sem Partido intentava tornar obrigatórios, como a afixação de cartazes com os chamados deveres dos professores:

---

<sup>125</sup> Para mais informações sobre o projeto de lei nº 867/2014, acesse: <http://mail.camara.rj.gov.br/apl/legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument&Start=1&Count=80&Collapse=1>.

- 1) O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2) O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3) O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4) Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- 5) O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6) O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (Programa Escola Sem Partido, s/p).

Seria engraçado se não fosse preocupante que o lema divulgado para angariar adeptos dessa narrativa de proteção à inocência dos estudantes na construção de saberes, seja a falácia do comprometimento com os valores da liberdade, a família e a educação. Como Paulino (2018) cita, espera-se, portanto, uma postura totalmente apolítica do professor ao seguir esses ditos deveres, sendo evidente o caráter contraditório ao destacarem a preservação da abordagem de diferentes ideias ao mesmo tempo em que esperam que o professor garanta o respeito às convicções das famílias dos educandos. Isso é entendido pela autora como uma estratégia exatamente pensada para impedir que a discussão de temáticas tidas como ameaçadoras tenham espaço nas escolas.

Como Paulino evidencia (2018), PSC, PR, Novo, Democratas, PSDB e PMDB, são os partidos políticos que apoiam o ESP e responsáveis pela difusão de minutas e projetos de lei pelo país. Seu apoio também se dá por organizações de caráter conservador como o Movimento Contra a Corrupção do ex-ator Alexandre Frota e o Movimento Brasil Livre (MBL<sup>126</sup>), do então vereador Fernando Holiday<sup>127</sup> (DEM-SP). Ainda que no site do ESP, eles se descrevam com 100% apartidários, na análise do movimento realizada por Gomes de Lima e Hypólito (2020) que tem como objetivo destacar a existência de uma rede conservadora no âmbito da educação, elucida que o movimento é inquestionavelmente parcial, tendo assumidamente um viés ideológico, “como indica a afirmação de um dos líderes do MBL, que nos esclarece suas

---

<sup>126</sup> Lima e Hypólito (2020, p. 10): “O MBL conquistou, nos últimos anos, uma grande força no cenário político brasileiro, especialmente, por meio dos atos pró-impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Muitas das suas pautas estão relacionadas às ideias do ESP...”, como os protestos contra a Mostra “Queermuseu - cartografias da diferença na arte da brasileira” em 2017, no Santander Cultural, em Porto Alegre.

<sup>127</sup> Estudante de História, youtuber e vereador da cidade de São Paulo.

vinculações internacionais com órgãos, tais como a Fundação ATLAS, e com partidos políticos conservadores e direitistas (Lima; Hypólito, 2020, p. 14).

A partir das ações dos ESP e seus apoiadores, projetos e minutas tramitaram nas Assembleias Legislativas, nas Câmaras dos Vereadores e no Congresso Nacional, veiculando um discurso inicial que fincava-se contra a “doutrinação ideológica” realizada supostamente pelos docentes e contra a disseminação do “marxismo cultural<sup>128</sup>”. Mas é quando as discussões envolvendo gênero passaram a ser pauta do movimento que suas mobilizações ganham destaque nacional e internacional, denunciando o caráter heteronormativo e machista persistentes na sociedade brasileira, evidenciados num tipo de levante conservador desde a queda de Lula e avivados no posterior golpe, no qual inimigo a ser combatido na educação torna-se então “a ideologia de gênero” (Miguel, 2016; Baldan; Freitas, 2017).

Assim, pode-se perceber que o foco do ESP foi sendo modificado para um alinhamento mais ferrenho a grupos religiosos de direita, contra abordagens de campos epistemológicos de gênero e sexualidades que têm papel importante nas discussões de combate a violência e promoção da equidade entre os gêneros (Miguel, 2016; Moura, 2016).

A partir da explícita e intencional confusão dos termos ideologia, marxismo e gênero, o MESP se apresenta pretensamente como uma alternativa salvacionista a imposição da esquerda brasileira num viés “comunista, feminista e de apologia as práticas não heterocissexuais e aos sujeitos LGBTI” sobre as crianças e as “famílias tradicionais brasileiras” (Miguel, 2016, p. 299).

Desta forma, além da limitação da autonomia docente, a proibição da abordagem dos temas gênero e sexualidade passaram a fazer parte de muitos projetos de lei. Assim, o que se inicia é uma grande cruzada que tem contribuído para a superficialização de temáticas extrema relevância social, incitando o silenciamento de grupos cujos direitos têm sido historicamente negados, como: mulheres, pessoas da comunidade LGBTQUIAPN+, povos originários, a população negra, pessoa com deficiência, entre outros grupos marginalizados. Portanto, vê-se que na contramão do que pretendem combater, apoiadores de uma escola neutra e das proposições derivadas do ESP, ao se colocarem no campo oposto da discussão das questões de gênero e sexualidade afirmam um posicionamento político, ancorados na censura à liberdade e ao pluralismo, características diametralmente contrárias ao que dizem defender (Miguel, 2016).

---

<sup>128</sup> Termo utilizado por grupos de extrema direita para sugerir uma influência de ideias marxistas em áreas para além da economia, como a cultura, os meios de comunicação, a educação e as instituições sociais.

A escola defendida pelos mobilizadores da ESP vai de encontro a noção das instituições escolares como um dos espaços formativos a que os estudantes acessam em seus percursos que podem favorecer discussões pertinentes a uma sociedade plural, isso acontece pois o esforço realizado se dá na direção da manutenção do interesse e das lógicas dominantes. Sobre isso não se pode deixar de frisar que Miguel Nagib, o mesmo agente que se coloca contra Paulo Freire em uma das publicações na página oficial do ESP, afirmando que a frase “Não existe neutralidade” é o salvo-conduto do professor-militante; a escusa padrão para justificar a pregação ideológica e a propaganda político-partidária em sala de aula” (ESP, 2014-2020), possui envolvimento com *think tank* liberal *Instituto Millenium*<sup>129</sup> (Moura, 2016; Miguel, 2016).

Para além das propostas e projetos de lei derivados do ESP, o que destaca-se aqui é o crescimento de um discurso em que temos o deslocamento da figura do docente como um profissional graduado, um trabalhador da educação e sua trajetória prévia, para um manipulador de opiniões de estudantes. Uma estratégia de controle do trabalho docente, que afeta diretamente na autonomia do professor, mas também limita possibilidades de debates e aprofundamentos teóricos junto aos estudantes em direção a uma educação que reconheça as diferenças e não as negue, silenciando-as como desculpa para o permanecimento de um moral dominante.

As ofensivas apontadas à educação se fortalecem a partir de 2016, adquirindo mais apoio e espaço no governo de Jair Bolsonaro (Gomes de Lima; Hypólito, 2020), cuja campanha eleitoral sempre se fundamentou no preconceito a diversos grupos, uma exaltação do armamento, o desprezo pelas políticas públicas, a defesa do discurso politicamente incorreto, entre outras. Uma das principais bandeiras de Jair Bolsonaro, hoje presidente da República, e que atingiu seu ápice no período da candidatura do político ao cargo, foram o ESP e a luta por uma contra a “doutrinação ideológica e de gênero”, acabaram por ganhar força no cenário brasileiro, auxiliando na manutenção da tensão entre comunidade escolar e profissionais da educação.

Paulino (2018, s/p) descreve o modo de atuação do ESP, “para tornar possível a execução de seu projeto, defende e utiliza táticas coercitivas e manipuladoras com relação à imagem do professor, e incentiva a delação do educador”. Um exemplo dessa incitação ao confronto e denúncia dos professores pelos estudantes é o fato de que após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, a deputada estadual Ana Caroline Campagnolo, no período recém-eleita,

---

<sup>129</sup> Atualmente Nagib não está mais vinculado ao Instituto Millenium, (Peroni; Caetano, 2017; Lima, 2017 *apud*. Gomes de Lima; Hypólito, 2020).

incitou através das redes sociais que estudantes denunciasses “manifestações político-partidárias ou ideológicas” (Balan, 2018; Jornalistas Livres, 2019). A mesma, assim como outros adeptos da ESP, critica uma política de “ideologia de gênero” nas escolas, e instiga pais e estudantes a vigiarem e exporem seus professores desalinhados àquilo que considera inadequado para o ambiente escolar.

Sendo assim, na contramão do que preveem a Constituição Federal (art. 206) e também LDB nº 9.394/96 (art. 1º, § 1º e § 2º e art. 27) sobre a liberdade democrática de ensinar e aprender, o ESP e seus apoiadores apostam no esfacelamento das ideias de democracia e justiça social (Brasil, 1988; Brasil 1996; Baldan; Freitas, 2017). Apesar do grande estardalhaço e dos estragos realizados pelo ESP, em 2019 foi anunciado o fim de suas atividades por Miguel Nagib, destacando a frustração ao perceber que as pautas se diluíram nas propostas presidenciais de Jair Bolsonaro, sucessor de Temer, e o insucesso nas tentativas de levar ao Ministro da Educação do referido período, Abraham Weintraub, os aspectos reivindicados (Basílio, 2019). O que parece ser uma vitória, na verdade demonstra como a construção de uma educação inclusiva, se constrói a partir de muitas disputas e destaca também como o ESP pode ter ficado para trás, mas não suas ideias.

No plano de governo de Jair Bolsonaro de 2018 destacava-se um “péssimo desempenho educacional” de crianças e jovens brasileiros, apresentando em sua proposta uma tentativa de aproximação das estratégias educacionais adotadas por países como Japão, Taiwan e Coreia do Sul, visitados pelo então candidato:

Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio/técnico (Proposta Plano de Governo Bolsonaro, 2018, p. 41) (grifos do ofício).

Além de situar o Brasil em um dos piores resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), propunha-se a inversão da pirâmide, no qual “o esforço maior tem que ocorrer cedo, com a educação infantil, fundamental e média. Quanto antes nossas crianças aprenderem a gostar de estudar, maior será seu sucesso” (Proposta Plano de Governo Bolsonaro, 2018, p. 45). Além dos seguintes aspectos:

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas (Proposta Plano de Governo Bolsonaro, 2018, p. 46).

Sendo a doutrinação apontada por ele como um dos “maiores males atuais” na Educação, sobre o ensino superior o plano se dispunha a destacar as universidades como unidades que devem gerar avanços técnicos para o país, desenvolvendo novos produtos por meio de parcerias com a iniciativa privada, fomentando o empreendedorismo “para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa” (Proposta Plano de Governo Bolsonaro, 2018, p. 46). Alegando uma falta de integração entre os sistemas educacionais, nas instâncias nacionais, estaduais e municipais, o conteúdo destaca uma necessidade de evolução de estratégia para resolução dessa problemática (Proposta Plano de Governo Bolsonaro, 2018, p. 47).

No fluxo que se segue, percebe-se mais efetivamente como narrativas que se utilizam de lógicas conservadoras se alinham também a um abandono da escola como um ambiente que favorece a diversidade, o pensamento crítico e o debate de pautas. É neste contexto que mais projetos de lei de caráter regressistas<sup>130</sup> e equivocados se multiplicam, direcionados ao contexto da Educação Básica e afetando rumos de uma abordagem efetiva de Arte/Dança, na educação regular. São exemplos disso: a Lei n.º 5.412/2019,<sup>131</sup> que também altera o Estatuto da Criança e do Adolescente, para criminalizar a promoção, incentivo, estímulo ou permissão de apresentações e danças com conteúdo erótico ou sensual para crianças e adolescentes nas escolas de educação básica; a PL n.º 5238/19<sup>132</sup> de autoria do deputado Paulo Trabalho (PSL) do estado de Goiás que proíbe a exposição de crianças e adolescentes a danças que aludem a sexualização precoce dentro do âmbito escolar; o projeto de Lei Nº 1082/2021<sup>131</sup>, de 2019 dispõe sobre a proibição da exposição de crianças, de até 12 (doze) anos, a danças que aludem à sexualização precoce nas escolas do Estado de São Paulo; o projeto de lei 2.766/2021 da Câmara Municipal de Carapicuíba, que proibia na rede de ensino básico do município a realização de festas ou manifestações culturais de dança que tenham coreografias consideradas pornográficas, eróticas ou obscenas capazes de expor crianças e adolescentes à erotização precoce foi aprovado, tornando-se lei nº 3.716/ 2021; o Projeto de Lei n.º 063/22, de autoria do vereador Antonio Garcez (PTC), apresentado na Câmara Municipal de São Luís; o projeto de Lei 000231/2019, aprovado na Assembleia Legislativa do MS, que proíbe o ensino e a prática de danças nas escolas públicas e particulares do Estado do Mato Grosso do Sul.

---

<sup>130</sup> Sobre projetos anteriores à gestão de Bolsonaro destaca-se o apensado ao PL-8907/2017, que altera a Lei nº 8.069/1990, objetivava estabelecer medida legislativa eficaz para coibir a erotização infantil e a sexualização prematura de crianças com a sua exposição a cenas de nudez, sexo e pornografia, citando ocasiões de espetáculos, exposições e apresentações artísticas que facilitam o acesso de crianças em meio a cenas de nudez, sexo.

<sup>131</sup> Disponível em:

[https://www.carapicuibas.gov.br/uploads/legislacao/9594/ad7ayVtwzq\\_5jr92jNI57pDtiENqEi4W.pdf](https://www.carapicuibas.gov.br/uploads/legislacao/9594/ad7ayVtwzq_5jr92jNI57pDtiENqEi4W.pdf).

Todos esses projetos se ancoram não na ideia da proteção às crianças e jovens, mas na coibição de formas de Arte que se distanciam das manifestações culturais dominantes e no receio da potencialização do exercício do pensamento crítico no espaço escolar. É histórico que a capoeira, o samba, o rap, o funk, as danças de matrizes africanas e populares sejam alvo da condenação, da tentativa de censura e proibição, e que pensadores que discorrem sobre uma educação para emancipar, como Paulo Freire, tenha suas obras não como uma referência importante, mas uma ameaça.

Uma presença neoconservadora no contexto educacional brasileiro fica nítida também no processo de *militarização das escolas de Educação Básica* - essa discussão acontece nos estados do Brasil há mais de dez anos e as escolas militares existem no país desde a Proclamação da República, tendo sido direcionada principalmente a filhos de militares – que consiste na transferência da responsabilidade das escolas públicas para corporações da Polícia Militar (Palú; Petry, 2020; Santos, 2020). Sendo uma das ações no âmbito da Educação realizadas por Jair Bolsonaro, a promulgação do Decreto nº 9.465<sup>132</sup>, de 2 de janeiro de 2019, seguida do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que cria o Programa das Escolas Cívico-Militares cuja proposta se dava em implementar escolas nesse escopo pelo país até o fim de 2023 (Brasil, 2019).

Antes de seguir, é preciso compreender a distinção entre *escolas militares e escolas militarizadas*<sup>133</sup> para que seja possível traçar uma relação proposta por Santos (2020) entre um avanço conservador e o processo de militarização. Para essa autora, tal encadeamento se sustenta como uma solução às problemáticas do Ensino Fundamental, sendo um projeto vinculado a grupos destacados por Apple como neoconservadores e neoliberais, segundo Cabral (2018 *apud*. Santos, 2020, p. 7) “a temática da militarização da vida social ganha importância no contexto contemporâneo, visto que se inscreve no escopo da crise do capital e suas estratégias de retomada das taxas de lucro”.

---

<sup>132</sup> Que cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2019).

<sup>133</sup> Segundo Santos (2020), *escolas militares* não estão vinculadas a Secretarias de Educação, podendo ser instituições das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. De acordo com os autores: “elas têm como objetivo central o atendimento dos dependentes dos militares e o incentivo para a futura formação de seus quadros profissionais; e a forma de sua organização e seu financiamento são definidos pelos órgãos aos quais se vinculam” (Santos, 2020, p. 6). Enquanto as *escolas militarizadas* caracterizam-se por escolas públicas, municipais ou estaduais, que através de um convênio com as Polícias Militares e o Corpo de Bombeiros, passam a compartilhar a gestão da instituição com militares, tendo-os presentes no cotidiano escolar (Santos, 2020).

Ao destacar a retórica de uma crise da educação ao analisar um novo ciclo de modernização conservadora no país, Miranda (2016) aponta que soluções são apresentadas como salvadoras dessa instabilidade. O processo de militarização das escolas públicas, nesse fluxo, passa a ser compreendido como uma dessas resoluções compartilhadas com a sociedade - sendo função do PECIM (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares), a alteração de escolas públicas em escolas cívico-militares mediante alguns critérios-, e consiste também na incorporação de militares da reserva da Polícia Militar, Bombeiros e das Forças Armadas no cotidiano escolar (Santos, 2020).

O PECIM previa que os docentes e demais profissionais ficassem responsáveis pelo trabalho didático e pedagógico, enquanto os militares atuariam na gestão da escola, estabelecendo uma lógica de fragmentação da gestão escolar em administrativa, pedagógica e disciplinar, desconsiderando as dinâmicas integradas e indissociáveis nesse contexto. Cabe mencionar que o programa se estrutura também em lógicas de subordinação das escolas às Forças Armadas: “IV - prestar informações à respectiva Secretaria de Estado ou municipal de Educação e ao Ministério da Educação sobre a execução da implementação do modelo de Ecim [...]” (Brasil, 2019, p. 2), além de expressar um projeto que coloca em cheque a autonomia e protagonismo das instituições e seus agentes, terceirizando sua gestão e sugerindo que as soluções das problemáticas educacionais sejam debatidas não entre atores educacionais, mas por militares (Santos, 2020).

Acrescenta-se a esse panorama que o Decreto nº 10.004/2019 e a Portaria nº 2.015/2019 que regulamentam o PECIM, possui uma lacuna no que se refere aos investimentos na formação de professores e na qualificação da infraestrutura. Tais documentos sugerem, portanto, que uma melhoria no contexto escolar se daria apenas devido a questões disciplinares e do âmbito da gestão escolar, pois não apresentam aspectos que mencionam projetos políticos-pedagógicos, formação continuada de docentes, nem quaisquer outras medidas pedagógicas (Santos, 2020).

Concatenando, então, um discurso alinhado a uma agenda neoliberal que consideram ineficientes as gestões públicas, necessárias as otimizações de gastos e urgentes mudanças nos resultados de testes padronizados aplicados aos estudantes, somados a uma retórica neoconservadora de retomada da autoridade, do civismo, da padronização, disciplinarização e controle sobre a escola e seus agentes, o PECIM se insere na perspectiva de uma agenda da *aliança conservadora* e intenta apresentar-se como uma solução salvacionista para as questões pertinentes ao Ensino Fundamental - que se caracteriza pela mais longa etapa da Educação Básica, cujos patamares relacionados a universalização ainda deixam a desejar, reunindo

instituições com precariedades estruturais e que manifestam um aumento da violência escolar - por meio de um projeto de escola e de poder que esfacelam a escola como um ambiente democrático, aberto ao diálogo, a diversidade e ao multiculturalismo (Santos, 2020).

Numa perspectiva macro, faz-se necessário pontuar que “Após o primeiro turno das eleições de 2018, ficam muito evidentes o crescimento e a abrangência do neoconservadorismo em todas as esferas sociais” (Lima; Hypólito, 2019, p. 13). Jair Bolsonaro foi eleito a partir de uma campanha cujos discursos se localizavam à extrema direita, marcados por preconceitos de toda ordem direcionados a diferentes grupos da sociedade, além das ofensivas à educação por meio da disseminação de uma luta contra “a ideologia de gênero”, o apoio a ESP em consonância à perseguição de docentes e a viabilização das PECIM (Lima; Hypólito, 2019).

Na gestão de Bolsonaro – que se estabelece através de outras séries de medidas antidemocráticas de diferentes ordens, seja no ataque aos direitos dos trabalhadores ou qualquer discurso que perpassa às questões de gênero, sexualidade e liberdade (Lima; Hypólito, 2019), cinco ministros ocuparam o cargo de ministros da Educação desde o início de seu mandato em 2019: Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy Veiga. Para que seja possível compreender o contexto de total desprezo, desmonte e articulações políticas que favorecem agentes de uma *aliança conservadora*, será destacado brevemente alguns acontecimentos, escândalos envolvendo ministros da educação de Bolsonaro.

O primeiro ministro, o colombiano Vélez, indicado por Olavo de Carvalho<sup>134</sup> e escolhido para lutar numa “Guerra Cultural” envolveu-se em várias polêmicas nos 98 dias na pasta, tendo sua gestão marcada pelo negacionismo da ditadura militar; pela alteração no edital do PNLD retirando trechos que determinavam que as obras didáticas não poderiam conter erros, determinando a inclusão de “revisões bibliográficas”, além de eximir os materiais do compromisso com pautas como o combate à violência de gênero<sup>135</sup> e com a promoção da cultura quilombola. As ações do ministro também ficaram em voga quando o mesmo pediu às escolas que cantassem o Hino Nacional, gravassem e lessem uma carta com o *slogan* de Bolsonaro, algo que se caracteriza por inconstitucional. Além disso, ocorreu a suspensão da avaliação da alfabetização dos estudantes por dois anos, sendo recebida negativamente também e

---

<sup>134</sup> Astrólogo, influenciador digital, escritor e ensaista, já falecido. Olavo alçou voos de destaque ao tornar-se o guru da extrema-direita no Brasil, tendo forte ligação com Jair Bolsonaro.

<sup>135</sup> Opta-se por utilizar o termo “violência de gênero” em vez de “violência contra a mulher”, entendendo a violência contra a mulher como uma das formas de expressão da violência de gênero que incluiria outros grupos como crianças e adolescentes.

demonstrando um recuo da pasta e descompassos com relação ao Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019 em que o governo anunciou uma comissão de avaliação das questões justificando a necessidade de adequá-las à "realidade social", evidenciando um forte caráter de censura (Basílio, 2019; Matos, 2022).

Já Abraham Weintraub, no cargo de abril de 2019 até junho de 2020, também seguidor das ideias de Olavo de Carvalho ficou conhecido por causar conflitos com diversos grupos, esbravejando discursos contra as universidades, o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal. Em sua gestão, ocorreram problemáticas relacionadas à correção e atribuição de notas do ENEM, além da sua tentativa de interferência na nomeação de reitores de universidades federais do país, sua saída teve como gatilho a sua participação em um ato contra o STF, em que proferiu palavras chamando os ministros de “vagabundos” e dizendo que os colocaria na cadeia, tornando-se assim alvo de um inquérito no Supremo. Sua saída do cargo de vez, se deu praticamente através de uma fuga para os Estados Unidos, sendo publicada sua exoneração só após chegar no país com sua família (Matos, 2022)

Anunciada a nomeação em 25 de junho de 2020, o presidente Jair Bolsonaro publicou em seu *twitter* a formação de Carlos Decotelli, ele seria bacharel em Ciências Econômicas pela UERJ, mestre pela FGV, doutor pela Universidade de Rosário na Argentina e pós-doutor pela universidade alemã Wuppertal. No entanto, devido a verificação de plágios em sua dissertação de mestrado e seus títulos de doutorado e pós-doutorado serem desmentidos pelas universidades que constavam em seu currículo *lattes*, acabou deixando de assumir o comando do MEC (Matos, 2022).

Milton Ribeiro<sup>136</sup>, pastor presbiteriano, assume a pasta logo após no cargo o qual ficou por quase dois anos, nesse período o pastor evangélico coleciona declarações preconceituosas, dentre elas: homofobia, capacitismo e desinformação. Como consequência disso 5 entidades LGBTQUIAPN+ o denunciaram no STF, além da então ativista do PSOL Érika Hilton<sup>137</sup> pedir o seu *impeachment*, por ter falas em entrevista ao *Estadão* que associam a homossexualidade a um desajustamento. Hilton pontua como isso demonstra o aparelhamento do governo para a disseminação de uma lógica dominante que pode influenciar milhões de famílias a odiarem seus parentes da comunidade LGBTQUIAPN+. O mesmo acabou sendo preso no dia 22 de março

---

<sup>136</sup> Para saber mais sobre as problemáticas envolvendo o ministro de Milton Ribeiro, acesse: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60908879>.

<sup>137</sup> Política, ativista e modelo brasileira. Foi vereadora em São Paulo e atualmente é Deputada Federal – a primeira mulher trans negra a se tornar deputada no país.

de 2022 pela Justiça Federal<sup>138</sup> sob a acusação de corrupção passiva, prevaricação, advocacia administrativa e tráfico de influência, segundo o site do Senado Federal (Senado Notícias, 2022). Isso aconteceu em decorrência do áudio divulgado pela Folha de São Paulo, no qual Ribeiro revelava dar prioridade ao envio de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para prefeituras indicadas pelos dois pastores evangélicos, a pedido de Jair Bolsonaro, apontando a existência de um gabinete paralelo dentro do ministério. Apesar de Jair sair em defesa do ministro num primeiro momento, alegando total confiança nele, a situação ficou insustentável e Milton Ribeiro pediu exoneração dias após ser acusado dos crimes, detido e solto após um *habeas corpus* (Agência Câmara de Notícias, 2022; BBC News Brasil, 2022; Carta Capital, 2022).

Victor Godoy Veiga é quem assume a pasta, anteriormente secretário-executivo do MEC e braço direito de Ribeiro na época em que foram apontados os líderes desse esquema - pastor Arilton Moura ligado às Assembleias de Deus no Brasil e o pastor Gilmar Santos, presidente da Convenção Nacional de Igrejas e Ministros das Assembleias de Deus -. Segundo apuração da Agência Sportlight, Arilton teria ido ao MEC em 19 datas diferentes, totalizando 23 registros em apenas 9 meses da gestão de Jair Bolsonaro, de janeiro a setembro. Empenhado em estabelecer uma distância entre a gestão de seu antecessor e a sua, Veiga afirma não ter qualquer envolvimento com o chamado gabinete paralelo, conhecido também como farra dos pastores e **bolsolão** do MEC, esse *lobby se* se desdobrava não só pelo intermédio de recursos do FNDE por pastores sem cargos no governo para prefeituras de municípios, mas também contava recebimento de propina por esses pastores e com a articulação do chamado Centrão, já que o FNDE é controlado por Marcelo Lopes da Ponte, líder do “Centrão<sup>139</sup>” (Carta Capital, 2022; Filho, 2022; Muniz, 2022).

No ano de 2022, marcado pela tentativa de reeleição de Jair Bolsonaro e retorno de Luís Inácio Lula da Silva<sup>140</sup> à concorrência pela presidência da república, o Governo Federal

---

<sup>138</sup> No mandado de prisão também constava o nome dos pastores Gilmar Santos e Arilton Moura (Senado Notícias, 2022).

<sup>139</sup> Tal termo foi usado para denominar um grupo de parlamentares, que surge no fim do primeiro ano da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), com claro viés à direita, e que permitiu ao então presidente do período, José Sarney, seu mandato de 5 anos e a manutenção do sistema presidencialista. Com o passar dos anos, esse antigo “Centrão” se desfaz, e a denominação bem como seu poder e articulação se reorganizam e permanecem ao longo de diferentes governos. Em suma, pode-se dizer que o “Centrão”, de um modo geral, trata-se de grupo de parlamentares na câmara que advém de diferentes orientações políticas e ideológicas, e que por manterem um discurso aparentemente moderado, apoiam governos distintos e acabam por ter grande influência no jogo político brasileiro. Pode-se dizer que o “Centrão” foi decisivo no golpe contra Dilma Rousseff em 2016 e também no processo de barrar duas denúncias contra Michel Temer (que assume o poder) e que poderia culminar em seu processo de *impeachment* (Calgaro, 2020; Schreiber, 2023; Castro, 2024).

<sup>140</sup> Após ter processos direcionados a ele anulados, não devendo nada à justiça.

publicou uma norma poucos dias antes da eleição do primeiro turno das eleições a partir de um decreto nº 11.216/2022<sup>141</sup> que altera o decreto nº 10.961/2022. Essa norma seria um cumprimento do que consta no decreto e se dá no contingenciamento de recursos (bloqueio de verbas temporário até decisão de corte definitivo ou não pelo governo) para pastas da Ciência, Tecnologia e Inovações, da Saúde e principalmente do Ministério da Educação, apresentando um bloqueio de 2,4 bilhões nos recursos da pasta ameaçando o funcionamento de universidades e institutos federais pelo país no ano de 2022 (Basílio, 2022). O governo, por meio do Sistema Integrado de Administração Financeira, comunicou em 5 de outubro de 2022 o estorno de 5,8% das verbas direcionadas ao orçamento do MEC, justificando o cumprimento deste decreto. Dessa maneira, as universidades e Institutos Federais (IFs), além de órgãos como CAPES, INEP, FNDE etc., foram alvo de um corte de verbas já dedicadas, equivalentes a 328,5 mil (Basílio, 2022), demonstrando uma perpetuação do descompromisso com uma educação pública ao colocar em xeque a continuidade do funcionamento das atividades nesses locais devido a um orçamento já esgarçado.

Gerando intensa repercussão nas redes sociais, jornais, nas universidades e por consequência também nas ruas, pelo seu teor de esfacelamento ao qual o Brasil estava alocado desde a gestão de Michel Temer, o MEC antes de recuar chegou a argumentar sobre a necessidade de contingenciamento em consonância com a Lei de Responsabilidade Fiscal, alegando um bloqueio temporário de verbas para os IF's e universidades, além de estipular as informações da imprensa sobre o ocorrido como inverdades. O então ministro da Educação Victor Godoy, chegou a declarar que não existiram cortes e nem risco de descontinuidade, apenas contingenciamento, enquanto reitores das universidades e institutos federais alegavam risco de não conseguirem quitar as contas ao final do ano, sendo afetadas as bolsas dos estudantes, custos com limpeza, internet, segurança, transporte, água, luz, entre outros serviços (Lacerda, 2022).

Além do descaso com os centros de pesquisa e universidades fundamentais no enfrentamento da pandemia de Covid-19, a Educação Básica sofreu com as terríveis consequências de cortes visíveis da gestão de Bolsonaro. No Projeto de Lei Orçamentária Anual apresentado pelo governo para o ano de 2023, a Educação Infantil era a etapa mais impactada, apresentando uma redução de 96% nos recursos destinados em comparação ao ano de 2021, seguida pela Educação de Jovens e Adultos cuja redução se situa na casa dos 56% em relação

---

<sup>141</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/decreto/D11216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11216.htm).

ao mesmo ano. Esses cortes sistemáticos não surpreendem infelizmente, já que desde a pandemia Jair Bolsonaro vinha contribuindo amplamente para um sucateamento ainda mais profundo na Educação pública, vetando projetos de lei como a PL 3.3477/2020<sup>142</sup>, cuja intenção era garantir o acesso à internet banda larga para estudantes e professores das escolas públicas (Senado Notícias, 2022), além de destinar o repasse de menos de um real por dia<sup>143</sup> para a merenda dos estudantes da rede pública de ensino no país (Carta Capital, 2022) num cenário nacional em que 33 milhões de pessoas se encontravam em situação de insegurança alimentar.

Em 2021, enquanto a pandemia ainda perdurava acompanhada do surgimento de variantes da Covid-19 e do retorno das escolas mesmo sem os recursos necessários, o INESC em parceria com o Vox Populi realizou uma pesquisa com adolescentes do Brasil do Ensino Médio e a constatação foi de abandono das escolas públicas no que se refere a assistência, investimento, e que se manifesta na ampliação das desigualdades entre instituições públicas e privadas (INESC; Populi, 2021).

Em média, adolescentes da rede pública estudaram 1h a menos por dia, comparados com a rede privada. Além disso, 60% deles tinham apenas o celular para acompanhar as aulas, com pacotes de dados que para 16% não duravam o mês inteiro. Um terço das meninas foram muito afetadas psicologicamente durante o período, visto que 54% das estudantes desempenharam outras obrigações além dos estudos. Ainda sobre desigualdades, a pesquisa apresenta a região Norte do país como a mais afetada pelos efeitos da pandemia na educação, além das meninas pretas e pardas (INESC; Populi, 2021, p. 37).

No escopo a que essa pesquisa se refere, entende-se como um compromisso a disseminação da informação de que na gestão de Bolsonaro a Educação Básica sofreu um verdadeiro ataque em que se observou o sucateamento do ensino através de inúmeros cortes, contrastando com repasses vantajosos para emendas de relatores, conhecidas popularmente como *orçamento secreto*, muita corrupção no repasse das verbas educacionais<sup>144</sup>, além de constantes confrontos nos quais a educação, a ciência, a cultura<sup>145</sup>, a Arte, os universitários, estudantes e profissionais eram tidos como inimigos.

<sup>142</sup> Para mais informações, acesse em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/19/vetado-projetoque-dava-acesso-a-internet-a-alunos-e-professores-da-rede-publica>.

<sup>143</sup> Matéria disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/governo-bolsonaro-repassa-menos-de-r-1-para-alimentacao-de-aluno-diz-jornal/>.

<sup>144</sup> Clique para saber mais sobre as escolas *fake*. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/mec-comprovou-escandalo-das-escolas-fakeavalia-israel-batista/>.

<sup>145</sup> O Minc (Ministério da Cultura) responsável por planejar e executar políticas nacionais de cultura e arte, foi rebaixado ao status de secretária no ano de 2019, na gestão de Jair Bolsonaro.

As constantes trocas de ministros da pasta da educação em menos 4 anos de mandatos demonstram a falta de consistência no governo Bolsonaro, além de uma tentativa explícita de aparelhamento de instâncias para manutenção de uma retórica conservadora que, no entanto, acabou por se transformar numa sucessão de escândalos, escancarando um processo de verdadeiro desmonte da educação no país.

A partir do ano de 2023, Jair Bolsonaro não ocupa mais o posto de presidente do Brasil, sendo precedido por Luís Inácio Lula da Silva (PT) com 60.345.999 votos contra 58.206.354 votos do seu oponente. O retorno de Lula ao poder trouxe consigo esperanças de uma melhora na situação em que o país se encontra de um modo geral, além de discussões de aspectos relacionados à educação no escopo da revogação e/ou suspensão do Novo Ensino Médio diante de inúmeras reivindicações de profissionais, estudantes, entidades e instituições. No entanto, não há como desconsiderar que novos desafios vêm pela frente para o novo governo Lula, marcado por uma proposição de política conciliatória perante a permanência de um clima de polarização e um revanchismo da extrema-direita no Brasil, que se reorganiza de modo a permanecer no poder<sup>146</sup>. Sem a figura de Bolsonaro, considerado inelegível pelo Tribunal Superior Eleitoral no início de julho de 2023, a extrema-direita segue com suas tentativas de uma reorganização, tentando manter-se em evidência.

Esse breve recorte da política educacional a nível nacional nos últimos quatro anos tem mostrado como as possibilidades ou não da Dança estar na escola como uma área de conhecimento consolidada, tem sido atravessada por fluxos profundos a serem levados em consideração. Os discursos de contaminação ideológica, incitando confronto a docentes, a descredibilização da educação e da ciência, a manifestação do repúdio ao diferente, unida a organização de cargos importantes para a difusão e proteção de interesses ideológicos de grupos conservadores e neoliberais, e inquestionavelmente partidários, têm influenciado duramente no sucateamento da educação pública e no afastamento da Arte/Dança da cesta básica dos cidadãos do país.

---

<sup>146</sup> O ministro da Justiça do Governo Lula, Flávio Dino, afirmou em 19 de junho de 2023 via site da Agência Pública que: “Não há nenhuma dúvida que o Brasil, entre o dia 31 de outubro de 2022 e o dia 8 de janeiro de 2023, vivenciou uma tentativa de golpe de Estado. Isso é muito grave, muito sério, e deve ser sublinhado com muita nitidez para que não mais se repita” (Abdala, 2023, s/p). Segundo ele, isto está sendo demonstrado pelas investigações da Polícia Federal (PF), do Ministério Público e também de Parlamentares, inclusive com mais de 1,3 mil ações penais já ajuizadas por tribunais de todo o país, evidenciando uma articulação robusta. Nesse fluxo, as investigações têm trazido à tona também que segundo provas obtidas em materiais apreendidos pela PF, um pequeno grupo de militares de alta patente ativos, envolveram-se na articulação de tal tentativa de golpe de Estado.

## 2.5 Política Educacional em Minas Gerais

Desde a gestão de Aécio Neves (do Partido Social Democrático - PSD) se desdobram tentativas, reivindicações e mobilizações em prol da garantia do Piso Salarial Nacional do Magistério no Estado de Minas Gerais. No ano de 2008 a categoria realizou uma greve de 30 dias pelo pagamento do Piso salarial, tendo como resposta do governo do Estado o comprometimento com a realização da integralização das parcelas do salário para o alcance do Piso Nacional (Cerqueira, 2022), regulamentado pela Lei Federal 11.738/2008 -que versa sobre o piso nacional dos profissionais da educação.

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Brasil, 2008, s/p) (grifos contidos na legislação).

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2008, s/p) (grifos contidos na legislação).

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2008, s/p) (grifos contidos na legislação).

No ano de 2010, a categoria realizou uma greve de 47 dias, ainda reivindicando o pagamento do piso, e o governo aceitou a construção de uma nova política remuneratória, porém não de vencimento básico, mas de subsídio. Em 2011, na gestão do então governador Antônio Anastasia (PDB) realizou-se uma nova greve pela categoria, essa de 112 dias e contando com milhares de ações jurídicas individuais. No ano de 2012, em decorrência da mudança na forma do pagamento de vencimento básico para subsídio, foi ajuizada uma ação coletiva pelo Sind-UTE/MG contra tal política e demandando o pagamento do Piso Salarial como vencimento Básico. No ano de 2015, já na gestão de Fernando Pimentel (PT) por meio da Lei Estadual 21.710/2015, a categoria conquistou a regulamentação do Piso Salarial, que definia que o piso deveria ser pago de forma integral para jornadas de 24 horas semanais, bem como os ajustes para as oito carreiras da educação e aposentados com paridade (Cerqueira, 2022).

Art. 2º - Para a fixação do vencimento inicial das carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica e Analista Educacional na função de inspetor escolar, das quais trata a Lei nº 15.293, de 2004, correspondente às cargas horárias previstas no Anexo V desta Lei, serão observadas as normas pertinentes ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme o disposto no art. 2º da Lei Federal nº 11.738, 16 de julho de 2008 (Minas Gerais, 2015, s/p)

Parágrafo único - O piso salarial profissional nacional previsto na lei federal a que se refere o *caput* será assegurado integralmente ao servidor ocupante do cargo de Professor de Educação Básica com carga horária de **24 horas semanais** (Minas Gerais, 2015, s/p) (grifo da autora).

Em 2018, a categoria conquista também a regulamentação do Piso Salarial na Constituição Estadual de Minas Gerais, especificada no Art. 201 – o pagamento do piso de modo integral também para jornadas de 24 horas semanais.

Art. 201-A – O vencimento inicial das carreiras dos profissionais de magistério da educação básica não será inferior ao valor integral vigente, com as atualizações, do piso salarial profissional nacional dos profissionais do magistério público da educação básica previsto no inciso VIII do caput do art. 206 da Constituição da República (Minas Gerais, 2023, p. 167).

§ 1º – Considera-se como jornada de trabalho, para fins de percepção integral do piso salarial a que se refere o caput, a jornada de vinte e quatro horas semanais (Minas Gerais, 2023, p. 167).

§2º – Serão reajustados na mesma periodicidade e no mesmo percentual adotados para a atualização do piso salarial a que se refere o caput os valores de vencimento das carreiras de Professor de Educação Básica – PEB –, Especialista em Educação Básica – EEB –, Analista de Educação Básica – AEB –, Assistente Técnico de Educação Básica – ATB –, Técnico da Educação – TDE –, Analista Educacional – ANE –, Assistente de Educação – ASE – e Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB –, sem prejuízo de revisão geral ou outros reajustes (Minas Gerais, 2023, p. 167).

No ano de 2019 a ação ajuizada pelo Sind-UTE/MG em 2012 tem seu fim, tendo como resultado a decisão judicial de que o pagamento do Piso Salarial do Magistério em Minas Gerais deveria ser pago de modo proporcional apenas até 30 de junho de 2015, data em que se inicia a vigência da Lei estadual 21.710/15 que reconhece o Piso Salarial integral para a jornada de 24 horas semanais. Nesse mesmo ano, o governador Romeu Zema (Partido Novo) realizou uma tentativa perante o TSE para que se declarasse inconstitucional a Lei 21.710/2015, o que o TJ recusou, considerando o pedido realizado pelo governo incoerente com o conteúdo da ação, já que tal solicitação ocorreu nos embargos de declaração (Cerqueira, 2022).

Com a eclosão da pandemia no Brasil a partir de 2020 que obrigou as creches, escolas, universidades em todo o país a fecharem as portas, logo vieram à tona uma série de preocupações quanto a interrupções dos processos educativos. A partir da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 publicada pelo MEC, entravam em jogo o ensino à distância, o ensino remoto e o ensino híbrido, principalmente, como formas possíveis de garantir a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, autorizando “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (MEC, 2020, s/p ). No dia 22 de abril lança-se a Resolução SEE/MG 4.310/2020 que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida diante de problemáticas antigas e novas.

A proposta do REANP que começa em 18 de maio de 2020 inicialmente foi delineada considerando a incerteza sobre o período que as instituições ficariam de portas fechadas, além da dimensão territorial de Minas Gerais e suas distintas realidades socioeconômicas, comprovadas através das distintas modalidades de ensino ofertadas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Técnica/Profissionalizante, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar do Campo, Educação Especial e Educação no Sistema Socioeducativo que exigem metodologias distintas diante de suas características e finalidades.

Assim como Minas Gerais, todos os outros estados, com exceção de Tocantins, adotaram o ensino remoto como estratégia frente à pandemia e ao distanciamento social, segundo um levantamento realizado na página do Conselho Nacional de Secretários de Educação. Dentre as estratégias criadas pelas secretarias de cada estado e municípios para continuidade das aulas mediados por recursos tecnológicos foram utilizados: páginas e portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem, aulas on-line ao vivo e/ou gravadas, plataformas online/digitais (como por exemplo, o *Google Meet* e *Google Classroom*), aulas transmitidas por rádio, Tv aberta, redes sociais (*Whatsapp*, *Instagram*, *Youtube*, *Facebook*), disponibilização de materiais digitais, disponibilização de atividades em diferentes redes e utilização de aplicativos outros (CONSED, 2021 *apud*. Barros *et al.* 2021).

A educação, nesse contexto, sofreu impactos. A necessidade de adaptação à modalidade remota, o único meio seguro de continuar as atividades, apresentou-se no âmbito público e privado. A dificuldade de acesso à internet e aos meios tecnológicos; a intensificação de problemas psicológicos como estresse e ansiedade; a falta de interação entre os principais sujeitos, docentes e discentes; o aumento de responsabilidades e do tempo de trabalho e a carência de capacitação constituem alguns dos principais dilemas vivenciados (Matos; Faria, 2020, p. 300).

Nesse período marcado por intensa instabilidade e estresse foram exigidos rapidamente encaminhamentos, atitudes e soluções não somente por parte dos órgãos, gestores e secretarias do país, mas principalmente dos docentes. Submetidos a uma necessidade de adaptação urgente, mobilizando novos conhecimentos e ferramentas de aprendizagem ligados aos TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), os docentes se viram frente aos desafios a fim de promover situações de aprendizagem em novos formatos em oposição a uma ampliação ainda maior da defasagem educacional. Entram nessa equação, questões relacionadas à sobrecarga e acúmulo de trabalho dos professores diante da necessidade de adaptação que nem sempre se faz com recursos pedagógicos e tecnológicos na realidade que apontam também aspectos relacionados à precarização de seu trabalho<sup>147</sup>. O dilema de urgência da adaptação à nova realidade coexistiu com um contexto de desigualdade de acesso<sup>148</sup> às tecnologias no país em geral, enquanto uma série de ataques ao trabalho de espectro neoliberal já têm atingido os servidores públicos e, portanto, professores desde 2017 com a aprovação da Lei da Reforma Trabalhista e da Lei da Terceirização, e por último a Reforma da Previdência de 2019 (Matos; Faria, 2020).

No plano de fundo no cenário político nacional o presidente Jair Bolsonaro editou a Medida Provisória (MP) nº 934, de 1º de abril de 2020 – flexibilizando o cumprimento da quantidade mínima de dias letivos (200) na Educação Básica e no Ensino Superior – enquanto Milton Ribeiro, Ministro da Educação no período, revelaria em setembro, em entrevista ao Estadão que "[...] a pandemia do novo coronavírus acentuou a desigualdade educacional no país[...]", mas que isso não se tratava de um problema do MEC e sim um problema do Brasil (Soares, 2020 *apud*. Matos; Faria, 2020). No fluxo dos desafios impostos pela pandemia:

---

<sup>147</sup> Termo utilizado para designar novas condições que envolvem o mundo do trabalho a partir principalmente da década de 70 com o avanço de políticas neoliberais (Barros *et al.* 2021).

<sup>148</sup> “Segundo dados da PNAD Contínua TIC 2018, 46 milhões de brasileiros não acessam a rede, sendo que nas áreas rurais o percentual chega a 53,5% (IBGE, 2018 *apud*. Matos; Faria, 2020, p. 310).

Embora o desenvolvimento de atividades remotas solicite, em maior medida, uma qualificação do trabalhador, conforme pesquisa realizada com professores da educação básica das redes públicas estaduais e municipais pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, em junho de 2020, 84% dos professores continuam a desenvolver atividades de forma remota; no entanto, somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso. 53,6% dos professores municipais não receberam nenhum tipo de formação para o uso de tecnologias digitais, em contraponto a 24,6% das redes estaduais de ensino (Gestrado, 2020 *apud.* Matos; Faria, 2020, p. 310).

Para Matos e Faria (2020) em seu estudo<sup>149</sup> sobre o impacto da pandemia de Covid-19 no trabalho docente na educação básica pública, evidenciam que além do aspecto relacionado à capacitação, a questão da jornada de trabalho também se tornou problemática no contexto de ensino remoto, devido à necessidade do ambiente da vida particular se tornar também ambiente de trabalho, diluindo as fronteiras do escopo pessoal e profissional dos docentes, potencializando um extrapolamento das cargas horárias. A questão do declínio da saúde física e mental desses profissionais também aparece com uma questão inerente ao ensino não presencial na pesquisa realizada pela Revista Nova Escola "A situação dos professores no Brasil" em maio de 2020<sup>150</sup>. Foram verificados números que dizem sobre o afastamento de docentes de sua atividade laboral por questões de saúde, além da recorrência de estresse e dor de cabeça, insônia e dor nos membros, mediante um contexto de extrema delicadeza não isento de cobranças, metas, e intercorrências de ordem estrutural (Nova Escola, 2020, *apud.* Matos; Faria, 2020) e que para as autoras corroboram com os dados de que a pandemia de coronavírus acabou por ampliar as desigualdades socioeconômicas e a precarização do trabalho docente.

Entram em jogo, nesse fluxo, discussões que relacionam o contexto capitalista contemporâneo à precarização do trabalho, já que docência como um trabalho constituído a partir das relações humanas, não deixa de sofrer diversos impactos do contexto de grandes crises econômicas que geralmente estão ligados a grandes reformas trabalhistas e perda de direitos conquistados. A pandemia, então, evidencia como o capitalismo neoliberal torna o Estado incapaz de mobilizar respostas para as crises, revelando fragilidades nos sistemas de saúde e educação porque não se trata de uma crise sanitária apenas, e sim uma crise conjuntural resultado de um modelo de acumulação produtiva que reúne em si aspectos de ordem econômica, política, social, cultural e educacional (Barros *et al.* 2021). Para Libâneo (2012) a

---

<sup>149</sup> Pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizada a partir de referências bibliográficas em livros, legislações, artigos científicos e reportagens (Faria, 2020).

<sup>150</sup> A pesquisa contou com participação de 8.121 docentes “demonstrando que 30% dos respondentes classificaram a experiência virtual como ruim ou péssima; 66% já precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde; estresse e dor de cabeça (63%), insônia (39%) e dores nos membros (38%) foram as principais queixas apresentadas” (Nova Escola, 2020 *apud.* Matos; Faria, 2020, p. 310).

escola, sobretudo pública, é direito e espaço potente para transformações que promovam a justiça social. Na contramão disso, amparado pelo argumento de democratização da educação e de demanda urgente por formação docente, emerge então a educação à distância como caminho, aliando redução de custos e uma lógica de educação de massas, evidenciando como a educação em si também pode atuar como difusora do ideário neoliberal, reduzindo-se a uma função formativa para atender as demandas de mão-de-obra para o mercado (Barros *et al.* 2021).

O aumento das discussões sobre ensino remoto e ensino a distância no contexto pandemia e pós-pandêmico que trouxe à tona para a sociedade e comunidades escolares alternativas de ensino-aprendizagem mediadas pela tecnologia, deve ser compreendido a partir da ótica que nenhum ensino é neutro e que a educação tem como característica ser espaço de disputa pela sobrevivência de diferentes grupos sociais e seus interesses. Nesse sentido, não sendo pretensão da presente dissertação adentrar profundamente nas reflexões acerca do ensino a distância, corrobora-se com a perspectiva que considera que “as influências neoliberais <sup>151</sup> na educação têm incidido e desestruturado as ações e os ideais em prol da emancipação dos sujeitos, privilegiando uma visão mercadológica, na qual o lucro e a competitividade estão em pauta” (Barros *et al.* 2021, p. 7).

Com relação especificamente ao ensino de Arte durante esse período, André Sousa e Arnaldo Alvarenga (2021) sob a perspectiva da atuação artístico-docente refletem sobre a presença dos campos artísticas do componente Curricular Arte no contexto da pandemia de Covid-19, a partir da análise dos instrumentos instituídos pela SEE/MG na implementação do REANP: os *Planos de Estudos Tutorados*, o Programa “*Se Liga na Educação*”<sup>152</sup> e o Aplicativo *Conexão Escola* com foco nas estratégias para manutenção dos vínculos pedagógicos com os estudantes e as propostas de ensino-aprendizagem elaboradas. Os autores consideram que as estratégias executadas pela SEE/MG no REANP propuseram-se a uma abrangência e diversificação na tentativa de fornecer um acesso equitativo aos estudantes (Minas Gerais,

---

<sup>151</sup> Em Minas Gerais os tentáculos das perspectivas neoliberais na educação ganham alcance com medidas e políticas públicas da gestão Zema, sob o lema “governo diferente, estado eficiente”, detalhados no decorrer desse subcapítulo.

<sup>152</sup> Uma programação exibida de segunda a sexta em canais estatais da televisão aberta, a Tv Assembleia e Rede Minas. O programa era dividido em duas partes, uma primeira parte de aulas gravadas (de até 20 minutos) por professores dos componentes curriculares em um estúdio e uma segunda parte de transmissão ao vivo direcionada a resolução de dúvidas e interação com estudantes que necessitassem de mais explicações. Os conteúdos do programa também eram transmitidos pelo Youtube de modo ao vivo, ficavam disponíveis de modo público no próprio *Youtube* e também no site “Estude em Casa” (Sousa; Alvarenga, 2021).

2019; Sousa; Alvarenga, 2021). No entanto, os PETs<sup>153</sup> de 2020 tidos como “carro-chefe”<sup>154</sup> das propostas de ensino emergencial no Estado, em seu primeiro volume não contemplavam Arte como componente curricular (juntamente com Educação Física e Ensino Religioso) com a justificativa de serem consideradas de maneira transversal e interdisciplinar nos conteúdos. Diante do questionamento da falta dessas disciplinas no primeiro volume e da percepção do perdurar da pandemia, essas disciplinas foram inseridas no volume seguinte. No que se trata da presença da Dança e outras áreas do conhecimento artístico nos PETs, os autores destacam uma diferença nos volumes direcionados ao Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, pelo fato de serem orientados por documentos normativos distintos – o PET do Ensino Fundamental já possuía um Plano de Ensino delimitado com habilidades presentes no CRMG, adequado à BNCC, diferentemente do Ensino Médio orientado pelo CBC e não apresentava um Plano de Ensino que organizava aspectos da diversificação das áreas de conhecimento em Arte.

O Programa “Se Liga na Educação”<sup>154</sup> em cada dia da semana continha aulas Ensino Fundamental Anos Iniciais (4º e 5º ano), dos Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, ordenados por área de conhecimento com as sextas-feiras reservadas a aulas de preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e com as aulas de Arte uma vez por mês nas segundas-feiras. Esse instrumento de complementação do estudo não presencial acabou por ser mostrar como um ampliador dos conteúdos presentes nos PETs de Arte, já que dois docentes se revezavam em aulas para os diferentes anos das três etapas de ensino, um com enfoque em Dança e Teatro e outro em Música e Artes Visuais, o que permitia um contato dos estudantes com diferentes manifestações da Arte, alargando também suas concepções atravessadas por um entendimento do componente muito ligado somente às Artes Visuais. Além disso, um desses professores, apresentava em sua abordagem uma atenção direcionada às relações étnico-raciais, apresentando formas e expressões artísticas descoladas de uma hierarquia ou juízo valor, problematizando o lugar folclorizado dado às produções negras e indígenas que os relega a uma posição de deslegitimação enquanto Arte (Sousa; Alvarenga, 2021). Esse mesmo docente<sup>155</sup> em questão, se mostrou como um importante agente na disputa também pela legitimação do ensino

---

<sup>153</sup> Os PETs cuja responsabilidade de redação e distribuição ficava à cargo da SEE/MG, caracterizam-se pelos instrumentos de aprendizagem direcionados aos estudantes com atividades a serem realizadas de modo autoinstrucional e com informações dos diversos componentes que compõem a matriz curricular. Organizado de maneira mensal com 4 atividades a serem realizadas uma a cada semana (Sousa; Alvarenga, 2021).

<sup>154</sup> Por apresentarem uma maior possibilidade de acesso de modo democrático e equânime, ao serem disponibilizados no site exclusivo (<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>) para os estudantes com acesso à internet – onde constam os materiais e as orientações. No caso de estudantes sem acesso à internet, a orientação recai na procura da gestão escolar, para impressão sem nenhum tipo de ônus (Sousa; Alvarenga, 2021).

<sup>155</sup> O artista-professor-pesquisador em Dança: André Luiz Sousa.

da Dança no contexto de Minas Gerais durante o REANP, sendo um egresso do Curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG contratado pela SEE/MG.

O Aplicativo “Conexão Escola”<sup>156</sup> em sua primeira versão evidenciava alguns impasses que permeavam desde o acesso de estudantes a aparelhos celulares, planos de dados móveis e rede de internet banda larga díspares, o que se tornaram empecilhos na universalização do acesso a essa ferramenta no REANP. Assim, foi desenvolvida uma segunda ferramenta, o “Conexão Escola 2.0” para utilização em 2021, estabelecendo-se sobre os mesmos princípios de patrocínio de internet pelo Estado e seus entraves, acrescidos da liberação do acesso da SEE/MG das ferramentas do *Google for Education*<sup>157</sup>, contemplando o Google Sala de Aula, onde os estudantes podiam acessar os conteúdos compartilhados pela equipe escolar e seus professores de todos os componentes curriculares.

A análise de Sousa e Alvarenga (2021) se volta ao componente curricular Arte e como foram operacionalizados os conhecimentos em Dança, Teatro, Música e Artes Visuais nos sete PETs de conteúdos regulares do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, ambos na modalidade Regular Diurno<sup>158</sup>, durante o REANP. No Ensino Fundamental - Anos Finais, a partir do CRMG e seu Plano de Ensino do conteúdo organizado em Unidades Temáticas (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e Artes Integradas), a Música caracterizou-se por menos abordada, figurando somente 6% dos conteúdos e atividades presentes em todos os volumes dos PETs de Arte analisados, Dança com 11%, Teatro com 13% e Artes Integradas com 15%.

Tais quantitativos não deixam de surpreender uma vez que o Currículo Referência de Minas Gerais e o Plano de Ensino 2020 da SEE/MG apresentam uma distribuição igualitária das habilidades de todas as linguagens artísticas/unidades temáticas. Esperava-se a ressonância de tais documentos na prática educativa do ano letivo de 2020. O que poderá estar por trás desses dados que revelam uma distribuição dissonante entre os conteúdos das linguagens artísticas? Seria possível tecer uma relação com a tradição do ensino de Arte no Brasil que tem sua primazia nas Artes Visuais (Sousa; Alvarenga, 2021, p. 319).

---

<sup>156</sup> Aplicativo desenvolvido em 2020 para telefone celular (*smartphone*), exclusivo para o sistema operacional Android, que visava resguardar a privacidade de professores e estudantes, e favorecer o acesso à internet patrocinada pela SEE-MG, possibilitando o acesso ao material dos PETs, às aulas do “Se liga na Educação” e a oportunidade de interação dos estudantes com seus professores, reunidos em um só instrumento.

<sup>157</sup> Como Gmail, Google Drive, Google Meet, Google Sala de Aula, dentre outros.

<sup>158</sup> Ao todo 9 PETs foram produzidos em 2020, sendo 7 de conteúdos regulares, 1 comemorativo de 300 anos do Estado e um último de caráter interdisciplinar e transversal, denominado “Final”. A análise dos autores teve enfoque na modalidade Diurna, pois havia diferenças na abordagem da Arte e sua oferta, inclusive quanto a presença do componente em questão em todos os volumes, realidade apenas nos PETs regulares diurnos.

Nos PETs do Ensino Médio, construídos a partir do CBC e, portanto, organizados pelos Eixos Temáticos, Conhecimento e Expressões em Dança, Conhecimento e Expressões em Teatro, Conhecimento e Expressões em Música, Conhecimento e Expressões em Artes Visuais e Conhecimento e Expressões em Artes Audiovisuais ao longo do ano letivo de 2020, os autores identificaram de forma parecida como no Ensino Fundamental que as Artes Visuais estiveram mais presentes nos documentos para estudo não-presencial, ocupando 54% das atividades presentes, seguida pela Música com 15%, Artes Audiovisuais e Teatro com 11% e a Dança figurando em 8% com suas habilidades sendo menos trabalhadas ao longo do ano, mesmo existindo orientações do ponto de vista do currículo que preveem a abordagem de tais áreas artísticas de modo igualitário (Sousa; Alvarenga, 2021). Como possíveis razões para esse fenômeno estão:

[...] a conformação histórica dessa disciplina no currículo escolar, ou a “facilidade” pelos estudantes já estarem mais familiarizados ou habituados com alguns conteúdos e práticas dessa linguagem artística no contexto escolar, ou o próprio percurso de formação do profissional ao formular os materiais, dentre outras (Sousa; Alvarenga, 2021, p. 321).

Diante do antigo entrave que ainda ecoa, a predominância das Artes Visuais no ensino escolar, fica exposta que ainda perdura uma necessidade de trabalho junto às comunidades escolares na sensibilização que o ensino do componente Arte deve contemplar conhecimentos em Dança, Teatro e Música, favorecendo a fixação e ampliação da disciplina no currículo. Além disso, se faz importante tecer movimentos políticos que garantam a presença de profissionais formados nos campos específicos da Arte para atuação no ensino regular, de modo a minimizar a polivalência nesse contexto, considerando que a própria polivalência posta aos profissionais que atuam na regência de Arte nem sempre se efetiva, pois espera que docente o alcance de competências pedagógicas, didáticas e metodológicas de áreas específicas do conhecimento em Arte (Sousa; Alvarenga, 2021).

A partir de uma perspectiva otimista em relação aos dados, ponderando os PETs como um material pedagógico compulsório para toda rede, é evidenciado por Sousa e Alvarenga (2021) a urgência da superação de alguns paradigmas quanto ao ensino de Arte nas escolas, mas também é valorizada a abordagem das distintas áreas artísticas, ainda que com ressalvas, apontando que no contexto presencial – com a responsabilidade da construção do plano de ensino para o referente ano sobre o docente – isso poderia não acontecer, em consequência de condições de trabalho e contextos institucionais (Sousa; Alvarenga, 2021).

Consideramos que é preciso aproveitar todas as oportunidades para fazer valer a luta pelo ensino de Arte na educação escolar, seja presencial ou remota, atentando-se para sua constituição como Área de Conhecimento, com epistemologias, pedagogias e metodologias próprias; valorizando-a e potencializando-a nos processos educativos escolares reconhecendo na formação holística dos estudantes enquanto um direito de acesso a todos os conhecimentos da humanidade; ampliando cada vez mais as experiências formativas por meio das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em igualdade de condições e justa equanimidade (Sousa; Alvarenga, 2021, p. 322).

O acesso efetivo do que postula a legislação educacional ainda apresenta movimentos e retrocessos, tal qual o *swing* no ensino de dança no Brasil apontado por Strazzacappa (2014), tendo como resultado um adiamento da possibilidade dos estudantes terem contato com os conhecimentos artísticos produzidos no mundo em suas formas distintas e múltiplas de expressão, criação e fruição e o impedimento da realidade de uma educação realmente integral (Sousa; Alvarenga, 2021).

Em contraposição a isso, é importante que se destaque que o estudo de Lima, Ramos e Oliveira (2022) se propõe a analisar o potencial de reprodução e intensificação de desigualdades digitais que podem permear a implementação de políticas como a do REANP para 2020, mesmo que seu propósito a priori seja reduzi-los por serem estratégias que apostam nas TICs como um modo de viabilizar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes durante a impossibilidade de aulas presenciais, na tentativa de assegurar uma educação equânime e de qualidade acabam por aprofundar desigualdades educacionais por não considerarem as condições e distintos contextos socioeconômicos do Estado como um todo e com mais afinco. Foi verificado que cerca 69,28% dos municípios não possuíam acesso ao programa “Se liga na Educação”, além disso conforme informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018) 79,3% dos domicílios em Minas Gerais possuem acesso à internet enquanto 20,7% não possuem, evidenciando que para uma parcela da população estudantil mineira existe uma dificuldade de acesso, e embora a política de ensino emergencial remoto apresente três instrumentos de acesso às aulas, para alguns estudantes, apenas o PET impresso foi acessado.

No que competem aos PETs de Arte, numa breve verificação de seu conteúdo podem ser encontrados erros gramaticais e organizativos, equívocos conceituais, além do seu conteúdo nem sempre dialogar com a proposta das ferramentas complementares, como as exposições nos canais de televisão (Minas Gerais, 2020). E numa perspectiva geral, quando a proposta de ensino remoto se iniciou existiram alguns entraves desde o primeiro dia, como instabilidades no site da Rede Minas fazendo com que o conteúdo das videoaulas fossem transmitidos apenas

pelo *Youtube*, além de críticas dos estudantes sobre a qualidade dos PETs e sobre as disparidades de acesso entre as escolas privadas e públicas perante, inclusive a aproximação Enem<sup>159</sup> (Leocádio; Pimentel, 2020; Pimentel<sup>160</sup>, 2020).

Somam-se às discussões relacionadas à implementação geral do REANP no contexto pandêmico em Minas Gerais que neste mesmo período em questão existiam docentes com salários atrasados, sendo pagos de forma parcelada, verificando cotidianamente que o acesso não era possibilitado com amplidão nas proposições da SEE/MG, diante inclusive da falta de estrutura comum às instituições estaduais que congregam muitos aspectos de ordem estrutural bastante precários antes mesmo da pandemia e da realidade de um sobre esforço para atender a comunidade escolar atravessada por disparidades (SIND-UTE/MG<sup>161</sup>, 2020; Duarte; Hypólito, 2021). Além disso, fica exposto em Lima, Ramos e Oliveira (2022) que a pandemia não só contribuiu para o aprofundamento de disparidades sociais, raciais, educacionais e regionais, como aumentou também o vão entre ricos e pobres. Tal cenário, associado a um contexto de necessidade de reinvenção de práticas educativas de modo rápido, diante de entraves antigos e novos, unido ao aumento da sobrecarga de trabalho resultado da diluição das fronteiras entre o espaço doméstico e o espaço profissional, tem afetado significativamente a saúde mental dos docentes (Gonçalves; Guimarães, 2021).

O governo de Minas apresentou em coletiva de imprensa em setembro de 2020 que as escolas estaduais retornariam presencialmente em outubro do mesmo ano, relegando os trabalhadores em educação a um retorno das atividades enquanto o risco de contaminação ainda era evidente, enquanto as vacinas ainda não eram realidade e os sistemas de saúde se sobrecarregavam. Para fazer frente a isso, lidando com as angústias na falta de universalização da política de ensino remoto e a precarização das condições de trabalho, a categoria que já tinha uma liminar desde abril do mesmo ano do Tribunal de Justiça impedindo a convocação do trabalho presencial, precisou recorrer novamente ao TJMG diante do anúncio da data de retomada de atividades que não vinha acompanhada de garantia sanitárias, expondo os servidores da educação, sua saúde, de seus familiares e a comunidade escolar como um todo (SIND-UTE/MG, 2020; Costa, 2020).

---

<sup>159</sup> O Enem desse ano foi adiado para o ano de 2021.

<sup>160</sup> Na matéria de Thais Pimentel (2020), para o G1 Minas, explicita-se como a SEE/MG já enfrentava entraves no ambiente virtual de matrículas, o que acarretou com que familiares dos estudantes aguardassem em filas por vagas.

<sup>161</sup> Denise Romano, coordenadora-geral, concede uma entrevista à imprensa mineira.

Tal liminar veio a cair em junho foram retomadas as aulas presenciais nas redes estaduais através da Resolução SEE/MG 4.506/2021 que instituiu o modelo de Ensino Híbrido nas Escolas Estaduais, tendo como estratégia pedagógica o processo de ensino-aprendizagem de forma presencial e não-presencial, visando o cumprimento da carga horária obrigatória curricular para o ciclo dos anos letivos de 2020 e 2021 e o retorno gradativo e seguro das atividades escolares durante a pandemia de Covid-19. As orientações de segurança compartilhadas pela SEE/MG para a realização de tal proposta envolviam a necessidade de a comunidade escolar aprender e construir práticas de cuidado, proteção além da adequação estrutural das escolas para viabilizar medidas de prevenção e de sensação de segurança diante dos novos modos de conviver coletivamente considerando a realidade das instituições e suas especificidades. Passa a existir uma tentativa de diminuição das aglomerações nos ambientes com a ideia de rodízio dos estudantes, a utilização de EPIs, o aumento da distância entre carteiras de professores e estudantes (definidos por metragem das salas e prevendo marcação do chão para organização de filas), certificação de ventilação, mudanças na forma de servir as refeições, entre outras medidas. Diante da possibilidade de ocorrência de casos de Covid-19 nas escolas, foram demarcados quatro situações de alerta que careciam de ação imediata: suspensão de aulas de uma turma - em caso de mais de um suspeito ou confirmado sem contato com outras turmas; suspensão de aulas em um turno - ocorrência concomitante de mais de um caso suspeito ou confirmado em salas diferentes num mesmo turno; suspensão de aulas em uma escola - ocorrência concomitante de mais de um caso suspeito ou confirmado em salas diferentes em turnos diferentes ; suspensão de aulas em um município ou no estado - diante da ocorrência de números elevados de confirmação da infecção e da situação dos Indicadores do Plano Minas Consciente<sup>162</sup> em situação elevada e de outros indicadores (Minas Gerais, 2021).

O ensino híbrido, também conhecido pelo termo *blendedlearning* é uma das diferentes maneiras de combinar as atividades educacionais presenciais e a distância, em que as TICs acabam agregando ao formato tradicional da sala de aula e colaborando no processo de ensino-aprendizagem (Barros *et al.* 2021, p. 15).

---

<sup>162</sup> Taxa de ocupação de leitos pediátricos, quantidade de leitos pediátricos livres, dados específicos do público infantil, incidência de Síndrome Inflamatória Multissistêmica Pediátrica – SIM-P e outros indicadores e balizadores pertinentes à tomada de decisão (Minas Gerais, 2021). Segundo as orientações da SEE/MG, o retorno das aulas presenciais tem associação com o Plano Minas Consciente, cujos parâmetros apresentam variáveis a depender do que das estatísticas da pandemia por região, monitoradas em ondas verde, amarelas e vermelhas. As escolas só puderam deflagrar o início do ano letivo em municípios cuja localização indicasse onda amarela.

O objetivo de tal método congrega em si a promoção de processos de ensino-aprendizagem participativos, integrativos e colaborativos, no qual sujeitos compartilham experiências, reorganizando aspectos da ordem do tempo e espaço que ultrapassam limites geográficos. Num contexto, em que informações podem ser acessadas com um único clique, a educação na contemporaneidade para além da pandemia parece convocada a considerar adaptações urgentes nos modelos de ensino, já que crianças e jovens experienciam o mundo cada vez mais a partir das tecnologias digitais e, portanto, tecem relações outras com o conhecimento (Barros *et al.* 2021).

A realidade revela a necessidade de uma educação transformadora e revolucionária que seja capaz de acompanhar as evoluções e as transformações da sociedade e o papel do professor. O desenvolvimento da escrita, do papel e dos livros permitiu cada vez mais o acesso à informação. Já a inserção das tecnologias digitais surge como parte deste processo no qual o professor está inserido e é parte (Barros *et al.* 2021, p. 16).

Para Barros (*et al.* 2021) existe uma necessidade de que os docentes estejam abertos a mudanças e que estimulem o protagonismo, tendo as tecnologias como aliadas e perspectivas menos enrijecidas sobre ensinar e aprender. Nesse fluxo, obviamente o ensino híbrido desponta como uma tendência inovadora na contemporaneidade mas inevitavelmente esbarra em questões que perduram no contexto educacional, a carência de investimentos na formação e capacitações voltadas aos docentes de modo a aproximá-los e instrumentalizá-los na lida com tecnologias digitais, aspectos relacionados a infraestrutura, fragmentação de políticas educacionais divididas entre a União, os Estados e municípios, e a falta de suporte pedagógico de modo que o fazer do docente seja ressignificado e potencializado, bem como a aprendizagem dos estudantes (Barros *et al.* 2021).

A partir de novembro de 2021 a SES (Secretária de Estado de Saúde) de MG determinou a retomada das atividades presenciais obrigatórias nas escolas da rede estadual de ensino - com exceção dos estudantes que faziam parte de grupos de risco -, no caso de estudantes da rede privada e escolas municipais prevalecia a autonomia das prefeituras. Além disso, a SES revogou também a distância de 90 centímetros entre estudantes nas salas de aula, nos espaços escolares em geral e no transporte escolar (Bernardes, 2021). Sindicatos como o Sind-UTE/MG e o Sind-Rede/MG (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede pública Municipal de Belo Horizonte), se colocaram como denunciante de casos de Covid-19 nas escolas, responsabilizando o Governo do Estado pela exposição da vida de estudantes, servidores e

comunidades escolares sem garantias sanitárias (SIND-UTE/MG, 2021; Pavanelli; Nascimento, 2021).

Nesse fluxo, no dia 7 julho de 2021, data em que o país atingiu o número de 530 mil óbitos por dia e quase 48 mil óbitos em Minas Gerais, deflagrou-se greve sanitária pelo Sind-UTE/MG<sup>163</sup>, após 14 meses de tensionamentos junto a SEE/MG para frear a convocação do retorno presencial às atividades escolares, desde o segundo semestre de 2020. A decisão pela greve teve por intenção preservar a saúde, segurança e a vida dos trabalhadores em educação, paralisando totalmente as atividades referentes à convocação para o trabalho presencial nas escolas, mas mantendo o regime de teletrabalho. Amparados pelo direito<sup>164</sup> à greve, o afastamento das atividades presenciais durou até 17 de agosto de 2021 com a suspensão da greve por meio de Assembleia Estadual virtual, já que o governo optou por judicializar a greve sob pena de multa diária de 20 mil reais por dia (SIND-UTE/MG, 2021; Boletim SIND-UTE/MG, 2021; Fiúza, 2021<sup>165</sup>). Incluídos no Plano Nacional de Imunizações (PNI) desde março de 2021, os trabalhadores da educação começaram a ser vacinados a partir de junho do mesmo ano, como resultado também da pressão realizada pelo Sind-UTE/MG diante das incessantes investidas do Governo do Estado para o retorno presencial das atividades escolares, o ano foi finalizado com o número de mortos na marca de 56.659 em Minas Gerais (Silva, 2021; Pavanelli,2021).

Diante desse cenário, a gestão de Romeu Zema chegou ainda a empreender dois projetos distintos que carecem de atenção: o **Projeto Mãos Dadas** e o **Projeto Somar**, o primeiro refere-se a uma ampliação do processo de cooperação entre Estado e Municípios na gestão do ensino público, mais precisamente das escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental, e o Projeto Somar, trata-se da implementação da gestão compartilhada de escolas estaduais de Ensino Médio em parceria com organizações da sociedade civil. O projeto **Mãos Dadas** foi criado em

---

<sup>163</sup> Responsável pela criação de um canal de denúncia para monitoramento da realidade nas escolas durante o ensino híbrido, além de pressionar o governo pela imunização mais ágil da população mineira já que no que competiam as fragilidades estruturais das escolas o cenário ainda era bastante imutável e cheio de desafios (Sind-UTE/MG, 2021).

<sup>164</sup> “Ressalta-se que será mantido o exercício das atividades por meio remoto para os/as profissionais que estão no atual regime de teletrabalho. Importante esclarecer que mesmo o/a profissional da educação que não tenha possibilidade do trabalho remoto por limitação imposta pela natureza das suas atribuições, como o caso dos Auxiliares de Serviços da Educação Básica (ASBs), também está amparado pelo seu direito à greve sanitária” (SIND-UTE/MG, 2021, p. 4).

<sup>165</sup> “A retomada das aulas presenciais aconteceu, primeiro, para estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em 12 de julho. Em 3 de agosto, foi a vez de estudantes do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Foi nesta época que o Sind-Ute/MG anunciou a greve sanitária por tempo indeterminado” (Fiúza, 2021, s/p).

2021<sup>166</sup> pelo Governo de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) justifica-se sobre o argumento atender o que consta na Constituição Federal e na LDB nº 9.394/1996 e tem como objetivo a descentralização do ensino, através da transferência da gestão operacional, financeira e administrativa do atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que ocorrem nas escolas da Rede Estadual para a Rede Municipal, proporcionando melhor condições para absorção da demanda da quantidade de estudantes dos anos iniciais da primeira etapa do fundamental (Projeto Mãos Dadas, 2023; Minas Gerais, 2021).

A adesão das cidades ao Projeto Mãos Dadas prevê o preenchimento e assinatura de um Termo de Adesão, junto da SEE, no entanto sua implementação deve ocorrer associada a um projeto de lei aprovado por vereadores de cada cidade do Estado (Minas Gerais, 2021; Vasconcelos, 2022). As diretrizes gerais dadas pela Resolução SEE Nº 4.584/2021<sup>167</sup> são:

- I- assegurar o atendimento a todos os estudantes, em todos os níveis de ensino, oferecendo vagas na Rede Pública de Ensino;
- II- fortalecer a integração de esforços das esferas Estadual e Municipais para a concretização do funcionamento das escolas, através da celebração de convênios que garantam as condições adequadas para o atendimento aos estudantes;
- III- adotar medidas, pelo Poder Público, que promovam a ampliação das oportunidades educacionais, com vistas à redução da evasão e das desigualdades locais e regionais, com a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral, oferta de vagas do Ensino Médio diurno e cursos profissionalizantes;
- IV- valorizar os professores da rede estadual de ensino, com a oferta gratuita de cursos de formação complementar (licenciatura e pós graduação) aos professores efetivos envolvidos no processo de absorção dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme adesão do município ao Projeto;
- V- capacitar os profissionais da rede municipal de ensino, com a oferta gratuita de cursos de Formação Continuada em EAD, aberta aos professores, às equipes técnicas e às lideranças da Secretaria Municipal de Educação, pertinentes às suas áreas de atuação, nos municípios que aderirem ao Projeto;
- VI- promover a capacitação dos gestores escolares da rede estadual de ensino, envolvidos no processo de absorção dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme adesão do município ao Projeto, através da oferta gratuita de cursos de formação complementar (pós graduação);
- VII- fortalecer a articulação entre as esferas Estadual e Municipais para melhor aproveitamento dos recursos e concretização das ações, realizando o acompanhamento sistemático pelas Superintendências Regionais de Ensino e Secretarias Municipais de Educação, nos municípios que aderirem ao Projeto;
- VIII- promover a absorção da demanda de estudantes, prioritariamente, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelos municípios que aderirem ao Projeto, de forma consensual (Minas Gerais, 2021, p. 1) (grifo da autora).

<sup>166</sup> A primeira instituição do projeto foi inaugurada no município de Indaiabira, no Norte de Minas, em 10 de março de 2023: a Escola Municipal Professora Maria Lopes Cardoso (Minas Gerais, 2023).

<sup>167</sup> Acesse aqui a Resolução da SEE/MG que versa sobre o **Projeto Mãos Dadas** <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-584-2021/>.

No panorama geral com esse projeto, no entanto, a gestão de Zema dá continuidade ao processo de municipalização da Educação Básica, ignorando críticas e preocupações entre educadores pautados em audiências públicas promovidas pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia em cidades de Minas Gerais e de denúncias dos impactos negativos das cidades que já aderiram ao projeto. Diante da promessa de ampliação de vagas nas unidades escolares e da transferência de recursos do Estado para os municípios, na intenção de viabilizar reformas e construções de novas instituições, alguns municípios como é o caso de Betim (na região metropolitana de Belo Horizonte), Fervedouro (na Zona da Mata Mineira), Tupaciguara (no Triângulo Mineiro) e cidades do Norte de Minas como Montes Claros aderiram ao programa com rapidez (ALMG, 2019; Vasconcelos, 2022).

Denise Romano (SIND-UTE/MG) ecoa a denúncia de que tal projeto visa tirar a responsabilidade do Estado para com a oferta da etapa do Ensino Fundamental num processo de transferência de obrigação para os municípios que tem como prioridade o Ensino Infantil, e que muitos<sup>168</sup> já não conseguem cumprir a demanda do atendimento de crianças de 0 a 3 anos (Vasconcelos, 2022). Na ALMG, em Belo Horizonte, a deputada Beatriz Cerqueira, tem exposto um cenário de possíveis prejuízos aos municípios futuramente ao lidarem com o custeio e manutenção de matrículas, prejudicando-os, juntamente com as comunidades escolares e os profissionais da Educação. A presidenta da Comissão chegou a expor em assembleias para discussão dos impactos do programa, a falta de transparência na gestão dos recursos e da participação da comunidade escolar para impedir resistência, além disso, parte do que foi repassado aos municípios no ano de 2021 foi recurso do FUNDEB, fundo destinado à melhoria das condições de trabalho dos profissionais em Educação e, portanto, do Piso Salarial (ALMG, 2019; Vasconcelos, 2022).

As condições precárias das instituições municipais de diversas cidades, o compartilhamento das defasagens nos processos de ensino-aprendizagem, além de características distintas nas redes - como a ausência do cargo de professor de apoio, cuja atuação se dá no suporte pedagógico a estudantes na educação inclusiva, enquanto a rede municipal de ensino conta apenas com o auxiliar de docência que não possui formação específica para atuar - também são pontos destaque levantados em assembleias no Estado que discutiram os trâmite e saldos do projeto (ALMG, 2022). Acrescenta-se que uma piora na qualidade do ensino

---

<sup>168</sup> Como é o caso do município de Tupaciguara, segundo Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) em 2020, apenas 32,16% das crianças nas idades de 0 a 3 anos estavam matriculadas na Educação Infantil.

também consta na tônica das discussões das assembleias, aliadas a um temor de servidores perto de se aposentarem, não concursados e auxiliares da Educação Básica que temem por seus empregos, uma vez que para a execução do projeto o Estado de Minas Gerais cede seus servidores às cidades por um período de 2 anos, sendo o futuro após esse período totalmente incerto (Vasconcelos, 2022; Brasil de Fato, 2023). Aspectos como o deslocamento longo de estudantes mineiros para acessarem escolas municipais, o fechamento de escolas do estado ou redução dos números de suas turmas e contratos de trabalho desfeitos já haviam sido apontados por professores e profissionais da Educação em audiência na ALMG desde 2019 (ALMG, 2019).

Já o **Projeto Somar**, apresentado em 2021 pelo Governo do Estado através da SEE/MG e que deu início a sua implementação em 2022, consiste na gestão compartilhada de escolas estaduais de Ensino Médio com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, unindo as expertises de modo a melhorar a qualidade de ensino a partir de estratégias diferenciadas. Tal projeto, que é apresentado como algo que contém um caráter inovador, possui como objetivo melhorar as metas educacionais do IDEB – como evasão e desempenho –, possibilitando a implementação do NEM (Novo Ensino Médio) a partir de estratégias diferenciadas para torná-lo mais atrativo aos jovens com novas concepções pedagógicas e administrativas (Agência Minas, 2022). Ainda que o edital do projeto verse sobre prioridade da gestão compartilhada das escolas ser dividida com entidades sem fins lucrativos, para especialistas e educadores, na prática acabam por ser representantes da iniciativa privada, evidenciando que tal medida pode levar a um processo de privatização das instituições futuramente, e demonstrando um tratamento da Educação como mercadoria, ao retirar a obrigação do Estado, em processos que pouco ampliam o diálogo com as comunidades escolares, coloca em risco os direitos de trabalhadores, que passam a ser contratados por essas organizações em regime de CLT e não mais como servidores do Estado ou designados. Para Fábio Garrido, que é mestre em educação na área de políticas educacionais e diretor geral do Sind-UTE/MG, o Projeto Somar se lança em reproduzir experiências anteriores <sup>169</sup> que não contribuíram na melhoria nos índices educacionais, como justifica o governo. A educação tende a piorar, inclusive, quando as organizações recebem recurso do Estado vinculados a resultados e metas, podendo influenciar na falsificação da qualidade escolar, provocando aprovações compulsórias e criação de indicadores falsos (Costa, 2021). Para Fábio:

---

<sup>169</sup> Como os projetos desenvolvidos com o Unibanco e com o Instituto Ayrton Senna nos anos 2000 (Costa, 2021).

O governo Zema apresentou propostas de choque de gestão do governo Aécio, que deram errado. E o que define a qualidade da educação é a realidade socioeconômica dos estudantes e o nível de investimento financeiro que os governos fazem. São duas coisas que o governo estadual não tem se preocupado (Costa, 2021, s/p).

Influenciando os processos pedagógicos, para Fábio, esse novo modelo também pressiona os professores no que compete a metas, subtraindo sua autonomia e impossibilitando, por exemplo, a gestão democrática das direções nas instituições (Costa, 2021). Essa política de descentralização da estrutura educacional contribui para a redução do Estado, desresponsabilizando-o pela educação e revelando, portanto, fluxos de medidas neoliberais delineadas por movimentos anteriores, como o próprio **Projeto Mãos Dadas** (SIND-UTE, 2021).

O ano letivo de 2022 se iniciou em fevereiro de modo totalmente presencial, ainda em meio ao contexto pandêmico e as incertezas relacionadas ao avanço da variante Ômicron, nesse mesmo ano tornou-se mais latente o contexto de implementação do que orienta a BNCC através do CRMG e vieram à tona mais fortemente as demandas das reivindicações da categoria pelo piso salarial, iniciando-se em 9 de março uma greve dos servidores estaduais, pelo reajuste de 33,24% do Piso Nacional do Magistério. Segundo Denise Romano, a direção do Sindicato realizou desde o ano de 2019 cerca de 19 reuniões com a SEPLAG, tendo enviado 39 documentos ao governo, de modo a cobrar o repasse correto dos recursos e os ajustes do piso, mas não obtendo nenhuma proposta como resposta mostrando uma postura omissa e inegociável do governador do estado. O piso é um direito garantido por mais de uma legislação e deve ser aplicado em todas as carreiras da educação com os devidos reajustes, por esse motivo tornou-se pauta de caráter de urgência do Sind-UTE/MG que denunciava e convocava a classe para a organização contra a pouca transparência da gestão do governador Romeu Zema, no repasse dos recursos educacionais e a ausência dos reajustes previstos (SIND-UTE/MG, 2022; Accarini, 2022).

Os servidores da educação estadual não possuem ajuste nos pagamentos diante da inflação desde o ano de 2017, como resultado da adesão de Minas Gerais ao Regime de Recuperação Fiscal (RRF)<sup>170</sup>, que segundo o site Tesouro Nacional Transparente “visa a auxiliar Estados e o Distrito Federal que, eventualmente, se defrontem com grave desequilíbrio fiscal” e não só proíbe reajustes, mas também congela planos de carreira, os salários e a realização de

---

<sup>170</sup> Através da Lei Complementar nº 159, de 19 de maio de 2017.

concursos por até 9 anos (Accarini, 2022). Esse cenário desanimador contribuiu para que 85% da categoria aderisse ao movimento grevista estadual em 2022, com a participação de professores, inspetores escolares, assistentes técnicos de Educação Básica (ATBs) e auxiliares de serviços de Educação Básica (ASBs). As assembleias realizadas na capital Belo Horizonte contaram com o apoio de movimentos sociais, lideranças estudantis, parlamentares e sindicais, além da participação na greve estadual de diversas cidades do estado, com atos em superintendências de ensino pelo estado e em regionais como Betim e Santa Luzia demonstravam a mobilização dos trabalhadores (SINPRO/MG, 2022).

No dia 22 de março de 2022 durante uma audiência pública na ALMG foram apresentados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) em audiência dados que apontavam que as receitas do estado se mostravam suficientes para os pagamentos e reajustes, demonstrando em vez de inviabilidade orçamentária argumentada a todo momento pelo governador e seus aliados diante da grande mídia, caracterizavam-se na verdade por uma posição política (SINPRO/MG, 2022; SIND-UTE/MG, 2022) Segundo o próprio site da Assembleia Legislativa de Minas, o piso não é cumprido no estado, mesmo sendo assegurado também na Constituição de Minas Gerais desde 2018 e na lei estadual de 2015. Para os professores da rede estadual de Minas Gerais em 2022, o vencimento básico é de R\$2.135,64, caso o piso da categoria fosse concedido o salário desses trabalhadores seria de R\$3.845,63 (Brasil de Fato, 2022). A razão para os vetos de Zema ampara-se na alegação de inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público dos dispositivos vetados, além da culpabilização do RRF que não se sustentam. O Tribunal de Contas do Estado (TCE) através da pessoa do Conselheiro do TCE, Cláudio Terrão, em sessão ordinária no dia 23 de março de 2022 chegou a explicitar a garantia da Lei do Piso Federal do Magistério tanto na Constituição Nacional como estadual, sendo insubmissa à Lei de Recuperação Fiscal e, portanto, não configura como impeditivo para o pagamento da atualização para o valor do piso (Borges, 2022; SIND-UTE/MG, 2022). Romeu Zema na empreitada contra conceder o piso ao Magistério chegou a alegar diante da mídia que fazia o pagamento do piso em Minas Gerais de acordo com a proporcionalidade. Isso foi questionado pelo SIND-UTE/MG e representantes parlamentares, já que a proporcionalidade relacionada ao Piso Salarial no estado vigora somente até 30/06/2015, data de início da vigência da Lei Estadual 21.710/15, que reconhece o Piso Salarial Integral para a jornada de 24 horas. Dessa forma, a partir dessa lei estadual, a proporcionalidade vai de encontro à Lei Federal (Borges, 2022; Cerqueira, 2022).

Diante da Proposição de Lei 25.025/2022 que tratava do reajuste de salários para servidores do poder Executivo, Zema vetou emendas aprovadas pelos deputados estaduais na ALMG referentes ao ano de 2022 que poderiam garantir 14% de ajustes adicionais para policiais e agentes de saúde, e os 33,24% para o cumprimento do Piso Nacional da Educação. Tal veto foi publicado em edição extra do Diário Oficial Minas Gerais na noite de 04 de abril de 2022, dia que sancionou-se a Lei 24.035/2022 que continha a parte não vetada, estabelecendo um reajuste de apenas 10,06% para todo funcionalismo estadual. Esse percentual bastante abaixo do que a categoria reivindicava já constava em um PL anterior de autoria do próprio governador, o PL. 3.568/2022<sup>171</sup>. Durante a tramitação da votação desse PL, aprovado em definitivo em 30 de março de 2022 pelo Plenário da ALMG, o percentual adicional de 33,24%<sup>172</sup> foi votado para a recomposição dos salários da Educação Básica e Ensino Superior, por se tratar do índice referente ao reajuste do piso nacional da categoria divulgado pelo Governo Federal. A ALMG teve 30 dias para análise do veto, quando deputados estaduais acabaram por derrubar o veto do governador – com 55 votos favoráveis à derrubada contra apenas 3 votos contra<sup>173</sup> – promulgando a lei na Assembleia (ALMG) que garantiria o reajuste salarial à Educação (33,24%), segurança pública e saúde (Muniz, 2022). No dia 12 de abril em assembleia da categoria, após a derrubada do veto e 35 dias de greve, foi determinado o fim da greve da rede estadual de ensino e o retorno às atividades no dia 18 de abril de 2022, já que o governador embasava seu discurso na ideia de estado está limitado devido a LRRF, mantendo uma postura que desconsidera as demandas dos trabalhadores em educação, evitando negociações, se movendo para deixar a opinião pública a seu favor, partindo para a judicialização da greve (Passarini, 2022; Accarini, 2022).

Zema, portanto, entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) diante do Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 19 de maio de 2022. Além disso, Romeu Zema entrou com uma outra Adin no Tribunal de Justiça do Estado solicitando a anulação de toda a legislação estadual que assegura o Piso Salarial, portanto, o artigo 201 A e a Lei 21.710/2015 (Muniz, 2022). Foi a partir do pedido do governo do estado que TJMG (Tribunal de Justiça de Minas Gerais), em 4 de maio, por meio do desembargador Raimundo Messias Júnior determinou ao Sind-UTE/MG que fizesse o pagamento de uma multa de 3,2 milhões, além de bloquear as

---

<sup>171</sup> Acesse o projeto de lei em <https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/3568/2022>.

<sup>172</sup> Para a segurança pública foi sugerido e votado pelos deputados o índice de 14% devido ao descumprimento de um acordo firmado em 2019 com a categoria. Enquanto para a categoria da saúde, o adicional de 14% foi sugerido e votado pelos parlamentares em razão da atuação desses trabalhadores no enfrentamento da pandemia de Covid19.

<sup>173</sup> Os deputados estaduais cujo voto se estabeleceu em concordância com o veto do governador Romeu Zema foram: Laura Serrano (NOVO), Guilherme da Cunha (NOVO) e Bartô do Novo (PL).

contas da entidade por conta da greve realizada de 32 dias. Essa decisão compreende que o sindicato descumpriu a determinação judicial que versava sobre a suspensão da paralisação das atividades da categoria e determinava uma multa diária de R\$ 100 mil<sup>174</sup> diante do descumprimento (Pimentel, 2022; Rocha, 2022). Tal valor e multa inviabilizariam as atividades da entidade por três meses, desse modo, foi iniciada uma campanha de arrecadação para que a instituição se mantivesse diante da tentativa de silenciamento. O Sind-UTE/MG em nota, através da dirigente Denise Romano aponta com a decisão de judicialização da greve de 2022 como um ataque à política de piso e uma tentativa de silenciamento da organização que tem papel importante nas denúncias relacionadas aos direitos dos profissionais não somente ao que compete o vencimento básico, mas também o descumprimento do investimento mínimo estabelecido por lei na educação pública e a aplicação inadequada do FUNDEB em projetos privados.

Após o fim da greve, paralisações e assembleias pontuais de professores e servidores da rede estadual continuaram a se realizar ao longo de 2022. No dia 07 de fevereiro de 2023 realizou-se a audiência o julgamento da constitucionalidade da Lei 21.710/2015 como também demais profissionais da educação e aposentados da categoria, o TJMG chegou a retirar o tema da pauta. Nesse fluxo, profissionais chegaram a se alegrar numa perspectiva de conciliação, já que o deputado estadual Tadeu Martins Leite (MDB) movimentou-se rumo a uma mediação extrajudicial por meio da iniciativa da deputada estadual Beatriz Cerqueira (PT) o apoio de 28 deputados (19 deputados estaduais e 10 deputados federais) foi entregue um requerimento dos parlamentares ao presidente do TJMG, desembargador José Arthur de Carvalho Pereira Filho, solicitando ao tribunal a não anulação da lei do piso e sim uma mediação referente a constitucionalidade da referida lei (Brasil de Fato, 2023; Dotta, 2023; TJMG, 2023).

No fim de 2022, Romeu Zema (NOVO) foi reeleito com 56,51% dos votos no primeiro turno, seguido por Alexandre Kalil (PSD) com 35,08% dos votos, permanecendo no governo de Minas até o ano de 2026. Zema continua com uma postura de não confirmar o pagamento do rateio do FUNDEB para os servidores. Segundo cálculos do Dieese, os valores podem variar de R\$ 5.777,25 a R\$ 8.776,58 para cada profissional que atua na rede estadual de ensino (ALMG, 2023). O saldo do FUNDEB<sup>175</sup> que se caracteriza por um compromisso da União para

---

<sup>174</sup> Há matérias discrepantes em outros três jornais quanto ao valor diário da multa, como por exemplo o Estado de Minas que anunciou a multa no valor de R\$ 200.000.000,00 mil.

<sup>175</sup> Segundo o portal do MEC, o FUNDEB é responsável por redistribuir os recursos relacionados à educação. Substituto do (FUNDEF) que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB vigorou de 2007 a 2020. A partir de 2021, conhecido como Novo FUNDEB, o fundo foi ampliado e aprimorado na intenção de permitir uma distribuição mais equitativa.

com a Educação Básica, referente ao ano de 2021, era superior a 2,5 bilhões de reais, o que corresponde a um abono de mais de 8.000,00 reais para cada trabalhador atuante na educação. O ICMS Educacional foi referendado pela Emenda Constitucional 108 – que estabeleceu o fundo como permanente, alterou critérios de distribuição e repasse dos valores, além de alterações na distribuição do ICMS destinados à educação nos municípios – , aprovada no ano de 2020, os estados tinham até agosto de 2022 para realizar alterações em decorrência da emenda, no entanto, o governo de MG perdeu o prazo para regularização do fundo, desse modo, a Deputada Estadual Andreia de Jesus (PT) chegou a entrar com um requerimento<sup>176</sup> na presidência da ALMG para a tomada de providência diante do cenário que privou municípios mineiros de receberem cerca de R\$ 1,1 bilhão em 2023, segundo a Associação Mineira de Municípios (AMM) (ALMG, 2023).

No dia 26 de abril de 2023 na audiência pública promovida pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) para pressionar sobre o reajuste do piso salarial da educação do presente ano, ficou exposto que o Governo do Estado se comprometeu em encaminhar um projeto de lei com a recomposição retroativa a janeiro, ainda no primeiro semestre de 2022. Na reunião, a subsecretária de Gestão de Pessoas, chamada Kênya Duarte, representante do Poder Executivo não especificou o índice de revisão e reforçou o discurso da proporcionalidade para jornadas com 40 horas semanais. O assessor chefe de Relações Institucionais da Secretaria de Estado de Educação, Fernando Antônio Pinheiro Júnior, em uma entrevista à TV Assembleia, noticiou que o reajuste estudado era de 12,84%, um percentual ainda não definitivo devido à probabilidade da realização da inclusão da recomposição inflacionária relativa ao ano de 2022 (ALMG, 2023).

O piso nacional dos profissionais da educação é regulamentado pela Lei Federal 11.738, de 2008. Em 2023, por decisão do Ministério da Educação, o piso foi reajustado em 14,95%, chegando a R\$ 4.420,55 para jornada de até 40 horas semanais. Em Minas, a Lei 21.710, de 2015, dispõe sobre o piso e define a carga horária de 24 horas semanais, daí a interpretação do Governo do Estado de pagar a remuneração dos professores de forma proporcional ao valor estabelecido para 40 horas (ALMG, 2023, s/p).

Tal situação foi questionada na referida reunião pelas deputadas presentes que compreendem que a recomposição completa deve ter como referência a jornada fixada pela

---

<sup>176</sup> A deputada Andréia de Jesus destacou o projeto de desmonte da educação no estado e apontou omissão do Estado, solicitando encaminhamento ao Tribunal de Contas do Estado (TCE) um pedido de providência sobre uma postura criminosa de Zema diante do atraso no FUNDEB.

legislação estadual, além disso foi cobrado sobre a garantia da revisão inflacionária, em consideração pelo governo<sup>177</sup> (ALMG, 2023). Na audiência pública na Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) realizada no dia 03 de maio de 2023 foi apresentado um relatório no qual se aponta que TCE/MG, constatou omissão do governo do estado na implementação no novo FUNDEB, o qual apenas Minas Gerais e Rio de Janeiro não haviam realizado ainda as adequações referentes a ele, além da inadequada qualidade estrutural nas escolas estaduais de Minas Gerais (ALMG, 2023). Segundo o conselheiro do TCE/MG, Cláudio Couto Terrão, a partir de dados da Operação Educação (TCE/MG) constatou-se que em visita a 34 escolas em 20 municípios mineiros, 75% das instituições apresentam condições impróprias já na entrada das escolas, e destas 25% seriam relacionadas a ausência de identificação escolar e 15% de escassez de controle de portaria<sup>178</sup>. Além disso, a problemática da falta papel higiênico foi verificada em 75% das escolas. Para Cláudio, isso é reflexo da omissão do governo diante da mudança da legislação citada, que acarreta comprometimentos substanciais de verbas direcionadas à educação pública do Estado, destacando inclusive que fica evidente a posição do governo de não realizar investimentos na área educacional, mas de fazê-lo em outras áreas (ALMG, 2023).

Nesse fluxo, a Promotora de Justiça e coordenadora do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Defesa da Educação do Ministério Público de Minas Gerais, Ana Carolina Zambom Pinto Coelho citou uma nota técnica da COPEDUC que constata a “omissão constitucionalmente relevante” do governador do Estado de Minas Gerais. Ela afirma que as atitudes de Romeu Zema são um desincentivo à melhoria da qualidade da educação pública, o que considera extremamente grave para o Estado. Segundo a promotora, diante de um cenário de ausência de ICMS Educacional para esse ano, é urgente a superação da omissão de Romeu Zema já que aspectos da infraestrutura afetam não somente a qualidade da educação, mas também não prezam pela vida e dignidade dos estudantes (ALMG, 2023).

Em consonância com essa retórica, no mesmo debate, o economista e Coordenador Técnico do Dieese do Sind-UTE/MG, Diego Severino Rossi de Oliveira realizou uma apresentação que demonstrou os impactos no atraso da regulamentação do ICMS Educacional para Minas Gerais. Segundo ele, cerca de 562 municípios mineiros conseguiriam um aumento

---

<sup>177</sup> Kênia Duarte chegou a expressar na reunião que caso não seja possível o valor do reajuste considerando toda a inflação um valor mínimo seria algo melhor do que nenhum valor, o que causou indignação nos parlamentares presentes (ALMG, 2023).

<sup>178</sup> Há de se destacar que isso se caracteriza como algo preocupante por si só, mas que considerando o contexto de ameaças e ataques a escolas no país, e, portanto, em Minas Gerais no ano de 2023, evidenciam um cenário de descaso e ausência de segurança.

no repasse na área da educação, de R\$ 286 milhões para R\$ 1 bilhão e 430 milhões, de acordo com índices de março de 2023 e considerando apenas municípios habilitados no critério educação e a arrecadação prevista para ICMS do mesmo ano. A questão toda se agrava, pois, as cidades acabam não recebendo repasses fundamentais já que inúmeros municípios necessitam de ICMS, do FUNDEB e do FPM (ALMG, 2023).

Em contraponto ao cenário delineado, o representante do governo na referida reunião de 03 maio de 2023, o subsecretário de Articulação Institucional da Secretaria de Estado de Governo, Samir Carvalho Moysés, apresentou uma narrativa que esquivava o Estado de sua responsabilidade, alegando que a apresentação de um projeto de lei para a regulamentação da Emenda Constitucional 108/2020, não seria iniciativa privativa do governo, citando artigos constitucionais para fortalecer sua posição e afirmando ainda que apenas uma parte do ICMS deve ser direcionada a educação. Em nota, a presidenta da comissão, deputada Beatriz Cerqueira (PT)<sup>179</sup> chegou a lamentar sua decepção com a ausência de um projeto de lei próprio do governo de Minas na reunião e o mantimento de uma postura arredia. Lideranças sindicais presentes, bem como as deputadas estaduais Beatriz Cerqueira (PT), Macaé Evaristo (PT) e Lohanna França (PV) e o deputado estadual Professor Cleiton Oliveira (PV), teceram críticas aos argumentos apresentados pelo governo perante a constante retórica expressada pelo não cumprimento do Piso da Educação (ALMG, 2023).

Dados apresentados por Beatriz Cerqueira apontam que o Executivo estadual deixou de investir R\$ 4,8 bilhões dos recursos vinculados constitucionalmente à educação, ao mesmo tempo em que o saldo bancário do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e do Salário-Educação, em fevereiro deste ano, era de R\$ 2,5 bilhões e R\$ 3,1 bilhões, respectivamente, valores que poderiam custear a valorização dos profissionais do setor. Ela ainda destacou que o Governo de Minas nunca pagou as recomposições anuais do piso da educação (ALMG, 2023, s/p).

Diante da proposta distante do piso nacional de Piso Nacional (R\$ 4.420,55), educadores assistiram, não sem protestos e movimentações, a aprovação em primeiro turno do Projeto de Lei (PL 415/2023<sup>180</sup>) na ALMG no dia 04 de abril de 2023 que concede ao governador um aumento percentual de 298% (SIND-UTE/MG, 2023). Segundo o governador Zema em seu

---

<sup>179</sup> Autora do Projeto de Lei (PL) 4.100/22, na sua versão original, estabelece a repartição do percentual mínimo de 10% do ICMS Educacional pertencente aos municípios de que trata o inciso II do parágrafo único do artigo 158 da Constituição Federal e dá outras providências. Tal PL, foi anexado ao PL 3.903/22, devido a semelhança temática.

<sup>180</sup> Fixa os subsídios do Governador, do Vice-Governador, dos Secretários de Estado e Secretários Adjuntos de Estado, nos termos do inciso XXI do art. 61 da Constituição do Estado. Acesse o PL aqui: <https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/415/2023>.

*Twitter*<sup>181</sup> que justificou tal PL em 24 de março de 2023, o aumento se justifica pois é preciso atrair e manter pessoas competentes nos quadros técnicos e alegou que os Secretários Estaduais estão com os salários congelados há mais de 15 anos, sendo incompatível com o cargo, para ele. Revogada a Lei nº 16658, de 05/01/2007 que fixava o valor recebido pelo Governador do Estado em R\$10.500,00, do Vice-Governador em R\$10.250,00, Secretário de Estado em R\$10.000,00, Secretário Adjunto de Estado em R\$ 9.000,00 a PL 415/2023, sancionada em 02 de maio de 2023, transformou-se em Lei 24314/2023<sup>182</sup> e fixa o valor<sup>183</sup> de R\$37.589,96 a partir de 1º de abril de 2023 seguido da mudança para R\$39.717,69 a partir de 1º de fevereiro de 2024 e R\$41.845,49 a partir de 1º de fevereiro de 2025 para o Governador do Estado (Minas Gerais, 2007; Minas Gerais, 2023<sup>184</sup>).

Nesse cenário duro para a Educação em Minas, o reajuste do valor do vencimento básico dos profissionais da categoria tornou-se realidade em termos de legislação através da Lei nº 23.383/2023. Tal lei não garante o pagamento da legislação do Piso Nacional (cujo índice indicado especificado pelo MEC em 2023 em 14,85%) e também não coaduna com a Lei Estadual nº 21.710 (que prevê o Piso Nacional integral para a carreira de 24h). Tal reajuste é fruto de muita luta coletiva, expressos em diversas paralisações e mobilizações no primeiro semestre de 2023, e anteriores, e que viabilizou a garantia do direito ao reajuste para os integrantes das oito carreiras da Educação Básica além dos cargos em comissão e funções gratificadas<sup>185</sup>. O reajuste beneficiará outros servidores como: aposentados e pensionistas que fazem jus à paridade, detentores de função pública, contratados temporários e convocados. O pagamento do reajuste dado pela Lei nº 23.383/2023 tem seu financiamento realizado com recursos FUNDEB, inclusive o próprio fundo é destacado com fruto de lutas históricas de profissionais da categoria, segundo informações das redes sociais do Sind-UTE/MG<sup>186</sup>.

Delineado parte da turbulenta política educacional no Estado mineiro nos últimos anos, com destaque para a gestão de Romeu Zema (2018-2023), é possível entender um pouco do contexto a que docentes, estudantes, trabalhadores da educação em geral estão submetidos, bem

<sup>181</sup> Acesse o Twitter de Romeu Zema aqui: <https://twitter.com/RomeuZema/status/1639301161260810241>.

<sup>182</sup> Acesse a legislação: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24314/2023/>.

<sup>183</sup> Para o vice-governador os subsídios são: R\$33.830,96, a partir de 1º de abril de 2023, R\$35.745,92 a partir de 1º de abril de 2023 e R\$37.660,94 a partir de 1º de fevereiro de 2025. E o subsídio mensal dos Secretários de Estado fica fixado em: 28.114,37 a partir de 1º de abril de 2023, R\$29.705,75 a partir de 1º de fevereiro de 2024 e R\$31.297,18 a partir de 1º de fevereiro de 2025.

<sup>184</sup> No dia 03 de maio de 2023 foi publicado no Diário Oficial de Minas Gerais a promulgação da Lei 24.314/2023. Acesse em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/>.

<sup>185</sup> Diretor, Secretário, Vice-diretor, Coordenador de Escola e Coordenador de Posto de Educação Continuada.

<sup>186</sup> Via *Instagram* do Sind-UTE/MG.

como às dinâmicas políticas têm se organizado de modo a manter um projeto educacional excludente, repleto de critérios meritocráticos e pouco transparentes, que coaduna com interesses empresariais e processos de terceirização, centralizando a autoridade, controlando questões curriculares, fornecendo formação incompleta aos jovens através de uma educação acrítica que não os encaminha para a emancipação e sim para se tornarem uma massa de trabalhadores submetidos a interesses mercadológicos (SIND-UTE/MG, 2014; SIND-UTE/MG, 2023). O Sindicato em seu manifesto “Por uma educação que humaniza” aponta o que considera como retrocessos no contexto de Minas Gerais a partir do ano de 2014:

- A desconsideração e o desprezo por parte das autoridades do governo e de políticos do congresso nacional ao plano nacional de educação 2014-2024;
- A BNCC (de 2017 e complementada em 2018), considerada no seu conjunto, representa o arranjo descritivo e impositivo de uma política educacional de resultados de caráter avaliativista e meritocrático, alinhadas às disposições do neoliberalismo;
- A participações de grupos empresariais/fundacionais na definição de políticas públicas em que a educação é alinhada a interesses privados e tratada como mercadoria, esvaziando sua função na esfera pública;
- As orientações neotecnistas e pragmáticas da formação de professores expressas na resolução CNSE/CP n. 20/12/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica as quais retiram a capacidade de reflexiva e emancipatória da atividade docente;
- A reforma do Ensino Médio que, ao prever a flexibilização curricular e a escolha de itinerários formativos pelos/as estudantes em escolas, sem meios e recursos para isso, desconsidera as necessidades formativas dessa faixa etária e promove o aligeiramento do ensino para a maioria da população adolescente Jovem do país, em um contexto de desemprego e trabalho precário, agravado pelos impactos da pandemia na Educação;
- A fragilização das Universidades e dos Institutos Federais, empurrados à falência, enquanto se alastram cada vez mais as redes de estabelecimentos privados;
- As frequentes tentativas de interromper os programas de ações afirmativas, de inclusão, de assistência e de permanência estudantil; a exemplo, destacamos os ataques ao conjunto estrutural do Enem;
- O apoio do governo de políticos as pautas defendidas pelo movimento ideológico Escola Sem Partido, que instaura nas escolas a censura ao trabalho dos/as professores/as e abre espaço à perseguição política, coibindo o desenvolvimento do pensamento crítico;
- A tentativa de introduzir, como dispositivo legal, a educação domiciliar conhecida, como “*homeschooling*” que, alegando um suposto direito da família a educação dos filhos conforme suas convicções, quer impedir as crianças e jovens da experiência de socialização na escola, privando-as da convivência com diferentes culturas e crenças e vivências de respeito à diversidade;
- A criação de escola-cívico militares na própria estrutura da educação pública, pautadas em projetos pedagógicos autoritários;
- O desmonte total das políticas federais indutoras da educação integral em jornada ampliada na Educação Básica, que havia atendido em torno de 60 mil escolas e mais de 7 milhões de estudantes (SIND-UTE/MG, 2014, s/p) (grifos da autora).

Além disso, é inegável a urgência da realização de concursos públicos e a importância da formação continuada de qualidade no território, no entanto, quais têm sido as motivações para um docente permanecer ou iniciar uma carreira docente na Educação Básica pública em Minas Gerais? O panorama geral evidencia que os profissionais da educação têm sido expostos a um cotidiano de permanência da precarização, ataques à categoria, retirada de direitos, imersos em uma política educacional que potencializa as desigualdades, desvaloriza os trabalhadores, desconsidera os problemas sociais junto a aspectos culturais e inviabilizando medidas que contemplam a democratização do acesso e permanência, num processo de alinhamento da escola com o mercado, a educação afasta-se de uma perspectiva humanística e a Educação pública como direito perde sua potência como instrumento da transformação social, comprometida com a formação cidadã, a equidade e a inclusão (SIND-UTE/MG, 2014).

Faz-se importante detalhar que em 25 de maio de 2023 foi publicado o edital<sup>186</sup> (03/2023) da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG, a SEE/MG e a Fundação Getúlio Vargas - FGV que tornou pública a abertura de inscrições e estabeleceu normas para a realização de Concurso Público destinado a selecionar cargos das carreiras de Professor de Educação Básica (PEB), Especialista em Educação Básica (EEB), Analista Educacional (ANE), Analista de Educação Básica (AEB), Técnico da Educação (TDE) e Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) para o quadro de pessoal da SEE/MG. No que se refere ao cargo para atuação como professores da Educação Básica, verifica-se a permanência do cargo Professor de Arte, e não para as suas áreas específicas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), cujos requisitos de escolaridade são:

Diploma de graduação devidamente registrado de curso superior, legalmente reconhecido e expedido por instituição de ensino credenciada em Licenciatura (Plena) em Arte/Educação Artística, incluindo as diversas linguagens artísticas; Licenciatura (Plena) na área de Linguagens, com habilitação para docência de Arte nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; Bacharelado ou Tecnológico, acrescido de certificado de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados, realizado nos termos da legislação específica, com habilitação específica em Arte/Educação Artística, incluindo as diversas linguagens artísticas (SEPLAG, 2023, p. 70 ).

Destaca-se que o vencimento inicial para o cargo da carreira de Professor de Educação Básica – PEB – Nível I Grau A – Arte, Biologia/Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática,

---

<sup>186</sup> Acesse o edital através do link <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/edital-seplagsee-ndeg-032023>.

Química, Sociologia e Professor para Atuar na Educação Especial o valor de R\$2.350,49. O presente processo seletivo, bem como seu anterior que ocorreu no ano de 2017, possui uma primeira etapa para todos os candidatos às vagas, seguido de uma segunda etapa em que são avaliados conhecimentos específicos da área de ingresso pretendida. Para o cargo de PEB/Arte, constam:

**Fundamentos da Educação:** Concepções e tendências pedagógicas contemporâneas; relações socioeconômicas e político-culturais da educação; educação em direitos humanos, democracia e cidadania; a função social da escola; inclusão educacional e respeito à diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Currículo Referência de Minas Gerais. Didática e organização do ensino. Saberes, processos metodológicos e avaliação da aprendizagem. Novas tecnologias da informação e comunicação, e suas contribuições com a prática pedagógica. Projeto político-pedagógico da escola e o compromisso com a qualidade social do ensino. Gestão escolar democrática e participativa.

**Artes<sup>187</sup>:** A produção artística como experiência de interação e como desenvolvimento de habilidades sensíveis, cognitivas e reflexivas. As artes plásticas, a música, o teatro e a dança em diferentes contextos e momentos históricos; história da arte brasileira; arte e cultura indígena; arte e cultura afro-brasileira; arte contemporânea e suas novas tecnologias. A cidade enquanto espaço de produção de sentidos e significados.

**Ensino de Arte:** metodologias e abordagens no ensino da arte; avaliação em arte; plano de aula. Aspectos conceituais do ensino da arte; Arte como expressão; Arte como linguagem e Arte como área de conhecimento. Sentido de Ensinar Arte na Escola. Arte na perspectiva da diversidade e do direito dos estudantes. Artes visuais e percepção visual. História da arte: movimentos artísticos, originalidade e continuidade. O Ensino de Arte nos diversos contextos sociais. A construção do conhecimento em arte (SEPLAG, 2023, p. 70).

Como o cargo não é específico para cada uma das licenciaturas em Arte, o que se cita sobre o conhecimento esperado em Dança no Edital, demonstram como a realidade dos processos seletivos no contexto estadual de Minas Gerais ainda permanecem com uma lógica que pressupõe a polivalência, prejudicando o acesso dos estudantes a Arte de forma aprofundada, como lhes é de direito. Além disso, exalta-se o questionamento: como esse instrumento seletivo de fato potencializa a implementação do novo currículo do Estado, que no caso do ensino de Arte deve contemplar as especificidades do conhecimento na área (denominadas unidades temáticas no documento), se os concursos para atuação do docente na Educação Básica pública ainda operam em moldes que não reconhecem a urgência de adequação ao que versam documentos, legislações e lutas anteriores, superando paradigmas antigos e novos?

---

<sup>187</sup> Grafado desta maneira no edital.

O estado de Minas Gerais tem sido operado na presença e, cada vez mais, em direção a políticas neoliberais e neoconservadoras no meio ambiente, na saúde, na cultura, na comunicação e, principalmente, na educação. As tensões entre educação e o estado de Minas não são recentes, porém a gestão atual, corrobora de modo pouquíssimo favorável às políticas públicas para Arte/Dança.

### CAPÍTULO 3. GRADUAÇÃO EM DANÇA-LICENCIATURA NA EBA/UFMG E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A primeira Graduação em Dança do Brasil surge na Universidade Federal da Bahia com a criação das Escolas de Arte (Música, Dança e Teatro) no ano de 1956, antecedendo até mesmo a LDB nº 9.394/1996 – legislação que viria demandar a presença do ensino de Dança nas escolas do país –, e seu pioneirismo<sup>188</sup> na construção da Dança como campo de conhecimento acadêmico se destaca (Buratto, 2019). Seguido de um hiato de mais de 25 anos, novos cursos superiores na área surgem somente nos anos 80: na atual Faculdade de Artes do Paraná (FAP) em 1984, na Universidade Federal de Campinas (UNICAMP) em 1985 e na UniverCidade, no Rio de Janeiro em 1988 (Strazzacappa, 2004 *apud*. Vieira, 2016).

Acontece posteriormente, a ampliação da implantação dos cursos de Graduação em Dança pelo Brasil, tanto em licenciatura quanto em bacharelado, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) (Vieira, 2016; Strazzacappa, 2014; Alvarenga, 2018) instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007<sup>189</sup>, cujo objetivo principal assentava-se em ampliar o acesso e a permanência na educação superior através de ações que contemplavam o aumento de vagas nos cursos de graduação, o combate à evasão, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, a revisão da estrutura acadêmica com vistas à elevação da qualidade, ampliação da mobilidade estudantil, entre outros aspectos (Brasil, 2007).

Esse processo de verdadeira expansão das Graduações em Dança se verifica a partir dos números, já que “No início do milênio, eram 12 graduações em dança no país, entre bacharelados e licenciaturas” (Strazzacappa, 2014, p. 94), enquanto atualmente, existem 43 cursos na área pelo Brasil<sup>190</sup>, dos quais 32 cursos caracterizam-se por Licenciatura em atividade plena. Tal cenário<sup>191</sup> demonstra não somente uma expansão dos cursos superiores na área, mas também uma predominância da formação artístico-docente, no fluxo do que destacou Ana Clara

---

<sup>188</sup> Buratto (2019) aponta o pioneirismo da UFBA também na criação de um Programa de Pós-Graduação em Dança, que até 2019 configurava-se como o único no país.

<sup>189</sup> Acesso ao decreto em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm).

<sup>190</sup> Segundo dados verificados através do Cadastro E-Mec, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, caracteriza-se por uma base de dados oficial de cursos e Instituições de Educação Superior (IES), independentemente de Sistema de Ensino. Acesso ao banco de dados em <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>.

<sup>191</sup> Em 2015 o país tinha 31 cursos de Dança-Licenciatura, os quais 24 desses ofertados em instituições públicas (20 federais e 4 estaduais) e 7 em instituições privadas (4 universidades e 3 faculdades) (Buratto; Pereira, 2019). Atualmente, tendo como base o banco de dados E-Mec, dos 32 cursos de Dança-Licenciatura em atividade plena, a predominância da oferta desses cursos permanece nas instituições públicas federais.

Buratto (2019, p. 38) “[...] não parece coincidência a predominância de cursos de licenciatura, uma vez que é um atendimento à legislação a presença da dança nas escolas”.

No contexto de Minas Gerais, a UFV foi a primeira instituição a ofertar um curso superior em Dança, a partir do ano 2002, com modalidades de Licenciatura e Bacharelado distribuídas em 25 vagas anuais, sendo a única do estado até a implantação do curso de Dança na UFMG, tratado a seguir. Além desses, apenas a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) oferta curso superior na área na modalidade de bacharelado, a partir de 2011 (Buratto, 2019).

### 3.1 Breve contextualização do surgimento do Curso de Graduação em Dança-Licenciatura na EBA/UFMG

A criação do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG se configura como um marco em direção à ampliação do direito de acesso à Dança na Educação Básica na capital e região metropolitana de Belo Horizonte, na medida em que forma profissionais para o mercado de trabalho em Dança, mas principalmente os habilita para a atuação no campo de trabalho na educação formal.

A implantação desse curso superior parte da consideração da relevância de Belo Horizonte no contexto da dança cênica brasileira<sup>192</sup>, sua projeção internacional e excelência na formação de artistas, associada à carência de um curso superior destinado a capacitar profissionais para o ensino de dança na educação formal a nível fundamental, médio ou superior de ensino, segundo o Projeto Político do Curso - PPC (UFMG, 2009). Desse terreno fértil em Dança na cidade e arredores, inicia-se um processo de se pensar caminhos para a viabilização de uma formação que possibilitasse o exercício docente na Educação Básica, começando com a construção de uma Comissão<sup>193</sup> de Criação e Implantação do curso de Graduação em Dança-

---

<sup>192</sup> A partir da metade do século XX, a cena da dança se destaca no país. O PPC (2009) do Curso de Dança da UFMG, portanto, destaca a vinda do professor Carlos Leite em 1947, como um marco importante para o futuro da dança na capital mineira (que além de sua contribuição para a técnica clássica na cidade, foi formador de nomes como Klauss e Angel Vianna e fundou o Ballet de Minas Gerais que depois se transformaria na Cia. de Dança Palácio das Artes - significativa companhia de dança estatal do Brasil). Além disso, são apontados grupos e companhias privadas existentes na capital e região metropolitana - como o Grupo Corpo, o 1º Ato, Mimulus Cia. de Dança, Grupo Camaleão, Cia Mário Nascimento entre outras - acrescidos do Grupo Sarandeiros (Cia de danças brasileiras fundada na UFMG) e o Grupo Folclórico Aruanda, que se dedicam às investigações em danças populares, como parte desse contexto de intensa produção que projeta a dança do Estado (Alvarenga, 2018; Buratto; Pereira, 2019; Alves, 2015).

<sup>193</sup> A comissão era composta pelos docentes Profa. Lúcia Gouvêa Pimentel, Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga, Profa. Mônica Medeiros Ribeiro e pela servidora técnica e coreógrafa Carolina Lage Gualberto (UFMG, 2009).

Licenciatura da EBA/UFMG que determinou ações que compuseram as estratégias para a construção do curso:

- 1- Levantamento da demanda regional de uma graduação em dança.
- 2- A verificação de qual o perfil desse curso a partir da tradição em dança da cidade de Belo Horizonte.
- 3- Visitas in loco de cursos de Graduação em Dança existentes em outras regiões do país [...] tendo sido feitas visitas à UNICAMP, UFBA, UFRJ, Faculdade Angel Vianna e consultas à Universidade Federal do Paraná e à Universidade Federal do Amazonas.
- 4- Estudo dos projetos curriculares de cursos de Graduação em Dança internacionais.
- 5- Estudo do que a própria UFMG já possuía como potencial instalado em suas unidades acadêmicas que poderia contribuir para a efetivação do projeto e como esse novo investimento poderia agregar valor e proporcionar novas e profícuas experiências de construção de conhecimentos (UFMG, 2009, p. 15-16).

Sobre a formação do profissional da Dança e diante das estratégias traçadas, a comissão averiguou que geralmente os seus aprendizados na área se iniciam na infância ou no início da adolescência, e muito brevemente começam a dar aulas em escolas livres ou escolas de educação infantil, associando sua atividade como professor ao seu processo de qualificação técnica. Evidenciando um processo de inserção gradual no mercado de trabalho, alguns tornam-se bailarinos, em grupos, companhias, ou de maneira independente. No que compete ao aspecto legal, verificou-se o cenário de que os profissionais de Dança podem solicitar audição perante seu Sindicato de Classe (nesse caso o Sindicato de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão - SATED/MG) e em caso de aprovação do seu registro profissional, viabiliza-se sua atuação em escolas não-formais, diferentemente do que uma formação em curso superior em Dança possibilitaria (UFMG, 2009; Buratto, 2019).

No texto do Projeto Político do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG é destacado como o curso de extensão *Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança*<sup>194</sup>, coordenado pelo Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga e subcoordenado pela Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro, criado em 2005 para atender as reivindicações<sup>195</sup> da classe artística por uma formação adequada para profissionais atuantes e futuros profissionais da Dança, foi de extrema importância para construção do curso de graduação que viria a seguir.

---

<sup>194</sup> O curso de extensão possuía um total de 370 h/a e atendia 30 alunos da capital e do interior, por um período de três semestres (Alvarenga, 2018).

<sup>195</sup> Através de uma carta da Associação Mineira de Dança Artística e Acadêmica (UNIDANÇA) direcionada ao então diretor da EBA-UFMG Sr. Evandro José Lemos da Cunha.

### 3.2 A formação em Dança na Escola de Belas Artes da UFMG e o campo de atuação da Educação Básica

O curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG foi reconhecido pela Lei 00342 em 10 de setembro de 2009<sup>196</sup>, com o parecer da Câmara de Graduação nº 342/2009, iniciando-se, de fato, em 2010. Ministrado na Escola de Belas levando em consideração que “Dança é uma das áreas de expressão da disciplina Arte na Educação Básica e, portanto, cabe a uma escola de Arte preparar os profissionais que atuarão nesse nível de ensino [...]” (UFMG<sup>197</sup>, 2009, p. 19), o curso é um resultado direto dos impactos do REUNI na EBA<sup>198</sup> e se propõe a:

[...] preencher a lacuna existente na região metropolitana no que se refere à formação docente coerente com as especificidades da atualidade e à pesquisa em arte no que tange a processos metodológicos de ensino aprendizagem, processos criativos e teoria em dança (UFMG, 2009, p. 19).

O Curso de Graduação em Dança na modalidade Licenciatura na UFMG se firma sob uma filosofia pedagógica com disciplinas de caráter artístico e pedagógico, e a formação na área alia práticas e reflexões estéticas, direcionadas para o profissional que atuará na Educação Básica, mas também para a pesquisa e extensão (UFMG, 2009). Com um corpo docente vinculado ao Departamento<sup>199</sup> de Artes Cênicas desde 2018 (ARC) e diálogo com outras unidades acadêmicas como, a Faculdade de Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Letras, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, o curso direciona-se ao ensino de dança e para

---

<sup>196</sup> O curso também está fundamentado nas seguintes bases legais: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança, Resolução nº3, de 8 de março de 2004; os Pareceres CNE/CES 776/97 e 583/2001; as Diretrizes para os Currículos de Graduação da UFMG; a Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002, definidora das diretrizes das licenciaturas; a Resolução CNE/CP nº 2 de 2002 sobre as cargas horárias das licenciaturas; a Resolução Complementar CEPE 01/1998 que define sobre as atividades acadêmicas; a Resolução CEPE 03/2006 de 22/06/2006, que regulamenta os estágios docentes e a Resolução CG 01/2006 de 10/10/2006 que orienta sobre os currículos de licenciatura; Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMG - PDI 2008-2012.

<sup>197</sup> O Projeto Político Pedagógico do Curso da Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG utilizado data de 2009, tendo sido confirmado com o Colegiado do referido curso como o único PPC em vigor desde a primeira visita do MEC para reconhecimento do curso.

<sup>198</sup> Com o REUNI, além do curso de Dança (noturno) foram criados outros 3 cursos na EBA/UFMG, a saber: Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis (diurno), Cinema de Animação e Artes Digitais (noturno) e Design de Moda (noturno). Além disso, foram criados cursos interunidades, os quais a EBA se estabelece como parceira de outras escolas da UFMG, além da expansão de vagas do curso de Artes Visuais (Buratto; Pereira, 2019).

<sup>199</sup> Anteriormente vinculado ao Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema.

[...] o desenvolvimento de pesquisa em artes visando o diálogo com as ciências afins às artes corporais, como a educação física, a fisioterapia, a terapia ocupacional, a antropologia, a sociologia, a biologia, a história, a filosofia, a pedagogia, o que, somado às múltiplas abordagens corporais inseridas nas práticas de dança na contemporaneidade, possibilite à graduação em Dança proporcionar ao futuro profissional a instrução necessária para o reconhecimento dos conceitos e práticas vigentes, viabilizando o diálogo com os mesmos, tanto no âmbito criativo como nos atos pedagógicos (UFMG, 2009, p. 21).

Com base na compreensão do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança (2009) e em concordância com a Resolução do MEC/CNE/CP nº 2 de 2015<sup>200</sup>, o curso oferece um *Núcleo de Formação Geral* contemplando disciplinas obrigatórias e optativas, um *Núcleo de Formação Específico de Conteúdos Pedagógicos*, que também compreende disciplinas obrigatórias e optativas, um *Núcleo Interdisciplinar de Formação Complementar*, que reúne um conjunto de atividades livres integralizadoras de créditos que perpassam desde o ensino a distância, a seminários, atividades de iniciação à docência, ensino e extensão. Além da oferta de dois “Aprofundamentos Estético-pedagógicos” (de caráter optativos) e uma gama de disciplinas optativas de *Formação Transversal*<sup>201</sup> (Alvarenga, 2018).

Construída em consonância com a base filosófica de outros cursos de Graduação da EBA/UFMG, que coadunam formação artística à formação docente, o curso de Dança se estrutura em três eixos, Eixo teórico I; • Eixo prático/teórico II; e • Eixo didático-pedagógico III, tais eixos se articulam com dois aprofundamentos possíveis (o I em Dança Contemporânea e o II em Danças Populares Brasileiras) além da formação transversal (que contempla saberes a serem escolhidos pelos estudantes) em acordo com a política de flexibilização curricular da UFMG, possibilitam “o enriquecimento curricular pela verticalização de conhecimentos teórico e práticos” (Alvarenga, 2018, p. 11). Os eixos possuem as seguintes atividades acadêmicas curriculares de natureza obrigatória:

- *Eixo Teórico I:* Corpo e Sociedade I, Dança e Sociedade, Dança no Brasil, Teorias de Dança, Ética e Crítica de Dança, Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Texto, Metodologia de Pesquisa em Arte: Dança;
- *Eixo Teórico/Prático II:* Percepção Corporal, Prática de Dança I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, Pesquisa em Dança, Anatomia para o Movimento, Estudo do Movimento na Dança;

---

<sup>200</sup> Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e também para a formação continuada.

<sup>201</sup> As *Formações Transversais*, por sua vez, contemplam disciplinas em diferentes unidades acadêmicas da UFMG.

- *Eixo Didático-Pedagógico*<sup>202</sup>: Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino, Sociologia da Educação, Política Educacional, Didática da Licenciatura, Teoria do Ensino de Dança: Metodologia, Mediação dos Processos Educativos na Dança: Didática, Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança: I, II, III (Alvarenga, 2018, p. 10).

Em suas bases conceituais, o projeto do curso de Graduação em Dança-Licenciatura considera importante que a rede curricular a ser construída permita trocas de informações múltiplas, através da autonomia discente, da convergência de teoria e prática, e a não desassociação entre fazer e ensinar (Alvarenga, 2018). O curso aborda a Dança como manifestação artística, produtora de conhecimento em face à sua ampla diversidade, nesse sentido, propõe uma abordagem para fornecer uma unidade formativa aos estudantes através do acesso a fundamentos básicos independente de qual estilo de dança tenham tido anteriormente. Frente a uma diversidade de formações para a prática de dança mobiliza-se, portanto, como “forma de nivelamento e uniformidade formativa dos estudantes ingressos” (UFMG, 2009, p. 33) uma matriz curricular com um conjunto de disciplinas denominadas *Práticas de Dança* que permeiam oito dos nove períodos do curso e são baseadas nas ideias de Rudolf Laban (1978), com seus princípios básicos de organização do movimento presentes em distintas práticas de dança, e no conceito de autoralidade proposto por Klauss Vianna (1990), que privilegia o desenvolvimento e criação de uma dança autoral do estudante, que visam proporcionar nesse processo formativo o acesso a elementos essenciais para a compreensão de estruturas do movimento associados a possibilidade de expressão artística pessoal em Dança. Essa organização procura afinidade com sugestões apresentadas nos PCNs e com os documentos propostos pela Secretaria de Estado da Educação (Alvarenga, 2018; Buratto; Pereira<sup>203</sup>, 2019; UFMG, 2009).

Os *Percursos Estéticos-Pedagógicos* dizem respeito a um conjunto de atividades acadêmicas de caráter optativo (grifo da autora), em consonância com a política de flexibilização curricular da UFMG intentando o enriquecimento curricular e organizados da seguinte maneira:

---

<sup>202</sup> As disciplinas Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino, Sociologia da Educação, Política Educacional, Didática da Licenciatura são ofertadas na FAE/UFMG.

<sup>203</sup> Professora do curso de Graduação em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG, Ana Cristina Carvalho Pereira. Doutora pela UFMG com foco em Processamento da Linguagem (gesto e cognição), Mestre em Educação Tecnológica (Linguagem e Cognição) pelo CEFET-MG, especialista em Arte-Educação pela PUC-MG, possui também graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pelo Centro Universitário de Belo Horizonte UNI-BH.

- *Percurso Estético-Pedagógico I* – Dança Contemporânea: Dança Contemporânea I: Improvisação; Dança Contemporânea II: Performance; Dança Contemporânea III: Vídeo-dança e Dança e Necessidades Especiais I<sup>204</sup>.
- *Percurso Estético-Pedagógico II* – Danças Populares Brasileiras: Danças Populares Brasileiras I; Danças Populares Brasileiras II: Composições Coreográficas; Danças Populares Brasileiras III: Folclore<sup>205</sup> e Educação e Dança e Necessidades Especiais I (Alvarenga, 2018, p. 11).

A matriz curricular se estrutura de modo que os **eixos** permeados pelos **percursos**, direcionam os caminhos do licenciando proporcionando uma evolução gradual de complexidade durante sua formação acadêmica (grifo da autora). Nesse fluxo, “o profissional em formação exercita e integraliza as habilidades e os conhecimentos construídos nos componentes técnicos e teóricos, experienciando processos de criação e desenvolvendo seu potencial de educador” (UFMG, 2009, p. 35). Tal organização preza por privilegiar a integração de teoria e prática, considerando a teoria emergindo da prática, na intenção de provocar nos discentes a permanência do estado de indagação que esperam refletir num espírito de experimentação e pesquisa ao longo do percurso, qualificando-o para a prática docente na Educação Básica escolar (UFMG, 2009).

Para Lúcia Pimentel<sup>206</sup> (2005), uma Escola de Arte forma artistas dos quais destes alguns serão professores, para os que optam pela Licenciatura se faz necessária a ligação entre o que é conhecimento de Arte, sua expressão, seu ensino e sua interrelação com a formação artística dos estudantes, desse modo, esse licenciando em Arte se faz artista e professor. Ao refletir sobre o ensino de Arte na contemporaneidade, a autora explicita a importância do trabalho a partir de suas distintas facetas, seja como área de conhecimento ou na sua relação com a memória e no pensar imagético intimamente ligados com seu contexto cultural, em oposição a um tempo em que a obra de Arte findava-se em si como objeto, hoje a Arte tem seu valor ligado ao seu contexto cultural e isso nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade são de

---

<sup>204</sup> Preservou-se no texto o nome da disciplina ofertada pelo curso de Dança da EBA/UFMG. Nos últimos anos, destaca-se que o termo Pessoa com Necessidades Especiais (PNE) vem sendo substituído pelo termo Pessoa com Deficiência, por ser impreciso, nesse fluxo, pensando que a disciplina citada pretende propor reflexões aos licenciandos sobre aspectos envolvendo, Dança, inclusão e diferença, e se uma necessidade é especial, ela se aloca fora do comum, de uma noção de um corpo normalizado (Acessibilidade e inclusão: caminho para uma sociedade justa e solidária” (Comitê de Acessibilidade e Inclusão do TRT 12ª Região SC, 2021).

<sup>205</sup> Preservou-se no texto o nome da disciplina ofertada pelo curso de Dança da EBA/UFMG, no entanto, entende-se que a folclorização das culturas populares se caracteriza por um desafio real fruto da colonialidade nos processos de ensino-aprendizagem em Dança no Ensino Superior (Sousa; Alvarenga, 2021). Uma perspectiva folclórica das Danças Populares pode contribuir para que o acesso a algumas corporeidades aconteçam de modo superficial, sem aprofundamentos em aspectos técnicos, estéticos e políticos (Silva; Santos, 2017).

<sup>206</sup> Professora Titular da Escola de EBA/UFMG e Conselheira do Instituto Arte das Américas. Lúcia Pimentel é Bacharel e Licenciada em Artes Visuais (UFMG), Mestre em Educação (UFMG) e Doutora em Artes (USP).

suma importância. Ao professor de Arte cabe a intimidade cotidiana com experiências estéticas, num processo de ensino-aprendizagem que articula saberes específicos da área de conhecimento, emoção, dimensões sensíveis, identidade, subjetividade e também o pensamento, no qual teoria e prática não concorrem, mas sim interagem.

Para Marques (2011) a ideia de professor em oposição ao ofício do artista no contexto de ensino-aprendizagem em Arte/Dança tem sido repensada desde 1960 1970, ela propõe que o professor seja concebido como interlocutor entre os mundos da Dança e o mundo da educação, numa perspectiva de diálogo que não o pensa somente como uma ponte mas também como fonte de conhecimento em/através da Arte. O artista-docente “é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função a busca **explícita** a educação em seu sentido mais amplo” (Marques, 2011, p. 121). As intersecções e interfaces propostas pelo artista-docente entre o vivido e o imaginado pelos estudantes possibilita problematizações, descobertas, compreensões e eventuais transformações dos contextos.

Como princípios teóricos-metodológicos da Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG cita-se a concepção de educação na qual o profissional em formação é guiado pela autonomia, intentando possibilitar percursos de estudo que façam sentido e o desenvolvimento de uma autoralidade na Dança. O eixo teórico-prático caracteriza-se por condutor das propostas pedagógicas do curso, o qual é poroso a interconexões, e as atividades acadêmicas buscam formar profissionais reflexivos e comprometidos com a contribuição em processos de ensino-aprendizagem em Dança de qualidade. Dentre os objetivos gerais do curso observa-se: uma perspectiva de valorização do diálogo com outras áreas de conhecimento; de promoção da sensibilidade artística e das capacidades reflexivas e críticas; de favorecimento de uma formação em Dança orientada pela interdisciplinaridade; da capacitação de profissionais tendo como motriz a articulação entre teoria e prática; a formação de agentes socioculturais para atuação em suas comunidades e territórios; a estimulação da compreensão da pesquisa como parte constituinte da atividade artística; a formação de profissionais conscientes das questões da sociedade; e do incentivo à autonomia discente durante o percurso acadêmico visando uma aprendizagem continuada. Entende-se que o licenciado em Dança será alguém formado numa lógica que alia a criação, a pesquisa e o ensino, num percurso que possibilita o aprimoramento de conhecimentos, aspectos técnicos e criativos, o autoconhecimento, o domínio de habilidades motoras e comunicativas, nas quais o discente é provocado a se apropriar de suas experiências em âmbito artístico e histórico na construção de uma identidade criativa. Destaca-se, nesse fluxo, um dos objetivos específicos do curso:

Formar o docente de dança, teórica e metodologicamente habilitado e instrumentalizado para o exercício da docência no ensino básico, bem como da pesquisa e da extensão no seu âmbito de competência, fornecendo-lhe os fundamentos da execução de dança de modo a torná-lo técnica e teoricamente habilitado e instrumentalizado para a aplicação pedagógica do ato de dançar (UFMG, 2009, p. 27).

O curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG se propõe, então, a formar o professor de Dança, para a atuação na Educação Básica, nos cursos técnicos e livres e na pesquisa. Em termos de carga horária, a integralização padrão do curso é de 2925 horas<sup>207</sup> e 195 créditos, distribuídas em 1950 horas de disciplinas obrigatórias, 975 horas optativas - as quais 210 horas são referentes a atividades acadêmico-científico-culturais – em concordância com recomendações específicas da área –. Nesse percurso, o profissional em formação tem 120 horas dedicadas à sua Formação Livre (referente a 8 créditos) e de 360 horas (24 créditos) para sua Formação Complementar, que podem estar contidos na sua carga horária de optativas. Além disso, o curso de Dança-Licenciatura conta com três estágios distintos, regidos pelo Parecer nº 02/2015 e pela Resolução nº 02 /2019<sup>208</sup>, o primeiro estágio, denominado *Análise da Prática e Estágio em Dança I (APED I)* acontece na EBA/UFMG e conta com uma carga horária de 30 horas teóricas e 120 horas práticas que prevê observação e análise crítica da prática artístico-pedagógica de profissionais da Educação Infantil e Fundamental; o segundo (*APED II*) conta com uma carga horária de 30 horas teóricas e 120 horas práticas que prevê a atuação em escolas formais a partir da observação acrescida da construção de um plano de regência orientado e que possibilite a experimentação de atividades de dança no segundo segmento do Ensino Fundamental (Anos Finais) e o Ensino Médio; e a *Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança III (APED III)* de responsabilidade da FAE/UFMG, com 30 horas teóricas e 120 práticas, cuja ementa prevê a atuação em espaços de educação formal na regência de aulas, acrescidas da análise e avaliação de sua prática-pedagógica. Para além da grade curricular obrigatória do curso, os estudantes têm a oportunidade de se envolverem em outras atividades como Iniciação Científica, Formação Transversal, PLI, Projetos de Extensão e PIBID.

Organizada em uma entrada de 20 vagas anuais, inicialmente, objetivava-se um aumento da oferta para esta graduação para 40 vagas por ano, em duas entradas semestrais, considerando

---

<sup>207</sup> A Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação previa a ampliação da carga horária do curso.

<sup>208</sup> Em 20 de dezembro de 2019 é publicada outra Resolução nº 2/2019. Detalhadas mais à frente na pesquisa, mais precisamente no subcapítulo 3.3, hoje vigora a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui também a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCFP).

o processo de construção de um anexo<sup>209</sup> da EBA/UFMG, no entanto, diante de uma realidade de adiamento e interrupção das obras essa ampliação do número da oferta de vagas não foi concretizada (Alves, 2015; Buratto, 2019). As aulas do curso de Dança funcionam, primordialmente, no prédio do Teatro e no Anexo - Dança e Gravura EBA/UFMG, e algumas acontecem em outros lugares da universidade como os CADs (Centros de Atividades Didáticas) e o COLTEC/MG (Colégio Técnico da UFMG), e isso também se caracteriza por um dos aspectos previstos pela política do REUNI, a utilização de espaços ociosos na UFMG.

Como requisito de acesso<sup>210</sup>, em concordância com o Regimento Geral da UFMG, a admissão<sup>211</sup> ao referido curso ocorre segmentada em duas etapas distintas, a **Primeira Etapa** referente ao resultado do ENEM, e que determina quais estudantes são convocados para a etapa da prova de habilidade específica e a **Segunda Etapa**, que consiste na realização de uma “**Prova de Habilidade Corporal de Dança**”, a qual o candidato a ingressante “participa de um conjunto de exercícios práticos corporais, ministrados por um instrutor” acrescida do “**Solo de Dança**” “que objetiva a apresentação de uma cena de dança individual elaborada pelo candidato com base em sua formação prévia” (UFMG, 2009, p. 24).

O Projeto Político do Curso (PPC) explicita a importância da oferta noturna para a efetivação da Licenciatura, tanto pela consideração da realidade apresentada pelo mercado de trabalho da dança - em que os ingressos participam de grupos, companhias ou trabalham de forma independente e/ou lecionam geralmente realizam suas atividades no período diurno - quanto seu caráter de inclusão social (UFMG, 2009).

Considera-se importante destacar que desde a primeira turma da Graduação-Licenciatura em Dança da EBA/UFMG já vigorava uma política de ação afirmativa, verificadas em Buratto<sup>212</sup> e Pereira (2019) e no PPC (2009) vigente do curso. Inicialmente, isso ocorreu

---

<sup>209</sup> A obra do novo anexo da EBA/UFMG esteve parada por anos devido a aspectos relacionados a licitações e ao modo de operar a máquina pública impossibilitando a conclusão da construção nos prazos inicialmente previstos (Buratto, 2019). A inauguração tem previsão para acontecer em 2024.

<sup>210</sup> Outras possibilidades de acesso ao curso são: a reopção e a matrícula do estudante (segundo a Resolução 02/2011 do Colegiado de Coordenação Didática do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG); a transferência ou a obtenção de novo título, em caso de vagas remanescentes (UFMG, 2009).

<sup>211</sup> Destaca-se que ao longo dos anos, o processo seletivo para o curso apresentou pequenas alterações, já que no início do curso (2010) existiam **as Provas Específicas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira “B” e História**, o que a partir de 2012 deixa de existir. **Ademais**, acrescenta-se que em virtude da pandemia de coronavírus que assolou o planeta, o processo seletivo aconteceu de maneira remota em 2021 e 2022 (tanto para a **Prova de Habilidade Corporal de Dança** como para o **Solo de Dança**).

<sup>212</sup> Doutora em Artes pelo PPG Artes da EBA/UFMG, Ana Clara, é Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del-Rei Pedagoga, graduada em Teatro pela EBA/UFMG, possui formação pelo Curso Profissionalizante do CEFAR Fundação Clóvis Salgado Palácio das Artes em Belo Horizonte, atualmente CEFART. Sua tese de doutorado tem como título ‘De alunos de projetos sociais a licenciandos em Dança na EBA/UFMG: experiências formadoras e acesso ao ensino superior’ (2019).

através do programa de Bônus na UFMG<sup>213</sup>, substituído em 2013 pelas cotas, com a sanção e regulamentação da lei 12.711/2012<sup>214</sup>, a qual beneficiam-se os estudantes que realizaram o ensino médio em instituições públicas de forma integral, seja na educação regular ou na EJA. O fato de a UFMG aderir ao SISU<sup>215</sup>, um sistema eletrônico gerenciado pelo MEC, seleciona estudantes com base na nota do ENEM<sup>215</sup> para as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil alterou significativamente o contexto da entrada dos discentes.

No entanto, mesmo diante das mudanças no processo seletivo no decorrer dos anos, as provas de Habilidade Específica permanecem como requisito importante para o ingresso no Curso de Dança da EBA/UFMG, já que essa graduação presume uma formação prévia em dança, seja de qualquer estilo, e essa prova seria uma maneira de garantir a averiguação dessa experiência. Ainda que exista um movimento de algumas universidades que visem extinguir esse tipo de avaliação, à exemplo da UFBA<sup>216</sup>, em consonância com a adesão do Sisu para os cursos na área de Artes, para Alvarenga, em Buratto e Pereira (2019), a preservação dessa prova se relaciona com um posicionamento de defesa da Arte como área de conhecimento e como profissão, já que enquanto base conceitual, o curso não aparta o fazer do ensinar.

Entendendo fazer Dança não apenas como aquilo que é feito em alta performance, em grandes grupos e apenas no âmbito da dança profissional, mas como a vivência corporal na área possível de ser vivida por aqueles que se dispõem, considerando os seus contextos culturais, suas histórias de vida, seus gostos, desejos e oportunidades (Buratto; Pereira, 2019, s/p).

Para Buratto (2019), que constrói sua tese sobre a premissa de que os estudantes do curso de Dança da UFMG apresentavam algum conhecimento prévio em dança em antes de ingressarem na Graduação, e alguns deles construíram conhecimentos na área a partir da vivência que tiveram em projetos sociais, aponta como a existência da Prova de Habilidades Específicas reforça essa lógica. Enquanto a não existência dela permite que qualquer pessoa

---

<sup>213</sup> “Tal política consiste em um bônus adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que tenham cursado os sete últimos anos da Educação Básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclararem negros (pretos e pardos)” (Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente (CAIS, 2015, s/p *apud*. Buratto; Pereira; 2019, s/p).

<sup>214</sup> Na UFMG as cotas foram implantadas de forma progressiva até atingir 50% das vagas disponíveis a partir de 2016 (Buratto; Pereira; 2019).

<sup>215</sup> Instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010.

<sup>216</sup> A UFBA não realiza mais a prova de Habilidade Específica para Dança, pois o curso na área da instituição aderiu ao SISU, sendo assim, ao atingir a de corte exigida pelo sistema (no caso de candidatos à reserva de vagas e também para ampla concorrência) o ingressante pode acessar a formação. Em contrapartida, outros cursos na área de Artes da instituição, como, mantém a obrigatoriedade da realização da prova em questão (Buratto; Pereira, 2019).

com experiência anterior ou não ingresse na Licenciatura em Dança, podendo influenciar, portanto no perfil dos ingressantes. Sublinha-se aqui que diante da vivência de dança como algo primordial para a aprovação do candidato no referido processo seletivo – considerando que a sua ausência acarretaria a desaprovação do candidato na prova de Habilidades – cabe ponderar sobre a relevância do acesso em dança no encadeamento da democratização do acesso ao curso de Dança na EBA/UFMG.

O perfil do egresso do referido curso caracteriza-se por um profissional que deve dominar habilidades técnicas e teóricas da sua área de atuação, que envolve: princípios cinesiológicos, conhecimento de anatomia e da fisiologia do corpo humano na dança, conhecimento de teorias de dança e movimento, história do corpo e da dança, capacidades de criação em dança e exercício da docência em dança. O profissional deve ter condições de relacionar sua atividade artística e educacional com o seu contexto sociocultural, a partir de princípios éticos atrelados a preocupação com as questões sociais e ambientais. Deve reconhecer a importância e necessidade da interdisciplinaridade na produção de conhecimento em Dança, compreendendo o processo histórico da dança no âmbito do ensino, da crítica artística e produção. Tal profissional deve ser capaz de reconhecer e analisar estruturas metodológicas e aspectos didáticos envolvidos no ensino de Dança, sendo capaz de adaptá-los diante de cada processo. Espera-se que esse profissional tenha condições de identificar, contextualizar e analisar problemáticas relacionadas ao ensino de Dança expostos pela sociedade, comunidade artística e academia. Esse artista-docente deve dominar técnicas de dança de modo que seja possível compartilhá-los nos processos de ensino-aprendizagem do conhecimento na área, sendo capacitado para atuar diante de PCDs<sup>217</sup>, de modo a proporcionar “a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida” (UFMG, 2009, p. 28).

Infere-se também o referido curso como um locus formativo que favorece a inserção da Dança na Educação Básica ao formar graduados na área para atuação nesse contexto profissional, a partir de uma formação que congrega perspectivas progressistas e democráticas, como a Dança como direito (Alvarenga, 2018) e a capacitação de um profissional consciente das questões à sua volta, assentado em princípios de incentivo a um percurso autônomo e o desenvolvimento de uma dança própria, conceito de autoralidade de Klauss Vianna (1990), e

---

<sup>217</sup> O curso de Graduação em Dança-Licenciatura EBA/UFMG possui a disciplina obrigatória *Fundamentos de Libras* em concordância com o Decreto nº 5626 de 22/12/2005 que estabelece sobre o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

influenciada pelo acesso à elementos básicos do movimento, a partir de Laban (1978) que permeiam todo o curso.

Uma perspectiva crítica dos processos formativos em Dança deve estar comprometida, portanto, com a construção de um projeto educacional emancipatório, considerando a sociedade e suas problemáticas, concebendo o fazer artístico-docente dotado de compromisso social e implicado com a transformação da realidade (hooks, 2017; Marques, 2011; Freire, 2022), potencializando a ampliação das perspectivas dos estudantes sobre si, sobre sua comunidade, cultura, relações e sobre o mundo, numa concepção de educação que não subjuga o corpo nos processos educativos e o considera como chave para a formação dos cidadãos.

Lança-se mão do que aborda Marques (2020) – ao propor uma conversa entre Laban e Paulo Freire – que pontua que não considerar que as proposições de Laban, suas teorias e práticas, estão impregnadas de características de um lugar social específico “[..] homem, cis, europeu, branco, heterossexual, sem deficiência física, de família aristocrática, que empreendeu seu trabalho na primeira metade do século XX” (Marques, 2020, p. 31), que lhe permitiam uma perspectiva do movimento humano e da Dança, se faz um olhar ingênuo (no sentido freiriano) incidindo numa “educação bancária” e culturalmente invasora. As práticas bancárias baseiam suas práticas educacionais na dominação, não reconhecem o protagonismo dos educandos, suas perspectivas e formas de pensar. Freire chamou invasão cultural, um conceito complexo e amplo, a imposição de uma superioridade por meio de amarras colonizadoras que dominam, conquistam e silenciam. Nesse sentido, a autora pontua que é preciso entender que a depender do modo como são ensinados os princípios do movimento de Laban, cujo propósito era favorecer a liberdade, podem ser tornar amarras. Sobre isso, ela destaca: “A meu ver, a menos que os referenciais de Laban sejam contextualizados e problematizados, continuarão servindo a práticas colonizadoras de desenraizamento e opressão social” (Marques, 2020, p. 32).

Entende-se que para que um projeto educacional emancipatório se faça realidade no contexto de atuação da Educação Básica do país, é necessária a compreensão dos cursos superiores em Dança como um local de potência ao questionamento e a mudança, mas que se ergue sob arranjos normativos e coloniais que contribuem para o fortalecimento da dominação étnico-racial (Oliveira, 2022)<sup>218</sup>. No que competem aos processos educacionais e a história da dança, por exemplo, as universidades não se tratam de espaços neutros, e sim ambiências que

---

<sup>218</sup> Artista e Pesquisador das Artes da Cena. Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Dança, Mestre em Ciência da Arte, Doutor em Ciências Sociais, Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

reforçam discursos estéticos e culturais a partir de perspectivas brancas de mundo, perpetuando violências, apagamentos e distorções frutos de uma lógica de exploração colonial, expressos através de projetos pedagógicos e proposições curriculares de cunho racista (Kilomba, 2019 *apud*. Oliveira, 2022). Não à toa, hooks (2017), a partir de uma análise crítica, considera que o papel tradicional da universidade sustenta e mantém o racismo, o imperialismo, o sexismo, a supremacia branca, distorcendo a educação e afastando-a de uma prática da liberdade. No fluxo da construção de um projeto emancipatório de educação, portanto, evidencia-se que se fazem importantes ações pedagógicas opostas ao reforço dos sistemas de dominação existentes.

Oliveira (2022) observa que os debates críticos em Dança no Brasil, por sua vez, têm se desenvolvido em diálogo com perspectivas que exploram um caráter pluriversal na formulação de conceitos, experiências e categorias, estabelecendo inclusive estratégias de combate ao racismo na produção de conhecimento. Nesse fluxo, ao longo dos anos, estudos têm se debruçado sobre os efeitos da colonização no pensamento em Dança, sobre a valorização dos processos históricos de origem africana na formação da dança brasileira, sobre discussões relacionadas ao ensino de dança a partir de perspectivas negras, sobre definições e mapeamentos de práticas coreográficas de origem africana dentre muitas outras temáticas. Essa multiplicidade de temas fazem parte de pesquisas que se dedicam a pensar o racismo no contexto da dança, em razão da marginalização de corpos negros num sistema de dominação racial branco e da opressão colonial, buscando tornar mais amplas as discussões sobre a educação étnico-racial no país e a implementações de políticas públicas específicas para o combate ao racismo.

Segundo Luciane Ramos Silva e Inaycira Falcão dos Santos<sup>219</sup> (2017, p. 166) “A ponderação sobre a colonialidade nos provoca a anunciar intelectuais, histórias, linguagens e saberes até então mantidos nas periferias da produção de conhecimento”. No contexto brasileiro intelectuais do campo da cultura e da educação têm localizado suas abordagens a partir de uma afro-orientação compartilhando práticas e conceitos, e demonstrando que esforços anteriores guiados pela crítica à colonialidade a partir das existências e experiências negras não são novidade em locais não hegemônicos de produção do conhecimento. Victor Hugo Oliveira (2022) elabora reflexões sobre o racismo institucionalizado nos cursos superiores de Dança no país, apontando caminhos para a construção de práticas antirracistas orientado pelas teorias

---

<sup>219</sup> Autora do trabalho pioneiro *Da tradição africana-brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação* (1996) na Faculdade de Educação da USP que resulta no livro ‘Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação’, e que abre os caminhos para a descolonização do campo através de uma metodologia de ensino-aprendizagem de dança (Sousa; 2022; Silva, 2017).

decoloniais e na afrocentricidade<sup>220</sup> como abordagem, para ele, ainda que principalmente a partir da década de 1980 exista uma trajetória histórica frente ao racismo nas universidades na área no Brasil – com lideranças que se colocaram frente às urgências de questionar as lógicas hegemônicas da produção de conhecimento –, ainda verifica-se o perdurar de paradigmas racistas nos processos de ensino-aprendizagem de história da dança, o que evoca a legitimidade do esforço na mobilização de estratégias “para garantir ampla visibilidade às histórias marginais e periféricas de ascendência africana no panorama da dança” (p. 2).

Considero que o processo educacional vinculado ao ensino de história da dança tem sido utilizado, prioritariamente, para reproduzir práticas hegemônicas e, com isso, estabelecer territorialidades de dominação étnico-cultural e epistêmica que consolidam o entendimento da história a partir de uma narrativa branca e dominante, intrinsecamente, relacionada ao poder e à autoridade racial (Oliveira, 2022, p. 3).

A colonialidade desponta como um elemento para arrolar discussões sobre uma lógica etnocêntrica europeia que estrutura concepções de humanidade, dignidade, superioridade, civilidade, racionalidade e modernidade e que atravessa a colonização dos modos de ser, estar e agir no mundo, expressos nas invisibilização de conhecimentos de povos tradicionais, na perpetuação de estereótipos raciais, na recusa aos direitos de minorias étnicas e na institucionalização do racismo como estrutura na sociedade (Oliveira, 2022). Luciane Ramos Silva (2017) aponta que o racismo como estratégia fundante que sustenta a colonialidade, precisa ser combatido no campo da Dança através do questionamento de ausências de expressões de danças não-europeias e estadunidenses, sobretudo da diáspora africana no mundo e no Brasil. As categorizações de danças populares/folclóricas que são acompanhadas de concepções que as relegam a uma posição cultural subalternizadas também devem ser superadas, para que o acesso a danças africanas e afro-brasileiras se concretizem nos currículos não somente como disciplinas optativas. As danças negras, sobretudo, devem ocupar posições mais contundentes nos currículos que permitam para além de um olhar folclorizado, ou que se assenta na subalternidade do local do “exótico”, reconhecer sua suficiência como produção de conhecimento em Dança (Silva; Santos, 2017).

O desvelar da maneira que a colonialidade se dá no cotidiano, e desse modo também nas instituições, evidencia como a mesma se mostra como um impeditivo para que as danças

---

<sup>220</sup> Para Vitor Hugo "a afrocentricidade é uma abordagem que tem sido apresentada como ruptura à hegemonia da identidade dominante, representando, por isso, uma possibilidade de transformar as referencialidades centrais e discutir novas orientações a partir da perspectiva epistemológica do lugar" (2022, p. 11).

negras, e outras, não se efetivem nos currículos, reduzindo possibilidades de experiências estéticas e de estesia nos processos educativos (Sousa; Macedo, 2021). Os autores apontam:

Pensar criticamente a colonialidade na dança diz respeito à ampliação das possibilidades do ensino/aprendizagem associado a um desenvolvimento social que reconheça e valorize a diversidade. Atuar criticamente frente à colonialidade na dança, considerando os imaginários de hierarquização entre as diferenças culturais nos quais as diferenças fenotípicas (raça) ainda se demonstram bem sucedidas, se revela como uma forma de construir o conhecimento emancipatório (Sousa; Macedo, 2021, p. 292-293).

Assim como Marques (2020) aponta, os dias atuais têm convocado professores a um olhar interseccional que considere a desigualdade social, e que a compreenda como algo que marca e é marcado pelas diversidades e diferenças raciais, étnicas, corporais, de gênero, de identidade de gênero e também de orientação sexual. Para a autora, a pandemia acabou por desvelar fluxos de poder e dominação impostos pelo colonialismo, pelo capitalismo e patriarcado ocidental: a naturalização da exploração, a naturalização da violência doméstica e a discriminação racial. O uso das tecnologias e sua produção em larga escala já alteraram as formas e percepções de corpo, de espaço, tempo e também de Dança e educação, desse modo, é necessário propor novos diálogo entre ambos, através de práticas que abordem como as tecnologias têm modificado os modos de “fazer pensar dança e construção de saberes” (Marques, 2020, p. 167).

O ensino de Dança na escola, pode contribuir para a reprodução, questionamento, desconstrução ou transgressão de normas culturais de gênero e sexualidade, o não questionamento relacionado às questões de gênero acaba por dar manutenção em valores políticos e educacionais que mantém as lógicas como estão colocadas reforçando distintas oportunidades de aprendizado em Dança para os indivíduos, contribuindo com um processo de socialização hierarquizado (Andreoli, 2019).

A abordagem de Dança na escola a partir de perspectivas críticas e engajadas, promovendo investigação, exploração e relações sem confinar-se em códigos pré estabelecidos, não restringe dimensões estéticas e éticas, e pode contribuir na criação de espaços democráticos, rupturas de códigos dominantes, hierárquicos, hegemônicos e opressores nos quais corpos com deficiência ou doenças não sejam concebidos como corpos limitados mas sim com alguma especificidade – que abre possibilidades artísticas e territórios de conhecimentos outros (Viana, 2019).

Pimentel (2005), ao refletir sobre o ensino de Arte no Brasil e a formação de professores, sugere pensar a Arte como “parte integrante da formação da criança e do jovem, como componente curricular e extra-curricular de construção não só de conhecimentos, mas também de cidadania” (p. 167). Nesse fluxo, Alvarenga (2018) destaca que o ensino de Dança no contexto da Educação Básica não se alinha a uma perspectiva da formação de profissionais mirins, mas sim de possibilitar aos indivíduos o contato com uma cesta básica de informações e conhecimentos que lhes é direito.

Viana (2019) destaca que Freire apontava que ensinar “exige comprometimento, curiosidade, rejeição a qualquer forma de discriminação. Essas qualidades são fundamentais no exercício da docência e permitem que o professor perceba com mais cuidado a singularidade de cada aluno ali presente” (p. 8). Desse modo, seria papel do professor não a indicação de um caminho único como verdade, mas possibilitar que os estudantes mesmo descubram trajetos possíveis.

Para Paulo Freire (2022), a ação do educador deve caminhar para a humanização de ambos, ao negar uma perspectiva de **educação bancária**, aponta a importância do educando no processo, superando a inconciliação de educador-educando, num caminho para a educação libertadora. A educação como forma de dominação mantém estudantes acomodados ao mundo da opressão, uma libertação autêntica que se trata da humanização em processo, não se trata de algo depositável nos indivíduos, mas sim de *práxis*, e estabelece a necessidade de reflexão e ação dos indivíduos no mundo (grifos contidos em Freire).

A educação libertadora é problematizadora e não deve fazer uso das mesmas armas de dominação, não deve se assentar numa concepção mecânica de consciência, que carece de ser preenchida com conteúdos. Deve conceber “corpos conscientes” como consciência *intencionada ao mundo* (grifos do autor). Em Freire, “emergem propostas que discutem a transformação social elaborada a partir e com os grupos subordinados na ordem social”, sua teoria é orientada por uma ideia de pedagogia humanizadora que se lança em rever aspectos históricos que reforçam a produção de subalternização e desigualdades sociais. Ao conceber a educação “como instrumento de agenciamento dos estudantes para uma transformação social” (Sousa, 2022, p. 45), elucida uma ideia de educação justa e democrática, através de uma prática dialógica, significativa com vistas à criticidade e à emancipação humana (Sousa, 2022).

Sobretudo na perspectiva do currículo, a partir de Freire, há uma convocação ao pensamento da sistematização de conteúdos e conhecimentos elencados como relevantes na formação dos indivíduos de modo a não perdurar uma lógica opressora, no qual o processo de

ensino-aprendizagem é tido como direito constitucional. Nesse sentido, faz-se importante compreender, quais têm sido as políticas curriculares que ordenam a formação de artistas-docentes de Dança? Elas caminham em direção a uma educação regida por quais princípios?

### 3.3 Neoliberalismo no Ensino Superior em Dança e BNCFP (Base Nacional Comum Formação de Professores da Educação Básica)

Dado o contexto recente de reformas trabalhistas e educacionais, diminuição de investimentos, de cortes na pesquisa nacional, de influências cada vez mais latentes de organizações internacionais nos fluxos da educação no país e uma sucessão de retrocessos de ordem política, social e econômica, descritos anteriormente, percebe-se uma escalada da conjuntura neoliberal no país. A elaboração política curricular brasileira ancoradas na perspectiva de habilidades e competências data da década de 1990, em concordância com fundamentos presentes no relatório ‘Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI’ (Delors, 1998 *apud*. Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021), os quais ficam explícitos um alinhamento com o modelo econômico neoliberal que atrela a educação ao sistema excludente da ordem capitalista. Com a BNCC, documento que apresenta diferenças contundentes em suas três versões, cuja aprovação foi bastante marcada por sua verticalidade, além de apresentar uma autoria associada ao MEC, CONSED, UNDIME e pelo Movimento pela Base (gerenciado pelo grupo Todos pela Educação) e influências de grupos empresariais<sup>221</sup> (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021) emerge de forma mais contundente uma proposta de homegeneização curricular que reproduz os princípios do neoliberalismo, reforçando processos meritocráticos e exclusivos e, portanto, oposto ao direcionamento de uma educação para a transformação social.

Segundo as autoras Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) que analisam os impactos da BNCFP em seu *contexto de formulação*, nas suas *exigências normativas*, na *autoria* do material, sua *estrutura e conteúdo*, os tentáculos neoliberalistas são percebidos também avançando sobre o Ensino Superior e têm se tornado realidade principalmente através da BNCFP. Derivada da BNCC, a proposta para BNCFP foi enviada ao CNE para avaliação em dezembro de 2018 e caracteriza-se por um documento que visa orientar a formação de professores nas licenciaturas

---

<sup>221</sup> Autoras mostram mais detalhadamente os grupos empresariais parceiros das organizações: CONSED, UNDIME, Movimento Pela Base, Todos Pela Educação.

e pedagogias pelo país, trazendo mudanças nos objetivos, conteúdos e estrutura tanto da formação inicial quanto continuada.

*A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, [...]. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (CNE, 2017, p. 21 apud. Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 9) (grifos contidos na citação).*

Para as autoras, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), a BNCC é referência para a construção da BNCFP e ao mesmo tempo uma condição para que o que consta na base nacional se faça concreto, sendo assim, esse fluxo de mudanças trará consequências extensas e um caráter homogeneizador bastante forte também no contexto da formação de professores e por isso apresentam dez motivos que sustentam questionamentos a BNCFP e sua legítima recusa. Dentre eles: 1) a responsabilização dos docentes pelo sucesso ou fracasso da Educação Brasileira minimizando contextos socioeconômicos e aspectos políticos; 2) supervalorização de referências internacionais, fundações e órgãos como o Todos Pela Educação, sugerindo uma escassez de referências de formação no país e tendo como justificativa o embasamento em materiais que responsabilizam o professor; 3) o uso de chavões e discursos do senso comum que permeiam um documento que se diz direcionado a orientar a formação docente no país, como por exemplo o uso das palavras *aprendizagem* e *desempenho* como sinônimos, numa perspectiva de proposta educacional na qual qualidade da educação reduz-se a qualidade de ensino, que por sua vez se liga a assimilação de conteúdos ao alcance de expectativas de aprendizagem; 4) a implementação da BNC-Formação<sup>222</sup> exige a criação de novas diretrizes para as licenciaturas do Brasil, as quais apresentam um fluxo de transformação de DCNs anteriores imprimindo cada vez mais valores que não valorizam o magistério numa associação progressão de carreira ou bonificações em concordância com desempenhos em avaliações; 5) o subjugamento da educação a lógicas de avaliações externas, no qual o fenômeno educativo reduz-se a aferições de larga escala que desconsideram o que os docentes tem a dizer e os aspectos dos distintos contextos dos processos educativos, com as avaliações inclusive influenciando mecanismos de habilitação, ingresso na docência e a progressão na carreira ; 6) a argumentação de valorização dos professores está intimamente ligada ao desempenho dos

---

<sup>222</sup> A nomeação 'BNC-Formação' é apresentada na Resolução CNE/CP 02/2019 como uma abreviação para a Base Nacional Comum Formação de Professores da Educação Básica.

mesmos e seus estudantes em testes padronizados, ou seja sua carreira e salário ficam atrelados aos resultados de provas, numa lógica meritocrática e de instabilidade empregatícia; 7) oposição ao que prevê a Constituição ao conceber os objetivos das atividade de ensino não numa perspectiva de formar cidadãos mas garantia de resultados de aprendizagem, além de uma contrariedade à liberdade de ensino, pois a BNCFP resulta da BNCC, documento de caráter esvaziado e que manifesta vários retrocessos, como a quase exclusão da palavra gênero; 8) a evidente simplificação do trabalho docente que se embasa o documento, que perpassa inclusive por uma expectativa crescente de autoridades públicas e privadas de que o docente se torne uma mão de obra flexível, eficiente e barata; 9) a proposta demonstra o desejo de implementação de uma política nacional de formação de professores que no fim das contas contribui para a desprofissionalização do docente, apoiando-se num discurso de inserção de novos licenciados desconsiderando aspectos fundamentais, como investimento, valorização das instituições de ensino e seus profissionais, aspectos de carga horária e vontade política; 10) o documento da BNCFP traz em seu corpo a formação de professores baseada em aquisição de competências e habilidades, apresenta também uma perspectiva de alinhamento entre o que é esperado os estudantes aprenderem (a partir do que versa a BNCC e sua preparação para as demandas do mundo do trabalho) com o que se espera que os professores aprendam e ensinem (BNCFP) (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). As autoras, portanto, almejando contribuir

[...] contra esta proposta que avilta a inteligência docente, desvaloriza o professor e quer subalternizá-lo em um sistema de controle baseado em simplificações pueris (como por exemplo, a de que se o aluno não aprende um suposto conhecimento e uma competência julgada por outrem como importante, a culpa cabe inteiramente ao professor) (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 31).

Apesar de esforços de professores, pesquisadores, instituições e organizações diante dessas mudanças cujos impactos carecem de tempo para uma compreensão mais aprofundada, no período de maio a novembro de 2019 ocorrem modificações sobre a BNCFP, culminando em sua aprovação pelo CNE. O CNE, desde junho de 2017, teve sua composição alterada, sendo formado por muitos reformadores empresariais, que atuam de modo a compartilhar perspectivas e interesses privatistas para a educação, nesse fluxo, destaca-se a atuação do CNE como um órgão que atuou de forma bastante vertical no processo da aprovação dos pareceres que dariam

origem a Resolução CNE/CP 02/2019<sup>223</sup>, não somente incorporando aspectos previstos na BNCPPF.

[...] é importante compreendermos que a nova Resolução, antes de qualquer coisa, chancela o movimento de alinhamento e estreitamento curricular da formação de professores à Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), à BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017) e à BNCC do Ensino Médio (2018), assim como dá outro rumo para aquilo que vinha sendo entendido e construído como Diretrizes para a formação de professores em nosso país (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 34).

Especificamente sobre a Resolução CNE nº 02/2019, destacam-se a seguir aspectos considerados como retrocessos no que competem as licenciaturas, e que, portanto, dizem respeito a formação superior em Dança. A partir do mapeamento<sup>224</sup> de Pereira (2020) e Scherer (2020) com relação aos conteúdos discutidos no âmbito da COMFIC-UFMG tendo como textos de referência as DCNs (2013), a Resolução do CNE nº 02/2015, a Proposta da BNCPPF de 2018 e a Resolução do CNE nº 02/2019, as autoras, em consonância com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) reconhecem que a BNCPPF orienta de forma explícita a resolução, destacando inclusive que três dos seis autores da Proposta da BNCPPF possuem trajetórias na administração, na educação a distância e no setor empresarial e educacional privado, ou seja, estão mais para “reformadores empresariais” do que “educadores profissionais” (Farias, 2019; Freitas, 2012, p. 161 *apud*. Pereira; Scherer, 2020). Ao compararem as Resoluções do CNE, Pereira e Scherer (2020), evidenciam que a Resolução de 2015 se estabeleceu sob um amplo acesso para discussão (de 2013-2014 até 2018), enquanto a de 2019 se deu através de um processo marcado pela impossibilidade de debate dilatado e uma aprovação contrária a entidades nacionais na área da educação (ANPED, ANFOPE, CNTE, FORUMDIR, etc). Enquanto a Resolução de 2015 se lançava na tentativa de enfrentamento de alguns antigos desafios pertinentes à formação docente, como a dicotomia teoria e prática, a resolução de 2019 rompe com princípios que embasaram a resolução anterior, através da revogação de seu conteúdo. No que compete à implementação de ambas, a primeira tinha como premissa uma construção “nacional, coletiva e representativa” (Zaidan, 2020 *apud*. Pereira; Scherer, 2020) orientados por pesquisas e

<sup>223</sup> Tal Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Acesse em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

<sup>224</sup> Através de acesso de palestra sobre os desdobramentos das “Conversações no campo da Educação” - Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica - COMFIC de 2020.

debates da educação no país nas últimas décadas, enquanto a segunda, determina o prazo de 2 a 3 anos para implementação. Como algo bastante preocupante, é observado que o marco histórico do diálogo entre o movimento docente no país e o Governo Federal incorporando concepções de escola básica pública, universal e diversa que permeia a Resolução de 2015, se mostra negligenciado no ofício de 2019 que muda os rumos para a formação de professores como um todo.

No que compete a carga horária, as autoras do relatório elucidam a permanência da carga horária de mínimo 3.200 horas na formação dos professores, porém destacam a preocupação com o esvaziamento dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, diante de uma divisão de horas que basicamente se organiza de modo a realizar um treinamento para a aplicação do que prevê a BNCC (Pereira; Scherer, 2020).

O foco em competências e habilidades (advindo da BNCC e da BNCFP) (na Resolução nº 02/2019) promove uma concepção da prática docente de “aplicação” da BNCC, pois restringe a formação docente quase que como um “treinamento” dos futuros professores para desenvolver conteúdos previstos para a educação básica (Zaidan, 2020 *apud*. Pereira; Scherer, 2020, p. 12).

Atesta-se, por meio das análises das autoras Pereira e Scherer (2020), que a similaridade da quantidade e conteúdo entre as competências da BNCC e da BNCFP remonta não somente a essa perspectiva de treinamento dos docentes para a aplicação da BNCC, mas também um alinhamento escancarado das expectativas de aprendizagem da Educação Básica e do Ensino Superior. Além disso, no que compete ao contexto da Formação Inicial e Continuada, o que antes era concebido a partir da ótica da inter-relação, através da valorização da prática e articulação entre ambiente escolar e acadêmico (na Resolução de 2015), aparece como algo abruptamente separado<sup>225</sup> na Resolução de 2019.

A própria concepção de currículo é algo bastante distinto em ambas resoluções, uma vez que a resolução de 2015 concebe currículo ligado a uma construção da identidade sociocultural, aos direitos e deveres do cidadão, guiados pelo respeito ao bem comum e à democracia, enquanto a concepção de currículo orientada pelos princípios da BNCC na resolução de formação docente de 2019 pautam-se numa perspectiva reducionista, marcada pelo processo de

---

<sup>225</sup> Através do Parecer CNE 14/2020 que institui duas DCNs distintas: uma para Formação Inicial e outra para Formação Continuada.

controle, centralização, padronização, indo de encontro à autonomia do ensino universitário, defendendo uma visão homogeneizante e que se opõe a uma perspectiva humanista da educação dos cidadãos.

Exposto isso, entende-se que está em curso um projeto que se institui por meio de golpes e reformas no âmbito educacional como: a Lei da Reforma do Ensino Médio, os Programas de Escola-cívico militares<sup>226</sup>, a expansão da influência de Organizações Sociais na gestão pública, a ampliação do controle do trabalho docente por meio de mudanças no PNLD e SAEB, e a expansão das avaliações direcionadas a estudantes e professores, gerando retrocessos inúmeros que ameaçam, inclusive, o caráter da educação pública como um bem público, um direito de todos. Esse conjunto de mudanças ecoam concepções baseadas na “individualização, competição, responsabilização e empreendedorismo com vistas a formar o trabalhador flexível do futuro mediante o desenvolvimento de competências e habilidades de caráter praticista e tecnicista” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021 p. 35) em detrimento das propostas asseguradas pela constituição que fundamentavam-se “no desenvolvimento da pessoa, da solidariedade, do respeito à diversidade e do fomento à pluralidade de ideias, concepções e metodologias” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021 p. 35).

Acrescenta-se que em 27 outubro de 2020 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 01/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada<sup>227</sup>). No manifesto em repúdio ao novo ofício produzido pelas associações de pesquisa como ANPED, ANPAE, FORUMDIR, demais universidades públicas brasileiras e outras organizações foram apontados fluxos de desqualificação da formação do docente e mais um ato de desmonte direcionado a educação a partir da Resolução de 2020 (Serra, 2022). Ficou exposto que os profissionais se opunham ao modo autoritário como esse processo vem sendo delineado – em razão da desconsideração de produções sobre formação, currículo e política educacional, associada à ausência de consultas públicas em que entidades acadêmico-científicas pudessem expressar seus argumentos. Segundo o manifesto, a proposição implementada por tal resolução contraria legislações, como por exemplo a Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que versa sobre a articulação de formação inicial e formação continuada de professores.

---

<sup>226</sup> O decreto 11.611/2023 assinado pelo então vice-presidente da República Geraldo Alckimin revoga o Decreto nº 10.004/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Para acesso: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1).

<sup>227</sup> A nomeação ‘BNC-Formação Continuada’ é apresentada na Resolução CNE/CP Nº 1 como uma abreviação para a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

A resolução de nº 01 de 2020, assim como expõe a Resolução de 2019, materializa a cisão entre essas formações, além de dar continuidade a uma política de caráter tecnocrático sobre a formação docente, e que, portanto, se estabelece sobre um controle maior sobre atuação docente (Serra, 2022).

O Art. 2º da Resolução CNE/CP n. 1/2020, destaca que as presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) tal como ocorre na Resolução CNE/CP n. 2/2019 da BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020). Segundo o Manifesto das Entidades Nacionais da Área da Educação, tal diretriz revela o caráter padronizador e o propósito de controle da formação continuada ao focar no conhecimento do conteúdo limitado pela BNCC, negligenciando uma formação ampla e crítica que é considerada fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social (ANPED *et al.* 2020 *apud.* Serra, 2022, p. 28).

Serra (2022) aponta uma sugestão do direito à educação reduzido ao direito de aprendizagem na Resolução nº 01/2020, em que há uma centralização nos resultados em detrimento de uma concepção formativa processual, o que pode ser identificado no ofício a partir da intenção de articular competência profissional docente “ao atendimento dos objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC e aos resultados das avaliações de larga escala tendo como decorrência os processos de avaliação do desempenho docente” (Serra, 2022, p 28).

Nogueira e Borges (2020 *apud.* Serra, 2022) evidenciam como não é possível pensar a BNCC fora das relações de poder, pois tal documento regulamentador assenta-se numa perspectiva neoliberal manifestando concepções ancoradas nos desejos do mercado, ignorando princípios e ações em direção a construção de uma educação de qualidade. Para Serra (2022), as atuais resoluções citadas mostram-se como prejuízos aos debates educacionais sobre formação de professores, e seus avanços, além de retrocessos no que se refere a uma formação para a docência diminuída à aplicação de um currículo mínimo pautado na BNCC, ou seja, há uma escala de cerceamento do trabalho dos profissionais da educação com vistas ao atendimento de interesses políticos neoliberais e práticas conservadoras (Serra, 2022).

Fica exposto, desse modo, que a possibilidade de se pensar e construir o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias que contemplem Arte/Dança no contexto da Educação Básica pública, diante de um movimento de redução da formação docente no Brasil a uma forma de aprender a ensinar os conteúdos da e BNCC, tem se tornado mais nebuloso frente aos avanços desanimadores das políticas neoliberais no Ensino Superior evidenciadas.

## CAPÍTULO 4. EXPERIÊNCIAS DE EGRESSOS DA GRADUAÇÃO EM DANÇA-LICENCIATURA DA EBA/UFMG E O CAMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM BELO HORIZONTE E REGIÃO METROPOLITANA

### 4.1 Caminhos metodológicos

Com vistas a alcançar os objetivos delineados para a pesquisa, lança-se mão da abordagem qualitativa associada à pesquisa exploratória na intenção de viabilizar uma maior familiaridade com o contexto de atuação profissional de artistas-docentes egressos do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG inseridos na Educação Básica pública.

A abordagem qualitativa nas pesquisas em Educação emerge em 1960, consolidando-se apenas a partir dos anos 70, aplicadas primeiramente em estudos da Sociologia e Antropologia como contraponto às pesquisas quantitativas dominantes, nesse tipo de abordagem, o aprofundamento da compreensão de um grupo ou organização é mais relevante do que uma representatividade numérica. Os pesquisadores que fazem seu uso, opõem-se ao modelo único de fazer pesquisa, recusando a lógica positivista aplicada ao contexto da vida social (Vilela, 2003; Duarte, 2004; Gerhardt *et al.* 2009).

Para Minayo (2007<sup>228</sup>, p. 21) “a abordagem qualitativa remete ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

No paradigma qualitativo a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, mas cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana e não apenas descrever comportamentos. As características da pesquisa qualitativa são peculiares: há imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto (Silva *et al.* 2006, p. 247).

---

<sup>228</sup> MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte. O Desafio da Pesquisa Social. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*/ MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R... 26 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 108p, 2007. Disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod\\_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf). Acesso em: 15 set. 2021.

Nesse trabalho, assume-se tratar de uma pesquisa implicada, devido ao envolvimento da pesquisadora com o campo de profissional analisado e suas dinâmicas, atuando na Educação Básica pública entre 2015 a 2022, como professora de Arte/Dança em diferentes etapas de ensino, no contexto de Ribeirão das Neves na região metropolitana de Belo Horizonte, nos quais experimentou três distintas formas de inserção: por meio de Certificado de Avaliação de Título (CAT<sup>229</sup>), como profissional Habilitada em Dança e via concurso público da SEE/MG (Edital 07/2017), sendo nomeada como servidora efetiva.

Na intenção de buscar respostas relacionadas ao contexto de atuação profissional da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana foi desenvolvido um *estudo de caso*, o que implica no objeto de estudo de maneira única e singular, trata-se de uma categoria de investigação em que se privilegia a apreensão de aspectos relacionados a uma unidade de modo aprofundado, nesse caso, um grupo de profissionais egressos da Graduação em Dança-Licenciatura EBA/UFMG (Prodanov; Freitas, 2013).

No que se referem às etapas elencadas para o desenvolvimento da pesquisa foram mobilizados:

a) *Levantamento prévio* de dados realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) na busca pelos termos “graduação” + “dança” + “educação básica” ou “atuação” + “licenciatura” + “dança” + “ensino formal” e variantes entre 2020 e 2021 foram encontrados: estudos referentes à formação em curso superior de Dança, o ensino de Dança na escola assentados na perspectiva do ensino de estilos ou técnicas específicas, estudos de caso sobre a Dança inserida no contexto regular de ensino em algumas escolas da região Nordeste, Sudeste e Sul do país, proposições didático-metodológicas para esse campo de atuação, além de alguns materiais que se debruçaram sobre perfil e perspectivas de atuação de egressos de Graduações em Dança na modalidade de Licenciaturas pelo Brasil. Destaca-se aqui a dissertação de mestrado de Fernanda Ribeiro Nardi Bastos (2019) que se assenta sobre as políticas públicas educacionais para Arte e Dança e modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais, sendo uma referência relevante para a pesquisa aqui descrita. Entretanto, sublinha-se que a presente proposta de dissertação tem um recorte diferente da de Bastos (2019), pois seu foco se dá no campo de atuação dos egressos do curso de Graduação em Dança da EBA/UFMG que atuam

---

<sup>229</sup> Documento expedido pela Superintendência Regional de Ensino (SER) com validade de um ano, que permite que candidatos ainda em formação, ou profissionais com Ensino Superior sem habilitação para certa disciplina, possam se inscrever para concorrer às designações em redes estaduais de ensino.

especificamente na Educação Básica pública no contexto de Belo Horizonte e Região Metropolitana.

*b) I - análise documental de legislações* em âmbito nacional e estadual relacionadas a obrigatoriedade do ensino de Arte/Dança na Educação Básica, como por exemplo: LDBs de 1961, 1971 e 1996, Lei 13.278/16, Lei 13.415/17; *II - análise de documentos regulamentadores* que orientam sobre a abordagem de Arte/Dança nas escolas como: PCN/Arte (1997, 1998, 2000), CBC/Arte (2006), BNCC (2018, 2019), CRMG (2019); acrescida da *III - análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)* do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG (2009).

*c) revisão de literatura* pertinente à Arte-Educação, aos processos escolarização da Dança e outras temáticas relacionadas a partir de Barbosa (1989, 2016), Marques (1997; 2007; 2011; 2012; 2020), Ferraz e Fusari (2001; 2008), Strazzacappa (2001; 2003; 2014); Vieira (2001; 2006; 2011; 2015, 2016), Peres (2017), Pimentel (2005; 2017; 2018) e Alvarenga (2018); além da leitura de produções e materiais que dialogaram com as temáticas estudadas como: a Dança como área de conhecimento na escola, aspectos relevantes da formação de artistas-docentes de Dança da EBA/UFMG, desafios e horizontes possíveis no campo de atuação em Arte/Dança na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana, relações entre Arte, educação e política e sua influência nos processos de consolidação da Dança nas escolas e na permanência de profissionais da área e perspectivas didático-metodológicas em Arte/Dança emancipatórias, plurais e sensíveis;

*d) entrevistas semiestruturadas* realizadas individualmente com artistas-docentes egressos do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG inseridos e atuantes no ano de 2023 em escolas da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana, sejam efetivos, contratados, designados ou empregados por substituição, com interesse e disponibilidade para participação de entrevistas semiestruturadas durante o primeiro semestre em 2023. As entrevistas semiestruturadas partem de um roteiro previamente planejado, levando em consideração aspectos e características do campo de atuação, tendo como perspectiva uma flexibilidade no percurso discursivo realizado pela pessoa entrevistada.

Os profissionais voluntários da pesquisa foram informados quanto à submissão e aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer de número: 6.091.393, bem como o não envolvimento de ônus ou bônus a nenhuma das partes, sobre a garantia da confidencialidade das identidades dos artistas-docentes, sobre o uso das informações concedidas no conteúdo apresentado na presente pesquisa e outros trabalhos

acadêmico/científicos, e quanto ao armazenamento do material coletado por cinco anos a partir da data de realização das entrevistas semiestruturadas.

Resguardando o anonimato dos egressos da Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG - dos quais fazem parte homens e mulheres cisgênero, que atuam em etapas do ensino e contextos distintos do campo profissional mencionado - foram adotados nomes fictícios que começam com as letras correspondentes às siglas da instituição que oferta o curso EBA/UFMG (E-B-A-U-F-M-G), levando em consideração as autodeclarações de gênero e de identidade de gênero.

e) *Transcrição/devolução de entrevistas* mobilizada na intenção de permitir aos entrevistados o acesso a quais trechos de suas narrativas foram utilizados na pesquisa, permitindo aos profissionais realizarem alterações na transcrição e interpretação dos dados coletados.

Existem várias técnicas e métodos de análise dados sob o viés da pesquisa qualitativa, sendo as mais conhecidas as histórias de vida, a história oral, a observação participante e as entrevistas, utilizadas como lentes para a compreensão que é indagado, sejam as informações compartilhadas implícitas ou não (Silva *et. al.*, 2006; Sousa; Santos, 2020). Desta maneira, destaca-se aqui a análise de dados como uma importantíssima etapa que favorece a possibilidade de preservação dos aspectos de como cada um dos sujeitos ouvidos percebem e dão significado à sua realidade, proporcionando ao pesquisador “descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo” (Duarte, 2004, p. 215).

Destaca-se, de antemão, que a análise e interpretação dos dados de pesquisas qualitativas não necessariamente devem abarcar a totalidade de falas e expressões dos interlocutores, pois sua importância se dá muito mais do que de apresentar um conjunto de opiniões ou pessoas no compartilhamento de dimensões socioculturais que permeiam as opiniões e representações de um grupo, que costumam apresentar similaridades, mas também singularidades inerentes às biografias de cada sujeito. Desse modo, na análise e interpretação de informações de uma pesquisa qualitativa se faz relevante a consideração dos fluxos tanto na direção do que é homogêneo quanto aos discursos que destoam (Gomes<sup>230</sup>, 2007).

---

<sup>230</sup> GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*/ MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.. 26 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 108p, 2007. Disponível em: <https://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoriam%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>.

f) *Análise e interpretação de entrevistas* - como caminhos percorridos para a análise e interpretação foi realizada uma *leitura compreensiva do material*, selecionando trechos pertinentes à pesquisa e aos seus objetivos de modo a ser possível organizar uma estrutura de análise, a partir do processo de *categorização*, favorecendo a compreensão das unidades que compunham o material. Posteriormente, encaminhou-se para a **exploração do material**, etapa de grande relevância para que fosse possível ir um pouco além das palavras ditas e fatos descritos, acessando não somente aquilo que estava explícito, mas fazendo esforços para compreender conteúdos implícitos. Nessa etapa, foi realizada a identificação e problematização das ideias e subtextos, associado ao movimento de busca por sentidos mais amplos, de ordem socioculturais que comparecem nas ideias acessadas, além do cruzamento entre as ideias problematizadas, assuntos correlatos e o referencial teórico do estudo. Em seguida, deu-se cabo da *elaboração de sínteses interpretativas*, enquanto na etapa anterior, o fio condutor fazia um caminho de decompor o material e suas informações em unidades, nessa busca-se caminhar em direção a síntese a partir dos objetivos do estudo, sua base teórica e os dados empíricos (Gomes, 2007).

O método de *interpretação de sentidos* (Gomes, 2007) foi elencado para a interpretação dos dados da presente pesquisa, contemplando em si algumas etapas: a primeira etapa direcionada a coletar a visão geral do conjunto e a impregnação perante as narrativas, de modo que fosse possível compreender as particularidades do material coletado e também temáticas relacionadas; na segunda etapa, a partir de uma base de estrutura de análise construída por temáticas, volta-se para os depoimentos, retirando deles recortes de suas ideias explícitas e implícitas; e a terceira etapa, por sua vez, caracterizou-se pelo momento em que sentidos amplos foram buscados e articulados à fundamentação teórica, aos depoimentos dos sujeitos, seus contextos e a estudos adjacentes aos assuntos que surgem a partir das ideias acessadas.

Tal método utilizado se deu em função de uma tentativa de avanço em direção à interpretação das informações para além de seus conteúdos textuais em busca da apreensão de contextos e lógicas abrangentes relacionados ao grupo investigado (Gomes, 2007).

## 4.2 Análise de dados

### 4.2.1 Descrição da amostra

Os sujeitos entrevistados dessa pesquisa caracterizam-se por quatro homens e três mulheres cisgênero egressos da Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG que atuam no contexto da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana, com disponibilidade para participação em entrevistas semiestruturadas durante o primeiro semestre em 2023.

Resguardando o anonimato dos egressos da Graduação em Dança-Licenciatura foram adotados nomes fictícios que começam com as letras correspondentes às siglas da instituição que oferta o curso EBA/UFMG (E-B-A-U-F-M-G), levando em consideração as autodeclarações de gênero e de identidade de gênero.

<b>Tabela 1 -Dados Gerais sobre os egressos entrevistados baseados em informações autodeclaradas</b>							
Idade		Gênero	Identidade de Gênero	Raça/cor	Cidade	Ingresso na graduação	Conclusão da graduação
<b>Eliana</b>	36	Feminino	Cisgênero	Branca	Belo Horizonte	2010	2016
<b>Bruno</b>	32	Masculino	Cisgênero	Pardo	Contagem	2012	2019
<b>Ananda</b>	31	Feminino	Cisgênero	Pardo	Belo Horizonte	2012	2017
<b>Uziel</b>	30	Masculino	Cisgênero	Pardo	Santa Luzia	2012	2019
<b>Fernando</b>	38	Masculino	Cisgênero	Pardo	Belo Horizonte (Barreiro)	2011	2016
<b>Marcelo</b>	31	Masculino	Cisgênero	Pardo	Belo Horizonte	2012	2019
<b>Giovana</b>	31	Feminino	Cisgênero	Branca	Belo Horizonte	2013	2019

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Observa-se que o grupo dos profissionais entrevistados que atualmente encontram-se inseridos na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana caracteriza-se por heterogêneo e contempla egressos das primeiras turmas do curso, como 2010 e 2011, além de uma recorrência de egressos da turma de 2012<sup>231</sup>, e apenas uma profissional cujo ingresso se deu em 2013. Ficando demonstrado que a amostra de licenciados de Dança ouvidos tem como conclusão de curso mais recente o ano de 2019.

#### 4.2.2 Andanças até a universidade

Assim como presume o processo seletivo do referido curso, todos os profissionais entrevistados relatam experiências formativas em dança anteriores ao percurso na universidade, dentre elas citam-se vivências primordialmente em dança de salão e danças urbanas, mas também em dança do ventre, dança de louvor, jazz, dança contemporânea e balé clássico em contextos como igreja, escolas livres de ensino de dança, cursos técnicos e projeto social.

Dentre os profissionais, apenas **Bruno** relata com firmeza a compreensão da proposta do curso quanto a modalidade de Licenciatura, e a opção por esse espaço formativo baseado na concepção de que potencializaria uma formação artístico-docente para atuação como professor e também para um trabalho cênico. Para **Giovana**, tal opção de curso tem a ver com a busca por uma especialização, pelo desejo de estudar história da Dança, entender mais a área, numa busca por teorizar a prática docente já iniciada, e ao mesmo tempo expandir perspectivas profissionais, anteriormente centradas apenas na ideia de aula de dança em escolas livres e participação de companhias. Para **Eliana**<sup>232</sup>, o curso era uma possibilidade de ampliação de horizontes artístico-profissionais também, mas sem necessariamente uma certeza da continuidade com a atuação na área. Tratava-se de um momento de mudanças diante da reopção do curso de Letras para um novo percurso acadêmico. Para **Fernando**, por outro lado, a realização do referido curso tem um quê de aleatório, ao mesmo tempo que também apresenta um abraço a dança na sua vida. Trata-se de uma segunda formação docente em sua caminhada, desse modo, optar pela Graduação em Dança na EBA/UFMG foi uma aposta, uma loteria em sua concepção. Para **Ananda**, que já conhecia o curso de Dança de Viçosa/MG, a opção pela

---

<sup>231</sup> A mestranda, autora da presente dissertação, egressa do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG que atua como professora do componente curricular Arte em Ribeirão das Neves também possui 2012 como ano de ingresso.

<sup>232</sup> Sobre sua formação, **Eliana** cita como professor um profissional que também deu aulas para a mestranda da presente dissertação: Roberto Poles, professor de dança de salão.

formação na área, em Belo Horizonte, considerou aspectos de proximidade com a família e o acesso à instituição a partir da sua cidade natal, baseando-se na ideia de que o curso possibilitaria a preparação e formação para a construção de uma carreira mais voltada para a cena, não necessariamente para atuação na Educação Básica, como é a proposta cerne do curso, gerando assim certa desmotivação inicial. **Marcelo**, assim como **Ananda**, tinha conhecimento do curso de Dança de Viçosa, tentando o processo seletivo também na Bahia e no Rio de Janeiro, mas optando por ficar onde havia nascido, caso passasse na UFMG. Para **Uziel**, que soube do curso de Graduação de Dança por alguém da primeira turma, havia um pensamento de que essa formação contribuiria com alguma legitimidade para a abertura de uma escola de dança.

Algo interessante sobre o ingresso dos entrevistados no curso é que três deles vieram de um outro contexto formativo - cursos de Administração, História e Letras - através de novo processo seletivo, da reopção acadêmica e da segunda licenciatura. Além disso, a atividade docente anterior à universidade no contexto da dança é unânime entre os profissionais sendo, portanto, uma característica interessante também a se considerar sobre os sujeitos da pesquisa, encontrando eco em Alvarenga (2018), em informações averiguadas pela comissão de criação do curso de Dança, na qual é apresentada uma leitura de que profissionais de dança na cidade de Belo Horizonte geralmente possuem um percurso de atividade docente associado ao de qualificação técnica.

Com relação à expectativa relacionada a uma formação docente no curso de Graduação em Dança-Licenciatura destaca-se a motivação de **Giovana**:

E também... também já tinha a expectativa de aprender sobre a docência, porque eu já era professora, gostava disso... de achar que era muito importante, e também porque tive experiências meio traumáticas com professoras de dança, sabe? Isso já era uma coisa que me frustrava, que, assim, em meu primeiro ano como professora eu já estava muito atenta em recusar coisas que eu tinha vivenciado como estudante de dança, então pra mim era muito importante (Giovana, 2023).

Na fala de **Giovana** há uma busca pela possibilidade de construção de novos caminhos artístico-pedagógicos, nutridos por experiências enquanto estudante de dança e pelo desejo de questionar e de se recusar a acatar uma perspectiva de ensino que exalta o resultado estético em detrimento da experiência do sujeito. Assim como explicita Marques (2007; 2011), o ensino de dança pode se apresentar como um aprisionamento quando parte de abordagens que reforçam padrões e noções de aptidão inata, principalmente porque as escolas de dança livres costumam carregar perspectivas tradicionalistas tanto quanto escolas formais que se baseiam em princípios

filosóficos historicamente marcados pelo enciclopedismo, o tecnicismo e a ideia do estudante como tábula rasa.

Pode-se dizer que a possibilidade de atuação artístico-docente no contexto do ensino regular não se caracterizava como consenso entre os profissionais ao ingressarem na formação em Dança na EBA/UFMG. O que fica expresso em destaque na fala de **Marcelo**:

E quando eu entro para a graduação era bem nesse lugar do tipo. Ah, eu não sei se eu quero dar aula assim. Estou aqui, estou fazendo uma graduação, quero ouvir mais sobre dança, entender e pesquisar mais sobre Dança, porém não sei se nesse lugar do professor, dentro de uma escola e tudo mais, até porque quando a gente entra dentro do curso, nem todo mundo vai com essa linha de pensamento que nós vamos nos tornar professores de Arte/Dança dentro de um ensino regular (Marcelo, 2023).

É fato, que as motivações por tal escolha acadêmica contemplam aspectos de ordem mais complexas, envolvidos por caminhos, oportunidades, acessos e tentativas marcadas por distintas variáveis que não são do escopo desta investigação. No entanto, a compreensão da oportunidade de cursar a Graduação em Dança-Licenciatura na EBA/UFMG pode ser compreendida pelas narrativas dos entrevistados, em geral, estando muito relacionada à ideia de ampliação de oportunidades, de concepções de Dança e ensino, além da expansão de horizontes artístico-profissionais.

Destaca-se que os profissionais **Giovana, Uziel e Fernando** explicitam em seus discursos uma perspectiva de reconhecimento do impacto e importância do acesso em ao Ensino Superior público em suas trajetórias:

[...] é... o acesso à educação pública, entender um contexto de construção de conhecimento para serviço coletivo e não para usufruto individual apenas, para projeto de carreira individual, não é pra isso que a gente tá construindo conhecimento... a gente pertence a uma comunidade, a gente é cidadão, cidadã... e como a gente recebe, a gente precisa trocar, a gente precisa devolver. Então tem essa questão da responsabilidade mesmo... (Giovana, 2023).

E entrei na Graduação em Dança. É uma coisa que eu não me arrependo muito pelo contrário, sou muito grato por essa Graduação, ela transforma a minha vida, transforma a vida da minha família, o Ensino Superior é uma potência, é um direito antes de tudo, é um direito e, por ser um direito, ele tem esse potencial que ele tem de transformar realidades, micro... E quiçá... Maiores, né, que a grande utopia é minha agora, enquanto educador, enquanto pesquisador... de que isso, esses acúmulos de experiência possam e possa contribuir para a área de conhecimento (Uziel, 2023).

Depois que ela (mãe) nos formou, ela voltou para um supletivo e foi fazer um supletivo para tirar o ensino médio dela, meu pai ensino médio incompleto, minha mãe ensino médio completo. Eu nas minhas andanças sou o primeiro da minha família que acessa uma formação superior. Sobre tudo na universidade pública, no gabarito da UFMG [...] Eu alimentei o desejo de continuar estudando. Educação é uma coisa que me encanta,

né? Vou colocar dessa forma, é uma coisa que me move mais pelo encantamento do que pela obrigação [...] (Fernando, 2023).

Ao falarem da universidade pública como um espaço que potencializou a transformação em suas vidas, acabam por revelar fagulhas de seus valores profissionais, além de também perspectivas cidadãs, utopias e encantamentos que inevitavelmente permeiam seus princípios e perspectivas no processo de ensinar e aprender.

Assim como estipulado no processo seletivo do referido curso, todos ingressantes realizaram provas teóricas (1ª etapa) e práticas (2ª etapa), sendo destacado por **Bruno**:

Eu considero muito importante a nossa prova de aptidão, que a gente tem, nos cursos de Artes na UFMG... Eu durante esse tempo de formação, eu fiquei um tempo em Palmas no Tocantins, e lá eu peguei um tempo de mobilidade acadêmica na UFT. E, enfim... E lá não tem essa prova de aptidão, né, o que, junto com vários déficits, né, de uma cidade extremamente nova, né, tem trinta e poucos anos, Palmas/Tocantins, então que ainda tá se formando como uma universidade nova num estado do Norte, dentre todas essas questões, ainda existia essa questão da prova de aptidão... então tinha gente, e aí lá eu fiz no Teatro<sup>233</sup>, né, tinha gente que chegava lá porque via novela e que queria trabalhar na Globo mas sem ideia nenhuma do que que é, sem nunca ter pisado em um teatro para assistir a alguma coisa ou sem ter (assistido) alguma coisa que aconteceu na rua, né? Isso, no meu ponto de vista, fragilizava o processo da universidade (Bruno, 2023).

Assim como foi anteriormente exposto no capítulo 3, a forma de ingresso na referida Graduação – diferentemente de outras universidades – ainda preserva a existência de Prova de Habilidade Específica. Para Alvarenga (*apud.* Buratto; Pereira, 2019) esse é um modo de reconhecer a existência de um “bê-a-bá” de cada área de conhecimento, não sendo diferente no caso da Arte, ademais, a Prova de Aptidão, para o autor, reforça a perspectiva do próprio curso de um fazer e de um ensinar Dança que são indissociáveis, não necessariamente se relacionando com constatação de alta performance, mas sim como oportunidade de averiguação de conhecimentos organizativos mínimos da área de conhecimento Dança.

No processo de ingresso, dos sete entrevistados três se inscreveram optando pelo uso da Política de Bônus, **Ananda** e **Uziel** autodeclarando-se pardos e estudantes de escola pública (15%) e **Fernando** apenas como estudante de escola pública (10% de bônus), caso fosse necessário terem melhores condições no processo seletivo. Outras políticas de ações afirmativas permeiam as narrativas de alguns profissionais ouvidos, como: a assistência FUMP, auxílio importante relatado por **Ananda** na sua trajetória enquanto estudante universitária vinda do interior de Minas Gerais; o intercâmbio com uma bolsa específica para estudantes negros,

---

<sup>233</sup> Nesse trecho o entrevistado destaca que a UFT não possui curso de Graduação em Dança.

acessado por **Uziel**; e o intercâmbio cujo requisito era a formação básica integral na escola pública, acessado por **Fernando**.

Sobre os fluxos e reverberações das políticas de ações afirmativas para **Eliana**, que ingressou na Letras, em 2006, migrando para a formação em Dança em 2010, e permanecendo na universidade até 2017, fica bastante evidente uma mudança na “cara da universidade”, além disso, ao fazer um comparativo entre Letras e a Dança na EBA/UFMG profissional destaca a percepção de que o curso de Dança apresentava um maior de acesso de estudantes cotistas, seja autodeclarando-se pretos ou pardos, ou seja, pela trajetória escolar no contexto público.

Para Nilma Lino Gomes em entrevista concedida a Lago e Thamani (2022)<sup>234</sup> a universidade como locus de produção de conhecimento científico precisa se reinventar diante das ações afirmativas, diante da mudança emancipatória que essa política traz para a sociedade brasileira, sobretudo para o Ensino Superior. Protagonista da discussão sobre as ações afirmativas na UFMG na década de 2000, foi o primeiro artigo de Gomes, no Boletim UFMG nomeado “Ações afirmativas, por que não?”, que instaurou discussões sobre a implementação da política de cotas raciais na instituição.

São chamadas políticas de ações afirmativas aquelas que têm como objetivo a correção de desigualdades presentes na nossa sociedade que incidem sobre grupos socialmente discriminados. A reserva de vagas em instituições federais de Ensino Superior é uma das modalidades dessa política adotadas pela UFMG, bem como programas de inclusão destinados ao acolhimento, atenção e apoio dos estudantes em suas necessidades para sua permanência e aproveitamento acadêmico.

Atualmente, após duas décadas de ações afirmativas da UFMG e onze anos após a lei de cotas (sociais e raciais) nº 2.711/2012, Nilma divulga o livro de “Ações afirmativas, por que sim?” que contém o relatório de uma pesquisa<sup>235</sup> coordenada pelo professor, da FAE/UFMG, Rodrigo Ednilson de Jesus. A entrevistada aponta que as estruturas não podem continuar cristalizadas diante de um público diverso, nesse sentido, é preciso tratar das políticas de ações

---

<sup>234</sup> Cláudia Lago que é docente no Departamento de Comunicações e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECAUSP) e Manuela Thamani que é Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e pesquisadora do AlterGen (ECA-USP) entrevistam Nilma Lino Gomes.

<sup>235</sup> Tal relatório trata-se de um recorte da pesquisa nacional de 2022 *Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros*, organizada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Lepes) da UFRJ e pela Ação Educativa. Acesse em [https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/07/resumoexecutivo\\_OK.pdf](https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/07/resumoexecutivo_OK.pdf).

afirmativas e também do aspecto da permanência dos estudantes, principalmente porque inúmeras pesquisas apontam que não há diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas, “há pouca diferença ou, o que é muito comum, cotistas entram com um desempenho menor metrificado pelas notas, mas na trajetória vão ascendendo” (Lago; Thamani, 2022, p. 203). Diante de um cenário que ainda não há uma política de permanência nas universidades construída de modo coletivo, a autora salienta a importância de se indagar se as universidades estão criando condições adequadas para a recepção desses indivíduos que nela chegam e chegam por direito (Lago; Thamani, 2022).

Este é um exercício democrático e conectado com o tempo em que vivemos, em que as universidades públicas mudaram radicalmente depois da implementação da lei de cotas, com a entrada de estudantes de escolas públicas, estudantes pobres, indígenas, negros e negras e, depois, pessoas com deficiência. Universidades que ficaram mais diversas, mais interessantes (Lago; Thamani, 2022, p. 203).

Com otimismo perante a consciência política que a leva a permanecer lutando pela democracia, Nilma Lino esperança – do verbo esperar a partir de Paulo Freire (1992) – a possibilidade de que as políticas de ações afirmativas corrijam desigualdades históricas e injustiças que atingem determinados coletivos sociais, étnico-raciais, de gênero e orientação sexual no Brasil.

#### 4.2.3 Trajetórias dançadas

Para **Eliana**, o curso atendeu às suas expectativas no que diz respeito a uma lacuna numa formação teórica a qual procurava preencher, tendo sido pontos marcantes em seu percurso o estudo de História da Dança, de Filosofia e dos estudos do corpo. Como explicitado anteriormente, no capítulo 3, o curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG trata-se de um curso REUNI e, portanto, ocorre no período noturno, na intenção de fazer uso de espaços ociosos da UFMG. Sobre isso **Eliana** evidencia:

O fato de ser noturno foi horrível porque eu trabalhava à noite. E aí eu tive que fazer uma escolha, né? Que foi ruim, assim, que prejudicou muito, assim, várias coisas, né? Eu tive um pouco de sorte porque eu tinha condição de trabalhar. Aonde eu trabalhava, tinha como trabalhar de dia, assim, né? E eu também podia, né? Tipo assim, ganhar menos, né, na época... Mas eu acho que foi bem difícil... Eu lembro que foi bem ruim, assim, eu ter que fazer essa escolha e tal (Eliana, 2023).

O período em que o curso é ofertado também aparece como uma dificuldade na narrativa de **Marcelo** (2023): “[...] por ele ser noturno (o curso), me tirou todas as minhas estabilidades financeiras, porque eu venho da dança a dois, as academias de dança acontecem sempre no período noturno, aquela coisa toda, aí você tem que ficar trancando matéria...”.

As frases dos dois profissionais se fazem interessantes, pois demonstram que seus percursos acadêmicos foram impactados pelo fato de que a realidade do trabalho com dança que vivenciavam, ao ingressarem, era diferente do parâmetro apresentado no PPC do curso de Dança-Licenciatura EBA/UFMG – exposto no capítulo 3 – que considerava que o caráter de inclusão social associado ao entendimento de que a maioria das atividades dos dançarinos e professores de dança em cursos livres na cidade, e arredores, se dava no período diurno, implicando numa proposta de curso no período noturno.

Considerando as informações destacadas no capítulo 4 sobre o percurso dos egressos até a universidade, que apontam o fato de que todos os profissionais entrevistados atuavam como professores antes da inserção na formação acadêmica em Dança, entende-se que tal situação sugere também a consideração do perfil dos ingressantes do curso como de pessoas que além de dançarinas, aprendizes, estudantes, professores são trabalhadoras, e nesse sentido, a opção pela trajetória acadêmica pode influenciar em aspectos relacionados a sua estabilidade financeira e suas condições de se dedicar com afinco à graduação em questão.

Para além do aspecto relacionado ao período das aulas do curso, a narrativa de **Eliana**, como egressa da primeira turma, elucida aspectos relacionados às características e desafios vivenciados no início da proposição de tal graduação:

A gente achava, a minha turma inteira achava... Todo mundo! Tem essa impressão que é muito pouca, muito pouca coisa, né? A gente sempre tava com a sensação de que faltava abordar muita coisa, assim, todas as disciplinas, a gente teve essa discussão, assim, eu diria que praticamente todo semestre... Era essa discussão, assim, precisamos continuar, não vimos o suficiente, não estamos preparadas o suficiente. Então a grade do curso me parece pequena, me parece... não é pequena a palavra, não, mas... Não cabe tudo que a gente sente necessidade de ver. E algumas coisas parece que sobram também (Eliana, 2023).

Para **Eliana**, a disciplina de “*Teorias do ensino de Dança: metodologias*” é algo a se destacar em seu percurso. Recorrendo às suas memórias de aulas dadas pelas professoras Ana Cristina Pereira e Gabriela Christófar<sup>236</sup>, ela pontua como achou interessante e bastante rico o

---

<sup>236</sup> Doutora e Mestre em Artes, graduada em Artes Cênicas pela EBA/UFMG. Docente do Curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG, do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da EBA/UFMG.

processo de planejar aulas, de lecionar entre os colegas discentes as aulas construídas, de discutir especificidades que devem conter os planejamentos diante das etapas de ensino levando em consideração os documentos (regulamentadores), de refletir sobre as abordagens metodológicas utilizadas, de pensar o público alvo e diferentes contextos de atuação escolar, sendo para a egressa uma disciplina que poderia ser desenvolvida em mais dois ou três períodos, pela possibilidade de contribuição para a formação de professores.

A disciplina citada por **Eliana** faz parte do eixo didático-pedagógico do curso, no qual algumas disciplinas são realizadas no curso de Dança, portanto no prédio do Teatro, enquanto outras como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Política Educacional acontecem na FAE. Entende-se se que esse eixo tem a intenção de mobilizar nos licenciandos uma relação de pertença à área da educação, de possibilitar a ampliação de perspectivas didáticas, metodológicas, conceituais e pedagógicas, sensibilizando e oportunizando construções de conhecimentos importantes para uma possível atuação no contexto da Educação Básica.

**Bruno** relata que do seu percurso formativo ficam muito fortes as experiências no curso relacionadas à compreensão da Arte/Dança como área de conhecimento, e suas potencialidades, e a perspectiva apresentada de uma não dissociação de uma prática artística da prática docente, na qual a lógica da fragmentação entre artista e professores é confrontada por uma concepção de complementação, de um fazer alimentando o outro, assim como Marques sugere (2011).

O contato e as reflexões com questões políticas, aspectos pedagógicos e orientações relacionadas à atuação na Educação Básica também são destacados, por **Bruno**, como bastante relevantes em sua narrativa, bem como o acesso de documentos regulamentadores como os PCN Arte/Dança, DCNs, CBC Arte em disciplinas, na sua experiência no PIBID e na construção do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A trajetória de formação em Dança na EBA/UFMG relatada por **Ananda** revela uma inserção conturbada que se inicia sobre uma urgente mudança da sua cidade natal, no interior de Minas, para a realização dos estudos na capital belorizontina, associada a um contexto de vulnerabilidade socioeconômica pessoal e familiar. **Ananda** fala de uma cultura social em que o acesso a certas técnicas de dança não lhe foram possíveis, e elucida a percepção de uma certa exigência por adequação ao contexto acadêmico no modo de portar e se comunicar, evidenciados em: “[...] eu fui perdendo muito isso, chegou um ponto que eu já não sabia de onde eu vim, quem eu sou, para que eu estou aqui” (Ananda, 2023). Com o passar dos anos, a egressa pontua certa adaptação de sua parte às dinâmicas do curso, às proposições de leituras e aos convites a modos outros de pensar os processos de ensino-aprendizagem, porém ainda assim

revela que seu percurso acadêmico é marcado por uma não identificação com relação às referências e recortes sobre os quais o curso se estabelece, entendidos, por ela, como bastante focados numa perspectiva clássica e da Arte Ocidental, não somente com relação a uma perspectiva das danças brasileiras e cultura brasileira, mas também com relação a abordagem de outras danças e culturas, como a oriental, por exemplo.

Assim como hooks (2017) aponta, as universidades tradicionalmente se firmam sobre pressupostos com potencial para o reforço dos sistemas de dominações existentes. No mesmo fluxo, Oliveira (2022) expõe que os cursos superiores em Dança podem ser espaço potente para transformações, ao mesmo tempo que também se constituem como locais que se erguem sobre conjecturas que fortalecem lógicas de dominação étnico-racial. As universidades não se tratam de espaços neutros (Kilomba, 2019 *apud*. Oliveira, 2022), desse modo, sem um exercício crítico comprometido com o rompimento de pressupostos preconceituosos e discriminatórios, através das práticas antirracistas, há uma contribuição no reforço de valores e discursos estético-culturais que invisibilizam corporeidades, produções, referências e cosmovisões não-hegemônicas.

O percurso de **Ananda** se entrelaça com um importante movimento que surge no curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG, o Coletivo NegreSer<sup>237</sup>, do qual **Ananda** faz parte em seus passos iniciais. Diante de uma busca por encontrar maneiras de permanecer na trajetória acadêmica escolhida, de modo a torná-la dotada de mais sentido, **Ananda** se une a outras pessoas do curso que possuíam demandas similares. O Coletivo NegreSer inaugura suas atividades em 2016 e se delinea a partir de estudantes negros que percebem o perdurar de ausências de referências afro-orientadas<sup>238</sup> no processo formativo na universidade, que a partir de proposições artístico-pedagógicas antirracistas passam a tensionar as lógicas hegemônicas, mobilizando-se no levantamento, divulgação e valorização das expressões e epistemologias negras, denunciando a colonialidade nos processos de formação em Dança no Ensino Superior (Sousa; Alvarenga, 2021; Oliveira, 2022; Silva; Santos, 2017). Durante o percurso acadêmico, estudantes que iniciam o coletivo pouco se viam diante de referências que considerassem as especificidades e demandas da construção de um corpo negro artístico, que considerasse seu contexto e o caráter diaspórico ao reivindicar e afirmar a

---

<sup>237</sup> Inicialmente denominado como EnegreSer.

<sup>238</sup> “Orientar o trajeto do pensamento crítico a partir das estéticas e poéticas do Atlântico Negro” (Silva; Santos, 2017, p. 164).

importância da consideração das grafias ancestrais negras nos processos educativos (Vaz<sup>239</sup>, 2018). Assim, o coletivo se organiza de modo não somente a denunciar ausências no ambiente formativo acadêmico, mas também propor caminhos de coexistência, não se empenhando em refutar os conhecimentos das danças, técnicas e referências europeias e estadunidenses, mas sim de inquirir sobre a sua hegemonia e conseqüente exclusão das contribuições negras na produção de conhecimento em Dança (Sousa; Goutier, 2017) e no referido curso, que se propõe a preencher lacunas históricas no contexto de ensino-aprendizagem em Arte/Dança na Educação Básica. A proposta desse coletivo tem como coluna vertebral a apresentação de perspectivas de conteúdos que contemplam uma abordagem crítica da diversidade, a problematização das hierarquias e de narrativas invisibilizadas, visibilizando vozes e produções subalternizadas. Suas propostas e ações têm como sustentação, situar o passado colonial como estrutura que ecoa no presente e no futuro, que implica em uma constante ação crítica acerca da necessidade de revisão e reparação de ordem histórica, social, política e estética. Ao se nomearem NegreSer demarcam um compromisso com o compartilhamento de perspectivas afirmativas e de valorização da negritude na universidade e além muros, demonstrando a importância de pessoas negras, ou não, conceberem a experiência brasileira também enraizada nas africanidades (Sousa; Goutier, 2021).

**Uziel**, ao ingressar na Graduação em Dança-Licenciatura sentia-se contemplado com as abordagens e muito empolgado diante das propostas daquele espaço formativo. Teve contato com a dança contemporânea na perspectiva do referido curso, que aposta em processos de ensino-aprendizagem a partir de elementos que organizam a dança através de Laban, além do acesso superficial de algumas técnicas de dança como a de José Limón e com as danças populares no decorrer da sua trajetória.

Eu gosto muito de estudar, então eu tenho até hoje uma lista, a grade, eu tenho até hoje que deram para a gente no primeiro dia... E eu ficava olhando aquilo amando tudo e Dança a Sociedade I, Corpo e Sociedade I, e não sei o que, e Prática de Dança, então assim, o meu início no curso foi excelente, eu não via problema em nada... Tudo me contemplava... eu vinha do ballet clássico, já estava imerso nesse contexto... (Uziel, 2023).

No entanto, mais ao final do percurso acadêmico algumas ausências foram ficando mais evidentes para **Uziel**, que junto de outras pessoas passou a organizar críticas, denúncias e ações

---

<sup>239</sup> Anne Caroline Vaz é egressa do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG e fundadora do Coletivo NegreSer, abordado e detalhado mais adiante.

demandando por proposições mais plurais e diversas do ponto de vista étnico-racial no curso de Dança da EBA/UFMG. Assim, destaca-se que a trajetória do profissional se emaranha<sup>240</sup> com a de **Ananda**, ao reivindicarem a universidade como espaço formativo de diversidade, de corporeidades, histórias, identidades e trajetórias múltiplas através do coletivo NegreSer. Observa-se, nesse sentido, que tal coletivo e movimentação discente corrobora no desvelamento dos currículos ocultos (Moreira; Candau, 2007), disputando narrativas e questionando noções hegemônicas que permeiam os contextos de produção de conhecimento no Brasil (Gomes, 2007).

Retomando o fluxo dos discursos expostos pelos profissionais sobre sua trajetória, **Fernando** destaca que foi a primeira pessoa do gênero masculino a adentrar no curso através do processo seletivo destinado ao curso de Graduação em Dança-Licenciatura<sup>241</sup>. Em razão da ausência de uma formação prévia permeada por companhias, grupos e nomes de destaque, aliados a um contexto de ser alguém que vinha de outra formação acadêmica e a um passado de dez anos como metalúrgico, o profissional fala sobre um acolhimento do corpo docente, já que ele se considerava alguém meio alheio a algumas lógicas do curso, que no seu período de inserção, em 2011, dava também seus primeiros passos rumo a uma consolidação como formação acadêmica em Dança na cidade de Belo Horizonte. Sobre seu percurso **Fernando** expõe:

E aí nesse processo de acolhimento, e também em relação da minha ingenuidade e experiência enquanto aluno, teve também um carinho e afeto do professorado de modo geral para que eu não desistisse, sabe? Não era fácil pra mim no início assim... eu tive colegas que fizeram... Palácio das Artes... Formação do CEFAR, tinha gente que dançava no Aruanda, no Sarandeiros. Eu lembro da Nicole Blach, ela dava aula no Corpo Cidadão, dançou na companhia Mário Nascimento, então tinha muita gente ali que tinha um histórico na dança, e conhecia todo mundo e eu não conhecia nada (Fernando, 2023).

**Fernando** recorda dos seus momentos de dificuldade diante das disciplinas práticas do curso, relacionando com o contexto de suas experiências em dança anteriores que segundo ele não contemplavam dança contemporânea e ballet clássico, mas também a um percurso de vida em que o sapato, cadeira e a rotina de um trabalho na indústria foram substituídas por vivências

---

<sup>240</sup> O discurso de ambos os profissionais **Ananda** e **Uziel** emaranham-se também com a trajetória da autora da presente pesquisa, integrante desde 2021 do Coletivo NegreSer.

<sup>241</sup> O entrevistado **Fernando** apresenta que é contemporâneo de outro discente que acessou o curso através de reopção, mas destaca que pelo processo de vestibular foi tido como a primeira pessoa do gênero masculino aprovado para a realização do curso de Dança da EBA/UFMG, algo sobre o qual expressa-se demonstrando certo orgulho.

com os pés descalços, roupas confortáveis e o hábito de sentar no chão, pensando outras formas de conceber e mover o corpo.

**Giovana**, por sua vez, apresenta uma leitura de que a proposta da matriz curricular do curso ao ofertar disciplinas como danças populares, poéticas do tempo, dança e acessibilidade despertou nela reflexões relacionadas a processos de ensino-aprendizagem em Dança mais diversos e o desvendar das muitas maneiras de poder ser e estar no mundo.

[...] então a gente vai percebendo que existem muitas formas de ser e estar no mundo, que todas precisam ser contempladas, então essa dança que pensa essa diversidade, outros lugares, que não pensa só o modelo que já existe... Isso sim, isso se abriu pra mim a partir do curso (Giovana, 2023).

A colocação de **Giovana** evidencia como conhecimentos e vivências experienciados no contexto do curso analisado podem contribuir para uma formação que mobilize nos artistas-docentes valores interessantes para se pensar uma atuação na Educação Básica pública comprometida, coerente com as demandas da contemporaneidade e baseadas em princípios democráticos e respeitosos na abordagem de Arte/Dança.

#### 4.2.4 Fluxos do caminhar

As trajetórias dos egressos caracterizam-se por bastante diversas no que competem as escolhas dentro das atividades acadêmicas possíveis, sendo percebida uma unanimidade na participação entre os entrevistados em atividades acadêmicas para além da matriz curricular obrigatória do curso:

<b>Tabela 2 - Atividades não obrigatórias do percurso acadêmico dos egressos</b>	
<b>Eliana</b>	Iniciação científica na FAE, Projeto de Extensão Dança e Mobilidade Acadêmica para UFBA
<b>Bruno</b>	PIBID e Mobilidade Acadêmica para UFT
<b>Ananda</b>	Projeto de Extensão e Formação Complementar
<b>Uziel</b>	PIBID, Extensão e Intercâmbio (bolsa estudantes negros)
<b>Fernando</b>	PLI e Iniciação Científica

<b>Marcelo</b>	PIBID e atividade docente de dança no CENEX (Extensão)
<b>Giovana</b>	Projeto de Pesquisa e Projeto de Extensão

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Os Projetos de Extensão comparecem nas narrativas de cinco artistas-docentes, sendo citados por quatro deles como experiências cruciais em seu processo formativo na universidade. **Uziel** vê muita potência na extensão que compreende como definidora em seu percurso e como algo que nutre, inclusive, a sua identidade docente. Para ele, através do Leve Arte<sup>242</sup> foram potencializados aprendizados em seu terceiro período, como: a realização de sínteses, a possibilidade de compreensão das necessárias articulações com os departamentos da universidade na extensão, além do exercício da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, o que marca sua trajetória e amplia suas perspectivas e conhecimentos.

Tendo como exemplo o Leve Arte, que se inicia e permanece como uma proposição cuja concepção e execução se centra nas mãos dos licenciandos e conta com os docentes como apoio, e até mesmo o NegreSer – ainda que o coletivo apresente um movimento de tensionamento - destaca-se um contexto de abertura e incentivo à autonomia discente no curso de Graduação em Dança da EBA/UFMG. Essa perspectiva se faz bastante presente no projeto político do curso, que visa favorecer a autonomia do profissional em formação, aliado a um processo de aprendizagem continuada (UFMG, 2009).

Comparece também na narrativa de **Marcelo** a participação em um Projeto de Extensão – coordenado pelo professor Paulo Baeta<sup>243</sup> – no qual lecionou aulas regulares de dança no período do almoço no prédio da Escola de Belas Artes pelo CENEX/UFMG, e onde acessou a possibilidade de tecer reflexões e experimentações quanto a aspectos didáticos, conceituais, comunicativos do seu modo de ensinar, sendo considerada como uma experiência bastante enriquecedora, ainda que não fosse voltada especificamente para uma perspectiva de ensino de dança no contexto da Educação Básica.

**Giovana** também apresenta a experiência em dois Projetos de Extensão em seu percurso com bastante apreço, demarcando a importância deles em seu processo formativo. No primeiro

<sup>242</sup> Um evento que comemora o Dia Internacional da Dança (29 de abril) e que surge como projeto discente, cujo objetivo se dá na interação entre o curso de Dança EBA/UFMG, a universidade e além muros.

<sup>243</sup> Professor Associado do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da UFMG. Graduado em Psicologia pela Universitat Zurich, Doutor em Artes pela UNICAMP e Pós-Doutor em Artes pela UNICAMP.

deles, **Giovana** foi orientada pela Professora Ana Maria Fernandes<sup>244</sup>, o qual tratava-se do compartilhamento de oficinas com trabalhadores da reciclagem da Asmare<sup>245</sup> na ideia de contribuir com as pessoas naquela realidade, cuja cotidiano de trabalho era extremamente desgastante e estressante, e aprender também. **Giovana** destaca a dificuldade de estabelecer uma rotina com esses trabalhadores e do projeto ser um momento em que eles tinham para relaxar, para descansar, curtir um pouco, então as atividades contemplavam o que os participantes compartilhavam do seu universo de encantamento.

[...] sei lá, trazia Whitney Houston<sup>246</sup> pra gente desfilar, várias vezes alguns vinham bêbados... Eles vinham cansados, estressados, então bebiam uma cervejinha pra conseguir levar aquela vida estressante, sabe, e vinham dançar e tal... e a gente ia, fazia uma massagem, ia conversando, falando sobre a vida, pegava uma bolinha ficava ali sensibilizando o corpo, sabe? Percebendo o corpo e tudo... como é que sei lá, a gente ia investigando como que estar ali contribuiria para aquela realidade, e como que aquilo também transformava a minha e da minha colega [...], e a nossa visão de mundo... (Giovana, 2023).

Essa mudança na percepção das realidades também aparece para **Giovana** em outro projeto do qual participou, chamado Flores do Morro<sup>247</sup>. Tratava-se de um projeto voltado para mulheres idosas bordadeiras para que pudessem ter acesso a oficinas, desenvolvessem habilidades e interesses que elas possuíam. As oficinas do projeto tinham como característica o lugar de cultivar o bem-estar, e as vivências construídas com as mulheres contemplaram uma apresentação de dança em museu, além de apreciação de espetáculo de Dança e de Teatro, ficando evidente esse lugar de favorecer o acesso a experiências culturais e artísticas.

Para **Ananda**, o Projeto de Extensão Conexão de Saberes na FAFICH/UFMG – o qual tem contato do 4º para o 5º período – mudou sua vida “da água para o vinho”, pois oportunizou que a entrevistada tivesse contato com estudantes de vários outros cursos, principalmente do continente africano, que acessaram o Ensino Superior por políticas públicas de ações afirmativas. **Ananda** relata que foi diante de uma demanda desse projeto que partiu para o mapeamento de grupos de resistência negra em Belo Horizonte e Região Metropolitana,

---

<sup>244</sup> Professora do curso de Graduação em Dança- Licenciatura da UFMG. Possui Graduação em Dança pela UNICAMP, mestrado em Artes do espetáculo pela Université de Rennes II e doutorado pela UNICAMP e Université de Rennes II.

<sup>245</sup> Centro de reciclagem de resíduos sólidos em Belo Horizonte/Minas Gerais.

<sup>246</sup> Cantora, compositora, atriz, produtora, modelo e empresária estadunidense.

<sup>247</sup> A UFMG chega nesse projeto para que ele não terminasse, diante da perda do auxílio financeiro.

acabando por visitar o Quilombo de Mangueiras<sup>248</sup>, algo totalmente importante em sua trajetória. Foi através do Programa Conexão de Saberes que **Ananda** conheceu o Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão Ações Afirmativas, onde conheceu a Lei 10.639/2003 e conseqüentemente Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson – autores e professores citados anteriormente pela sua influência nas políticas de ações afirmativas da UFMG –, acontecimentos e elementos importantíssimos para sua permanência no percurso acadêmico em Dança.

O Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão Ações Afirmativas existe na UFMG desde 2002 e destina-se a jovens negros, principalmente de baixa renda, devidamente matriculados nos cursos de graduação na universidade. A intenção de tal programa perpassa pela ampliação das compreensões relacionadas à questão racial no Brasil, por meio de uma proposta pedagógica voltada para a valorização da cultura negra, além da instrumentalização dos discentes para uma permanência na universidade permitindo inclusive uma inserção na pós-graduação (Gomes, 2007).

A mobilidade acadêmica, período do afastamento dos discentes da sua universidade de origem para realizar parte dos estudos em outra instituição, é citada no percurso de dois artistas-docentes, **Eliana** e **Bruno**, cujas trajetórias perpassam por aprendizados na UFBA e na UFT, respectivamente. **Eliana** também tem em seu percurso uma participação em um Projeto de Extensão no Curso de Dança<sup>249</sup> e a realização de uma Iniciação Científica na FAE. **Fernando**, por sua vez, fez iniciação científica com a professora Ana Cristina, com bolsa pelo CNPQ, em um Projeto de pesquisa Histórica e outra com a professora Ana Cristina e a Gabriela Christófaro no Arena da Cultura<sup>250</sup>, lugar onde começou como estagiário por um período de seis a sete meses e no qual acabou ficando por seis anos – inclusive durante o período pandêmico – e que considera muito rico e importante em sua formação.

Ao falar da sua atuação cotidiana na escola, inclusive, **Fernando** destaca aprendizados que acessou no Arena da Cultura relacionados a noções de democratização da Dança e do acolhimento da diversidade em todos os seus aspectos, além de questões como o compromisso

---

<sup>248</sup> Situado na região Norte de Belo Horizonte, o Quilombo Mangueiras foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Palmares.

<sup>249</sup> A entrevistada não fornece muitos detalhes durante a entrevista semiestruturada sobre a sua experiência no Projeto de Extensão que participou, mas afirma que ocorreu no Arena da Cultura.

<sup>250</sup> Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA-Arena) origina-se a partir do decreto municipal 15.775/2014 e está inserida na política de formação e descentralização da Fundação Municipal de Cultura - FMC, oferecendo oficinas e cursos em nove regiões da cidade de Belo Horizonte/MG, tendo como abordagem metodológica quatro diretrizes: democratização do acesso, diversidade, descentralização e participação social (PBH, 2018).

com o horário, a responsabilidade, a compreensão dos direitos e deveres para o bem viver em coletivo, além da frequência qualificada – um desdobramento da experiência qualificada do Arena – que permeiam sua prática na Educação Básica pública em Belo Horizonte.

Já a formação complementar presente de forma destacada apenas na narrativa de **Ananda** é compreendida como a “cereja do bolo” da sua formação na UFMG, se delineando como um modo de acolher ausências e desafios sentidos pela licencianda.

É um momento onde eu me identifiquei mais em outros cursos com a temática da Arte do que dentro do curso de Dança. Então todas as matérias que eu fiz fora, que eu fiz na História, fiz na Educação Física com o Gustavo Cortês que foi do grupo Sarandeiros... Eu senti que foi o que não me deixou desistir da Graduação, porque no quarto período eu ia desistir mesmo, eu cheguei a voltar pra Juatuba, e tinha que ficar fazendo esse trajeto de ir e vir[...] e eu sempre participei de projeto de extensão, não tanto por currículo, mas por causa do financeiro, nem sempre eu pegava projetos que eu gostava mas eu tinha que fazer esse auxílio. Mas enquanto formação complementar eu ficava doída que abrisse o novo período pra eu poder fazer as matérias que eu queria em outras áreas. Fiz na Música, eu fiz uma na música maravilhosa, uma na História de história da Arte... Fiz uma com o Gustavo, né, de dança popular. Na educação (FAE) também, todo período pegava muitas disciplinas em altos cursos. Falo que foi que me manteve muito firme assim, para não desistir, resistir mesmo, foi isso que aconteceu... (Ananda, 2023).

Fica demonstrado que na trajetória de **Ananda** diversos fatores contribuíram para que sua experiência no curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG não fosse permeada por tranquilidade e total identificação, seja pela desmotivação inicial ao compreender o cerne do curso voltado para atuação na Educação Básica, por preocupações e demandas de ordem socioeconômicas, por questões relacionadas a identificação de insuficiências no que competiam à diversidade de abordagens, referências e expressões em Dança, e também por vivências relacionadas a aspectos culturais unidas a sensação de inadequação de ser quem era, perante as estruturas e dinâmicas acadêmicas.

O PIBID, por sua vez, aparece como uma atividade inerente ao percurso de três entrevistados. Para **Bruno**, tratou-se de uma vivência que contribuiu para a compreensão dos processos de introdução da Dança como área de conhecimento na escola. Ao acompanhar três docentes de Arte, das quais apenas uma possuía formação em Dança<sup>251</sup>, sua leitura é de que nesse programa, os discentes se veem bastante bem amparados, sempre acompanhados por outros docentes – não sendo responsáveis legais pelas turmas – e realizando proposições de dança aos estudantes organizados na maioria das vezes por equipes, o que revela para o

---

<sup>251</sup> A referida professora chama-se Marlaine Fernandes Roriz. Mestre em Ensino de Artes pela UFMG (2014), Graduada em Dança, com Licenciatura e Bacharelado pela UFV (2010). É professora efetiva de Dança no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, desde 2014.

profissional um abismo bem grande entre as vivências possibilitadas pelo PIBID e a prática artístico-pedagógica cotidiana em Arte/Dança nas escolas.

O que eu acho de abismo que existe entre os dois, né? Não compreender as dinâmicas escolares... A gente não tem uma ideia de como que funciona. A gente vê o comportamento, vê o dia a dia, em um ou dois dias na semana que a gente tá na escola, mas a gente não entende do que os professores têm que entregar, o que eles têm que fazer enquanto burocracia. No período que eu tive no PIBID [...] e ficava só na Dança, o que para mim é uma... acompanhava as aulas de Arte da professora, que todas elas, tirando a formada em Dança, tinham formação em Artes Visuais, então a gente acompanhava, ficava lá na sala, observando e tal, mas propor questões relacionadas ao ensino de Artes visuais, ao ensino de Música... para viver o que é que é o professor de Arte na escola... Pra mim tem um abismo bem grandão (Bruno, 2023).

Para **Marcelo**, a participação no PIBID tratou-se de um conjunto de vivências que mais o aproximou de uma realidade similar à atuação na escola formal, estabelecendo-se como um despertar para sua posterior inserção no campo de atuação da Educação Básica pública. Em sua leitura, o entrevistado reconhece o PIBID como o maior “norte” em seu percurso formativo na graduação e suas considerações ao programa aparecem ao pontuar sua percepção sobre a realidade de trabalho compartilhado a que estavam submetidos, em que existia um suporte aos pibidianos dado tanto pela professora de Graduação em Dança, quanto da docente de Arte na escola, enriquecendo-os com trocas coletivas constantes e que manifestam dinâmicas distintas de um dia-a-dia de atuação que o profissional vivencia atualmente como professor de Arte/Dança. Além disso, **Marcelo** também destaca um contraste da estrutura e das possibilidades vividas no Colégio Pedagógico da UFMG em relação à outra instituição na qual também participou do programa:

Lá (no CP) as crianças desde muito novas assim, desde o primeiro ciclo, eles já têm esse contato muito grande com as Artes, com o movimento, com a Dança em si. Então é algo construído assim durante o percurso do... da criança e do adolescente que está ali na Educação Básica. E aí quando você vai para outra escola que era uma professora de Artes Visuais... E que mesmo tendo uma boa estrutura dentro da escola, não tinha esse acompanhamento do desenvolvimento da dança dentro da escola, dentro daquela... a gente meio que entra com aquele choque de realidade assim (Fernando, 2023).

Nesse sentido, fica sugerido por **Marcelo** que as vivências de licenciandos em Dança da EBA/UFMG no PIBID que se deram no Centro Pedagógico da UFMG contavam não somente com um diferencial relevante – uma profissional Graduada em Dança<sup>252</sup> a ser

---

<sup>252</sup> A profissional Marlaina Roriz.

acompanhada – como também contava com uma estrutura propícia e uma cultura construída dessa comunidade escolar que favorecia o desenvolvimento da abordagem de Dança no local.

Para **Uziel**, o PIBID foi muito bom no sentido de favorecer o exercício de um olhar de diálogo entre universidade e escola formal, entre Dança e ensino. Sua vivência se deu durante um ano, em duas escolas distintas – tendo acompanhado, assim como **Bruno** e **Marcelo**, a docente Marlaina Roriz no Centro Pedagógico/UFMG e na instituição Eleonora Pieruccetti – e em sua narrativa também fica aparente a leitura do contexto de distanciamentos de realidades ao vivenciar o programa, no entanto, considera que toda comunicação entre a universidade e o âmbito externo foram potentes em seu percurso.

Dois dos entrevistados realizaram intercâmbios durante seu percurso formativo em Dança na EBA/UFMG: para **Uziel**, o intercâmbio para Portugal possibilitou a construção de forma mais aprofundada de seus princípios e seus valores enquanto docente que anteriormente não eram totalmente possibilitados diante de uma realidade de baixa remuneração e de precariedade enquanto trabalhador.

[...] E o intercâmbio me deu dignidade pra estudar e sou muito grato... que também foi uma política de ação afirmativa do Governo Federal, uma bolsa da Capes para estudantes negros, né?! Então mais uma vez aí demarcando a importância de ações afirmativas para dar alguns passos à frente, né?! (Uziel, 2023).

Para o egresso **Fernando** que também vivenciou parte do percurso acadêmico de Dança em Portugal, através do Programa de Licenciaturas Internacionais, o intercâmbio foi um divisor de águas em sua trajetória, modificando aspectos do seu contexto e potencializando inúmeras experiências artísticas, que segundo o profissional, são acionadas em sua prática cotidiana na escola.

Eu viajava... Então, eu fazia aula de Artes Visuais, eu ia para um museu. Fui para a França, fui assistir um espetáculo da Pina Bausch na ópera de Paris. Fui ver impressionistas, expressionistas, aí coleí numa professora lá em Portugal que eu fui ver um espetáculo de Dança-Teatro, tinha Companhia Nacional de Dança lá que na época estavam fazendo uma curadoria da Anne Teresa<sup>253</sup> que estava lá direto e eu ia ver a aula dela, assisti espetáculo da Vera Mantero<sup>254</sup>, fiz curso de iluminação cênica em uma instituição tipo a Caixa Econômica Federal chamada Culturgest<sup>255</sup>... Então assim, tudo que aparecia, eu ia fazendo... (Fernando, 2023).

<sup>253</sup> Anne Teresa De Keersmaecker é diretora e coreógrafa da Companhia Rosas em Bruxelas, na Bélgica.

<sup>254</sup> Bailarina e coreógrafa portuguesa.

<sup>255</sup> **Fernando** explicou que esse é o nome de uma Fundação, ligada a uma instituição bancária pertencente ao Governo de Portugal, criada com objetivo de apoiar as Artes em terras lusitanas.

[...] foi agregando valor à minha formação, sabe? O que me ampara hoje é, dentro da sala de aula, principalmente nesse ambiente que eu sou formado em Dança, mas tenho que atuar como um professor generalista e mais do que isso, mais como um burocrata do que um professor, muito papel e pouca aula...ninguém vai ali e vê de fato que eu tô trabalhando dentro da sala de aula, dentro das minhas qualidades e limitações... Então assim, a minha formação lá em Portugal me ajudou muito (Fernando, 2023).

Pode-se inferir que as experiências dos entrevistados em atividades na universidade para além da matriz curricular obrigatória do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFGM exerceram algum impacto em suas trajetórias dançadas, contribuindo de maneiras distintas em processos individuais de permanência no percurso acadêmico, de compreensão de dinâmicas educativas, de ampliação de perspectivas ligadas à realidades sociais vulneráveis, de dilatação das compreensões sobre diversidade étnico-racial e pluralidade, de alargamento das reflexões entre o campo da Dança, a Educação Básica e universidade, e de contribuição na construção de princípios e valores, que portanto, compõem de algum modo nas práticas artístico-docentes realizadas pelos profissionais no contexto da Educação Básica pública nos quais estão inseridos.

#### 4.2.5 Críticas gerais ao percurso

No que competem as críticas levantadas pelos egressos do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFGM, os profissionais **Eliana** e **Uziel** apresentam considerações sobre a carga horária dos estágios do curso. **Uziel** expõe que adveio de uma realidade de estudante trabalhador, como muitos colegas, e acabou por realizar as disciplinas de estágio obrigatório de modo precário, por esse motivo vê uma necessidade de revisão da distribuição de sua carga horária. Para **Eliana** trata-se de um extenso número de horas a cumprir que na realidade são mal aproveitadas. O fato de serem três estágios distintos divididos entre o curso de Dança e a FAE, que totalizam 450 horas, e presumem a construção de uma familiaridade do licenciando com o ambiente escolar formal de modo gradativo ao acompanharem um docente de Arte, para **Eliana** não garante, de fato, uma compreensão e aprendizado das dinâmicas educativas no espaço da instituição. Ainda que em sua trajetória tenha sido possível conseguir acompanhar em um dos períodos de estágio uma professora formada em Dança no Centro Pedagógico da UFGM<sup>256</sup>, profissional de quem possui inúmeras memórias de suas proposições artístico-

---

<sup>256</sup> Marlaina Fernandes Roriz.

pedagógicas, **Eliana** destaca a existência de muitos distanciamentos ao comparar a realidade vivenciada por ela durante o estágio e na escola de Educação Básica que está inserida hoje.

O fato da mesma profissional ser mencionada em narrativas como docente acompanhada nos estágios de discentes e no PIBID do curso de Dança da EBA/UFMG, corrobora com argumentos apresentados anteriormente sobre a insuficiência de licenciados de Dança no contexto de ensino formal em Belo Horizonte e Região Metropolitana. Ao mesmo tempo, demonstra o desejo dos alunos em vivenciarem o estágio em uma instituição que tem a Dança considerada como área de conhecimento no seu currículo compondo o Núcleo de Artes.

Retomando a narrativa de **Eliana**, destaca-se que a profissional ao acompanhar docentes de Arte – que não eram formados somente em Dança –, observava que talvez fosse mais interessante ela estar junto de professores de outras disciplinas que para ela tinham um conjunto de conhecimentos importantes de serem acessados naquele momento:

Você aprender a se comunicar com os alunos, você aprender o funcionamento da escola, você aprender a usar os espaços da escola, uma série de coisas. É, enfim, que é um pouco também pessoal, assim, da metodologia de cada professor e que é legal a gente ver os colegas trabalhando. Para você aprender, para você ver que estratégia que a pessoa usa, né? Na prática a gente leva anos para aprender uma coisa assim... Às vezes eu fico um pouco ansiosa, né, já... Já queria ter visto assim, já me resolveria se eu tivesse visto antes assim... Já ia ter resolvido alguns problemas... Enfim, é muito, é uma distância muito grande, assim, que eu acho, do que a gente estuda, do estágio e depois quando a gente entra na escola, né. Eu acho que tem uma distância muito grande (Eliana, 2023).

Sobre esses distanciamentos **Eliana** acha que se tivesse feito PIBID poderia ter construído uma relação de aproximação de contextos e realidades de forma mais sólida. Como suas motivações de ingresso no curso não perpassavam por uma expectativa de ampliar seus conhecimentos da dança de salão, nem de uma formação essencialmente prática, suas expectativas com relação ao curso alinhavam-se a uma ideia de acesso à literatura específica da área. Sobre ponderações relacionadas à matriz curricular aponta:

[...] a gente estuda, mas eu queria ter estudado mais, é Laban, por exemplo, é um autor que é super básico, né, na nossa área. E que eu sinto muita falta de... de ver mais assim. A gente vê na graduação vários momentos, mas eu acho que foi pouco, para mim foi pouco assim. O tempo todo recorrendo a ele, e se eu tivesse, assim, quando eu tiver a condição de estudar mais, eu vou estudar, porque faz falta e eu acho que elementar, assim, na escola (Eliana, 2023).

Para a profissional, Laban é o que ela possui de referência do que trabalhar na escola, por isso seu desejo de aprofundar-se mais em suas propostas.

Aí eu volto lá no Laban e fico pensando: vou fazer uma aula sobre tal coisa do Laban, ou trabalhar os níveis, fazer uma aula sobre espaço, importante tal, mas na prática eu acho difícil assim. É como se eu estivesse falando grego com os alunos. Os alunos querem que eu faça um concurso de dança. Aí a menina fala: ‘eu danço ballet, professora, eu queria apresentar o que eu sei!’ ‘eu danço’, ‘eu tô fazendo algo disso, eu queria trazer meu grupo...’ (Eliana, 2023).

Sua fala ganha força ao considerar os apontamentos de Marques (2007; 2011) sobre a presença da Dança nas escolas no país ser historicamente marcada por uma abordagem reduzida a datas comemorativas e eventos escolares pontuais, além de uma frequente associação do ensino de dança nas instituições relacionada apenas a produções coreográficas, descoladas de uma noção de educação crítica, que reconhece o papel social, cultural e político dos corpos e as potencialidades da Dança, e que se lança em tecer relações com a sociedade.

Marques (2020), por sua vez, aponta que o trabalho de Laban, interferiu nos rumos das propostas estéticas da Dança da época e abriu possibilidades para outra forma de fazer/pensar dança cênica ocidental codificada até o início do século XX. Suas pesquisas e proposições permanecem até os dias de hoje contribuindo para a construção de conhecimento em Dança em distintos territórios de ensino-aprendizagem. A Arte do Movimento – termo utilizado para denominar os estudos propostos pelo autor (podendo ser chamado de Teoria do Movimento ou Sistema Laban (Rengel, 2017) – expande fronteiras, propondo novas práticas e novos olhares para a dança cênica e também para o movimento humano - seus parâmetros continuam agitando concepções controladoras dos corpos que dançam, dando um passo sem volta, “[...] para que criadores e professores de dança se apropriassem de seus lugares de movimento/corpo numa perspectiva libertadora” (Marques, 2020, p. 32).

O curso de Dança da EBA/UFMG, elege as propostas artístico-pedagógicas de Laban – a partir dos elementos do movimento – e Klauss Vianna – com a concepção de autorialidade – como coluna vertebral para as disciplinas de Práticas de Dança, que ocorrem em oito dos nove períodos do percurso. Essas escolhas têm o intuito de favorecer um processo formativo que contempla o acesso a elementos essenciais para compreensão de estruturas de movimento aliados a possibilidade de expressão artística individual/autoral em dança (UFMG, 2009).

Para o artista-professor **Bruno**, o curso “tem um discurso de que não privilegia nenhuma dança, porém ele encaminha todas as experiências, os conceitos para uma infinidade de conhecimentos sobre Dança para esse lugar da dança contemporânea” (Bruno, 2023), o que pra ele foi algo confortável em consequência de suas vivências anteriores à universidade e pelo fato de se sentir bastante à vontade com os princípios e provocações avivadas por um modo contemporâneo de dançar, dar aulas e de pensar a Dança. Nesse fluxo, **Bruno** destaca ter

começado a compreender um contexto de ausências de outras epistemologias de dança por meio dos colegas de curso advindos de outros contextos de formação em dança e também a partir da sua inserção no contexto da educação regular:

[...] na escola também, a dança contemporânea pode servir enquanto... em partes, né?! Enquanto conceito, por ser algo do agora, por ser algo que entre aspas, sim, na teoria é mais aberto a corpos diferentes, a possibilidades diferentes. Porém, ela não é o que chama os meninos, né? A realidade é o funk, é os urbanos, é... Enfim, são essas coisas assim. É... Então, esse é um aspecto do curso que me vem assim, que eu sinto uma carência na hora do vamos ver mesmo (Bruno, 2023).

No que compete às observações à matriz curricular, relacionando sua trajetória dentro da universidade e o que compreende hoje como importante ao inserir-se como profissional de Arte/Dança na Educação Básica pública, **Eliana** explicita:

[...] é porque a gente tem também na... na escola, assim, a gente tem algumas... necessidades, assim, eu acho, de... de abordar algumas danças, e eu acho que eu sinto falta disso... na verdade, assim... danças populares... Eu acho que principalmente dança popular<sup>257</sup>, viu? É o que eu sinto mais falta, assim. Eu tive a oportunidade de fazer na Graduação, mas eu não fiz, porque eu escolhi fazer outras matérias, assim, na mesma época, assim. Mas foi tão pouquinho também, né, na época quando eu entrei, nem tinha o professor de danças populares ainda, assim. Teve alguma, alguns professores substitutos que deram e tal, mas eu não consegui fazer. Mas aí hoje na escola eu sinto falta de ter feito dança popular (Eliana, 2023).

As falas de **Eliane** e **Bruno**, diante da matriz curricular do curso, apontam algumas necessidades ao se inserirem no contexto da educação regular, demonstrando o quão importante se faz o diálogo entre egressos e o curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG, de modo que seja possível que esses licenciados da área que atuam na Educação Básica hoje, possam pontuar aspectos e sensações advindos a partir da realidade escolar cotidiana.

Num curso que se propõe a formar profissionais para atuarem na Educação Básica pública, anunciando a Dança como direito e item necessário na cesta básica dos estudantes do ensino regular (Alvarenga, 2018) e em um país que mais da metade da população se autodeclara negra<sup>258</sup>, com um passado colonial que ressoa invisibilizações e subjugamentos de culturas não-brancas (Silva, 2020), se faz necessário além do desvelamento dos modos de comparecimento da colonialidade no cotidiano, nas instituições escolares, expressas nos currículos, nos

<sup>257</sup> As disciplinas de Danças Populares I, II, III são disciplinas optativas que pertencem ao Percurso Estético-Pedagógico do curso denominado Danças Populares Brasileiras.

<sup>258</sup> Segundo o IBGE 56% da população é negra, ou seja, preta ou parda.

processos de ensino-aprendizagem e nas relações (Sousa; Macedo, 2021), assumir os apagamentos das culturas negras e indígenas, adotando estratégias pedagógicas assentadas na valorização da diferença, questionando lógicas preconceituosas e discriminatórias, fortalecendo a luta antirracista (Oliveira, 2022; Candau, 2010 *apud.* Sousa; Macedo, 2021). Nesse sentido, entende-se que seria coerente que aos menos uma das disciplinas de Danças Populares Brasileiras do referido curso figurasse como obrigatória na matriz curricular.

A fala de **Eliana** sobre não ter realizado alguma disciplina de Danças Populares ao longo do seu percurso, demonstra que cabe a reflexão sobre o caráter da oferta da mesma (obrigatória/optativa). Por outro lado, faz-se importante considerar a sua data de ingresso no curso de graduação, pois como aluna da primeira turma, a profissional presenciou um contexto da ordem organizacional do curso totalmente distinta de todos os outros profissionais ouvidos, num momento em que as contratações de profissionais para atuação nas disciplinas que constavam na matriz do curso ainda se fazia como algo em processo.

[...] na época quando eu entrei, nem tinha o professor de danças populares ainda, assim... Teve alguma, alguns professores substitutos que deram e tal, mas eu não consegui fazer. Mas aí hoje na escola eu sinto falta de ter feito dança popular. Dança popular no sentido de dança... eu não sei nem como é que chama hoje em dia, né?! mas as danças todas, né? Como é que chama isso hoje em dia? É dança popular mesmo? Dança de salão e dança popular... (Eliana, 2023).

Tal colocação, de **Eliana**, dialoga diretamente com as considerações de **Uziel** sobre as percepções relacionadas às lacunas epistêmicas do curso e demandas relacionadas à construção de um currículo plural que considere a presença da colonialidade nos processos de ensino-aprendizagem em Dança e a consequente necessidade de uma revisão crítica da área no que diz respeito à pluralidade e diversidade de corporeidades e estéticas nos processos educativos, como sugerem Sousa e Macedo (2021).

E a gente fazia (o Coletivo) críticas não somente à ausência de disciplinas obrigatórias, mas a denúncia também de que a disciplina de danças populares, não garantia a presença crítica das questões raciais. A gente queria conteúdos em todas as disciplinas, referências negras em todas as disciplinas, e também criação de disciplina obrigatória, já que é o argumento deles que danças populares contemplavam, mas era optativa. Então essas pessoas poderiam sair daquele curso sem nunca pensar sobre as danças populares, sabe... (Uziel, 2023).

O coletivo buscava não somente a superação das ausências das expressões africanas, afrodiáspóricas e corporeidades negras, no geral, na formação dos licenciandos, mas demandava

posições mais contundentes das mesmas no currículo, bem como um reconhecimento de sua suficiência como produção de conhecimento em Dança, além da denúncia da carência no tratamento crítico das questões raciais ao longo do curso.

O *NegreSer* surge como um brado da existência de corpos negros no contexto acadêmico em Dança na UFMG que ecoa dores e ausências demarcando a urgência da descolonização dos conhecimentos e saberes, lançando-se em ações e movências escurecidas, que consideram as relações étnico-raciais, os estereótipos cristalizados em relação as corporeidades e epistemologias negras, as engrenagens racistas presentes nos ambientes institucionais, nas metodologias e práticas propostas artístico-pedagógicas que acabam por invisibilizar identidades, vivências, saberes e memórias (Vaz, 2019).

**Ananda** que fez parte do referido coletivo destaca que o curso é muito bem preparado em Dança apesar de fazer uma leitura crítica da possibilidade de um currículo mais diverso. Na narrativa de **Giovana**, o Coletivo *NegreSer* aparece como um movimento estudantil bastante importante na denúncia das concepções eurocêntricas que permeavam o curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG. Para ela, o coletivo expõe:

[...] como a estrutura ainda é racista, como a gente não tinha autores negros contemplados né, a gente não tem professores - não sei se agora modificou, mas até quando eu saí não tinha professores negros<sup>259</sup> - falando sobre seus conhecimentos, enfim, sobre outras perspectivas, isso apareceu muito também nessa vivência, a partir do encontro com esses colegas e com esses movimentos que... que foram estruturados durante o curso, né? (Giovana, 2023).

As ações de tal coletivo questionam os cânones etnocêntricos europeus apresentando e valorizando concepções outras de mundo, corpo, movimento, performatividade e aprendizado, transgredindo fronteiras e propondo realocar concepções em torno das negritudes na diáspora, as pluralidades e riquezas das culturas populares e periféricas. Essas ações se fortalecem nos escritos de Oliveira (2022) que apontam a necessidade de práticas acadêmicas que se oponham à colonialidade, ao racismo e ao eurocentrismo, considerando e valorizando distintas perspectivas históricas nos processos de ensino-aprendizagem em Dança “para que nomes como Dona Mercedes Baptista e Mestre King sejam representados como expressão de genealogias, narrativas e protagonismos na história da dança brasileira” (Oliveira, 2022, p. 17). A exclusão

---

<sup>259</sup> Durante o período da realização das entrevistas com os artistas-docentes ouvidos, o corpo docente do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG contava com o artista-professor-pesquisador André Luiz Sousa, que se trata de um homem negro, como professor substituto.

e invisibilização de conhecimentos de ascendência africana recebem denominações<sup>260</sup> e abordagens distintas a partir de diferentes intelectuais, em suas teorias críticas à colonização, e demonstram exercícios epistêmicos na percepção e enfrentamento do racismo que tende a negar, destruir, apagar conhecimentos de povos não-brancos (Oliveira, 2022).

Num cenário em que o racismo estrutural organiza as relações sociais, para Nilma Lino Gomes (Lago e Thamani, 2022) as mudanças estruturais acontecem a partir do questionamento de pessoas dentro das instituições educativas, desse modo, para se compreender e combater o racismo estrutural, as instituições devem se perquirir por dentro, interrogando como o racismo se dá, se organiza e se estabelece nesses espaços. Gomes destaca que o modo como o racismo se estruturou na sociedade brasileira contribuiu para que ele se estabelecesse como se as preocupações e impactos atingissem apenas quem sofre, e não como se a superação desse fenômeno perverso se tratasse de um dever político e ético de qualquer cidadão – independente do seu pertencimento étnico-racial – e um modo da nação avançar. Para a autora, combater o racismo é uma maneira de viabilizar que a grande diversidade da população possa se expressar com vigor e não envolta por desigualdades raciais, sociais, econômicas e de gênero (Lago; Thamani, 2022).

No fluxo das pontuações levantadas pelos egressos, para **Marcelo**, diante de um contexto de polivalência estabelecido para profissionais advindos das formações específicas das licenciaturas em Arte e, portanto, profissionais graduados em Dança que atuam no contexto da educação regular, seria mesmo interessante que o curso se propusesse a ofertar ao menos em um semestre uma disciplina que considerasse esse cenário:

E é o seguinte, né? Ele (o curso de Dança) é um curso que ele vai preparar para docência. Aliás, essa crítica nem diz respeito apenas ao curso, diz respeito a um sistema de educação em Arte no país. Então a gente entra na escola, é o que eu estou fazendo hoje, enquanto professor de Arte tendo que dar conta de um currículo que não tem só Dança, né? Então a gente fica ali quatro anos, quatro anos e meio, né? Que é o nosso curso, na universidade, aprofundando em conteúdos de Dança, que na escola vamos passar por eles muito pouco e que também os alunos não estão acostumados e tal, então é... Eu acho que o curso poderia abordar isso um pouco assim, um semestre, para os aspectos básicos de cada, de cada área, né, das Artes assim (Marcelo, 2023).

Para **Marcelo** seria importante a proposição de uma disciplina no curso de Dança, cuja intenção seria preparar o docente em Arte/Dança para à mobilização de conhecimentos, estratégias, informações e propostas nas quatro áreas artísticas. Ao se deparar com a realidade

---

<sup>260</sup> “Genocídio (Nascimento, 2016; 2019); alienação (Fanon, 2008); colonialidade (Quijano, 2010) ou epistemicídio (Santos, 2006)” (Oliveira, 2022, p. 9).

cotidiana nas escolas – detalhada mais à frente – seria importante, em sua perspectiva, ao menos uma breve abordagem pensando a partir das interfaces e diálogos, já que o cenário ideal, no qual existiriam profissionais formados em cada uma das áreas de Arte inseridos nas instituições escolares de modo a garantir direitos de acesso dos estudantes, ainda se encontra longe de ser palpável.

Certamente a polivalência ao exigir do especialista da Dança conhecimentos aos quais não foram expostos em sua formação, traz inúmeras preocupações e descompasso ao profissional em seu contexto de atuação. Por outro lado, entende-se que caso o curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFGM optasse por uma matriz curricular contemplando conhecimentos de outras áreas da Arte, seria como uma chancela da lógica a qual a própria formação específica na área visa se opor e incoerente com a especialização do conhecimento em Arte e superação da polivalência proposta pela Lei 13.278/2016.

As autoras Gabriela Di Donato Salvador Santinho e Natali Allas dos Santos<sup>261</sup> (2020) desenvolvem um artigo considerando<sup>262</sup> o trabalho das autoras Moreira, Nascimento e Ribeiro<sup>263</sup> (2016) – cujo intuito era a compreensão de como os materiais acadêmicos abordavam o ensino de dança nas escolas no período de 2005 a 2015, nos quais percebeu-se uma repetição de assuntos que revelavam dificuldades no ensino de Dança no ensino regular, como: a incompreensão da Dança como componente curricular e área de conhecimento relevante na formação básica dos indivíduos; noções equivocadas sobre o ensino de Arte/Dança associada à resistência dos estudantes; cenário de desvalorização da Dança por parte de comunidades escolares; além de oposições de gestões escolares – que constata um cenário de ausência na superação de problemáticas já avultadas sobre esse contexto antes de 2005. Em seu artigo, Di Nonato e Santos (2016) analisam os desafios de profissionais licenciados em Dança e Teatro no contexto do Mato Grosso do Sul propondo discussões acadêmicas sobre a formação continuada para professores de Arte, graduados nessas áreas e que atuam Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Para as autoras, a melhoria da qualidade do ensino de Arte (Dança e Teatro) está ligada à compreensão necessária de que o processo de formação do artista-docente não se

---

<sup>261</sup> Em seu artigo que tem como objeto de estudo a discussão sobre formação continuada para professores de Arte, licenciados para o ensino de Teatro e Dança que atuam em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

<sup>262</sup> E a pesquisa de doutorado de Gianini (2016) cuja temática versa sobre práticas do Teatro na Educação Básica de Alagoas e expõe um desacordo entre a formação inicial acessada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e as exigências das unidades escolares onde os profissionais atuavam no período de 2011 e 2014.

<sup>263</sup> Um olhar crítico em relação às produções acadêmicas sobre dança e educação. *In*: Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, 4., 2016, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: ANDA, 2016. p. 254- 260. Disponível em <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-26.pdf>.

finda na conclusão do percurso acadêmico, mas se trata de um processo contínuo e permanente, em que os conhecimentos construídos são revisados e reorganizados diante dos fluxos das realidades escolares e dos desafios com que os profissionais se deparam, demandando deles novos saberes, posturas e articulações. Para Nonato e Santos (2016), uma vez inseridos no contexto da Educação Básica pública, os profissionais da Arte involuntariamente vão se deparar com um ambiente de trabalho que em si já apresenta questões bastante desafiadoras que congregam baixos salários, falta de reconhecimento na profissão, instabilidade, escola conteudista, superlotação de turmas, espaços físicos inadequados, entre outras problemáticas relacionadas aos empecilhos históricos da abordagem da Arte nas escolas desde a sua menção em leis, acompanhadas de distanciamentos relacionados à realidade escolar cotidiana, a polivalência, à falta de recursos e infraestrutura que considera as especificidades das áreas artísticas, a baixa carga horária, além de uma expectativa persistente da comunidade perante o profissional de Arte. egresso de um curso específico, como responsável pela ornamentação escolar e construção de produtos artísticos para eventos das instituições.

Diante do que propõem as autoras acima citadas e levando em consideração o que preveem os Referenciais Curriculares para Formação de Professores que concebem a formação como processo contínuo e o desenvolvimento profissional como permanente (Brasil, 1999, p. 63 *apud*. Vasconcelos, Bernado, 2016), entende-se que proposições de formação continuada podem ser uma alternativa coerente frente a uma realidade polivalente persistente no contexto do ensino de Arte/Dança na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana – descrita pelos entrevistados ao confirmar os cargos que ocupam no ensino regular e seus consequentes desafios. Notoriamente, se fazem necessárias ampliações de discussões acadêmicas relacionadas à Formação Continuada direcionadas a professores de Arte, habilitados em suas áreas específicas, mas corrobora-se com Santinho e Dos Santos (2020) no que se refere ao vislumbre da viabilidade de romper com realidades escolares polivalentes cristalizadas, visando o fortalecimento do trabalho artístico-docente, a permanência de profissionais licenciados para o ensino de cada campo artístico – como versam os documentos e legislações – nas escolas formais, além da possível contribuição na abordagem dos distintos conhecimentos artísticos a que os estudantes possuem direito.

No fluxo de retomada dos aspectos levantados pelos entrevistados, **Marcelo** também tece críticas sobre a experiência do corpo docente do curso de Dança da EBA/UFMG no espaço do ensino regular com Arte/Dança, pois em sua perspectiva, a referida graduação não prepara o licenciando para o choque de realidade encontrado no campo de atuação do ensino formal, com

tantas nuances e problemáticas num espaço formativo em que nem a própria disciplina de Arte é consolidada. Além disso, nos apontamentos sobre as defasagens do curso, **Marcelo** destaca o desejo de que pudesse ter sido possível inteirar-se melhor, seja orientado pelos docentes, ou na perspectiva das disciplinas do curso, sobre as dinâmicas relacionadas essencialmente à inserção do licenciado de Dança no contexto da Educação Básica, como: solicitação e uso de CAT, trâmites de designações e entendimentos relacionados a concursos públicos na área.

**Eliana**, por sua vez, a partir do cotidiano artístico-docente em que está em contato e mediando processos de ensino-aprendizagem em Arte/Dança com estudantes com distintas deficiências, síndromes especificidades em suas aulas, faz uma pontuação crítica quanto à sua formação em Dança na EBA/UFGM. Não fica exposto pela entrevistada se a mesma conseguiu realizar a disciplina de Dança e Necessidades Especiais voltada para o trato das diferenças no percurso acadêmico, no entanto, a profissional expõe a percepção de uma fragilidade na sua formação artístico-docente nesse lugar de instrumentalização para lidar com questões relacionadas à inclusão no contexto de ensino formal.

#### 4.2.6 Inserção e considerações gerais sobre a Educação Básica pública

O regime trabalhista no contexto da rede estadual contempla servidores efetivos, cuja aprovação acontece em processo seletivo público e prevê estabilidade e vínculos trabalhistas, e profissionais convocados<sup>264</sup> que são contratados de modo temporário para preenchimento do quadro de Magistério da SEE/MG (Minas Gerais, 2023). No contexto da rede municipal, de Santa Luzia e Contagem os regimes dividem-se em efetivos e contratados temporariamente<sup>265</sup>.

---

<sup>264</sup> A Resolução SEE N° 4.920/2023 trata sobre critérios e procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério da rede de ensino estadual de Minas Gerais. Acesse a resolução através do link: <https://drive.google.com/file/d/17vKdu1wpDjTC71SCf2AvjbYE-r-3V6fb/view>. Acesse a resolução do SIAGEPE (Sistema de Administração e Gestão de Pessoal Temporário) em <https://siagepe.educacao.mg.gov.br/>.

<sup>265</sup> Acesse o Edital N° 004/2023 mais recente de contratação da Prefeitura de Santa Luzia em <https://dom.santaluzia.mg.gov.br/?mec-events=secretaria-municipal-de-educacao-edital-n004-2023>.

<b>Tabela 3 – Informações sobre a inserção e contexto de atuação dos profissionais na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana</b>						
Contexto de atuação egressos		Regime trabalhista/aulas	Etapa de ensino	Anos	Outras redes	Data de inserção Ed. B.
<b>Eliana</b>	Rede Municipal de Contagem	Efetiva 15 aulas	Ensino Fundamental I	3º, 4º e 5º ano	Estadual	2019
<b>Bruno</b>	Rede Estadual em Belo Horizonte	Convocado 19 aulas	Ensino Fundamental II e Médio	6º ao 9º ano/ 1º ao 3º ano	-	2022
<b>Ananda</b>	Rede Municipal de Belo Horizonte	Efetiva 19 aulas	Ensino Fundamental II	6º ao 9º ano	Privada	2022
<b>Uziel</b>	Rede Municipal de Santa Luzia	Efetivo 18 aulas	Ensino Fundamental II	6º ao 9º ano	Educação Técnica	2021
<b>Fernando</b>	Rede Estadual em Belo Horizonte	Efetivo 16 aulas	Ensino Fundamental II	6º ao 9º ano	Estadual	2022
<b>Marcelo</b>	Rede Estadual de Belo Horizonte	Convocado 12 aulas	EJA (Fundamental II e Ensino Médio)	6º ao 9º ano	Educação Técnica	2023
<b>Giovana</b>	Rede Municipal de Contagem	Convocada 15 aulas	Ensino Fundamental I	1º ao 5º ano	Estadual	2022

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Dos profissionais egressos da Graduação em Dança-Licenciatura que atuam no contexto da Educação Básica pública no ano de 2023, quatro dos sete artistas-docentes atuam em Redes Municipais de ensino (**Eliana, Ananda, Uziel e Giovana**) e três em Redes Estaduais (**Bruno, Fernando e Marcelo**). Ao todo, tratam-se de quatro profissionais efetivos na rede municipal: **Eliana** em Contagem, **Ananda** em Belo Horizonte, **Uziel** em Santa Luzia – um profissional apenas é efetivo no contexto da escola estadual – **Fernando**, no bairro Jatobá/BH, dois profissionais atuam no regime trabalhista de convocação de Minas Gerais num processo conhecido por designação – **Bruno** cujo bairro não foi informado e **Marcelo**, no bairro da Gameleira –, por fim **Giovana** atua como contratada temporária da Prefeitura de Contagem.

Faz-se importante situar que o contexto das convocações e contratações temporárias através dos processos de designação, trata-se de um contrato temporário, de caráter anual. No ano de 2022, inclusive, normas que permitiam a contratação do funcionário mediante nenhum vínculo com a administração pública foram questionadas pelo STF, apontando uma contraposição quanto ao que prevê a Constituição – nos quais os incisos II e IX do artigo 37 estabelecem que o ingresso em empregos ou cargos públicos dependem da aprovação prévia em concurso público, sendo a contratação por tempo determinado como algo de excepcional interesse público. Para o relator da ação no Plenário do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Lewandowski, a dispensa de concurso para a contratação de servidores trata-se de uma medida extrema, sendo dever da administração pública realizar ações para evitá-las, pois permitindo a designação temporária em caso de cargos vagos através de inúmeras contratações temporárias, as leis de Minas Gerais contrariam a Constituição e a jurisprudência do STF e contribuem na perpetuação de relações trabalhistas precarizadas na administração pública (STF, 2022). Para os trabalhadores, o desgaste submetido a quem enfrenta os processos de designações disputando vagas anualmente para atuação na Educação Básica pública sem garantias de estabilidade causam insegurança, ansiedade, além de prejudicarem o fluxo dos processos de ensino-aprendizagem, sendo inclusive apontado pelo sindicato a necessidade de mais concursos públicos e nomeações de aprovados em concursos anteriores na intenção de fazer frente a essa problemática (Oliveira, 2022, s/p).

Todos esses artistas-professores ouvidos na pesquisa atuam como Professores de Arte, perante suas redes educacionais, com exceção de **Uziel** que relata ocupar uma vaga que é descrita no plano de cargos e carreiras de Santa Luzia como Professor de Educação Artística<sup>266</sup>.

---

<sup>266</sup> “E às vezes aparece Artes no plural. Então, mas é isso, é PEB3, semelhantemente à estrutura do Estado, e um pouquinho dessa divergência que eu não entendi...” (Uziel, 2023).

Cinco dos sete profissionais atuam no Ensino Fundamental II - Anos finais. **Eliana** e **Giovana** atuam no Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, apenas **Bruno** atua com Ensino Médio e somente **Marcelo** atua na EJA<sup>267</sup>.

As cargas horárias apresentadas pelos profissionais em seus cargos de Arte/Dança têm como número mínimo 12 aulas e número máximo 19 aulas semanais. Trata-se de uma carga horária elevada, principalmente considerando que o ofício como artista-professor do ensino regular exige tempo e dedicação do profissional, para além da sala de aula.

**Eliana** é dentre os sete profissionais a egressa que atua há mais tempo na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana com quatro anos ao todo, dos quais os últimos dois apenas como servidora efetiva na Prefeitura de Contagem. Dentre todos, **Uziel** e **Marcelo** relatam uma atuação anterior no contexto do Ensino Técnico em Minas Gerais. Enquanto **Ananda** e **Giovana**<sup>268</sup> relatam estarem inseridas também no contexto da educação privada, o profissional **Fernando** atua em dois cargos pela Rede Estadual – com o componente curricular Arte e o componente História – na mesma instituição.

Percebe-se que o processo de inserção na Educação Básica pública nas falas de **Eliana**, **Bruno** e **Marcelo**, pode ser apresentar como problemático diante de nuances específicas. **Eliana** relata que sua primeira experiência de inserção no contexto educacional regular se deu em três escolas diferentes de Belo Horizonte em três anos de atuação, numa situação precária de contratação no que compete à estabilidade. Considera que seu processo de inserção foi bastante frustrante e difícil, tendo cogitado fazer outra graduação devido à sua primeira experiência na qual se deparou com o contexto de desinformação por parte das escolas e secretarias sobre os profissionais que atuam com Arte na Educação Básica:

[...] a primeira escola que eu dei aula desisti completamente, larguei, saí da escola falando nunca mais eu vou fazer isso na minha vida, ‘vou fazer outra graduação!’. Foi em Sabará, foi BH, foi perto de Sabará... Mas foi uma escola horrível, assim, uma experiência horrível, e foi a primeira vez que eu fui da aula, então eu fui com a cabeça de que eu ia dar aula de dança. E eu não consegui dar nada de dança, além de eu não conseguir, eu ainda tive muita cobrança da escola, né, nesse sentido assim, né... Minha supervisora falou assim que eu devia ensinar aos meninos a cortar formas geométricas e colorir! (Eliana, 2023).

---

<sup>267</sup> A EJA é a modalidade de ensino que visa atender jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria e desejam completar a Educação Básica. Na EJA, os estudantes concluem a etapa do Ensino Fundamental em dois anos e o Ensino Médio em um ano e meio, sendo o ingresso permitido para o Ensino Fundamental a partir dos 15 anos e de 18 anos para o Ensino Médio (SRE, 2022). Os estudantes de **Marcelo** estão cursando a etapa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na modalidade EJA.

<sup>268</sup> No caso de Giovana, sua atuação em escolas da rede privada se dá como professora de Dança e não de Arte.

No caso de **Bruno**, sua inserção é descrita como delicada e após alguns impasses relata estar desde 2022 atuando em uma mesma escola:

Então é isso, meu processo de entrada se deu por designação, né, então eu estou contratado, não foi através de CAT, eu já tinha a graduação, já tinha concluído e tudo. É um processo chatinho de se viver, assim, porque ele é incerto, inclusive à minha entrada na escola foi bem... sem expectativa nenhuma que já tinha dado várias erradas. Tal e é isso, e aí no caso da minha entrada através da designação... Isso. E aí no caso, né... eu tô num cargo vago... de professor de Arte, e aí no caso, a descoberta dessa escola, se deu, ela era próxima de onde eu morava na época, em uma outra metropolitana, porque era uma divisa de algumas metropolitanas que eu não tinha me inscrito, mas é uma escola afastada, é uma escola afastada e que o horário dela contém manhã e tarde, né? Então com isso não teve procura nenhuma, eu fui numa chamada lá para frente. E esse ano voltei na mesma perspectiva, acreditando que daria certo pelos mesmos motivos, e deu de novo (Bruno, 2023).

Ao falar dos seus processos e tentativas de inserção no contexto da educação formal, **Marcelo** revisita críticas à formação no curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG no que diz respeito a instruir os licenciandos quanto aos trâmites de inserção nas escolas. O entrevistado destaca a questão do processo de inserção de licenciandos das Artes nas escolas através de CAT, pois compreende que isso talvez isso teria sido uma possibilidade de ir se familiarizando mais com o campo de atuação e suas dinâmicas de contratação. Além disso, evidencia sua dificuldade de inserção mesmo depois de formado, num momento em que precisava muito trabalhar (contexto pandêmico/pós-pandêmico), elucidando empecilhos diante de processos seletivos cujas informações pouco precisas para quem intenta sua primeira inserção, e destacando o comparecimento em 38 designações não exitosas antes de conseguir assumir a vaga que ocupa hoje.

**Eliana e Giovana**, quanto ao processo de inserção, relatam uma posterior migração da rede estadual de Belo Horizonte para escolas municipais de ensino em Contagem, contexto em que estão atualmente. Em 2021, a artista-docente **Giovana** tinha dezesseis aulas e trabalhava do sexto ano até o terceiro ano do Ensino Médio, sendo a única professora de Arte da escola. Em 2022 trabalhou em duas escolas diferentes no estado, escolas maiores que possuíam outros docentes de Arte além dela. Em uma escola atuava do 7º ano ao 3º ano do Médio (regular e EJA) e na outra escola apenas com Ensino Médio. Assim, em 2023 decide migrar para a rede Municipal de Contagem, se inserindo assim como no contexto de atuação da rede municipal, sob lógica de contratação temporária. No caso de **Eliana**, que ingressa em Contagem através de um concurso público em 2022 é levantada a questão de uma segurança de se manter na escola

e a possibilidade de assumir um cargo completo, algo que nunca foi possível no contexto da rede estadual.

**Uziel**, por outro lado é um profissional efetivo na Prefeitura de Santa Luzia e está exposto a uma realidade ampla de quatro sextos anos, cinco sétimos, quatro oitavos e cinco nonos numa mesma escola. Além disso, tem experienciado a extensão<sup>269</sup> de cargo em outra escola, num bairro vizinho, que tem alguns sextos anos e todos os sétimos da escola - além do seu cargo fechado de 18 aulas. Segundo **Uziel**, até agora suas informações e conhecimentos indicam apenas ele como profissional formado em Dança que atua com Arte na rede municipal de Santa Luzia, a partir do que não tem informação sobre outros formados na rede. Fora isso, nas metropolitanas A, B, C de Belo Horizonte não foi possível verificar<sup>270</sup> nenhum professor com Graduação em Dança-Licenciatura, pois não existem nem dados de pessoas sem vínculo como efetivas. No que remete ao contexto da inserção e permanência na rede municipal de Santa Luzia, destaca-se a menção de **Uziel** “é importante a gente ratificar a importância dos nossos cargos serem efetivos para que a gente consiga, de fato, dar um encaminhamento pertinente ao nosso trabalho, para a nossa área de conhecimento”, reafirmando a importância dos concursos públicos como caminho para consolidação do ensino de Dança nas escolas, como menciona (Sousa; Alvarenga, 2021).

No entanto, uma vez inseridos na Educação Básica pública, os profissionais deparam-se com inúmeros aspectos que nem sempre se delineiam como aliados na implementação da Arte/Dança no contexto regular. Tal contexto encontra eco nas palavras de **Bruno** que expõe: “Na maior parte das escolas, não tenho um ateliê, não tenho uma sala de música, não tenho instrumentos disponíveis, não tenho uma sala ou espaço para dança, então isso já complica o negócio [...]”, assim como no discurso de **Fernando** ao contextualizar estruturalmente o espaço onde atua.

É uma escola muito antiga, começou com uma fazenda, tem uma história aqui também na região que se perdeu, mas é uma escola muito antiga. Então, tem uma parte de construção física dela que é um prédio de tijolinho, muito antigo, e tem uma parte nova que é uma alvenaria muito mal feita, uma reforma mais mal feita ainda está em obras... são cinco anos já que tá em obras que limita também muito essa questão de espaço... (Fernando, 2023).

---

<sup>269</sup> Refere-se a extensão de carga horária como professor da Educação Básica que ocorre quando não há professor habilitado para exercício das funções do Quadro do Magistério em alguma unidade de ensino, no qual as aulas/turmas são atribuídas a docentes efetivos de outras escolas.

<sup>270</sup> Dissertação de Mestrado de André Luiz de Sousa ‘Abordagens de ensino-aprendizagem em dança interculturalmente orientadas: Educação das relações étnico-raciais em processos educativos no curso técnico em dança do centro interescolar de cultura, arte, linguagens e tecnologia – CICALT’.

Para **Eliana**, ainda que a instituição onde trabalhe atualmente tenha mais recursos, em relação às escolas que atuou na rede estadual, a ideia de uma sala de dança, ainda não é uma realidade, e a problemática do espaço adequado permanece. Nas suas experiências, **Eliana** faz uma leitura do espaço escolar como pouco convidativo ao movimento, conseqüentemente, sair desse espaço buscando outros lugares também trazem aspectos importantes a serem considerados diante da faixa etária com a qual trabalha. Mesmo que a instituição que leciona tenha auditório, ele é descrito como repleto de escadas e seu espaço plano é apontado como reduzido, e mesmo diante da existência de um laboratório na escola, existem questões da ordem da insegurança desse espaço que limitam as possibilidades das proposições dessa artista-docente.

A narrativa de **Marcelo** também aponta a escola que leciona como detentora de uma boa estrutura, pois se trata de uma escola pública que possui duas piscinas – uma semiolímpica e uma olímpica –, um ginásio poliesportivo completo, além de campo de futebol gramado e três quadras. Seus desafios relacionados às condições de propor práticas corporais no espaço institucional onde está inserido está mais situado, em sua perspectiva, no perfil dos estudantes da EJA, que nem sempre estão interessados em proposições práticas, até mesmo pela ideia de escola e concepções de ensino, e que acabam por se engajar mais em proposições mais tradicionais e pouco ativas, assentadas na lógica de copiar matéria do quadro seguidos de explicações que venham garantir seu êxito. **Ananda** assim como **Marcelo**, traz à tona uma perspectiva que destoa de outros profissionais por estar alocada numa instituição com uma boa estrutura, com sala de luta, sala de dança, quiosque de capoeira, ateliê de pintura, laboratório de ciências, biblioteca, quatro quadras das quais duas são cobertas, no entanto, o que surpreende é que não é possível usufruir desta estrutura plenamente devido a uma realidade de má gestão e organização dos recursos por parte da gestão da Prefeitura de Belo Horizonte. Sobre o uso dos espaços a profissional frisa: “a gente não utiliza nada, porque está tudo sendo utilizado como depósito de entulho” (Ananda, 2023), e quanto ao uso de material e recursos, muito material se perde e mofam no depósito envoltos por grandes burocracias para liberação ou uso, isso, para a profissional aponta uma necessidade de reorganização urgente do setor público independente da gestão governamental que estiver no poder.

Nesse fluxo, **Giovana** expõe a importância do trabalho docente dia a dia construindo a legitimidade do campo da Dança nas escolas, mas para, além disso, não tem percebido nada que

esteja contribuindo de modo realmente significativo para uma implementação de uma educação escolar que contemple Arte/Dança onde atua.

A guerra do dia a dia do docente mesmo lá [...] Então, defendendo os espaços da aula de Artes primeiro - parece que tem que defender a importância da disciplina de Artes para começar - e depois ainda a importância das aulas de Dança, né? Então... Não tem um espaço designado para isso, a gente usa a mesma sala cheia de carteira, com aquele quadro e tudo: materiais didáticos direcionados para o ensino tradicional de transmissão de conteúdos (Giovana, 2023).

Os profissionais apontam que uma aula de 50 minutos por semana em cada uma das turmas que atuam se faz insuficiente para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica consistente, além de ser uma aula breve, é preciso considerar que nem sempre as aulas chegam realmente a acontecer devido a nuances distintas com as quais os artistas-docentes lidam na prática cotidiana: estudantes não alfabetizados, agitados, que necessitam de assistência especializada, cronogramas das instituições que desconsideram a relevância da progressão das aulas de Arte, entre outras situações são descritas de modo geral. Para **Ananda** fica evidente um contexto de desvalorização da área que se expressa através da pouca carga horária direcionada ao componente Arte, principalmente diante de um conteúdo programático que muitas vezes é extenso.

Para **Fernando** a falta de espaço adequado, a superlotação de turmas – presentes nos discursos dos egressos **Eliana, Bruno, Uziel e Fernando** – e o tempo limitado de 50 minutos, contribuem para que em sua leitura seja inviável a abordagem da Dança nas suas turmas de sextos anos, por exemplo, sendo algo entendido como mais possível somente nos outros anos da etapa.

No que diz respeito ao lugar que a Dança ocupa em sua prática cotidiana, **Uziel** se expressa a partir de um lugar que apresenta similaridades com **Fernando**:

Olha Rayane, essa sua pergunta me deixa muito envergonhado. Porque Rayane eu fujo da Dança na escola como diabo foge da cruz... é, é muito desafiador! Eu fico até emocionado, assim, de uma maneira negativa, envergonhado de verdade. Mas é porque a nossa situação de trabalho é muito precária. A gente quase que é abandonado dentro da sala de aula, a gente não tem suporte nenhum. E o que a prefeitura espera, que a gestão da escola espera, não é o que você está fazendo de fato. Mas é se você está controlando os alunos dentro da sala de aula, se você ficou cinquenta minutos dentro da sala de aula. Sabe, se não teve nenhuma intercorrência para não trazer problema para a escola e tal.... (Uziel, 2023).

A ideia de educação associada a ausência de intercorrências no espaço escolar dialoga com os apontamentos de Strazzacappa (2001; 2003) sobre concepções arraigadas em processos educativos que operam sobre a apreensão dos corpos, e que por esse motivo as instituições não estão preparadas e nem equipadas para o acolhimento de processos de ensino-aprendizagem não convencionais. A herança iluminista, as amarras dicotômicas entre corpo-mente e o adestramento dos corpos dos sujeitos diluídos cotidianamente nas dinâmicas escolares, tornam o movimento corporal e o ensino de Dança quase que incompatíveis com o contexto escolar formal, dificultando o trabalho de licenciados na área e trazendo frustração diante do seu fazer.

A polivalência imposta ao docente de Arte/Dança compõe o cenário das características do campo de trabalho da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana, sendo possível afirmar que todos os egressos ouvidos tem se proposto a abordar não somente a Dança, mas também outras áreas do conhecimento em suas aulas, evidenciando nuances de desafios antigos incrustados nas lógicas do ensino-aprendizagem de Arte no Brasil. A Secretarias dos Municípios de Santa Luzia, Contagem e Belo Horizonte, bem como a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais ainda não operam de modo a considerar os direitos dos egressos de licenciaturas específicas em realizarem concursos públicos em áreas específicas (Pimentel; Magalhães, 2018). Ou seja, tanto os concursos quanto as outras formas de ingresso, anteriormente explicitadas, ainda pautam a aquisição de cargos nas instituições escolares em lógicas polivalentes, heranças da LDB de 1971 e fruto da desconsideração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança (Resolução CNE/CES nº 3/2004) aprovadas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e que deveriam garantir “o direito do egresso em sua atuação docente na modalidade artística específica para a qual se especializou” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 228).

Nesse sentido, fica exposto que assim como Strazzacappa (2014) pontuou sobre o Seminário de Dança de Joinville de 2009, que tratava do ensino de Dança, e que evidenciou um cenário de desconhecimento das secretarias de educação pelo país sobre a existência dos cursos superiores de Dança e graduados da área – pode-se dizer que esta não é uma problemática totalmente superada em relação ao contexto de ensino de Arte/Dança em Belo Horizonte e Região Metropolitana.

Ainda sobre as características do campo profissional dos entrevistados e as realidades vivenciadas, em **Fernando** verifica-se: “alguns professores que eles são oriundos de um contexto não periférico, e quando vem pra região periférica, eles assustam um pouco, então aqui onde eu estou nesse exato momento, é muito comum escutar os tiros...” (Fernando, 2023).

Nesse fluxo de vulnerabilidades, **Bruno** revela que onde trabalha se trata de uma localidade bastante carente em vários aspectos:

[...] é que a própria localidade sofre com uma ausência estrutural de Políticas Públicas, voltadas para a cultura e para a assistência social também. Então, por exemplo, é uma região onde não tem por perto um centro cultural, um CRAS, projetos sociais para receber ali os alunos, diversos e outros de outras escolas para quando eles não estão na escola. Então é bem falho nesse lugar, há uma ausência muito grande, na relação de educação em si (Bruno, 2023).

**Uziel**, que também vivência um contexto de trabalho repleto de suscetibilidades, detalha que na escola em que trabalha como professor-artista efetivo atende um público extremamente vulnerável no que diz respeito a dimensões sociais, afetivas, financeiras e políticas, desse modo, ao lidar com uma realidade ampla se vê diante de desafios de distintas ordens para além dos aspectos educativos e pedagógicos: “Os alunos se agridem verbalmente, fisicamente nos cinco horários. Entendeu? E não sabem ler, não sabem escrever, é lógico que eles vão se bater! Não é culpa deles! Agora o que eu faço, eu um ser tão impotente quanto a trinta? Ai, Rayane! (Uziel, 2023). Sobre a localidade onde atua e seus fluxos e dinâmicas, ele continua:

[...] o Palmital é uma das favelas mais conhecidas na região metropolitana, já foi mais violenta, hoje ela não é uma das mais violentas. Mas como toda favela, é um contexto de vulnerabilidade econômica gigantesco, então não tem acesso à lazer, não tem acesso à cultura. Vive-se precariamente e quando você chega ali na redondeza da escola. O apelido é caldeirão. A escola está embaixo, no caldeirão, e tem a tampa que é lá em cima. Porque assim, ônibus não têm direito, não têm nada ali embaixo. Tem escola, posto de saúde, algumas padarias de médio porte de pessoas do próprio bairro, mas não tem supermercado. Não tem serviço nenhum. Não tem serviço nenhum ali. Como essa pessoa vai encontrar a dignidade na vida? Desejo de ser outra coisa? (Uziel, 2023).

Na sua prática cotidiana, **Uziel** se vê muito interrompido, muito desgastado diante desse ofício, comparando inevitavelmente o que foi possível desenvolver entre uma turma e outra, e se cobrando de forma incisiva ao refletir sobre as dimensões éticas das suas escolhas didático-metodológicas, bem como reais possibilidades de mediar os processos de ensino-aprendizagem em Arte/Dança significativos aos quais os estudantes têm direito, sob as condições de trabalho que vive.

Na vivência de **Giovana**, diferentemente de **Fernando**, **Bruno** e **Uziel**, fica destacada em suas falas desafios perante a gestão escolar – mais precisamente num período em que ainda se encontrava atuando na rede estadual de ensino –, que não se mostrava disposta a desenvolver

projetos, e que impossibilitavam também que certas proposições acontecessem, influenciando diretamente em suas aulas e suas perspectivas artístico-pedagógicas.

#### 4.2.7 Marcos legais, documentos regulamentadores de Arte/Dança e outros aspectos das vivências cotidianas

Fernanda Di Nardi Bastos (2019) em sua dissertação<sup>271</sup> de mestrado analisa<sup>272</sup> se as políticas públicas educacionais nacionais e estaduais contribuem para a inserção da Dança e dos profissionais da área, egressos dos cursos de Belo Horizonte e Viçosa, no contexto das escolas públicas de Minas Gerais. Bastos (2019) considerou 178 egressos de Dança tanto da UFMG (26 licenciados), quanto da UFV (152 licenciados) – únicas universidades em Minas Gerais a ofertar curso com foco na formação acadêmica em Dança – formados até o ano de 2018. Desse número total, 96 egressos responderam ao questionário da investigação sobre o contexto de formação e atuação com Dança nas escolas regulares no estado, dos quais 14 respondentes eram da Graduação em Dança-Licenciatura da UFMG e 82 profissionais respondentes da UFV. Nos apontamentos de sua pesquisa, lê-se:

Especificamente, em Minas Gerais, o curso de licenciatura em Dança da UFMG foi criado com o projeto do REUNI, em 2010, porém, observamos que dentre os participantes da pesquisa, os egressos ainda não estão atuando como docentes da estrutura curricular da Educação Básica de Minas Gerais (Bastos, 2019, p. 147).

Passados 4 anos desde essa publicação e 7 anos desde uma das legislações de maior impacto no que compete às políticas públicas para Arte/Dança, a Lei 13.278/2016, atualmente é possível afirmar que existem alguns profissionais atuando como artistas-docentes na Educação Básica pública no contexto de Belo Horizonte e Região Metropolitana, egressos do curso de Dança da UFMG. É possível dizer que existiu um avanço nas políticas públicas para Arte/Dança nos últimos anos? É possível falar sobre a superação da problemática da formação para atuação em Dança anunciada em inúmeros textos anteriores sobre os campos?

---

<sup>271</sup> Cujá tese tem como objetivo analisar se as políticas públicas educacionais, nacionais e estaduais, proporcionando a inserção do componente curricular Arte/Dança e do licenciado em Dança no contexto das escolas públicas de Minas Gerais.

<sup>272</sup> Tal pesquisa analisa de modo quanti-qualitativo dados coletados por meio de questionário respondidos por 96 licenciados em Dança, sendo 14 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sobre sua formação e atuação, acrescida também da análise qualitativa de dados coletados a partir de uma entrevista quatro egressos selecionados através do contexto de atuação (Bastos, 2019).

Para **Eliana** é pontuado um contexto de insuficiência de políticas públicas de um modo geral, que não se mostram nem de longe como promissoras. **Ananda** observa que mudam-se de modo profundo as dinâmicas e conseqüentemente políticas empregadas de uma rede educacional para outra, e cita o exemplo de que no contexto da escola pública em que leciona foi possível negociar para que fossem duas aulas de Arte por semana em cada turma, diferente do seu contexto na rede privada. **Marcelo** destaca que o que versam as legislações nem sempre se estabelecem na realidade. **Uziel** realiza uma leitura das políticas-públicas para Arte/Dança como estagnadas, para ele as redes não têm conhecimento amplo sobre as mudanças advindas como a lei 13.278/2016, e que ainda não existem profissionais formados para abordagem de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais nas instituições. **Giovana**, por sua vez, fala da sensação de estar sem ar, sem nutrição, de perceber um engessamento de suas proposições por não ter experiência artística na docência ou tempo de formação continuada. E **Bruno** diante do contexto escolar que está inserido aponta as políticas públicas como falhas e sobre seu contexto detalha:

Então, tem um conjunto de coisas que dificulta, por exemplo, pensando na aula de Arte. Esse bimestre estou com muitos conteúdos voltados para a Dança. E dificulta a questão do espaço, não têm um lugar... Ir para o pátio é incomodar, correr o risco de incomodar alguns outros professores, que o pátio é também muito perto das salas. É... ao mesmo tempo e dependendo do horário, as ASBs também estão ali limpando, jogando água, limpando as coisas, enfim... Questões... então, as políticas públicas pensando em localidade geográfica, ampliando ou saindo da educação apenas mas pensando na comunidade. Elas são muito falhas neste lugar, e pensando na educação, eu não vejo elas acontecerem efetivamente... ainda mais no Estado (Bruno, 2023).

Ou seja, isso demonstra que para que seja possível a abordagem de Dança como preconizam os marcos legais e documentos regulamentadores, se faz necessário vontade política, articulações, investimento, valorização e capacitação dos profissionais da educação, associados a instância governamentais que vejam a educação como caminho para o exercício da cidadania, e não como inimiga, e o ensino de Arte/Dança como potência para uma formação básica integral, sensível, emancipatória e diversa.

**Ananda** apresenta uma leitura de uma melhoria no contexto das legislações em comparação com um período de quando ela era estudante da Educação Básica, mas aponta a necessidade da continuidade das lutas e reivindicações de demandas e especificidades. Em seu discurso também fica evidente a ineficiência das legislações no que compete a garantia da presença de graduados em Dança no ensino regular e muito menos da Dança como parte do componente Arte, assim como Bastos (2019, p. 147) que destaca “[...] implementar os cursos de formação de professores em Dança e incluir essa linguagem na legislação, não garante a sua

real inserção no contexto escolar”. **Ananda** elucida que em termos de legislação voltada para Arte/Dança atualmente há um processo de perda de força, diante de uma realidade na qual a Educação como um todo tem enfrentado uma fragilização. Esse processo, segundo ela se evidencia através da própria Reforma do Ensino Médio, no qual o ensino de Arte passa a ser obrigatório em apenas um dos três anos da etapa, o que contribui para uma perda, para além de ENEM e vida profissional, da dimensão humana no contexto educacional através da desconsideração da importância da Arte na escolarização básica.

Se faz importante que as pessoas recordem e/ou acessem informações sobre como a Reforma do Ensino Médio, a implementação da BNCC e do NEM tem a ver, não como um modo flexível de educar, mudando aspectos relacionados à carga horária, ao status de áreas de conhecimento de modo ingênuo ou impensado, mas como um projeto educacional que congrega interesses empresariais (Peroni; Caetano; Lima, 2017), cada vez mais apresentando influências de instituições privadas e de terceiro setor na resolução das problemáticas educacionais, e que demonstram como a educação também pode e tem sido organizada como um novo negócio (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019), estando muito mais associada à formação de sujeitos empregáveis do que ao favorecimento de uma educação crítica, reflexiva, que amplia oportunidades, discussões, conhecimentos e caminhos possíveis. Nesse fluxo, Silva e Freitas (2020, p. 1) sugerem que “é necessário compreender a implicação da Base em relações de disputa, de força e de produção de subjetividades; precisa ser entendida como um elemento estratégico na regulação das condutas sociais”.

Na leitura de **Bruno**, que atua do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, incluindo dois itinerários formativos do NEM (Artes em Movimento e Projeto de Vida), a partir de sua experiência indica que a escola não tem se apresentado como um espaço tão semeável para a Arte.

Daí entra isso também, e entra nessas transições de governo que têm, não só o governo Bolsonaro, mas antes disso, a gente teve um período de Temer que institucionalizou o Novo Ensino Médio, com várias brechas, né? E aí a gente vai tendo governos que não estão afim de olhar para a educação. Isso vai prejudicando, né, também. Então o Novo Ensino Médio a exemplo, ao meu ver, é uma legislação extremamente falha, sabe? Boas intenções... não sei, vai que sim, porém fora de cogitação para dois mil e vinte e três, dois mil e trinta e tantos, e olhe lá... por mim, assim, né, tem que transformar a estrutura escolar, tem que... muita coisa tem que acontecer para que isso aí funcione. E até reformular a própria legislação, o próprio pensamento sobre essa grade curricular, como é que ela vai ser, e tal. Mas... mas é isso. Por mim, eu não acho que tá bom não, no papel tá bonito, na prática...não, não deram (Bruno, 2023).

Diante das mudanças relacionadas aos marcos legais que tem afetado os documentos regulamentadores e a possibilidade de consolidação de Arte/Dança nas escolas, **Bruno** tece uma comparação entre PCN e BNCC a partir das suas vivências no ensino regular, no qual compreende os PCNs reservando um cuidado maior com a área de Arte, e com uma valorização maior do lugar de subjetividade que, em sua perspectiva, por ser mais técnica a BNCC não possui. É fato que esse documento em questão disponibiliza algumas linhas para destacar que a área de Arte deve ser compreendida como uma área de conhecimento tão importante com as outras que permeavam o currículo escolar (Brasil, 1997; 1998) – como ficou exposto no subcapítulo 2.2.2, no qual são apresentados documentos regulamentadores do ensino de Arte/Dança na educação.

Ainda que autores como Vieira (2006) tenham apontado que o PCN/Arte não trazia definições nítidas sobre aspectos da formação de professores na área, contribuindo para a manutenção da lógica polivalente, entende-se que o PCN/Arte se faz um documento regulamentador de muita importância para a área de Dança, pois indicava, os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação para Dança, mobilizava argumentos sobre a importância da área no contexto escolar, além de pontuar a necessidade de professores para atuarem em cada das áreas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais). O documento embasa-se na consideração de que o contato com a Dança na escola possibilita aos estudantes melhores condições de compreender, desconstruir, desvelar e até transformar relações que se estabelecem entre corpo, Dança e sociedade. Demonstrando a importância da construção do conhecimento em Dança e pela Dança, guiada por princípios plurais e multifacetados, o documento aponta que a escola pode possibilitar que o ensino de Dança pode “contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática (Brasil, 1998, p. 71). O PCN/Arte (1998) indicava que o ensino de Dança no contexto escolar deveria se distanciar de propostas repetitivas e mecanizadas, o que poderia isolar os estudantes da realidade social, política, cultural e do mundo à sua volta. Além disso, o documento norteador pontuava a necessidade de suplantando concepções que relegam à Dança ao lugar do somente divertimento e lazer, desconsiderando sua potência no que diz respeito a conteúdos e mensagens culturais que podem transformar a vida e o convívio em sociedade.

Um outro aspecto interessante relacionado ao que o PCN/Arte apresentava com relação a área de Dança trata-se da exaltação à autoralidade dos estudantes e ao aprendizado de

elementos básicos da Dança (coreologia<sup>273</sup> de Laban) – no terceiro e quarto ciclos – buscando ampliar relações entre Dança, ensino e sociedade, sugerindo a discussão de temáticas como “modelos de corpo, atitudes, valores, promessas de felicidade, projetos de vida, relações entre gênero, entre etnias e assim por diante” (Brasil, 1998, p. 71). No que compete à área de Dança na etapa do Ensino Médio o PCN/Linguagens apresentava uma perspectiva de problematizações que visava a proposição de uma superação da lógica do corpo como instrumento para uma concepção mais integralizada, destacando que a Dança geralmente se faz por pessoas e não por veículos (Brasil, 2000).

Já a BNCC é um documento que contribui para a destituição da posição da Arte como área de conhecimento ampla com seus conhecimentos específicos, trazendo à tona antigos impasses frente a pequenos avanços obtidos ao longo dos anos no que compete a inserção da Dança nas escolas e à consolidação do seu ensino, como superficialização e perda de autonomia da área de Arte e manutenção da lógica polivalente de atuação docente.

Com uma elaboração permeada por fluxos arbitrários e polêmicas, as autoras Ramos e Paranhos (2022) expõem – no subcapítulo 2.2.2.3 – a BNCCEM como um documento acompanha tendências internacionais de homogeneização, padronização de avaliações, métodos e conteúdos reforçando pressupostos da pedagogia das competências que orienta as reformas no país por princípios neoliberais desde a década de 1990.

As autoras Diógenes e Silva (2020) destacam que tanto a LDB de 1996, quanto o PCN de 1997 e a BNCC de 2017 caracterizam-se por reformas com vistas à efetivação do Estado neoliberal no Brasil. A BNCC, no entanto, trata-se de um documento que não modifica só a estrutura do currículo, mas passa a influenciar políticas educacionais que envolvem formação de professor, gestão das escolas, infraestrutura escolar, aspectos de acesso e permanência. Para as autoras, na perspectiva neoliberal, a educação torna-se mais um produto a ser comercializado e o estudante passa a ser preparado para o mercado competitivo e precarizado, nesse fluxo, instituições privadas cada vez mais influenciam os rumos da educação pública, fazendo movimentos em direção à perpetuação dos desejos de classes dominantes, instrumentando mão de obra barata e dando manutenção à exploração de uma classe pela outra.

---

<sup>273</sup> Criado por Rudolf Laban em 1928, a **Coreologia** se refere a uma ciência ou lógica da dança. Se trata de uma gramática e sintaxe de movimento que considera as formas externas do movimento, mas também seu conteúdo mental e emocional, sustentadas por uma perspectiva em que movimento e emoção, conteúdo e forma, corpo e mente se dão em unidade. A **Coreologia** de Laban engloba a **corêutica** (também nomeada de harmonia espacial) e a **euclética** (estudo dos aspectos qualitativos do movimento) (Rengel, 2001).

Assim como Colares aponta (2019), a educação nessa perspectiva não se alinha a princípios emancipatórios de uma sociedade com justiça social, e nem deseja formar o cidadão consciente de si e do mundo, mas sim um profissional pacato e conformado. Para a autora, não é por acaso que a Arte é alocada de modo subordinado à área de Linguagens na BNCC. Em sua perspectiva, isso se dá por conta de um alinhamento do documento à interesses da classe empresarial, a qual considera Arte uma ameaça, afinal, possui potência para despertar nos sujeitos questionamentos e curiosidades diante da realidade vivenciada, o que não é prioridade para um sistema que se agiganta a partir da exploração e alienação.

**Bruno** considera o CRMG frequentemente ao organizar suas proposições, planejamentos e abordagens, e em sua perspectiva aponta que a Dança no documento é contemplada de forma parcial, pelo contexto do próprio ensino público e o distanciamento entre leis, realidade, documentos e possibilidades artístico-docentes. Na sua narrativa fica escancarada a questão dos espaços físicos, além de sua perspectiva do currículo (CRMG) como extenso e que se firma sobre a abordagem de áreas artísticas para as quais ele não tem formação adequada.

E aí pegando sobre isso, ainda indo para o CRMG, que é o que eu tô mais íntimo no momento, né, tô acessando mais e pensando na área de Arte, é isso né, é um conjunto de disciplinas extremamente extensas para uma aula por semana. Percebo que outros professores reclamam da mesma coisa, de que também têm que dar conta de uma extensão grande de matérias e tudo mais... As pessoas até com mais carga horária, e aí têm que dar conta disso, ao mesmo tempo que vai tentando sanar os déficits que estão ocorrendo ali (Bruno, 2023).

Na sua narrativa fica escancarada a questão dos espaços físicos, além de sua perspectiva do currículo (CRMG) como extenso. Além disso, fica exposto em sua entrevista como os fluxos da implementação do NEM em Minas Gerais já são uma realidade, já que Bruno é um docente que trabalha a etapa do Ensino Médio atuando em dois Itinerários Formativos (Teatro e Artes em Movimento). Com uma aula em cada turma por semana, com exceção do itinerário formativo Artes em Movimento – com duas aulas por semana –, surpreendentemente o profissional comenta que a proposição de tal disciplina não se mostrou custosa em seu contexto de implementação, sendo fruto de uma coordenação realizada por uma das servidoras mais antigas da escola, que apresenta um conhecimento das dinâmicas escolares, e que foi apresentando e propondo caminhos pelo fato de ter familiaridade também com projetos.

Para as autoras Pinto e Melo (2022), ainda que o CRMG Ensino Médio tenha a diversidade e juventudes como eixos articuladores da formação favorecendo a construção de

uma educação pública mais significativa, assim como a BNCCEM que reduz a formação escolar à resoluções de situações-problema relacionadas ao setor produtivo e à economia, o documento apresenta, portanto fluxos conflitantes, ao conter pressupostos e aspectos que apontam para lógicas de esvaziamento e superficialização da Educação pública. As autoras destacam – no capítulo 2.2.2.4 – que o plano curricular de Minas Gerais, ao se organizar partir da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, reforça a formação docente que afasta o conhecimento como objeto de criticidade, pesquisa, reflexão e resume a função do professor à aplicabilidade de aspectos curriculares, submetendo os estudantes das escolas públicas a uma formação que não os prepara nem para as universidades e nem para ofícios com boas condições de trabalho, encaminhando-os para postos de trabalho precarizados e ao autoemprego.

As críticas ao CRMG aparecem na narrativa de **Uziel** que reconhece a importância de um documento como o PCN em 1996 ter trazido a necessidade da abordagem de campos artísticos com força, com proposições interessantes para a área de Arte/Dança num documento bastante bem escrito. Em sua perspectiva:

[... a BNCC e o CRMG, no contexto de MG, os quais eu tenho críticas... Teve um trabalho enorme de separar os verbos das habilidades e não faz diferença nenhuma, quem reconhece, aprecia, que impacta na produção de documento municipal de Santa Luzia, tem que produzir tanto documento, roteiro de aula, que aí fica uma repetição de habilidades. Meu Deus do céu, parece que eu tô dando a mesma coisa! (Uziel, 2023).

Tal relato evidencia o contexto de afastamentos entre o que constam e preveem os documentos regulamentadores e a realidade artístico-docente, associada à realidade educacional mineira. Além do caráter repetitivo de ofícios a serem realizados pelo profissional em questão, há de se destacar que há uma desconsideração do CRMG com relação à área de Dança em suas especificidades, pela manutenção da lógica polivalente de atuação.

O entrevistado **Marcelo** compartilha um movimento de se familiarizar com o que versavam os documentos que regulamentam o ensino de Arte/Dança na EJA em Minas Gerais. Nesse fluxo, aponta a não existência de Planos de Curso<sup>274</sup> do CRMG específicos para a EJA, e os que existem se mostram inadequados para a realidade da modalidade de ensino que ele atua, no qual o estudante troca de ano de 6 em 6 meses. Além disso, considera que a dimensão do fazer e da experiência nesses planos também se mostra frágil, contribuindo para uma leitura

---

<sup>274</sup> Acesse os Planos de Curso em <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursoscrmg>.

dos documentos como falhos no que diz respeito a instrumentalizar o artista-docente no caminho da ação artístico-pedagógica na modalidade de ensino com o qual trabalha.

**Eliana**, que relata não estar inteirada das mudanças mais recentes referentes aos documentos regulamentadores e dos marcos legais, aponta que no contexto da atuação em Contagem, desde que se inseriu tem construído seus planejamentos pedagógicos tendo como orientador o Referencial Curricular<sup>275</sup> da cidade (2019). Por ser um documento de ordem municipal também deriva da BNCC, apresentando Dança e outras áreas do conhecimento artístico como Unidades Temáticas, mas presumindo a consideração de especificidades, como a valorização não só da cultura brasileira, mas das culturas locais, como a cultura Hip Hop, por exemplo, bastante forte em Contagem/MG.

Inserida na mesma rede e mesma etapa de atuação que **Eliana**, **Giovana** também relata utilizar como referência a BNCC – quando estava inserida na educação estadual, considerava também o CRMG –, e atualmente o Referencial Curricular de Contagem nos seus planejamentos e organizações. Para ela, ainda que existam esses documentos, a dimensão da abordagem como docente de outros campos da Arte para os quais a mesma não possui formação adequada trata-se por um desafio notável.

A realidade da prática artístico-pedagógica vai ser delineada para além dos documentos e marcos legais, a partir dos recursos materiais que as instituições em Belo Horizonte e Região Metropolitana efetivamente dispõem, suas dinâmicas, abertura para negociações, construções e superações de empecilhos. Como desafios da atuação nas instituições básicas públicas recorrentes entre os entrevistados aparece muito fortemente a questão estrutural, da ordem dos espaços físicos adequados para não só acomodar, mas instigar proposições em Arte/Dança significativas e dos recursos materiais. Sobre isso **Uziel** destaca: “E é isso, tem habilidade, gente, que infelizmente não vai dar para ser trabalhada sem recurso. E quando eu falo de recurso, eu falo de espaço. A primeira coisa, Rayane, sem espaço, sabe, sem material...”. Para ele, o espaço tradicional ainda não comporta o componente Arte em si e isso ressoa para as possibilidades de abordagem de Dança. Desse modo, seria importante um espaço exclusivo, com mesas amplas para o trabalho dos estudantes de modo coletivo, além de recursos como internet, computador, etc.

---

<sup>275</sup> Clique no link para acessar

[https://www.dropbox.com/sh/0peys8u9nfiruqt/AACkKvmmOJI0u2Cdcl5gO\\_DTa?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/0peys8u9nfiruqt/AACkKvmmOJI0u2Cdcl5gO_DTa?dl=0).

[...] aqui na rede, aqui em Santa Luzia, todas as salas têm datashow, isso já é um ganho, né? Mas assim, mas não tem internet, então assim, por exemplo, ano passado mesmo, estava lá ensinando, falando sobre o frevo, Pernambuco, gente, “você sabe onde é Pernambuco?” E os meninos, não sabiam. Aí eu falei: 'aqui ciclano? vai lá na biblioteca e pega na biblioteca o mapa geopolítico do Brasil? voltou, não tem. Ai, não tem internet...ai, como é que eu vou falar com esse menino onde está Pernambuco para entender, visualizar e ganhar materialidade que Pernambuco existe, entendeu? Materialidade, espaço, e é disso que eu tô falando, Educação e assim, quando eu falo de materialidade, a prefeitura dá material escolar, mas esse material é muito básico a gente precisaria de outros recursos, tecidos, arame, coisas até que fomentassem a nossa criatividade pra gente sair do papel! (Uziel, 2023).

Fica evidente, a partir da fala de **Uziel**, como a questão dos espaços físicos, recursos e condições de trabalho nem sempre contribuem para abordagem da Arte na escola, no contexto da Educação Básica pública quanto menos da Dança, considerando suas especificidades. Tal situação mostra uma permanência preocupante de uma lógica já exposta por pesquisadoras há décadas atrás, assim como Márcia Strazzacappa (2008) apontou, e ainda não se trata de um desafio superado, empilhar carteiras em busca de um espaço vazio ainda tem feito parte da atuação de profissionais que têm se lançado em abordar Dança nas escolas.

No que compete a BNCC Ensino Médio e os desdobramentos da implementação do NEM, **Giovana** que atuava em Belo Horizonte, destaca o cenário de precarização e sucateamento, desconsiderando áreas de conhecimento já marginalizadas, favorecendo o ensino tecnicista. Além disso:

Pelo menos eu ano passado eu estava com o Ensino Médio. Eles estavam muito desanimados e forçados a ficar, sabe assim, nos projetos de vida que... não tem sentido, né assim, os professores não sabem o que é esse projeto de vida, não foram preparados para assumirem essas disciplinas que eles colocam como obrigatórios enfim, né? É realmente um desmonte, sim. E um desrespeito também com a nossa classe, né, do governo atual de Minas Gerais, um desrespeito total assim. Impressionante! (Giovana, 2023)

Esta fala demonstra que as reivindicações relacionadas à reforma do Ensino Médio, desde a gestão de retrocessos e autoritarismo de Temer – citadas no capítulo 2 – apresentam fundamentação também a partir daqueles que vivenciam as dinâmicas escolares, fazendo parte de uma problemática que concatena influência da ideologia neoliberal na educação, superficialização do ensino, desvalorização docente e desconsideração dos desafios próprios das escolas de ensino público (Miranda, 2016; Pimentel; Magalhães, 2018; Peroni; Caetano; Arelaro, 2019).

Para **Ananda**, ainda que como profissional saiba da legitimidade da reivindicação dos profissionais de Arte na escola por atuarem em acordo com sua área de formação específica, a egressa relata ser difícil para ela conceber uma organização de escola que realmente vá contemplar uma aula de cada área da Arte, diante de alunos do Ensino Médio com seis horários diariamente, cansados, exaustos e com pouca disponibilidade para o mover.

Além desse cenário, **Ananda** destaca uma situação vivenciada no campo de atuação que contribui para o seu cansaço diante da profissão e para a sua compreensão com relação a dinâmicas cristalizadas nas instituições escolares que nem sempre as leis e documentos alcançam.

[...] ano passado eles me xingavam... eu fiz uma fanfarra de sucata com os meninos. Os meninos aprenderam música, tocando em lata de ninho e com garrafa pet... E a gente conseguiu fazer vários clássicos maravilhosos, clássicos que eu falo de rock, de jazz, de MPB, a gente conseguiu tocar e cantar coisas maravilhosas. E a diretora chegou e falou assim que não podia sair da sala porque minha aula era barulhenta (Ananda, 2023).

Além disso, **Ananda** relata ter recebido ameaça indireta da sua diretora, numa evidente tentativa de silenciamento da docente e das questões que levantava, diante de um cenário extremamente desorganizado e gestão de materiais e espaços confusos. Por esse motivo, a profissional faz um comparativo de que tem conseguido realizar proposições com menos empecilhos na outra rede que atua, sentindo-se mais valorizada, diante de uma escuta diferenciada da gestão.

Eu fico com muita pena porque os meninos da escola pública, eles têm uma estrutura muito maior, muito maior. Muito maior. Mas é a gestão, é aí que eu falo que às vezes não adianta ter legislação, que eu te falei que eu tenho percebido nas minhas práticas. Tem a legislação, mas a legislação pode ser perfeita, mas quem estiver aqui não gerir de uma forma consciente, humana, dialogar com a equipe, não vai acontecer, entendeu? Vai falar assim, não, a dança está no currículo, tem uma sala com espelho, então lá tem... (Ananda, 2023).

**Uziel** também menciona um aspecto que se conecta com a perspectiva de **Ananda**:

Eu tenho um compromisso de levar as quatro linguagens ali para a escola. Mas eu não sei se os outros lugares têm, e infelizmente o papel aceita tudo. Então falou que ensinou as habilidades de dança, quem é que foi lá comprovar? Alguém vai ter uma prova prática para saber se o menino sabe deslocar no espaço? (Uziel, 2023).

Desse modo fica evidente para o profissional uma realidade de despreparo das instituições para com os profissionais de Arte/Dança e de desamparo desse profissional, fazendo-se necessário um olhar mais sério das Secretarias de Educação para profissionais como ele.

[...] estamos ali dentro da sala de aula, formulando isso aqui que eu to conversando com você... porque eles chegam com uma ideia bonita, que eles recortaram, ‘colou’ de algum lugar... mas aí cê fala assim: ‘você não conhece a realidade dos meus alunos, não! Meus alunos estão precisando de outra coisa, entendeu?! (Uziel, 2023).

Não é possível que a Arte/Dança se consolide no espaço escolar sem investimento, sem o reconhecimento das instâncias educacionais mineiras com relação às lacunas e ausências de toda ordem a que os profissionais da educação, professores de Arte/Dança e estudantes estão submetidos.

#### 4.2.8 Prática artístico-pedagógica

Entende-se como importante a análise da prática cotidiana de diplomados em Dança egressos da EBA/UFMG inseridos em escolas básicas, por entender que esses profissionais se caracterizam por agentes transformadores rumo à educação emancipatória que leve em consideração o conhecimento do corpo e pelo corpo. Desse modo, compreende-se que ouvir esses profissionais sobre suas experiências no contexto da Educação Básica pública se faz relevante para o entendimento das características desse campo de atuação em Belo Horizonte e Região Metropolitana, mensurando possíveis avanços ou retrocessos, mudanças necessárias e possíveis formas de enfrentamento dos antigos e recentes desafios.

Pode-se dizer que o ensino de Dança na escola, distancia-se da utilização da dança como ferramenta para construção de conhecimento em outros componentes curriculares, afasta-se de uma concepção de reprodução de padrões técnicos, de estimulação da competitividade entre os estudantes e da noção de aptidão inata como único critério para seu acesso no espaço escolar e aproxima-se de noções que consideram o movimento como modo de expressão e comunicação que favorecem os estudantes tornarem-se cidadãos ativos, críticos e conscientes, ao entrarem em contato com diversas linguagens artísticas (Marques, 2003).

Sobre o modo como tem se colocado nesse espaço formativo **Eliana** destaca que ainda que sua realidade seja de atuação num contexto institucional com mais recursos e dotado de uma melhor estrutura, percebe imperar no local a concepção da Arte ainda como um passatempo no ambiente escolar ou como atividade descomprometida com princípios pedagógicos e críticos

– lógicas apontadas anteriormente por Marques (1997) e Strazzacappa (2001) no subcapítulo sobre a área de conhecimento Dança e a escola –. Ao considerar essa leitura, junto a uma realidade de turmas cheias e espaços que ainda não são ideais para abordagem de Dança, **Eliana** expõe:

Então tudo que eu levo, assim... para eles, mesmo as coisas que não são de dança, mesmo as coisas que são de artes visuais, eu trabalho nesse sentido, assim, eu acho que eu tenho que trabalhar muito no sentido de mover mesmo assim... mover o corpo. Eu acho que eu bagunço bastante as coisas, assim não, eu tento, né? Então assim: é uma coisa assim de... é um impasse, né? De perder o controle, de tentar controlar, porque eu acho que a minha função é bagunçar mesmo, assim, mas não é, você entende, né? Que é bagunçar no sentido de estimular assim, né, criativamente. Mas isso gera de fato uma bagunça na escola. Então eu fico transitando por isso assim, sabe? De sair da sala de aula, fazer um desenho sobre o espaço, sobre o colega. Enfim, dança, fazer as danças, também ao ar livre, né?! [...] Trabalhar um pouco assim, né? Esse lugar diferente do que a Arte tá [...] não só na sala de aula tá fechadinho ali, sentadinho e tal (Eliana, 2023).

Tal relato demonstra um modo encontrado pela profissional de permanecer nesse contexto de atuação, entendendo suas especificidades e construindo modos de movimentar estruturas enrijecidas sobre ensino, disciplina, aprendizado e do imaginário sobre ensino de Arte/Dança reforçados historicamente no que se refere ao contexto escolar formal.

Quando eu vou levar algum conteúdo que é de Dança. Eu tento trabalhar de uma forma mais lúdica, né? Até porque criança, assim, então eu levo uma, tipo, uma brincadeira... E eu tento desdobrar isso para, para algum elemento, assim, né, da dança que eu quero, como por exemplo, a criação, né, os meninos criam muito. Eu ensinei uma música outro dia, e aí eu ensinei alguma música, assim, uma música que você faz com o movimento lá e tal. Eu não mandei eles criarem nada não, mas eu... Enfim, deixei eles lá uma hora, quando eu voltei, tinha duas meninas, elas tinham criado uma musiquinha delas assim, no mesmo ritmo, delas... Elas criaram uma letra delas, né? Você vê que a criança já tá ali, ela já tá. Você não precisa mandar, né? Ela já tá interessada, né? Em desdobrar as coisas, assim... que ela gosta (Eliana, 2023).

**Eliana** em sua prática artístico-pedagógica tem apostado na ludicidade e nos processos de criação em suas proposições com as infâncias, sendo permeada por valores inclusivos e também por uma disponibilidade e movimento frente ao contexto plural de atuação em que está inserida. A profissional explica que possui por volta de dez alunos com deficiência, dentre elas estudantes com deficiência intelectual, paralisia cerebral, transtorno do espectro autista e estudantes com algumas síndromes – das quais algumas são raras –. Nesse fluxo, **Eliana** descreve a existência de um contexto de atuação que se encontra longe de o mais adequado, quanto ao acolhimento e pleno atendimento educacional de estudantes que necessitam de acompanhamento educacional especializado – algumas famílias de estudantes nem sequer possuem laudos dos seus filhos – o que contribui para que dessa forma esses educandos

permaneçam sem monitores. Os monitores são profissionais terceirizados pela prefeitura que não possuem formação em educação e nem em inclusão, o que gera desconfortos, preocupações e demandas ações da profissional frente à realidade em que está inserida, que atua sempre que possível com uma profissional com formação específica em inclusão na escola em que trabalha.

Enfim, enfim... a verdade, a situação do aluno com a inclusão é um ponto de muito conflito entre, entre o aluno até menos, entre a família, entre o monitor e entre o professor, porque o professor muitas vezes não sabe o que fazer. A gente está lá e a gente não sabe o que fazer. E você tem os outros alunos todos da turma. Que você pensa uma aula e aí você quer... né? Enfim, cada um é diferente e te exige uma... Um olhar, uma dedicação, uma atenção especial... você acha que você vai contar com o monitor? Mas o monitor, coitado! Eu nem gosto de criticar muito, porque, na verdade, se a pessoa não tem informação nenhuma, é difícil exigir dela, né? Que ela tenha, assim, um desempenho determinado. Ela não sabe [...]. E aí fica um conflito. É... É um conflito dentro da escola, na verdade, porque eu acho que é difícil a gente ficar falando quem é a culpa, né? Eu, assim, fico sofrendo muito quando eu vejo que meu aluno está desassistido por mim. Mas aí depois eu reflito, eu fico pensando: 'Mas eu fico a aula inteira olhando todos os outros 25/35 alunos... É difícil, assim [...]' (Eliana, 2023).

**Eliana** destaca, inclusive, que diante da problemática relacionada com a formação dos monitores que acompanham estudantes na Prefeitura de Contagem, tem sido realizadas discussões no Sind-UTE/Contagem – sindicato do qual participa – sobre a necessidade urgente do monitor do AEE ser um profissional com formação em Educação Inclusiva para que as demandas e necessidades de todos os estudantes sejam efetivamente consideradas no cotidiano escolar.

**Eliana e Giovana** apresentam aspectos que dialogam no que diz respeito ao trabalho no Ensino Fundamental I. Para **Eliana**, a atuação com as crianças exige uma sensibilidade para as demandas com relação à etapa, que perpassa pela compreensão de que sua prática não contemplará mesmas referências, materiais, estratégias, dificuldades que em outras etapas que ela já esteve, nesse caso, tem apostado bastante na ludicidade como modo de favorecer processos de ensino-aprendizagem significativos. **Giovana** aponta as crianças com menos amarras diante das atividades e possíveis exposições diante dos colegas de turma, em contraste com estudantes adolescentes, por exemplo, cuja relação com o corpo passa por outros lugares, sutilezas, dificuldades e formas de conectar. Ela observa uma curiosidade genuína nos estudantes ao trabalhar com a infância, além de mais poesia e criatividade expressas de modo mais evidente, a partir de uma abertura e dinamismo diante do que lhes é trazido também.

[...] Então elas também trazem muito para o nosso dia a dia. Então às vezes eu vou iniciar uma aula conversando sobre alguma imagem em roda, aí uma criança vê esse assunto e interage de uma forma que modifica o meu planejamento. Por exemplo, aconteceu na semana retrasada: Eu levei uma imagem de *breaking* e ela começou a fazer um *beatboxing* na boca na hora assim. E aí uma outra criança entrou no meio da roda e começou a dançar ali o *breaking* do jeito que ela via, que ela conhecia o *breaking*. E isso contagiou a turma e virou a própria experiência de aula. Então, cada hora uma criança foi lá no meio e quem estava de fora começou a vibrar cantando "êi...ôw...êi...ôw...". E esse momento virou isso, ficou mais relacionado com a experiência do que é a cultura Hip Hop, do que se eu ficasse lendo o livro em roda com todos assentados e eu falando pra eles que "o hip hop surgiu". Elas já têm alguma experiência, elas já reconhecem. Muitos deles, quando entram ali, você vê que já estão brincando de *breaking*... já sabem muito cedo, conhecem esse lugar pela vivência da cultura e bem mais do que eu inclusive... (Giovana, 2023).

Desse modo, as falas das entrevistadas evidenciam que o trabalho com as infâncias tem se mostrado mais potentes em florescer diante de propostas artístico-pedagógicas apresentadas, evidenciando possibilidades, não sem percalços, mas que nutrem fluxos que contribuem para o vislumbre de uma efetiva abordagem de Dança e conseqüentemente de algumas transformações nas lógicas educacionais estabelecidas.

**Marcelo**, por sua vez, que se encontra inserido num contexto de ensino a jovens e adultos ao falar da sua prática cotidiana, demonstra como atitude pedagógica a intencionalidade da abordagem da Arte/Dança, vislumbrando romper com as ausências do ensino no contexto escolar, mas esbarrando nas lógicas polivalentes expostas. Desse modo, em seu dia a dia na EJA, na tentativa de viabilizar uma prática coerente nas turmas que atua, decidiu começar pelas suas dificuldades, escolhendo iniciar pela abordagem das Artes Visuais, trabalhando com turmas do mesmo ano o mesmo conteúdo, fazendo ajustes para a realidade da EJA, e dando foco em cada ano em aspectos prescritos nos planos de curso existentes. Ao lidar com jovens adultos e estudantes mais velhos, o profissional revela a preocupação constante na adesão dos educandos às propostas que leva para sala, mas compartilha com certa alegria que suas proposições partindo da colagem, do recorte, do desenho e da imagem têm funcionado bastante, tendo uma adesão interessante.

Observa-se como possível contribuição para a adesão dos estudantes às proposições de Artes Visuais relatadas pelo profissional **Marcelo**, a presença histórica mais destacada dessa área de conhecimento no ensino de Arte nas instituições escolares em comparação as demais, enquanto a Dança, por sua vez, sempre se situou às margens do conhecimento em Arte na Educação Básica, como expõe Strazzacappa (2003) no capítulo 2 em que se destacam como noções punitivas e vexatórias com relação aos corpos, sua contenção e adestramento, se estabelecem de modo histórico no contexto escolar.

Na perspectiva de **Marcelo**, ainda persiste uma concepção limitada dos conhecimentos e potencialidades da Dança no contexto formativo básico, em que existe uma associação do aprendizado e contato com os conhecimentos específicos da área, quase que exclusivamente em decorrência de festas e ocasiões escolares pontuais, assim como pontua Marques (2007). Diante dessa realidade, o profissional pretende inevitavelmente se valer do que chamou de “brechas” para iniciar um diálogo sobre Dança com seus estudantes da EJA. Por outro lado, há a revelação de certa frustração em atuar numa escola bastante bem equipada, mas que ainda não possui um solo fértil para o ensino de Dança e por esse motivo, questiona-se sobre as reais condições de empenhar proposições práticas, principalmente porque frequentemente ele chega a contar com um ou dois alunos em suas aulas, que acabam por procurar nas escolas experiências coletivas e/ou mais tradicionais de ensino, pelo perfil de serem adultos, trabalhadores e terem uma rotina diferente de outros estudantes de outras etapas da Educação Básica.

**Marcelo**, aponta que passou por um momento difícil no processo de entender como estruturar suas aulas de modo a contribuir de alguma maneira, na formação dos estudantes da escola onde está inserido, ainda que partindo das Artes Visuais. Inicialmente ao apostar numa abordagem mais teórica, acabou por se ver como um profissional que não gostaria de se tornar. Passado esse contexto inicial, em que se lançou num processo de adaptação e solicitação de auxílios de outros profissionais – até mesmo de fora da escola em que possui o cargo –, modificando o foco de seu trabalho para a dimensão das experiências e do fazer em si, mobilizando modos próprios de realizar proposições artístico-pedagógicas, ao descrever sobre seu trabalho com suas turmas, o profissional diz de modo orgulhoso que não é mais visto como um professor da aula e compartilha com certa alegria uma mudança na recepção dos estudantes em relação a sua proposta, destacando ter conseguido movimentar a escola de certa maneira, e principalmente, trazendo os estudantes para se envolverem mais com as propostas levadas por ele, ainda que não sejam de Dança.

E hoje em dia eu chego na escola, os alunos vêm conversar, 'ah, professor eu fiz isso, professor eu fiz aquilo!', 'ah, eu fiz seu trabalho'. Eu vejo alunos que falaram assim: "professor, eu nunca comprei uma caixa de lápis de cor, eu comprei para sua matéria. Eu gosto das suas aulas, suas aulas é diferenciadas" [...] (Marcelo, 2023).

**Marcelo**<sup>276</sup> ao refletir sobre as estratégias que tem mobilizado, critica os livros didáticos da coleção Apoema da Editora do Brasil utilizados na instituição em que atua. Em sua perspectiva, o material se apresenta como carente de proposições que contemplem ou sugiram exatamente essa dimensão onde tem visto potência no fazer diário, a convocação à experiência, associados à contextualização e à apreciação nos processos de ensino-aprendizagem em Arte. Nesse sentido, e diante dos aspectos destacados pelo profissional, fica explícita, a tentativa da realização de um trabalho engajado em contribuir com o contexto educacional em que está inserido, se valendo de uma abordagem (Abordagem Triangular) na construção de suas propostas de modo a instigar seus estudantes a acessarem, vivenciarem, produzirem e compreenderem conhecimentos em Arte/Dança.

No que compete à prática artístico-pedagógica, **Uziel** localiza a realidade dos estudantes na escola onde atua como professor efetivo:

[...] a realidade dos meus alunos que são estudantes que, às vezes, nem lêem. Aí por não ler, tem um contexto de vulnerabilidade enorme, umas são agitadíssimas. Às vezes eu só tenho que conseguir controlar, aí eu falei: 'Gente', imagina, 'vamos levantar'... hoje mesmo, 'vamos fazer uma roda...' Não é simples, não está no hábito... (Uziel, 2023).

Tem as turmas que são mais desafiadoras de comportamento até mesmo de desenvolvimento cognitivo... ocê fala: 'seguinte, vou fazer isso aqui, mas eu tô me enganando eles porque eles estão escrevendo, eles não sabem ler, eles tão copiando a letra do quadro colocando no caderno, mas quando eu perguntar para eles assim 'o que é malabarismo?', no sexto ano eu tô trabalhando artes circenses, ele vai marcar qualquer letra, se fizer de (questão) fechada ele vai marcar qualquer letra. Mesmo eu tendo passado o vídeo do malabarismo, termos falado o que que é um objeto. É assim, você fica... Sem você sabe o que fazer e porque... É... Nem o conteúdo da sua disciplina você dá conta de chegar nele, que tem várias coisas anteriores. Então, essa é a realidade (Uziel, 2023).

**Uziel**, relata que considera importante estar inserido nesse espaço, mesmo em meio às dificuldades e destaca que o público com quem trabalha, ainda que num contexto extremamente vulnerável, apresentam uma pulsão de vida que o cativa. No entanto, há o compartilhamento de um desejo genuíno do profissional enquanto artista-docente de ter condições de ver sua proposta pedagógica florescendo, perante os desafios da adolescência e suas questões, e não necessariamente pelo quase sufocamento da conjuntura em que se encontra.

---

<sup>276</sup> Na EJA, **Marcelo** afirma não ter nenhum estudante com deficiência em suas turmas. Mas comenta, em sua entrevista, sobre o contexto de um estudante PCD da escola em que atua e as dificuldades dele ter acompanhamento especializado, sendo auxiliado antes por uma profissional de biblioteca até chegada de uma pessoa capacitada para alfabetizá-lo recentemente.

Sobre as condições para a abordagem de Dança especificamente, **Uziel** (2023) expõe: “Eu como um professor de Arte, formado em Dança, também tenho deixado a desejar o que tá relacionado aos conteúdos de dança. Porque faltam condições de trabalho!”. Além disso,

[...] o trabalho de Arte que acontece na escola é o meu trabalho. A outra escola mais próxima tá longe, entendeu? Então, assim, eu tenho desejado conhecer (outros profissionais de Arte da rede na localidade que atua), mas ainda não é uma realidade, né? E é isso, eu acho que a Dança não deve tá sendo contemplada nem quanto conteúdo mesmo assim, para apreciar “ah vamos apreciar espetáculo de dança...” (Ananda, 2023).

Nesse fluxo, **Uziel** pontua ao refletir sobre sua prática uma perseverança de algumas problemáticas apontadas por Márcia Strazzacappa (2001) há quase trinta anos atrás: “ah tá falando de espaço, tá falando de aluno ter que usar uniforme ou não pra aula de dança, de conversar os pais, que tem ideia que menino não dança...” (Uziel, 2023). Assim, enquanto tenta ser dialógico e experimental em suas proposições, atento aos desafios do ontem e do hoje, se depara com aspectos de ordem social, política, cultural e econômicas que incidem sobre as formas como consegue desenvolver seu trabalho, como: a realidade da escola como um alívio para os estudantes perante a rotina doméstica periférica; o comparecimento dos estudantes à instituição como um complemento da alimentação diária; a questão de uma impossibilidade da família dos estudantes para qual leciona acompanharem e auxiliarem-nos nas tarefas e acompanharem o processo formativo escolar, pois estão muito empenhados em sobreviver numa realidade delicada; além de outras questões profundas e delicadas citadas. Para ele, é preciso compreender que vislumbrar um ensino de Arte/Dança consolidado nas escolas deve passar pela consideração de realidades institucionais complexas, e nesse sentido provoca sobre as perspectivas academicistas que ainda apresentam uma lógica muito idealizada da abordagem de Dança dentro dos muros da escola: “[...] escrever o que escreve, sem nunca ter pisado nas nossas realidades?! Não saber o que é ter uma briga com soco inglês, entendeu? Menino botar fogo na lixeira da sala de aula. Então, assim, é dessas realidades que eu estou! É...Tem sido bastante difícil!” (Uziel, 2023).

Frente à realidade que vivencia, **Uziel** destaca sua escolha didático-metodológica de abordar uma área artística em cada um dos anos que atua - tendo em vista a possibilidade de progressão do seu trabalho na escola ao ocupar uma vaga como efetivo - na expectativa de desenvolver proposições nas distintas áreas artísticas com profundidade, num contexto de atuação que o ensino de Dança ainda não se apresenta como consolidado. Diante disso, o profissional tem se questionado sobre essa opção, pois compreende que pode haver um

favorecimento real do aprendizado das especificidades dos conhecimentos de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais ao mesmo tempo em que isso acarreta numa limitação das experiências e os processos de ensino-aprendizagem a um ano apenas, ao longo de todo o percurso do estudante no ensino fundamental. Neste ano, **Uziel** afirma estar trabalhando com a Dança nas turmas de 6º ano, mas ainda assim isso não ocorre sem dificuldades:

[...] eu não consigo adentrar tanto na questão da Dança que como eu te falei, talvez eu fiz a péssima escolha de botar a dança no sexto ano, mas no sexto ano eu imaginei que por eles estarem ainda um pouco mais familiarizados com o fundamental, aos anos iniciais, eles estariam mais abertos para se expor... Porque eles já faziam isso ano passado, então de um ano para o outro não vai ser tão... Só que a partir agora da minha proposta, e não da de reproduzir uma coreografia da pedagoga, né? (Uziel, 2023).

Além de uma questão de familiaridade e da abertura dos estudantes para abordagem de Arte/Dança na escola em que trabalha, na entrevista de **Uziel** ficam escancaradas como as dificuldades estruturais, da ordem do espaço e recursos escolares, as questões de vulnerabilidade relacionadas a aspectos socioeconômicos e ausências de políticas comprometidas com a superação das desigualdades na comunidade escolar que atua, unidas ao contexto de precarização das condições de trabalho do docente, acabam por se delinear como impeditivos relevantes para o desenvolvimento de proposições em Arte/Dança que contribuam para com a educação integral dos indivíduos. Essa leitura feita pelo profissional se fortalece quando ele destaca uma curta experiência de atuação em outra escola da região, através de extensão, em que teve contato com um público que apresentava menos vulnerabilidades da ordem dos acessos socioeconômicos, do afeto, das oportunidades, do acompanhamento familiar e onde foi percebida uma maior possibilidade de troca, de abraço as suas proposições artístico-pedagógicas, além de uma maior participação e envolvimento dos estudantes com as atividades.

Frente o cenário delineado, **Uziel** encaminha as propostas artístico-pedagógicas de seus estudantes para que sempre cheguem na prática, há uma busca cotidiana em ser um artista-docente acolhedor, disponível para a troca e que compartilha referências midiáticas próximas das realidades de seus alunos. Além disso, o profissional tem feito uso de um persona em sua atuação na escola, sendo para ele um modo autêntico, que envolve inevitavelmente dimensões da sua identidade LGBTQUIAPN+: “Imagina ter que levar para a sala de aula uma figura caricata, engraçada para ser levado à sério?!...” (Uziel, 2023). Sobre isso, o profissional destaca: “[...] então eu chego lá como meu persona, debochada ... o piercing no nariz é uma coisa... Já chego assim: 'Ah, vai sentar não?' Ontem mesmo... (Os estudantes) ‘aqui fessor, toma

aqui esse óculos’, era o óculos Juliet! Dei a aula todinha de óculos Juliet. Eles adoraram!” (Uziel, 2023).

Ainda que algumas escolhas lhe tragam desgastes, reconhece que tal estratégia tem trazido à tona um caráter mais artístico para a sua prática artístico-pedagógica diária, ao mesmo tempo que é um modo que tem encontrado de ter a atenção dos seus estudantes, estabelecendo trocas a partir da consideração dos contextos, seu modo de se colocar no mundo e suas vivências próprias e os conhecimentos em Arte/Dança, assim como sugere Marques (2011), ao dizer do artista-docente como um interlocutor dos mundos da Arte e do ensino.

**Bruno**, por sua vez, ao compartilhar aspectos da sua atuação com a etapa do Ensino Médio estadual, destaca estar inserido em uma lógica escolar de implementação de uma reforma educacional a partir do NEM, no qual imperam questões de desigualdade e de diversos déficits, tanto de acesso a bens culturais, quanto à educação, à alimentação, à moradia e a outros direitos básicos: “Então para mim não faz sentido colocar um negócio lindo no papel, a gente tem que fazer, amplia a carga horária, amplia um conjunto de coisas mas... Quando a gente olha o básico, não está acontecendo...” (Bruno, 2023).

[...] assim, as escolas não têm estrutura. Os professores tão cansados, não têm um bom salário, muitos alunos, ainda mais depois da pandemia, né, eu acho que a gente pegou aí anos anteriores, anos melhores de educação, com rendimentos melhores, isso é um achismo, porque eu tava enquanto aluno e depois eu tava na Graduação não tava em contato com as escolas. Mas hoje eu vejo que a taxa de analfabetismo que sai das escolas é grande, me parece ser maior que antes. E não só tem casos de alunos que saem sem ler, sem escrever... tem uma quantidade de evasão maior. E também tem os analfabetismos funcionais, né, não sabem interpretar um texto, não saber fazer nem uma conta simples, essas coisas do dia a dia... Isso eu acho que são questões assim (Bruno, 2023).

**Bruno** aponta estar utilizando como estratégias simplificar suas proposições, tentando diversificar as atividades e ocupar espaços possíveis da escola, para além das salas de aula. Tem buscado e se empenhado em um planejamento que busca extrair dos estudantes seus recursos próprios e modos distintos de elaborar reflexões, vislumbrando processos cênicos em que seus corpos também apareçam como protagonistas. Entende-se que tal aspecto exposto sugere influências entre o princípio da autoridade de Klauss Vianna – apresentados no capítulo 3, no qual debruça-se sobre a proposta curricular do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG – na prática do profissional em questão, no sentido da sua proposição se embasar na valorização de expressões artísticas pessoais.

Para **Bruno**, a escola se apresenta como um espaço que dificulta a fruição em Arte e a recepção de propostas criativas por parte dos estudantes: “eu penso assim, quando a gente tem muito muro ao redor, quando a gente não tem tanta possibilidade de ver o céu [...] nessas situações... Então isso eu acho que é um dificultador” (Bruno, 2023). Nesse fluxo entende-se, que o profissional adentra no ambiente formal de ensino munido de olhar sensível, que se choca com os fluxos possíveis de ser estabelecidos na instituição onde atua, cujo projeto arquitetônico – repleto de grades, muros, separações e contenções – normalmente dificulta as possibilidades do trabalho com a Arte/Dança, limitando as experiências dos estudantes.

**Bruno**, assim como **Giovana**, expõem fazer o uso de tecnologias, abordando a cultura digital na intenção de promover diálogos e estabelecer conexões com os estudantes a partir dos recursos disponíveis. Para Lúcia Pimentel (2005) o ensino de Arte deve ser pensado como parte integrante da formação de crianças e jovens, como conteúdo extracurricular e curricular que possibilitam não só a construção de conhecimentos, mas também de cidadania. Sobre as novas tecnologias e o ensino da área de Arte e seus campos, a autora escreve:

A tecnologia digital propicia novas formas de pensar e fazer arte. Para que isso aconteça, @s<sup>277</sup> alun@s precisam entender a natureza dos instrumentos de arte e os meios de escolha. Isso significa que é importante que façam exercícios para conhecer programas de tratamento de imagem, por exemplo, mas é essencial que pensem seu trabalho como sua própria produção artística, e não somente usem os recursos desses programas aleatoriamente. É importante, portanto, que @ professor@ de arte conheça e experiencie os meios digitais de produção artística, para poder fazer propostas e aceitar propostas de alun@s, bem como para poder contextualizar adequadamente obras de arte digital (Pimentel, 2005, p. 168).

Nesse mesmo fluxo Marques (2007) afirma não ser possível haver discussão sobre a abordagem de Dança nas escolas sem que se considere o modo como o conhecimento é aprendido, diante inclusive da existência e a proliferação de novas tecnologias. O conhecimento antes aprendido por via oral, posteriormente através de livros, hoje também se dá no espaço digital, demonstrando com mais força que os estudantes não apreendem o mundo somente através das palavras, mas também de imagens e movimentos. “A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual” (Marques, 2007, p. 26).

---

<sup>277</sup> Manteve-se o rigor a citação de Pimentel (2005) que se empenha numa escrita com neutralidade de gênero, no entanto, destaca-se a consciência que o uso de “x” ou “@” pode dificultar o acesso de conteúdos por pessoas com deficiência visual que fazem uso de softwares de leitura de tela.

**Giovana** destaca que na escola onde está inserida, há uma concepção de ensino de Arte mais fortemente ligado como algo da ordem cênica e de apresentações. Por outro lado, trata-se de uma instituição que possui uma sala exclusiva para o ensino do componente.

E nessa sala temos bastante autonomia para organizar os objetos da maneira que precisarmos. Então, podemos liberar a sala toda, deixar ela aberta para a gente poder experimentar o espaço ampliado. Lá nesta escola tem um anfiteatro. É a primeira escola em que eu trabalho que tem um anfiteatro! E aí, agora, a gente está organizando um trabalho para as crianças poderem usar esse anfiteatro. A gente está desenvolvendo um projeto de Teatro com eles, daí a gente vai ensaiar neste espaço. Então elas já vão vivenciar essa relação com o palco, com a sensação de verem e serem vistas e tudo (Giovana, 2023).

**Giovana** afirma que na prática artístico-pedagógica empreendida, conseguiu trabalhar bastante dança com seus estudantes no primeiro trimestre deste ano. Posteriormente, diante do desejo deles se apresentarem, foi decidido por uma apresentação na Festa da Família da escola em maio de 2023, o que movimentou um pouco as coisas na instituição, motivando que outras professoras acompanhassem os ensaios, sentindo-se animadas em fazer aula de dança e ampliando um pouco dos olhares da comunidade escolar sobre a área.

A profissional relembra e comenta sobre outras práticas artístico-pedagógicas de Dança que já foram realizadas, destacando abordagem da anatomia corporal para turmas do Ensino médio relacionada a uma perspectiva de um corpo que se é e não que se tem, uma atividade que trazia o elemento peso a partir de Laban e tecia relações com a proposição artística de Pina Bausch<sup>278</sup> – em que seus bailarinos exploravam tal elemento e depois criavam uma dança a partir dessa sensação – e uma prática a partir da gestualidade da Língua de Sinais no trabalho com as infâncias.

Diante disso, entende-se que os conhecimentos construídos ao longo do percurso da licencianda no curso de Graduação em Dança da EBA/UFGM, em disciplinas como Anatomia para o Movimento, Libras Instrumental e as Práticas de Dança permeadas pelas proposições de Laban se fazem presentes em nas práticas de Giovana, enlaçadas nos processos de ensino-aprendizagem que desenvolve na atuação na Educação Básica pública.

Diferentemente da sua experiência com as infâncias, relatado anteriormente, no contexto do Ensino Médio **Giovana** destaca outros fluxos, desafios e formas de estabelecer conexões e trocas, compartilhando suas estratégias e pequenos avanços da prática cotidiana:

---

<sup>278</sup> Coreógrafa e dançarina alemã.

Eu trago muita música para as minhas aulas e trago muito a sensação do corpo, assim, em tudo que eu puder. Sempre que eu posso trazer a sensação do corpo: como é que ele está agora? Lá no Ensino Médio, por exemplo, eu não usava as cadeiras enfileiradas, claro que não! Eu já fazia uma roda, tirava a carteira da frente do corpo e a gente fazia uma conversa. Eles ficavam com medo quando eu falava que era professora de dança, porque eles não queriam dançar. Às vezes falavam: 'Não vim aqui para dançar não, já trabalhei o dia inteiro, tô cansada'. Eu respondia: calma, só assenta numa roda primeiro que a gente vai fazer uma conversa ... E aí, só da relação do corpo estar mais aberta assim, a gente conversava como em uma roda de conversa mais gostosa, um pouco distante de um lugar muito formal e endurecido como o institucional (Giovana, 2023).

Ao ser questionada quanto a perspectiva da consolidação da Dança no contexto em que atua, a profissional apresenta uma compreensão de que o caminho ainda está sendo construído e as instituições e comunidade escolar estão começando a se inteirar dessa concepção de Dança como parte da Arte nas escolas. Além disso, destaca que desde a primeira aula no contexto da Prefeitura de Contagem foi inquirida pelos estudantes sobre a aula de Arte ser de pintura, sendo também constantemente demandada por colegas de trabalho frente a realização orna mentação da escola, fazendo com que ela frequentemente precise pontuar: "gente, sou formada em Dança, saibam!" (Giovana, 2023).

**Ananda** em vez de reivindicar um lugar específico como profissional da Dança na Prefeitura de Belo Horizonte, se propõe a provocar os seus estudantes a experienciarem e criarem artisticamente a partir de problemáticas, demandas, questões do mundo, fazendo-os refletir, agir e se engajar em atividades que movam o corpo e as ideias sobre poluição, sonora, aquecimento global, cultura da violência, o *bullying*, o machismo, desigualdade social, desigualdade de gênero.

Alguns profissionais apresentam as palavras interdisciplinaridade (**Eliana e Fernando**), transdisciplinaridade/multidisciplinaridade (**Ananda**) para falar da prática que vêm desenvolvendo em seu contexto de atuação e suas escolhas didático-metodológicas futuras (**Uziel**). Ao refletir sobre seu cotidiano artístico-pedagógico, **Ananda** avalia que as vivências e conhecimentos construídos no Mestrado em Artes, Urbanidade e Sustentabilidade da Universidade de São João Del Rey – no qual ela tinha aulas com professores de Artes, Matemática, Geografia, Medicina, Engenharia, Zootecnia – trazem perspectivas transdisciplinares para sua prática. Nesse sentido, ainda que ela seja uma egressa de um curso específico de Dança, encontra na abordagem guiada por um olhar transdisciplinar a possibilidade de todos os conhecimentos estarem tangíveis no espaço escolar, assim, suas aulas são ancoradas numa concepção de diálogo entre as áreas visando a realização de ações pedagógicas possíveis dentro da realidade que se tem de sociedade e de escola. Suas

proposições são diversas, propõem olhares ampliados para construção de conhecimento e apresentam foco em processos de criação com seus estudantes. Partindo de temas geradores em busca de conexões entre as áreas artísticas e os componentes, vislumbra para além e um foco no ensino de Dança, a diversidade artística a partir de proposições plurais como laboratórios performáticos, laboratórios de pintura e escultura, que incitam os estudantes a criarem em dança, em música, em teatro, através de percussão corporal, dentre outras formas artísticas.

Partindo de uma ação artístico-pedagógica que abraça a multiplicidade, **Ananda**, se coloca como uma profissional que tenta ter um olhar cuidadoso e atento na prática cotidiana pensando e valorizando também as individualidades, algo que pontua que talvez tenha sido o que sentiu falta em seu percurso acadêmico.

Saber por que o aluno chegou triste ou agressivo? Ou por que o aluno não está dando conta daquela matéria ou de outra, não só na minha? Por que tem aluno que não é alfabetizado no oitavo ano, o que aconteceu com ele pra ele chegar no oitavo ano e não conseguir ler e escrever? Os alunos especiais... os alunos com necessidade especial. Como que eu vou conseguir? Porque tem aluno que não gosta de barulho, tem os autistas. E aí eu estou numa aula que tem barulho... (Ananda, 2023).

Para **Ananda** seu grande desafio é ter condições de olhar com cuidado para as diferentes realidades dos estudantes e suas questões dentre as 10 turmas que atua com Arte na Prefeitura de Belo Horizonte, destacando a consciência da dificuldade que isso sugere.

[...] que é sobrecarga professor de Arte. Então você tem que pegar muita Tuma pra você ter um cargo completo. Nesse sentido, dentro dos meus seiscentos e oitenta alunos, eu tento ver, claro que eu não consigo, todos, mas aqueles que conseguem é... comunicar melhor comigo. Eu tento ver isso... e aí a maioria tem trago boas coisas assim, até aqueles que criticam mesmo assim. 'Ah, mas isso aqui está dando errado', então eu vejo que de forma positiva ou negativa a gente tem uma boa... um bom lugar dentro da escola, a gente conquistou. Eu e meus alunos, a gente tem conquistado um bom lugar assim. E tem sido falado, ou porque assustou, ou porque a gente fez uma coisa muito 'nó, que isso!', ou porque tocou, nesse lugar mesmo da sensibilização, acho que a gente tem conquistado um espaço de destaque assim (Ananda, 2023) (grifo da autora).

Entende-se que a profissional revela em sua narrativa a construção de uma prática que se lança em ser *suleada*<sup>279</sup> por perspectivas humanas e cuidadosas, atentas e diversas, que não

---

<sup>279</sup> O sociólogo Boaventura de Sousa Santos traz a ideia de *epistemologias do sul*, emergindo como procedimentos que criam e validam o conhecimento a partir daqueles que sofrem destruições e exclusões sistemáticas causadas pelo colonialismo, capitalismo e sexismo. Para o autor é necessário empreender uma atitude de tornar visível o que foi produzido como invisível ou não existente, através de uma *sociologia das ausências*. A proposta de Santos, denominada ecologia dos saberes, se funda numa relação orgânica entre os saberes do sul, de um sul além da perspectiva de contexto geográfico. A palavra *suleada*: é usada, nesse fluxo em contraponto as perspectivas hegemônicas cujos referenciais apontam para o Norte global (Silva; Santos, 2017).

ocorre sem dificuldades mas movimenta processos, constrói relações e trocas, encaminha processos de ensino-aprendizagem artísticos de modo comprometido que cuida e busca preservar a alma dos estudantes (hooks, 2017) através do respeito e escuta, potencializando partilhas e aprendizados.

**Fernando** ao falar do seu contexto de atuação, expressa inicialmente que se vê como um professor generalista, no qual é demandado como profissional em componentes (Arte e História) com especificidades, dinâmicas, escolhas didático-metodológicas distintas e que se relacionam, também abraça as possibilidades de trabalhar de um modo interdisciplinar. Nesse fluxo, o profissional destaca o trabalho com apreciação musical, com Artes Visuais (Dadaísmo), poesia concreta, colagem, trabalhos de campo, entre outras formas artísticas, mas avalia e destaca que nunca conseguiu desenvolver uma aula do início ao fim relacionada a Dança, somente ao Teatro com jogos corporais, por exemplo. Ciente disso, nas turmas que leciona Arte e História, **Fernando** aponta uma flexibilidade de atuar de forma interdisciplinar entre essas duas disciplinas, fazendo uso da ideia de personagem para aprofundar relações com os estudantes, como se ele e o professor de História fossem uma espécie gêmeos/clones, com características iguais tendo como diferença apenas o ensino de componentes distintos.

[...] então assim essas questões que são transversais, interdisciplinares, eu trabalho comigo mesmo, é ótimo. Então, assim, o ajuste horário, falei gente, ""eu sou o único aqui que o ano inteiro eu executo trabalho com um coleguinho. ‘Qual coleguinho?’ Eu falo: ‘o outro professor, uai’ (Fernando, 2023).

Então eu vou fazendo essa loteria sempre. Vou testando, vou fazendo uma... hoje eu até tava trabalhando com os meninos nesse ambiente da escuta, né? Você vai escutar com o ouvido? Não, vai escutar com muito mais do que o ouvido. E aí eles também jogam muito naquilo que a demanda é da turma. Eu vou entendendo o que a turma vai me apresentando das conversas que vão fluindo, e eu vou pegando alguns ganchos das atividades que eles fazem, e falo: “Olha que legal isso que você está fazendo, posso trazer como proposta?” Eu vou lá, sento e fundamento (Fernando, 2023).

Concebendo suas aulas de Arte como laboratório criativo, o profissional, se orienta por perspectivas e abordagens mais abertas e experimentais, numa metodologia criativa que tem como forte característica os aspectos que os estudantes levam como questões, desejos e provocações.

[...] eu gosto de partir um pouco do princípio da Pina Bausch que é a provocação em cima de uma pergunta, em cima de um lugar. E o que eu percebo... assim no fundamental, eles têm meio que uma disputa também que quando um faz e é legal, todo mundo quer fazer. Então eu ganho os meninos aí (Fernando, 2023).

Em sua narrativa sobre sua trajetória como licenciado de Arte/Dança, **Fernando** reconhece o caminho trilhado, e destaca a realização de prática corporal centrada na relação com o peso, a partir de Laban – que foi abraçada pelos seus estudantes do Ensino Fundamental II – além do engajamento na abordagem de questões relacionadas à formação do cidadão de modo integral e guiado por pressupostos progressistas, como as questões de gênero. Em contrapartida, aponta a dificuldade como Arte-Educador de se manter com o vigor criativo em suas aulas dia-a-dia, afirmando que diante um contexto de atuação tão repleto de nuances, em que o cansaço e a desmotivação também se fazem presentes, existem momentos em que o desenho e Artes Visuais acabam se tornando um lugar seguro, um modo de fazer que funciona.

Assim como **Fernando**, a interdisciplinaridade também tem feito parte da prática cotidiana de **Eliana**, sendo uma forma encontrada de trabalhar Dança através de um projeto com outra docente do componente da Educação Física no contexto do Ensino Fundamental I.

Meu projeto é junto com a educação física e aí o meu projeto, a gente dá aula de coisas que são...é a interface, né, o corpo para mim e o corpo para minhas colegas da Educação Física, né? Porque assim, na prática tem sido para mim esse projeto a oportunidade de eu trabalhar com o que eu de fato quero é a dança. Eu aproveito, assim, ao máximo para fazer tudo o que eu quero lá (Eliana, 2023).

Na narrativa dela fica evidente como a abordagem interdisciplinar tem se delineado como o caminho encontrado para o alcance do ensino de Dança no contexto escolar em que atua. Ainda que no caminho aponte algumas dificuldades, experimentações e descobertas quanto às proposições e às possibilidades de envolvimento da faixa etária com que trabalha, além de entender que é um contexto muito pontual para o desenvolvimento dos conteúdos de dança advindos de uma brecha de carga horária na sua instituição.

E na verdade, eu trago conteúdos de Teatro, Música, das Artes Visuais, além da Dança. O meu objetivo é trabalhar com o corpo, e eu busco recursos de outras linguagens, sobretudo da dança que é minha formação. É um projeto restrito ao 3º ano do Ensino Fundamental. Então, infelizmente, não consigo trabalhar da mesma maneira com os outros anos que atendo. [...] A escola pediu para a gente ocupar esse horário, porque faltava professora, assim... na verdade sobrava carga horária nossa... E faltava o professor, aí a gente teve que organizar alguma coisa, aí como a gente tava alinhada, né? Eu e as professoras, a gente se dá bem assim, né? A gente gosta de trabalhar junto, então a gente vai levando adiante, assim, acaba que é frutífero para todas nós, né? (Eliana, 2023).

Em busca do estabelecimento de propostas frutíferas como **Eliana, Uziel** num processo de organização, aplicação e avaliação de seus planejamentos e estratégias, tem refletido sobre enveredar-se para uma proposta mais interdisciplinar:

Eu queria tentar, Rayane, fazer esse ano, uma interdisciplinaridade... estou lá trabalhando dança, aí trazer uma cena de teatro, como é que essa cena de teatro aparece a dança? Por isso que eu apostei nas artes circenses para o sexto ano. Dessa multiplicidade de linguagem eu consegui conversar um pouquinho... É isso, assim... Tô nesse processo pedagógico mesmo de planejar, executar e avaliar. E aí no 7º ano eu trabalho Teatro, ano passado eu já fui direto pra trabalhar texto teatral, peguei o Alto da Compadecida, mas esse ano, eu terminei de explicar a história do teatro, os elementos do teatro e vou trabalhar com eles o jogo “imagem e ação”, com mímica, pra gente começar a quebrar... Vamos ver como é que vai ser (Uziel, 2023).

A partir dos relatos dos entrevistados, entende-se como relevante destacar que dentre os objetivos gerais elaborados como estruturadores do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG – expostos no capítulo 3 – há a demarcação da tentativa da formação em questão “propiciar a interdisciplinaridade na formação em dança visando a consciência da necessidade de busca constante de aprimoramento profissional e do trabalho em equipes transdisciplinares” (UFMG, 2009, p. 26), além da promoção da consciência de uma aprendizagem contínua, associado ao diálogo entre áreas de conhecimento.

A partir das narrativas dos profissionais sobre suas atuações na Educação Básica pública é possível afirmar que pelo menos **Bruno, Ananda, Uziel, Fernando e Giovana** tem a proposta triangular de Ana Mae Barbosa como uma abordagem que permeia suas proposições artístico-pedagógicas, orientando processos de ensino-aprendizagem em Arte/Dança a partir da articulação de contextualização, apreciação e produção.

Faz-se necessário pontuar também que para além de aspectos estruturais, desafios da área de Arte, problemáticas envolvendo a possibilidade, ou não, da abordagem e consolidação da Dança no espaço escolar, a pandemia e suas consequências também têm afetado os profissionais e suas práticas. No que se trata da proposta do REANP durante a pandemia, **Eliana** tece críticas contundentes ao material disponibilizado e estratégias mobilizadas pelo estado de Minas Gerais, entendidas como proposições falhas, pouco abrangentes e pouco proveitosas. Em sua vivência destaca:

Na pandemia, eu senti que eu tava no Estado... e o Estado (Rede Estadual) não teve uma abordagem... foi uma abordagem muito esquisita. Foi meio picareta, né? A abordagem do Estado para nós... Eles inventaram uma apostila completamente descolada da realidade. Os PETs, né? Os PETs mal feitos para caramba, um trabalho realmente muito ruim, e meio que obrigou os professores a passar, a ficar igual um secretário, né?! Enviando, mandando apostila por e-mail, fingindo que dava aula, alunos fingiam que faziam, pegavam tudo na internet para copiar... Foi uma situação muito dramática, né? A gente não teve nenhuma ferramenta de que se aproximava da educação a distância para poder dialogar com esses alunos. Foi muito frustrante! (Eliana, 2023).

Tal situação relatada corrobora com os aspectos citados no capítulo 2, sobre a Política Educacional em Minas Gerais, em que ficam expostas não somente ações insuficientes em relação à continuidade dos processos educativos frente à pandemia, como a ampliação das desigualdades pedagógicas, sociais, raciais e econômicas, exigindo uma reinvenção das práticas educativas pelos docentes, expostos a novas lógicas profissionais que impactaram inclusive a saúde mental dos mesmos (Lima; Ramos; Oliveira, 2022; Gonçalves; Guimarães, 2021; Minas Gerais, 2020; Leocádio; Pimentel, 2020; Pimentel, 2020).

Além disso, **Eliana** acrescenta que ao retornar para o ensino presencial percebeu, de fato, as crianças diferentes, precisando de muito mais contato físico, ou seja, do retorno para a convivência coletiva e suas conexões possíveis. Em sua leitura, destaca que felizmente, esse ano já se mostra distinto, com as crianças mais tranquilas em comparação a quando retornaram do momento de isolamento social.

Durante a pandemia, **Ananda** não estava inserida ainda na educação regular, mas faz uma leitura de que acha que os impactos dela ainda serão sentidos durante muito tempo. Para a profissional, existe um contexto de adoecimento da humanidade e dos estudantes, destacando como reflexo do período pandêmico uma perspectiva mais individualista nos alunos, unida a uma latente dificuldade de se expressar e de se comunicar, demandando dela auxílio nesse sentido também.

Sobre o impacto da pandemia, **Marcelo** destaca não ter muito parâmetro de comparação, pois também não estava inserido na Educação Básica ainda. Mas comenta que o que é dito na escola onde atua é que após a pandemia o número de alunos frequentes diminuiu. Além disso, apresentando semelhanças com o que apontou **Uziel**, o profissional tem observado problemáticas de um uso da tecnologia em favor do aluno, mas nem sempre em favor dos processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a inércia dos estudantes diante de

conteúdos teóricos apresentados no quadro devido a tranquilidade de saber que é possível apenas tirar foto da matéria, exigindo de **Marcelo**, outros modos de se colocar quanto a isso<sup>280</sup>.

**Uziel**, por sua vez, pontua uma perda cognitiva considerável como reflexo da pandemia, expressada na falta de habilidade dos estudantes se concentrarem e de entenderem os tempos das atividades. Para ele os estudantes

Desaprenderam a se concentrar, a ter rotina. Agora é momento disso, agora é o momento daquilo, né? E os pais têm feito escolhas. Assim, o adulto, gente, ele...Ele tem que fazer escolhas, né, pras pessoas que ainda não tem total autonomia. É assim... O celular tem sido introduzido cada vez mais recente, os estudantes, na maioria das vezes, querem ficar jogando na sala de aula (Uziel, 2023).

Frente a esse cenário, **Uziel** afirma não se desgastar diante de estudantes que têm se mantido no celular em sala, mas ao mesmo tempo lamenta o que compreende como uma falta de desejos deles diante da escola. Ele também compartilha que compreende que o perfil de seus estudantes não se trata de um mesmo perfil de quando ele era discente na escolarização básica, e fica receoso em estar projetando ideais sobre seus alunos, que em decorrência da realidade que vivem, veem muito pouco uso na educação.

Fica explícito diante do conteúdo exposto que a prática cotidiana em Arte/Dança dos profissionais ouvidos que atuam na Educação Básica pública regular em Belo Horizonte e Região Metropolitana é atravessada por desafios de diferentes ordens e reúne características que vão muito além das turmas com as quais os profissionais trabalham e o contexto de ensino-aprendizagem do componente que atuam. Frente a isso, os artistas-professores entrevistados têm se lançado nas mais diversas estratégias para ser possível realizarem um trabalho comprometido e sensível que considere os aspectos especificados nos marcos legais – que versam não só sobre a importância e obrigatoriedade da Dança, mas que abordam perspectivas progressistas e democráticas em educação –, que dialogue com o que constam nos documentos que regulamentam a prática, e que compreenda as especificidades de cada comunidade escolar em que estão inseridos, contribuindo de algum modo, perante realidades marcadas por nuances, distanciamentos e lacunas que sinalizam a existência de novos empecilhos e da permanência de algumas antigas problemáticas. De um modo geral, é possível dizer que a prática cotidiana dos

---

<sup>280</sup> “Não, mas eu quero ver copiado no caderno que eu vou dar ponto de caderno, não adianta você tirar uma foto e falar que, ah, estudei a matéria e tudo mais...” (Marcelo, 2023).

licenciados de Dança entrevistados, ainda se caracteriza como um movimento construído frente ao *swing* do ensino de Dança no Brasil, apontado por Strazzacappa (2014).

#### 4.2.9 Política Educacional

Miranda (2018) discorre sobre o percurso do processo de neoliberalização no país situando seu início no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entre 1998 e 2002, mas que se fortalece de fato com o golpe de 2016 e se amplia a partir da gestão de Bolsonaro. É fato, que desde o golpe à Dilma Rousseff a educação brasileira, sobretudo a Educação Básica, tem sido alvo específico de alguns agentes, alianças e redes que têm se organizado de modo a interferir nas políticas públicas educacionais em prol dos interesses *neoliberais e conservadores (neoconservadores)* (Silva; Brito, Nunes, 2020; Santos, 2020; De Paula *et. al.* 2019; Lima; Silva; Lima, 2019), comprometendo lutas e conquistas históricas relacionadas a acesso, permanência, universalização, gratuidade e principalmente aos mecanismos de garantia da democracia sobre a barbárie, o direito à educação livre e o acesso à Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) no ambiente escolar formal.

Os egressos **Bruno, Ananda, Uziel e Fernando** trazem em suas falas a gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro como bastante impactante no cenário político cujas consequências de medidas, discursos e ações têm sido sentidas no contexto da política educacional. **Uziel**, que anteriormente fez leituras sobre as políticas públicas direcionadas a Arte/Dança estarem estagnadas aponta:

Estar estagnado, parece até bom, diante do que a gente atravessou nos últimos quatro anos... ou seis, porque eu acho que desde o golpe do Temer eu acho que todas as políticas progressistas de atenção à educação em todos os seus níveis foram jogadas para a lata de lixo, levou-se à frente ao novo ensino médio que está relacionado a um desejo econômico, a questões financeiras, capitalismo... Então eu vejo que está barrada a questão da educação. E aí, de modo geral, e aí enquanto a Arte, gata, a gente está falando sozinho, entendeu? (Uziel, 2023).

Para **Bruno**, o processo de sucateamento da educação empreendido por Bolsonaro à nível nacional, ganha forças e se delinea em Minas Gerais por meio de um alinhamento da gestão Zema a lógicas bolsonaristas, através de um discurso mais vendável, mais comercial, de modo quase que sorrateiro mas que sucateia tanto quanto. **Ananda** aponta um cenário de retrocessos, de muito adoecimento das pessoas, e principalmente dos professores, de pessoas com consciência crítica, e daquelas que foram enganadas por discursos políticos bolsonaristas

disfarçados de mudança. Para ela, está no momento de voltar a sonhar, voltar a reivindicar, a partir da empatia e do diálogo, um momento de desintoxicar, e de reconsiderar os anseios de estudantes e trabalhadores em educação. Enquanto **Fernando** evidencia que a onda política desfavorável que o Brasil vem enfrentando se resume a duas palavras: extrema-direita.

No que diz respeito à política educacional mineira especificamente, para **Bruno** existe uma diferença do governador no trato com a categoria dos trabalhadores da educação que não se mostra positivo. **Ananda** aponta as lógicas de privatização e ausência de diálogo da gestão de Zema, bem como um aumento da precarização do trabalho na educação através da realidade de contratação de servidores de modo temporário e não por concursos públicos. Para **Uziel**, as instâncias do governo têm se preocupado com outras coisas em vez pensar e promover ações em prol da transformação da sociedade. Para **Fernando**, Zema e seu governo precarizam o ambiente de trabalho, as condições e a oferta de uma educação de qualidade, além disso, aponta a polícia truculenta ao lidar com a classe quando vai aos atos e nas manifestações, e compartilha sua perspectiva de que entende que a gestão do Estado atual elegeu a educação como inimiga. **Marcelo**, por sua vez, pontua que mesmo se inserindo há pouco tempo nesse contexto de ensino, há uma desmotivação em consequência do piso não ser realidade para quem atua pelo estado de MG. **Giovana** enxerga na organização de classe, a longo prazo, possibilidades de algum avanço, no entanto no que se refere à administração pública da gestão estadual atualmente, o cenário se encaminha para uma realidade insustentável.

Dos egressos ouvidos, **Uziel** em Santa Luzia<sup>281</sup> recebe próximo ao piso nacional e apenas **Eliana** e **Giovana** recebem, de fato, o piso salarial do magistério evidenciando sua ocorrência apenas no município de Contagem<sup>282</sup>. **Giovana** que atuou na rede estadual ao realizar um paralelo sobre o contexto remuneratório atualmente em Contagem:

As condições em Contagem eu estou considerando que estão bem melhores que no Estado, assim, né... Têm muitas melhorias, o sindicato está em cima da Marília também para dar aumento, agora acabou de fechar cinco por cento de aumento, mas eles falam que ainda está em falta alguma coisa e tudo. Ela está pagando o piso minimamente, o piso salarial (Giovana, 2023).

---

<sup>281</sup> O prefeito de Santa Luzia/MG é o Pastor Sérgio (PSD).

<sup>282</sup> A prefeita do município de Contagem/MG atualmente é Marília Campos (PT) e exerce o seu terceiro mandato atualmente.

Tal informação caracteriza-se por relevante, principalmente pelo fato de a entrevistada explicitar uma sensação de mais motivação para trabalhar na rede municipal, o que demonstra a importância da valorização docente e a relevância da política de piso.

Vale ressaltar que trabalhadores da rede municipal da Prefeitura de Belo Horizonte<sup>283</sup>, sem reajuste desde antes da pandemia, também se mobilizaram em busca da equiparação de seus salários ao piso federal do magistério (ajuste de 33%). A categoria entrou de greve em 16 de março de 2022 e segundo a diretoria do Sind-Rede/BH, a PBH não só descumpre a Lei do Piso Nacional, mas propõe extinção dos primeiros níveis e a realocação de profissionais acabando com os planos de carreira (Oliveira, 2022). Segundo o Sind-Rede/BH: “Embora seja a cidade com a situação financeira mais favorável da região metropolitana, a Prefeitura de Belo Horizonte foi a que apresentou o menor índice de reajuste para a Educação” (Oliveira, 2022, s/p). Durante o período de greve dos servidores municipais, a categoria sofreu difamações e ataques por parte da mídia, no período da gestão de Alexandre Kalil (PSD), além de contar com momentos de violenta repressão<sup>284</sup> que repercutiram nos veículos de mídia (Muniz, 2022; Caetano, 2022). A greve foi encerrada em 8 de abril de 2022, segundo a diretora do Sind-Rede/BH, Vanessa Portugal, em respeito aos estudantes e a comunidade escolar, diante da proposta<sup>285</sup> da PBH de um reajuste de 11,77% (pago de forma parcelada, com 5% em agosto de 2022 e 6,77% em janeiro de 2023), sendo aceita com considerações, devido à proposição associar-se à lógica de destruição da carreira (Caetano, 2022).

Ainda no contexto da rede municipal de Belo Horizonte, em 2023, ocorreu uma nova campanha de reajuste salarial dos servidores municipais, desde março, já que no início desse ano a pasta federal anunciou um aumento do Piso Nacional da Educação de 14,64%<sup>286</sup> (Rezende, 2023). É importante destacar que “Pela Portaria Interministerial nº 6, de 28/12/22, que prevê o índice de reajuste do piso do magistério em 14,95% desde 1º de janeiro de 2023, o valor do piso corresponde a R\$ 4.420,55” (Hilário, 2023, s/p).

Nesse fluxo, no dia 21 de março de 2023 é deflagrada nova greve diante da proposta apresentada pela Prefeitura de Fuad Noman de um reajuste de 5,93%, dividido em duas parcelas,

---

<sup>283</sup> Fuad Noman (PSD) é quem assume a Prefeitura da capital mineira, até dezembro de 2024, após renúncia do então prefeito Alexandre Kalil (PSD) com intenção de disputar o governo de Minas em 2022.

<sup>284</sup> Numa mobilização pacifista pelos direitos dos servidores municipais da educação, a categoria foi fortemente reprimida pela tropa de choque da Guarda Municipal com bombas de gás lacrimogêneo, tiros, spray de pimenta e cassetetes. O docente Wanderson Rocha foi atingido por um guarda o que o levou ao quadro de traumatismo craniano e sua consequente hospitalização (Muniz, 2022; Caetano, 2022).

<sup>285</sup> Encaminhada para o Plenário da Câmara de Belo Horizonte (CBH), o Projeto de Lei 320/2022 foi votado e aprovado em julho de 2022 (PBH, 2022).

<sup>286</sup> Portanto em 2023, o Piso Salarial da Educação subiu de R\$ 3.845,63 para R\$ 4.420,55 (Rezende, 2023).

uma sendo paga em agosto e a outra em novembro de 2023, rejeitada pelos trabalhadores. O fim da greve veio no dia 24 de março de 2023 em assembleia organizada pela SindiBel (Sindicato dos Servidores e Empregados Públicos de Belo Horizonte), no qual os servidores aceitaram temporariamente a proposta de 5,93% de reajuste sob os vencimentos, acordando nova negociação em outubro deste ano – através de documento por escrito perante a administração – e o aumento do vale refeição para (35 reais) (Mendes, 2023; Bongiovani; Guimarães, 2023).

Em abril de 2023 trabalhadores do ensino público municipal e estadual uniram-se em ato de paralisação Nacional em Belo Horizonte, exigindo de Zema e Fuad Noman e outros prefeitos do Estado, o cumprimento da lei do Piso Nacional em ato organizado pelo Sind-UTE/MG e o Sind-Rede/BH e que contou com a participação da Central Única dos Trabalhadores (CUT/MG), movimentos sociais, estudantis e sindicais. A coordenadora-geral do Sind-UTE/MG, Denise de Paula Romano, nesse dia explicitou:

O que queremos é reajuste de 14,95%, fixado em 2023, e que seja pago para as oito carreiras para todos os vínculos, contratados e concursados, aposentadas e aposentados. Nosso trabalho e a manutenção de nossos empregos são frutos de muita luta. A nossa prioridade neste Dia Nacional de Luta é o reajuste de 14,95%. A categoria luta há cinco anos por isso. Além de não termos aumento, os aposentados, com a reforma da Previdência de Zema, voltaram a contribuir. A renda diminuiu ainda mais. Ninguém trabalha por esporte, por amor. Servidor público paga impostos, come, se veste, calça sapatos, paga as contas (Hilário, 2023, s/p).

No que compete ao contexto dos servidores da educação da estadual, diante do valor do piso em R\$4.220,55 atualizado em 2023, o governo Zema tem atualmente como vencimento básico para o Professor de Educação Básica de 24h, Nível I e Grau A, em Minas Gerais, R\$ 2.350,49.

Acerca do panorama geral do estado mineiro é válido destacar que em julho de 2023 a PBH publicou edital para o Concurso Público da Secretaria Municipal de Educação com cerca de 512 vagas para atuação em diferentes cargos nas escolas municipais de Belo Horizonte, incluindo para Professor de Arte (com uma oferta de 12 vagas<sup>287</sup>) com vencimento base de R\$ 3.228,66, para uma carga horária de 22 horas e 30 minutos semanais) (O Tempo, 2023). A habilitação exigida trata-se de curso de graduação em nível de Licenciatura Plena para o

---

<sup>287</sup> São 9 vagas de ampla concorrência, duas vagas para concorrentes negros e uma para candidatos com deficiência.

componente de Arte, para a atuação no Ensino Fundamental e Médio, dando manutenção na lógica polivalente, apontada anteriormente por Pimentel e Magalhães (2018).

No que dizem respeito a um cotidiano de defesa dos direitos trabalhistas, os servidores da Prefeitura de Belo Horizonte também paralisaram suas atividades em 22 de agosto de 2023 em decorrência não concordância com a mudança da Lei Orgânica do Município, proposta via PL por Charles Diniz – então Secretário de Educação<sup>288</sup> – que altera o modo de contratação para processo seletivo permitindo via Processo Seletivo Simplificado (Penaforte, 2023; Guimarães, 2023). Para o Sind-Rede/BH (via *instagram* do sindicato), o PSS precariza vínculos trabalhistas, favorecendo a exploração nas escolas; a relação entre concursados e servidores temporários reduz a pressão por novas nomeações e concursos; a alta rotatividade de docentes acaba por fragilizar vínculos sociais e afetivos; a ausência de incentivo a formação continuada, pois diante da instabilidade não há incentivo a novas formações e realização de cursos; além do enfraquecimento do trabalho docente como um todo (Diretoria Colegiada do SIND-Rede/BH). Segundo a atual diretora do Sind-Rede/BH, Flávia Silvestre: “Na nossa visão, isso prejudica em muito a qualidade da educação, já que os profissionais não conseguirão formar carreira, terão vagas temporárias com salários de iniciantes para sempre” (Penaforte, 2023, s/p).

No que compete aos entrevistados e suas relações com as greves e reivindicações recentes da classe, **Eliana** relata que atualmente faz parte do Sind-UTE/Contagem, desse modo, se situa mais próxima de discussões pertinentes aos desafios da atuação como professora da Educação Básica pública, organizando-se na coletividade para superação de problemáticas e construção de caminhos possíveis.

**Fernando** expõe ser do movimento grevista, mesmo não sendo sindicalizado. Afirma ter feito as paralisações e aderido a todas as greves recentes, sendo um docente que comparece às manifestações e atos da classe. Para ele, a gestão Zema opera de um modo que ao menor sinal de turmas mais vazias, ou seja, mais confortáveis de trabalhar para os docentes, toma a decisões políticas de fundir turmas, algo que afeta não só a questão do professorado perder espaço de trabalho, como também torna mais difícil o cotidiano de atuação e a garantia do direito à educação que os cidadãos possuem.

Por outro lado, **Marcelo** expõe outra narrativa relacionada ao seu contexto de atuação na EJA sobre as mobilizações da classe. Diferente de outros entrevistados apresenta uma postura que compreende a importância da greve como direito dos professores, ao mesmo tempo em que

---

<sup>288</sup> Ainda em 2023, a prefeitura de Belo Horizonte teve como Secretária da Educação a professora Roberta Rodrigues Martins Vieira (Mansur, 2023).

cita que os professores da EJA na escola em que atua não fazem greve. Segundo ele, não se trata de uma imposição da direção, mas algo que cita como implícito entre os professores e a coordenação do colégio, diante de um passado de desligamento de 95% ou mais<sup>289</sup> de estudantes da EJA. Assim **Marcelo** expõe que o pensamento que impera entre os docentes da instituição onde trabalha é de pensar nos estudantes considerando o perfil do EJA – pessoas que por algum motivo pararam de estudar e estão num movimento de retomada dos estudos que já costumam ser feitos de obstáculos – ao se depararem com uma greve, em sua perspectiva, isso poderia ser motivo para desistências, desse modo, destaca que a ideia é manter o EJA funcionando e sempre captando novos alunos.

A partir da análise das entrevistas é possível notar que os profissionais, ao refletirem sobre o contexto de atuação e realizarem leituras sobre as conjunturas políticas, econômicas e sociais apresentam em suas falas alguns sentimentos, como: angústia, ansiedade, impotência, desespero, preocupação, culpa, frustração, revolta e indignação.

No que diz respeito ao vislumbre de uma permanência dos profissionais diante do cenário político educacional delineado, **Giovana** expõe que para ela é difícil conceber uma ideia de carreira nessa área de atuação pensando mais a longo prazo, pois entende que as pessoas são movidas pelo desejo, mas as condições de trabalho não se delineiam como favoráveis, seja pela desvalorização da docência, pela desvalorização da área de Arte/Dança, ou perante retrocessos na ótica das legislações.

A gente não tem uma perspectiva tão interessante que a gente consiga se ver progredindo e se ver seguro para exercer nossa profissão a longo prazo. E a energia vai acabando, é isso assim, a energia vai acabando, a gente não tem qualidade, não tem saúde, saúde emocional, saúde... Financeira, saúde, todas as saúdes assim, a gente vai ficando mesmo minado. No ano passado, eu tive muitos momentos de adoecer demais... da imunidade baixar mesmo. O trabalho demanda muita energia; se relacionar com as pessoas, com as demandas... Enfim, então realmente é complicado (Giovana, 2023).

Sobre o contexto de crescimento da fragilização dos servidores, **Fernando**, que atua há muitos anos no contexto da Educação Básica pública, faz um balanço das gestões que já experimentou a nível estadual e nacional e considera que não tinha experimentado um cenário de adoecimento tão latente de colegas de trabalho no contexto escolar como nos últimos anos<sup>290</sup>.

---

<sup>289</sup> Não foi possível confirmar essa afirmação.

<sup>290</sup> O entrevistado, **Fernando**, compartilha brevemente sobre um colega de trabalho docente que teve um quadro de estresse laboral em sala, tratava-se de um docente que andava muito preocupado e pressionado diante das ameaças de ataque em escolas que eclodiram pelo Brasil no ano de 2023.

Sobre suas perspectivas do cenário atual, ele elucida:

Quando eu olho para o amanhã, me angustia. Não crio uma expectativa que em janeiro vai ter o aumento do Piso que eu vou receber. Eu já sei que eu tenho que ir para uma greve, que eu vou ter que pagar nas férias, e que ele (governador) vai judicializar, e que ele vai fechar a turma, e que ele vai colocar projeto goela abaixo, que não vai resolver nada e a escola terá que fazer, que não faz sentido para os meninos, e ocupa minha aula... É uma série de questões que eu falo 'poxa, não está fácil, não é um momento fácil'. Se eu tivesse uma oportunidade, já me parei pensando: daria uma pausa, desceria do ônibus, esperava esse governo passar e pegava o ônibus mais adiante (Fernando, 2023).

**Ananda**, também apresenta leituras sobre seu contexto de atuação na rede municipal de Belo Horizonte e do ofício como servidora da educação, para ela não há uma perspectiva de mudança positiva com a gestão de Zema, apontando em sua fala que há um processo de adoecimento de trabalhadores da educação em curso:

[...] mas se a gestão for, tô nem aí pras coisas... Não vai acontecer! Não vai adiantar o presidente colocar, se daqui embaixo não tiver, entendeu? Isso também eu fico “p” da vida, para além de cobrar de presidente, de prefeito, como que a gente enquanto ser humano...? Muitos têm perdido a humanidade em si, sabe? Na essência [...] Eu cansei esse ano passado, eu falei demais. Meu primeiro ano assim, meu primeiro ano, estava de (estágio) probatório e eu cobrava, e eu falava e sabe, eu chorei... Esse ano eu falei eu vou fazer o que dá e eu vou fazer o meu melhor dentro da minha possibilidade, mas adoecer eu não quero (Ananda, 2023).

Frente a um contexto estadual que desvaloriza a docência e seus trabalhadores, **Fernando** faz projeções:

A educação está sendo reduzida a nada. Eu já falei aqui na escola, né, tem uma galera aqui que não é da greve e que hoje se fala que não tem motivos para fazer greve. Eu falei, olha, se o Lula, se o governo Lula, tiver a possibilidade de uma reeleição e se ele continuar com essa política de valorização do salário mínimo. Se aqui em Minas, o Zema for substituído pelo Mateus Simões, que vai ser o candidato dele, e continuar com essa política de desvalorização da educação, daqui a uns cinco, seis anos, o educador em Minas vai ganhar salário mínimo (Fernando, 2023).

Para **Uziel** cada vez mais a perspectiva de fazer carreira na Educação Básica se torna mais distante, para ele: “Do jeito que as coisas estão, acho que qualquer pessoa minimamente instruída, não ficaria na educação por muito tempo...Independente de ser da Dança...”. Ele argumenta que se vê sofrendo muito com certas coisas do universo da sua atuação como professor, pelas quais ele não deveria sofrer, sendo necessário inclusive empenhar-se num

exercício de não ficar imerso nas questões e problemáticas do seu trabalho em outros momentos de sua vida.

Sabe, a gente não tem direito a nem faltar sem ser penalizado e a gente vem de uma cultura trabalhadora, Rayane. Não faltei porque eu preciso, eu não posso perder o dinheiro. [...] e aqui em Santa Luzia realmente é muito ruim porque a gente recebe um acréscimo de dez por cento por frequência. Meu filho, se faltou uma vez você perde dez por cento, trezentos reais, Rayane! Como é que você perde 300 reais? Você vai doente trabalhar, você vai e brota!!! Isso é condição de trabalho?! (Uziel, 2023).

Seu anseio de melhores condições de trabalho perpassa por turmas menos cheias, um desejo de ter uma carga horária menor, ter tempo destinado ao planejamento (pois diferentemente do contexto das redes estaduais, na rede municipal não existem os chamados módulos), além de ter condições de ter uma monitora para auxílio com a rotina cotidiana. Para o profissional, diante do questionamento das condições para a continuidade no contexto de atuação aqui investigado, sua resposta é de que considera que é muito difícil permanecer, e complementa: “A permanência... eu tô achando difícil pessoas quererem entrar” (Uziel, 2023). Ainda que pontue essa perspectiva, **Uziel** reconhece a escola como um espaço dinâmico, que se modifica constantemente e que suas impressões sobre a docência na escola, os desafios e estratégias para o ensino de Arte/Dança, e sua percepção sobre a permanência nesse espaço de atuação, podem se transformar também.

Ao ser questionada sobre suas perspectivas relacionadas à inserção e permanência de licenciada de Dança, **Ananda** fala de um sentimento de solidão como artista da dança, de uma não representatividade, desvalorização profissional associada à má remuneração, no entanto, percebe que a educação, no geral, é mal remunerada sendo inclusive até mais estável – em sua opinião – permanecer como professora de Dança no contexto informal.

Você chega em casa com aquele sentimento de que “nossa, não fiz, não consegui, não só por minha causa, mas não consegui fazer o que eu gostaria”. Frustração é a palavra que eu tento lembrar desde o início, saiu da minha cabeça, mas no sentido de frustração mesmo, no geral, financeiro, representativo. A gente se sente frustrado no geral com o cenário dentro da escola. Acho que muita gente até tenta, mas não fica por muito tempo assim, muitos anos (Ananda, 2023).

**Giovana**, por sua vez comenta ter vivenciado em escolas anteriores a 2023 contextos de trabalho bastante autoritários, com excessiva cobrança, gestores que se entendem como dotados de toda razão perante os docentes, além de um contexto da diretora vigiar os passos das pessoas, seja através do ponto ou pelas câmeras, delineando um contexto de trabalho que a entrevistada

define como insalubres. A profissional aponta como a questão da permanência é delicada, não tendo uma perspectiva decidida sobre seu futuro na Educação Básica.

Ainda não resolvi essa situação assim como é que vai ser, estou vivendo agora isso, mas como é que vai ser? Eu acho bem desafiador, bem difícil... eu entendo quem não permanece... infelizmente ... eu desejo permanecer, desejo construir esse caminho de permanecer, porque eu gosto muito... mas não é favorável! (Giovana, 2023).

Além da questão salarial mencionada, no geral, **Giovana** avalia que ainda que exista um grande volume de demandas, exista uma realidade em que muitos professores faltam, e nesse caso, há uma necessidade de substituição que influencia no seu tempo de planejamento, e conseqüentemente, na qualidade das suas aulas que acabam não tendo o nível “de presença, de qualidade, de escuta que a gente desejaria de ter, porque a realidade está demandando outra coisa, né?”, as condições de trabalho em Contagem se apresentam realmente como melhores.

Mas assim, nossa, o estado queria que eu desistisse, sabe assim, mesmo! Parece que ele quer que a gente desista de trabalhar. Impressionante, dá raiva, nossa senhora... a gente faz greve e o atual governador incentiva o pensamento de que “professor é preguiçoso não gosta de trabalhar!”, ai que raiva, gente! Tinha estudante que, na cara mesmo, xingava a gente de preguiçoso, sem noção! Nossa que raiva! Enfim... revoltante, né? A saúde fica comprometida (Giovana, 2023).

No que compete ao cenário nacional **Fernando** faz uma crítica ao governo Lula e observa que a conjuntura política não favorece muita mudança, mesmo sem o Bolsonaro na presidência. O profissional também compartilha que tem enfrentado os reflexos das campanhas contra a abordagem de gênero e a suposta ideologia, sendo perguntado em sala sobre banheiro unissex entre outras temáticas que ganharam destaque nos últimos tempos no debate político e educacional. Tal relato comprova que os fluxos e ações empreendidos nos últimos anos pela articulação de grupos de tendências neoliberais e conservadores (Miranda, 20016; Palú; Petry, 2020; Silva; Brito; Nunes, 2020) com discursos moralistas assentados em noções cristãs e de defesa da família, não somente ganharam força como passaram a cercear a autonomia docente, a ameaçar a possibilidade da abordagem de temáticas de sexualidade e gênero nas escolas, defendendo e disseminando o oposto da liberdade e do pluralismo (Miguel, 2016), e atacando de modo sistemático as possibilidades de construção de uma educação para a transformação.

Isso se conecta um pouco com a perspectiva que **Uziel** apresenta que “existem pensamentos que estão circulando não vão produzir vida, que produzem destruição, que produzem morte e infelizmente elas já estão operando” (Uziel, 2023).

Ainda no que diz respeito à política educacional nacional, pensando numa perspectiva mais macro e recente, destaca-se que dia 23 de maio de 2023 foi aprovado na Câmara dos Deputados o novo Arcabouço Fiscal. Trata-se de uma proposta elaborada pelo então Ministro da Fazenda Fernando Haddad, que substituiu o antigo Teto de Gastos de Michel Temer, um “conjunto de regras que passa a balizar as contas públicas e representa o compromisso simultâneo do governo com as responsabilidades fiscal e social” (Ministério da Fazenda, 2023). Após críticas e ajustes nas instâncias do Senado e retorno para votação na Câmara, o FUNDEB<sup>291</sup>, o Fundo do DF e as receitas do Ministério de Ciência e Tecnologia foram excluídos da proposta do novo regime fiscal, sendo publicado dia 31 de agosto através da Lei Complementar 200/2023 (CNTE, 2023).

Vale lembrar que desde que assumiu a presidência, existe uma expectativa frente ao presidente Lula quanto a Revogação do NEM, cujo processo de implementação se iniciou em 2022 e que tem sido bastante criticado por docentes, estudantes, especialistas. Com uma organização curricular que se sustenta no discurso do exercício da autonomia dos estudantes diante dos conteúdos que lhe interessam, diferentes empecilhos têm sido apontados como impedimento para uma aplicação coerente da proposta. Aspectos como professores sem formação adequada, ausência de espaço para disciplinas práticas, o contexto de valorização dos itinerários formativos – que no fim das contas são sorteados ou impostos aos estudantes – e a perda de espaço de disciplinas importantes da formação básica (das quais são consideradas obrigatórias agora somente Português e Matemática) fazem parte de algumas das reclamações ecoadas. No contexto de Minas Gerais diversos especialistas e comunidades escolares têm apontado que as consequências de uma proposição como NEM desconsidera a realidade das escolas públicas do Brasil, escancarando desigualdades, ampliando precarizações e prejudicando de forma contundente estudantes de contextos mais vulneráveis. A revogação do NEM foi fortemente defendida em audiência pública da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), realizada em 11 de maio de 2023, onde a estudante Rebeca Oliveira relatou como tem sido lidar com o NEM:

Primeiro, passamos por um momento de crise econômica e de saúde com a pandemia, quando perdi dois anos de escola com o ensino a distância. Em seguida, veio esse novo modelo que foi criado por pessoas que não entendem de educação pública. Tenho crises de ansiedade, pois preciso ajudar meus pais financeiramente e a carga horária não permite isso (ALMG, 2023).

---

<sup>291</sup> O FUNDEB nunca foi mencionado no Teto de Gastos através da Emenda Constitucional N° 95, por esse motivo a sua inclusão no novo Arcabouço Fiscal não se justifica (CNTE, 2023).

O NEM também tem sido apresentado por alguns estudantes como um modelo curricular que não os prepara para o mercado e muito menos para o ingresso no ensino superior (ALMG, 2023; Jornal Hoje, 2023). Em Minas Gerais diversos deputados têm feito coro ao discurso de revogação do NEM, como Professor Cleiton (PV), Macaé Evaristo (PT), Lohhana (PV) e deputado Betão (PT), apontando um contexto de aumento da disparidade do ensino entre rede pública e privada, e de pensamentos elitistas resquícios das medidas antidemocráticas que permearam a reforma e seus desdobramentos que incidem sobre os mais vulneráveis e suas oportunidades de acessar a universidade (ALMG, 2023).

Com movimentos que começaram com suspensões de parte do cronograma de implementação, a fim de possibilitar discussões para o aperfeiçoamento do NEM, em vez de sua revogação, diante das pressões da sociedade civil e após consultas públicas, o presidente Lula encaminhou no dia 24 de outubro de 2023 para o Congresso Nacional o PL 5230/23<sup>292</sup> que faz alterações na Lei 13.415/2017 (NEM) mas não revoga o NEM.

Acrescenta-se a esse cenário da política educacional que esforços, pautas e mudanças de cunho neoliberal que tem avançado no Ensino Superior, e principalmente, no contexto da formação de professores, estabelecendo-se através de mudanças em resoluções<sup>293</sup> que versam sobre as graduações, e, sobretudo as licenciaturas, delineando movimentos que cada vez mais reduzem o fazer do docente à aplicação de um contexto pré-formatado em concordância com os marcos legais e documentos regulamentadores mais recentes como a BNCC e os currículos que dela derivam.

#### 4.2.10 Perspectivas e leituras sobre a realidade vivida

Os profissionais que compartilharam suas experiências no campo de atuação da Educação Básica pública em Belo Horizonte, Contagem, Santa Luzia e Barreiro possuem trajetórias autênticas com fluxos distintos, marcados pelas histórias de vida individuais, escolhas no percurso acadêmico, bem como leituras sobre a própria caminhada, anseios e perspectivas moventes.

---

<sup>292</sup> Acesse o PL em <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefinidiretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>.

<sup>293</sup> Aos serem questionados sobre os fluxos neoliberais, mudanças em resoluções e possíveis impactos na formação de professores, no geral os artistas-docentes não tinham conhecimento sobre as transformações que tem acontecido nos últimos anos.

**Uziel** é militante das questões raciais na educação, no ensino de Arte e Dança, Mestre em Artes pela EBA/UFMG, pesquisa Danças Negras e permanece no percurso acadêmico realizando o Doutorado em Artes EBA/UFMG. Sua prática tem como princípios basilares a atenção à Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, as quais considera como revolução curricular, e, portanto, ponto de partida para seu trabalho, além do conhecimento e familiaridade com diretrizes e documentos que versam sobre a educação das Relações Étnico-Raciais.

[...] mas é isso Ray, tenho pensado assim que a lei 10.639/2003 e 11.645/2008, elas mudaram a educação brasileira. Então assim, eu tenho até escolhido, assim, na hora que eu vou falar: “Eu não estou falando sobre querer não”. Sabe?! Tá falando lá conteúdos e temas da Educação Básica, contemplar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Agora, em que momento eu trago isso? Aí na hora que eu trago... Assim, é o que é possível. Tô ali, trabalho dos elementos da música, ritmo, melodia, levo a Liniker, MC Carol, levo Karol Conká. Essas minhas escolhas, alguém levaria Chico Buarque? Com certeza! Caetano Veloso? Com certeza! Alguém vai levar, mas eu não! Liniker satisfaz todo esse gênero! Então eu tenho ido por esse caminho assim... (Uziel, 2023).

**Uziel** aponta que suas escolhas das suas proposições priorizam artistas negros e explicita que não se propõe a uma abordagem da História da Arte:

Então vai ouvir artista negro, primeiro, que eu acho que tá mais próximo, e depois a gente vai chegar em outros [...] Mas assim, não sei eu vou ser julgado, mas assim, vai chegar no Ensino Médio e ele (o estudante) vai estudar com outra pessoa, mas vai sair das minhas mãos sabendo o que é Dança, sabendo o que é Teatro, sabendo o que é Música... (Uziel, 2024).

O profissional destaca que a História da Arte não é seu ponto de partida, sendo abordada somente quando considera necessário. Pode-se dizer que sua identidade docente está fortemente alinhada a uma ética de defesa da Dança como área de conhecimento, da abordagem dos campos artísticos em seus elementos e especificidades, orientados por uma perspectiva de valorização da diversidade étnico-racial, de perspectivas curriculares plurais, através da proposição de práticas antirracistas.

Nas falas de **Uziel** sobre seu fazer, percebe-se uma recusa em empreender práticas bancárias – que dão ênfase a permanências em vez de reforçar mudanças (Freire, 2022) –, nesse sentido, o profissional se recusa a construir uma prática que exija dos estudantes a cópia de conteúdos de livro ou das matérias que passa no quadro sabendo que tem estudantes não alfabetizados em sua aula que vão fazer a copiar das letras, mas não necessariamente entender

o que leem, seus sentidos e significados, o que lhe angustia bastante ao refletir sobre seus princípios éticos como educador.

**Ananda** compreende a si como uma “ativista” e se lança em desvelar relações, friccionando interfaces dos campos de conhecimentos. Sua prática cotidiana é marcada pelas experiências transdisciplinares, aliada a um exercício de desobediência a certas lógicas institucionais e engajamento em micropolíticas.

Muitas vezes eu vejo assim, é porque é obrigado dar educação para todos os alunos. Mas a maioria dos professores da direção não vejo aquele carinho de tipo assim vamos falar com esse menino que ele pode fazer um curso técnico, que ele pode fazer um Enem, pode fazer uma Federal... não, Nayara, desiste dele aí... não tem uma integralidade... Não vai fazer uma mudança mesmo assim... Então ou é focado em vestibular ou é focado só em dar um diploma pro menino e pronto. Vai ser motoboy, vai ser esse isso e aquilo outro que é o que a gente vê dos comentários na sala de professor, né? Então é buscar fazer a nossa micropolítica mesmo, sempre no diálogo do que é possível dentro dessa estrutura de sociedade, escola, de...diversidade (Ananda, 2023).

A fala da entrevistada demonstra a construção de uma prática comprometida com a libertação, como Freire (2022) sugere, em que intenta considerar a realidade social e romper com lógicas que alienam o educando de sua própria potência como “corpos conscientes” (Freire, 2022). Nesse sentido, ela tem realizado movimentos desobedientes diante de dinâmicas escolares enrijecidas que afetam o seu trabalho.

Porque se você faz um projeto, você leva antes, você pede autorização, tal dia vou precisar de tal espaço para fazer lá, tal, tal, tal, tal... Ninguém lê, finge que não viu, te xinga do mesmo jeito, agora não escrevo. Eu faço meu planejamento eu mesma, não fico compartilhando com ninguém. E se tem espaço? Eu olho assim de butuca de olho. quadra está vazia? Bora, gente. Não sei o que, tá vazio? Bora, gente! Se xingar, eu dou uma de boba, eu falo assim, “Não, gente, hoje eu estou finalizando”. Eles falam “ah, depois você vai na minha sala”, nunca mais eu vou... e vou dando minha aula assim, infelizmente (Ananda, 2023).

Sua fala denota uma necessidade de se colocar de modo inteligente e maleável no espaço regular de ensino em que atua para que seja possível dar prosseguimento ao seu trabalho. Num movimento de ginga, tal qual o fundamento da capoeira, assim como Manoel Alves e Karen Pires sugerem a partir de Rufino, Peçanha e Oliveira (2018 *apud.* Alves; Pires, 2021), emergem os saltos no vazio de modo a produzir presenças de outros modos possíveis, ações de desobediência epistêmica que visam fazer desestabilizar lógicas, estruturas e dinâmicas educacionais cristalizadas. Em vez de colocar-se de forma complacente, com violência ou tom

apaziguador, opera nas frestas, reorganizando dimensões da própria existência como corpo racializado, num fazer estratégico rumo a descolonização da educação.

Na narrativa de **Marcelo** fica evidente um processo de adaptação ao novo contexto de atuação e de construção e entendimento dos valores que vão sendo elencados como importantes na sua ação artístico-pedagógica na EJA em Belo Horizonte. Afirma que é um professor que ainda está descobrindo o que é um ensino dentro de uma escola pública, que tem sido um profissional que reserva um tempo para explicar como se entrega um trabalho, que vai ensinar a fazer uma análise de obra de Arte<sup>294</sup>, de ser um professor que está disposto até a mudar a nota do estudante em alguma atividade que seja questionado, caso o mesmo apresente bons argumentos, porque vê a Arte na escola também nesse lugar de provocar. Seu discurso é permeado pela ideia de convidar o aluno a refletir, a se enxergar como parte de uma sociedade, até de se impor mais, se expressando também artisticamente.

Na fala de **Giovana** sobre sua prática verifica-se que há uma proposta como artista-docente de atuar com perspicácia na identificação das sugestões e estímulos que podem surgir a partir dos estudantes, tanto das suas vivências quanto de seus interesses e a partir das suas disponibilidades.

Como é que eu posso dizer? É... se o corpo dele (estudante) está pedindo para descansar e eu estou exigindo que ele faça outra coisa (algo agitado), eu altero: “calma, vamos lá então, a gente não vai fazer um jogo, como eu havia programado vamos começar por outro lugar”. Ou se o corpo dele está agitado porque chegou animado do recreio, eles estão agitados, eu não vou propor uma escrita com atenção focada logo de cara. Vou propor: “Então vamos começar aqui com um jogo de mímica? Bora lá”. Sabe? Ou com um jogo [...]. Acho que isso é muito da graduação assim. Observar como os estudantes estão no momento presente e qual a melhor ponto de partida para trabalhar o que se deseja trabalhar... (Giovana, 2023).

Diante de uma realidade comum em que a própria escola costuma advogar em favor do ensino pra algo, de um modo específico e sem surpresas (Marques, 2007), na prática de **Giovana** há um incentivo à criticidade de seus alunos unidos a uma abertura diante da construção de diálogos como modos de produzir possibilidades.

[...] porque quando eu coloco, às vezes, tem alguns estudantes quando veem ballet clássico pela primeira vez, ficam assim... “Meu Deus, é muito bonito e tals, né?”. E aí eu converso com eles também, calma, mas de onde que vem esse ballet clássico? E a história? Onde surgiu? Pra quê surgiu? Ah, um Rei Sol? Será que esse rei Sol ele era tão poderoso mesmo ou ele precisava de muita imagem para sustentar o poder que ele falava que ele tinha? E isso entrou no lugar de sustentar uma imagem?... um pouco desse contexto dessa história para gente poder criticar também o que é belo e enfim,

<sup>294</sup> O egresso destaca a disciplina de Ética e Crítica de Dança acessada no percurso acadêmico na EBA/UFMG nesse sentido de contribuir para que conhecimentos fossem mobilizados, de modo que hoje permeiam seu fazer artístico-pedagógico.

e é possível relacionar com o que está acontecendo agora, enfim, de quem tá no poder agora, está usando para sustentar aí, sabe?... acho que isso vem muito da graduação (Giovana, 2023).

É interessante, tem esses momentos assim, que quando consigo... Escutar e vivenciar esses momentos então de que a criação existe ali, a poesia existe ali e a gente vai mediando, construindo caminhos, tessituras, vai costurando isso de um jeito que comunique ali com o lugar dessa aprendizagem na escola e tal, né? Mas tem épocas que não, sabe? Tem que, sei lá... A gente faz nosso melhor, né Rayane [...] (Giovana, 2023).

Os conhecimentos construídos no percurso acadêmico de **Giovana** se entrelaçam no fazer cotidiano com valores que têm sido apreendidos na prática artístico-pedagógica, juntamente com a consideração das vivências dos estudantes e seus imaginários sobre Arte/Dança.

**Fernando** relata que muitas vezes se depara com questionamentos das próprias motivações pela escolha da educação como campo profissional, e destaca que tinha a escola como extensão do quintal da sua casa, pelo fato da sua mãe<sup>295</sup> trabalhar numa instituição escolar. O profissional recorda das vivências nesse ambiente escolar, ajudando a mãe a lavar carteira, ou escrevendo no quadro, para além das experiências costumeiras no período em que cursava a escolarização básica. Hoje, como profissional da educação sua postura carrega uma seriedade, em contraponto a uma imensa flexibilidade exigida da própria conjuntura em se encontra enquanto campo de trabalho.

O aluno, ele tem o direito de participar da aula, porque é um direito constitucional, desde que ele colabore com a aula... e colaborar com a aula eu deixo para ele dois caminhos. Participar ou não atrapalhar. Porque se ele atrapalha, aí eu encaminho ele aos cuidados da supervisão. Falo: “Olha, infelizmente, ele não está colaborando, e o direito dele de não querer não é maior do que o direito de coletivo que quer. Então ele vai ficar aqui aos cuidados de vocês, e eu vou retornar para a sala de aula, porque é uma aula semanal de cinquenta minutos”. Então os meninos são muito receptivos comigo assim... (Fernando, 2023).

**Fernando** percebe sua atuação nesse momento como de um Arte-Educador em vez de pesquisador-educador-bailarino, uma perspectiva acessada no Curso de Dança EBA/UFMG, pois em virtude do nascimento da filha afastou-se momentaneamente dos ambientes de prática de dança, nos últimos anos, das produções artísticas e também do ambiente acadêmico, o qual tem desejo de retornar. A atuação cotidiana de **Fernando** na escola é atravessada pela

---

<sup>295</sup> Sobre isso o entrevistado fala: “[...] minha mãe cantineira de escola. Hoje ASB e Auxiliar de Serviços Gerais, na época cantineira mesmo” (Fernando, 2023).

desconsideração<sup>296</sup> da importância da Arte em sua complexidade como área de conhecimento, expressos em conselhos de classe e discussões sobre processos avaliativos de ensino-aprendizagem e/ou projetos educativos. Por outro lado, sua metodologia criativa, como chamou, assume seu caráter generalista e parte das provocações e questionamentos dos seus estudantes, da multiplicidade de ideias, campos e linguagens, lançando-se na experimentação como modo de permanecer nesse contexto que ainda lhe nutre, mas que possui inúmeros desafios.

Na tessitura cotidiana desse fazer de interfaces e desafios, o profissional descobre, reflete e reorganiza sua prática, reinventando a si frente os aspectos delineados em busca de seguir encontrando motivos para se levantar da cama e continuar atuando nesse espaço formativo em Belo Horizonte, já que há conformidade que a aposentadoria<sup>297</sup> em seu cargo como professor não será possível diante da constatação do seu cansaço perante o cenário de precarização do trabalho docente, de política contra a Educação pública, de ataques aos direitos trabalhistas de servidores do estado de Minas Gerais – detalhados no subcapítulo 2.5 sobre a política educacional mineira.

Lúcia Pimentel (2005) expõe que o ofício do professor – como fica exposto no capítulo 2 –, envolve intimidade com experiências estéticas em processos de ensino-aprendizagem articulados com dimensões sensíveis, subjetivas, de ordem do pensar, da identidade e das emoções. Para ela, uma licenciatura em Arte deve mobilizar conhecimentos que permitam a ligação entre o que é conhecimento de Arte, seu ensino, sua expressão e interrelação com a formação artística dos estudantes, desse modo, formando um artista-professor.

Ao ser perguntada pela leitura que faz da sua atuação, como se coloca e sua concepção de si e seu fazer **Eliana** explica que na sua prática se vê diante de uma necessidade de desestabilização da lógica escolar, desestabilizar a ordem, no sentido de estimulação da criatividade de uma lógica de imobilidade que impera no espaço escolar, entendendo que os possíveis impactos do seu fazer situam-se no lugar da ampliação das perspectivas de mundo dos estudantes.

**Eliana** elucida que no contexto da educação regular se sente muito menos uma artista do que quando atuava com aulas de dança de salão. Na sua leitura, a escola poda bastante sua

---

<sup>296</sup> O profissional **Marcelo** também compartilha uma perspectiva de que se sente ignorado como docente de Arte/Dança no contexto dos Conselhos de Classe da escola, ao ser exigido que ele aprove alunos que não frequentam suas aulas, mas tem um desempenho considerado bom em outras disciplinas, consideradas de maior peso.

<sup>297</sup> A desilusão do profissional com relação à possibilidade de se aposentar também tem a ver com os fluxos trazidos pela Reforma da Previdência, alterada através de Emenda Constitucional (nº 103/2019) e que traz mudanças em regras da aposentadoria para docentes.

sensação de ser artista, pois o ambiente formal é muito pouco artístico, qualquer movimentação cotidiana que saia de um ordenamento mais cartesiano provoca desconcertos. Isso a fazer refletir que no ambiente formal de ensino ela não convive com ninguém que dança, enquanto num contexto anterior sua vida era cheia de movimento, agora ela quase não fala com ninguém sobre dança, não dança com ninguém, o que contribui para sua perspectiva que enquanto estrutura posta, a escola ainda se estabelece sob lógicas anti-Arte e anti-movimento. Tal perspectiva demonstra como o cerceamento do movimento corporal historicamente comum às instituições educacionais, destacado por Strazzacappa (2001), ainda não se caracteriza como obsoleto, nesse sentido, se toda educação é educação do corpo pode-se dizer que ainda existe um contexto de educação para o não-movimento, sendo necessário romper com lógicas de uma educação escolar para a repressão.

**Giovana**, por sua vez, afirma se orientar pela concepção da prática docente também como uma prática artística, entretanto pontua dificuldades de falta de tempo de pesquisa e de criação, para além da atuação no ensino regular, expressando uma carência nesse lugar de se alimentar enquanto artista e pesquisadora pelas condições de trabalho a que está submetida. Em suas leituras, o trinômio artista-professor-pesquisador, bastante ouvido no contexto da formação, tem uma sobrecarga, mesmo ela estando alinhada com essa concepção, elucida como no dia a dia tem a sensação de às vezes não ser possível isso realmente acontecer.

[...] Tem hora que fica difícil porque é tanta demanda, parece que não tem tanto tempo também para garantir essa qualidade de escuta que um processo artístico criativo precisa. Sabe assim? Quando pensamos: “Ai que delícia, vamos escutar e vamos desenvolver um tema e perceber como desdobrar perguntas...” às vezes não dá esse tempo, as demandas são tão fortes que quando você vai ver, essa escuta ela precisa de mais cuidado, e às vezes o corre do dia a dia não garante esse cuidado não. Quando você vai ver, você está ali pedindo para xerocar uma atividade, encontrando uma solução mais rápida para atender aquela necessidade: “pelo amor de Deus, vamos lá!”. Não é assim? E aí o artista também – esse lugar do artista que se alimenta, que cria, que nutre tudo – às vezes ele fica sem essa nutrição (Giovana, 2023).

**Uziel** por sua vez, também tece reflexões sobre a perspectiva artista-docente-pesquisador no seu contexto de atuação, explicitando ter tido o que descreve como um momento de crise diante dessa concepção.

[...] impossível ser artista, professor, e aqui eu estou sendo é professor mesmo, porque eu tô colocando o menino para dentro, tô obrigando ele a copiar, tô obrigando ele a fazer uma atividade, tô obrigando ele a me entregar, fazer uma recuperação, na-nana-nana-na-na-na-na-na...que hora que esse artista entrou...? Entrou, lógico, o artista não ficou em casa...tem uma sensibilidade... Mas eu não consigo mobilizar, não consegui ainda, mobilizar processos artísticos de fato, porque eu não consegui ainda, conformar uma comunidade de aprendizagem, como diria bell hooks. Eu não tenho ali um grupo de pessoas que estão envolvidas no meu propósito. Ainda tão acostumados com uma perspectiva tradicional da educação, eu sou um, cinquenta minutos por semana. Lá têm professores muito bacanas, muito renovados também, mas é aquilo que eu te disse, a realidade leva a gente pro básico, porque eles não têm o básico. Então o básico é tradicional (Uziel, 2023).

Para **Uziel**, ele não está atuando na perspectiva que Lúcia Pimentel propõe: “Não tenho atuado como um artista na escola, que é o que eu acho que esse conceito queria que o professor fosse a última coisa, que o pesquisador fosse um desdobramento da reflexão que você faz...” Mas pontua conseguir perceber uma dimensão artística na sua atuação na educação regular com o *persona*.

É... E aí, só o que é isso assim... Isso me custa muito, é um personagem, um artista entrando ali, 50 minutos: “vamos lá, gente!!!!” e aí eu entro num personagem... Beleza um dia que dá bom, cê sai flutuante, posta nas redes sociais, mas hoje mesmo eu fui fazer um jogo, eu chamei que era um bingo dos ritmos, dos compassos... (Por estar trabalhando Música)<sup>298</sup> expliquei o que eram os compassos, binário, ternário e quaternário. “Vamos ouvir aqui música e vocês tem que me dizer, se é binário, ternário, quaternário”. Aí fiz pequenos grupos, fiz plaquinha pra eles, eles amaram, mas teve turma que super funcionou e tinha turma que não tinha funcionado (Uziel, 2023).

Para **Bruno**, o lugar do artista é fora do sistema e a escola em sua perspectiva se mostra como um sistema extremamente forte e dotado de rigidez, como mostram as discussões tecidas a partir de Marques (2011) – no segundo capítulo da pesquisa –, no qual apresenta-se a área de conhecimento Dança e a escola pontuando heranças iluministas, valores modernos e didáticas ocidentais como aspectos que comparecem nos processos de ensino-aprendizagem, o que evoca uma contradição para o profissional ao pensar na possibilidade de se estabelecer no ambiente escolar formal como artista-professor-pesquisador. Além disso, foi percebido em seu primeiro ano de atuação ao deparar-se com um volume de demandas extremamente alto relacionados à escola que trabalha, uma dificuldade em manter um fôlego artístico.

---

<sup>298</sup> Para que tal atividade ocorresse o entrevistado relata: “Como te disse, dormi mal essa noite... cheguei lá a aula tava planejada, fiquei aqui antes, na noite anterior, baixando as músicas pra garantir porque a escola não tem internet. Tem que levar minha caixa de som... Levei duas caixas de som, porque eu falei: 'Vai que eu uso muito e acaba bateria'...” (Uziel, 2023).

No ano passado eu me percebi assim, isso me chateou, né... pra mim eu estava, um professor... pegando ali um conteúdo. Olhando pra ele, trazendo uma visão artística, mas o lado de inspiração, o lado de deixar transbordar não só o meu fazer, mas o meu pensamento artístico, porque artista-professor não é só o que ele faz, é como ele vê o mundo, é como que ele reflete as coisas, é como ele entrega o que ele reflete, assim... Então isso tudo para mim ano passado foi falho. Aí, foi chato assim. Ao perceber isso, esse ano eu dei uma atenção para isso e voltei, né, aí... e voltei a dar uma atenção para esse lado artístico, e tem fluído não só o lado artístico, como também tentado otimizar e melhorar os tempos de descanso, de ócio, de várias coisas que fazem a gente ser humano e que permite que a gente sinta, que é extremamente importante para o artista sentir (Bruno, 2023).

**Bruno** revela, portanto, se sentir mais artista-docente nesse ano de 2023, ainda vislumbrando possibilidades e fazendo ajustes de tempo e permanência em outros trabalhos que desenvolve, para que seja possível uma qualidade maior na sua atuação na Educação Básica e a para arte que realiza. Na sua perspectiva:

Então é entender que a minha vida particular, fazer o meu ofício, ele também está presente dentro da sala de aula e ele também vai transbordar ali, então, por exemplo, é compreender que, para um professor de Arte, é importante assistir espetáculos, exposições, ouvir música, é importante fruir Arte. E não só estudar, qual é o conceito daquilo que eu tenho que passar, mas é importante isso assim.... É importante fazer também, né! Entrar em um processo de criação que é um conteúdo, inclusive, que o segundo ano dentro do currículo tá pedindo, então a gente (o profissional e seus estudantes) está falando um pouco sobre o processo de criação e tal, então. E assim, eu até falei hoje, passei um trabalho, que a minha ideia é que seja um processo de criação, então passei agora para a gente ir caminhando com ele, e finalizarmos lá no final do bimestre (Bruno, 2023).

Nos fluxos dos compartilhamentos de **Bruno**, retoma-se o que foi exposto por Marques (2011) – também no segundo capítulo –, sobre a formação do artista-docente não separar as possibilidades de criação e atuação da busca **explícita** pela educação em sentido amplo (grifo da autora), pensar a atuação do artista-docente na sociedade, portanto, é concebê-lo como fonte viva e interlocutor entre os mundos da dança e da educação.

Refletindo sobre seu trabalho, **Bruno** observa que as disciplinas práticas do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG suscitam um olhar à educação através de uma perspectiva corporal que não está no fazer com o lápis, com a caneta ou no desenho, mas que se dá no corpo.

[...] e eu fiz isso aí outro dia... Fazer uma prática corporal de parar... apagar a luz da sala, por uma música mais calma, e pedir eles para imaginar o corpo e imaginando do pé até a cabeça... que é um relaxamento que a gente vai tendo na dança, depois cai uma aguinha gostosa, e tal, é uma experiência, e é uma experiência de conhecimento que a dança traz, que essa perspectiva do curso traz, que é um conhecimento que, claro, muitos não aderem, meus alunos, e tal, mas os que aderem constroem uma coisa interessante, de perceber o corpo de várias formas, e isso é conhecimento, é muito bonito (Bruno, 2023).

No discurso de **Bruno**, ainda, há uma observação sobre a compreensão do sentido da Arte na escola:

[...] mas o que eu percebo que existe, é uma preocupação excessiva, né? Em como fazer bem as coisas, então uma vergonha de não fazer bem e aí eu acho que é necessário, em Arte ainda mais, a gente abordar sempre a escola como um espaço de experiência. Não precisa ficar bonito, precisa de experimentar...” (Bruno, 2023).

Assim como também na fala de **Giovana**, ficam expostas reflexões interessantes:

[...] poxa, se a aula é uma experiência também, eu vou colocar uma luz favorável, vou cuidar pra o som não ficar muito baixo, ... Eu estou preocupada com as sensações desse estudante durante a aula, sabe? Se eu estou mantendo condições suficientes para garantir experiências sinestésicas e de fruição em artes... se eu estou cooperando para que aquela obra seja acessada, para que as sensações propostas pelos trabalhos de artes estejam sendo minimamente mantidas também (Giovana, 2023).

Tais trechos destacados demonstram como as práticas desses dois artistas-docentes partem de concepções da escola como espaço de experimentação e de experiências, além de uma abertura e um movimento genuíno de considerar os estudantes nas suas vivências, bem como suas percepções, reflexões e sensações nos processos de ensino-aprendizagem que mediam.

Por outro lado, na percepção de **Bruno**, no que se refere ao trato e à troca presumida entre professores e estudantes, e ao ambiente institucionalizado em si, as agressões e cerceamentos costumam ser validados:

É uma pena, é uma pena porque quando a gente troca uma ideia: eu falo, gente cês gostam? ‘não’... mas é isso, assim, então é um sistema que todos nós somos parte, eles também são parte desse sistema. Então é uma questão muito complexa. A escola é um lugar também que eu acho que dificulta a fruição da Arte, assim, né? (Bruno, 2023).

Nesse sentido, para o profissional ainda que exista um empenho de sua parte em romper com lógicas opressivas e em que a noção de ordem deve se sobrepor ao corpo, às individualidades e subjetividades.

Assim como **Bruno**, outros profissionais escutados têm observado as lógicas punitivas cristalizadas nos ambientes escolares, sobretudo formais, e apresentam certo repúdio ao grito, a opressão, retaliação e práticas autoritárias. **Uziel** destaca que o aumento do tom de voz não é uma forma de comunicação em que acredita:

Eu falei assim: 'Velho? mas eu não sou isso [...]. Eles (estudantes) estão acostumados com essas professoras regentes, né? Do primeiro ao quinto, que realmente escolhem

essa estratégia para funcionar. O medo funciona, mas aí chega eu, querendo conversar, dialogar, e aí o que você quer? Aí eu falei: 'Eu posso querer?' (Uziel, 2023).

Diante desse cenário, **Uziel** faz o exercício crítico que infelizmente esse modo de ter atenção, de se comunicar com os estudantes, principalmente do sexto ano, vez ou outra, em momentos mais conturbados acaba sendo mobilizado, trazendo uma sensação ruim para o profissional que entende que ultrapassou limites do respeito, acionando também um gatilho que também o atinge na sua individualidade.

A entrevistada **Eliana** também se incomoda quando acaba se vendo diante do caminho comum, perante turmas muito cheias e agitadas, de ir para um lugar mais repressivo, de pedir silêncio, colaboração, em momentos em que seus estudantes mal a escutam.

No que compete a outras leituras realizadas pelos entrevistados sobre o campo de atuação que estão inseridos, para **Ananda**, a escola precisa se atentar que os estudantes atualmente não brincam mais, não tem mais uma cultura da brincadeira. Ela tem percebido seus estudantes mais introspectivos, depressivos “[...] O aspecto humano tem se perdido, um individualismo, uma dificuldade de comunicação, violência...” (Ananda, 2023). A profissional aponta, inclusive, o impacto das redes sociais que ecoam narrativas de pessoas que ganham muito dinheiro sem precisar estudar ou fazer uma formação acadêmica. Diante disso:

E aí quando está sendo difícil assim, então por isso que eu tenho tentado fazer esse lugar da empatia, muitas vezes eu faço roda de arte-terapia mesmo. Ouvimos em cartas, fazemos rodas de conversa, às vezes quando a gente não consegue produzir mesmo algo físico ou estético assim em dança, também, teatro, mas pelo menos conversar [...] (Ananda, 2023).

No fluxo das leituras avivadas pela atuação artístico-pedagógica cotidiana são levantados nas entrevistas de **Ananda, Uziel, Fernando, Marcelo e Giovana** a percepção da demanda urgente de espaços de acolhimento<sup>299</sup> e experiências voltadas ao cuidado com saúde mental para os estudantes com quem trabalham, uma realidade que esbarra também em urgências e dificuldades a que os profissionais estão expostos ao se proporem a pensar uma escola que contribua para a transformação das realidades, associada a uma prática humana, que

---

<sup>299</sup> **Bruno** compartilhou em entrevista que na escola que atua ocorreu um suicídio este ano, fazendo com que a instituição acendesse alguns alertas no que compete às temáticas contemporâneas urgentes e necessárias de ser realizadas também com as juventudes.

leve em consideração as subjetividades e o bem-estar de seus alunos (Freire, 2022; Tolentino, 2018).

Em busca de construir práticas plurais e libertadoras, como sugere também Luana Tolentino (2018), **Eliana** relata que em seu cotidiano tem se empenhado em contemplar discussões relacionadas à educação das relações étnico raciais, mesmo não tendo conhecimento de fato das legislações que falam sobre isso. Nesse fluxo, pontua uma dificuldade de acessar materiais coerentes com a faixa etária com a qual trabalha, diferentemente do contexto do Ensino Médio que ela sentia que era mais fácil por levar formas artísticas e referência que ela já consome cotidianamente.

**Eliana** aponta como as facetas do racismo religioso interferem em seu trabalho com Arte/Dança:

[...] há uma associação com certas práticas com a coisa religiosa. Por exemplo, a Festa Junina, né, tem muitas famílias que são contra, porque associam com a religião, né? Carnaval a mesma coisa, muitas crianças não podem dançar porque é religião, muitas Danças Populares... Eu não tentei ainda eu sozinha, fazer nada de dança popular, mas a escola já me... Já me falou que há questões assim, né, em relação a isso. Ela é uma comunidade bem evangélica, eu já reparei que por exemplo, eu fiz a fogueira de festa junina, aí vários alunos perguntam se é de Deus? Que o pai não deixa... Fogueira, gente, nem era dança, era só uma fogueira! (Eliana, 2023).

Assim como **Bruno**:

A gente então tem uma população muito preconceituosa também, então colocar uma música um pouco diferente... dentro desses nossos déficits geram um fechamento no próprio aluno muitas vezes e se isso chega em casa gera também nele. É... uma experiência de hoje por exemplo: no 9º ano eu tô trabalhando o conteúdo de música, e aí no CRMG, pede uma atenção para a música regional. Então depois de ter conversado, ter destrinchado e apresentado ali, vários estilos de música, de ter visto uns artistas, hoje foi dia pra ouvir música, e apresentar pra eles vários estilos que eles não sabiam, axé, MPB, não sabem, e o regional menos ainda... e numa dessas eu trouxe Mestre Ambrósio pro regional que é uma banda do nordeste, de Pernambuco, que vai trazer vários ritmos da cultura popular do nordeste, aí eu coloquei uma ciranda num momento e aí quando eu coloquei o som da caixa, e aí, é isso, tem os comentários ‘que isso é macumba?’ e tal, então isso vai, é um preconceito, que ali não é algo que fechou, não ficaram fechados por conta disso, porém já vivi experiências com outras coisas, e tudo mais, onde existe um fechamento de acordo com um assunto ou o que você aborda do assunto. Isso é algo que prejudica [...] (Bruno, 2023).

A fala de **Bruno** evidencia a importância das propostas educativas em Arte legitimarem valores culturais de distintos grupos étnicos e a abordarem as questões raciais e seus desdobramentos de forma responsável e crítica, através de estratégias de combate ao racismo na escola e de ações que tratem da valorização da população negra na educação (Gomes,

2005<sup>300</sup>). Assim como Tolentino (2018) propõe, compreende-se que uma prática artístico-pedagógica que afirma seu compromisso com o enfrentamento da discriminação racial deve se empenhar em contribuir com a construção de identidades positivas sobre as negritudes, auxiliando na desconstrução de estereótipos de sujeitos historicamente desumanizados e depreciados pelas suas características físicas, suas práticas religiosas, suas danças, epistêmes, cosmovisões e modos de ser e estar no mundo.

Em contraponto ao contexto exposto por **Eliana e Bruno, Ananda** compartilha como a abordagem de religiões afro-brasileiras em sala tem potência de ecoar e expandir imaginários dos estudantes.

[...] ontem mesmo chegou uma menina, eu tinha comentado sobre religiões de matriz africana no processo criativo e ela falou: ‘professora eu tenho muito a vontade de ir num terreiro de umbanda, você pode me levar?’ Só que ela tá no nono ano, aí eu falei ‘nossa, mas sua família tem alguém que possa ir, que se identifique...?’ E ela: ‘não, mas minha mãe falou que eu posso ir com você!’ Aí eu disse: ‘eu como professora, eu não posso te levar porque você é de menor, mas é legal para você já ter essa construção crítica, essa construção afetiva, né?’ Igual ela falou ‘Eu quero conhecer, não é que eu vou mudar de religião, eu quero conhecer mesmo, porque a gente tem preconceito com o que a gente não conhece...’ (Ananda, 2023).

De acordo com Nilma Lino Gomes, para que se avance nos encadeamentos entre saberes escolares, realidade social e diversidade-étnico-cultural é importante que os educadores reconheçam que o processo educacional se dá a partir de dimensões como cultura, ética, identidades, diversidade, sexualidade, relações raciais etc. Afinal, “como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país?” (Gomes, 2005, p. 147).

Assim como André Luiz de Sousa e Arnaldo Alvarenga (2021) expõem, se faz importante apostar na teorização do currículo na interface da Dança e Educação, a partir de perspectivas étnico-raciais emancipatórias, como modos de produzir reverberações na sociedade e nos modos de produzir conhecimento em Dança, pois se a educação não muda o mundo, tampouco o mundo mudará sem ela. A educação tem potência para a transformação da sociedade quando assume as relações étnico-raciais nos processos pedagógicos e currículos, nesse sentido, orientado por perspectivas decoloniais – algumas explicitadas no subcapítulo 2.3 sobre a área de conhecimento Dança e a escola – que encorajam o autor a construir utopias

---

<sup>300</sup> GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf).

pedagógicas, Sousa propõe a interculturalidade como estratégia de ensino-aprendizagem e caminho para a descolonização do currículo, de modo a promover um enfrentamento à colonialidade e a ideação de um projeto de ensino de Dança que incluam as identidades dialeticamente. Discutir as relações raciais e lançar mão de estratégias, projetos e ações direcionados ao combate das discriminações é uma tarefa da educação (Gomes, 2005).

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (Gomes, 2005, p. 147).

Na leitura de **Bruno** uma perspectiva de ensino inclusiva é algo mais palpável frente o racismo, o preconceito contra orientação sexual e diversos outros que se apresentam de modo mais velado, mais disfarçado. No que compete ao pleno atendimento de estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado, **Bruno** aponta que onde está inserido há um contexto de ausência de sala especializada, insuficiência de profissionais capacitados para acompanhamento adequado das distintas deficiências e especificidade dos educandos, além de fragilidades também dos professores regentes e das próprias escolas que nem sempre tem um cuidado e uma atenção de ao menos confraternizar os relatórios e laudos sobre como cada estudante com alguma necessidade específica que a instituição atende, compreende o mundo. Para o profissional, existem questões que realmente ultrapassam os muros da escola, inclusive com relação ao corpo docente no contexto em que atua em termos de formação e disponibilidade de questionar e agir, observa que nem todo profissional está disposto a olhar para as concepções excludentes enraizadas na escola, se propondo à mudança dos fluxos de suas práticas. Munido de resquícios de um olhar utópico, avivado na sua experiência na universidade, algo que problematiza mas também vê potência, **Bruno** entende que a escola é mesmo um lugar privilegiado para que discussões e ações, nesse sentido, sejam pensadas.

Mas afinal quais os possíveis impactos de um profissional formado em Dança egresso da Graduação em Dança-Licenciatura EBA/UFMG no contexto da Educação Básica pública de Belo Horizonte e Região Metropolitana?

Para **Uziel** os impactos estão relacionados ao compromisso de cada professor da escola com o processo de ensino-aprendizagem. Para ele, existe a dimensão de que em seu caminho acadêmico foi possível estar em contato com um corpo-docente que pensava de um jeito e que influenciaram suas escolhas e perspectivas, inclusive sobre a importância da educação pública,

de modo mais geral. Ainda que em sua leitura, **Uziel** aponte a necessidade de muito avanço no que diz respeito a investimento na Educação Básica, especificamente, ele destaca que considera que tem feito um bom trabalho frente ao contexto em que está inserido, no qual poderia estar sendo feito um trabalho de Arte apenas resumido a colorir mandalas, por exemplo. Nesse sentido, o profissional deseja e se move em direção à construção de abordagens progressistas e emancipatórias que acolham os estudantes na sua diversidade, que os respeite na sua individualidade e subjetividade.

**Eliana**, por sua vez, compartilha que constrói sua prática cotidiana se lançando em imaginar possibilidades e caminhos para o ensino de Arte/Dança tentando causar impactos no que diz respeito à ampliação dos imaginários, noções e perspectivas.

A minha expectativa... Então [...] é que os alunos... Vejam, assim, possibilidades artísticas, e façam links assim, sabe? A minha expectativa é que eles reconheçam a Arte ao longo da vida deles. Tudo que eu mostro é nesse sentido, que eu espero que eles ampliem o olhar deles para a Arte. E que a Arte vá fazer o resto do trabalho, assim, né? Porque eu tenho uma preocupação, assim, de... Bom, eu nunca tive aula de Arte, dá para contar nos dedos das vezes que eu tive aula de Arte na minha vida, né? Então, eu tenho uma preocupação de que os alunos que passem por mim fiquem com um olhar restrito do que é a Arte. De que a Arte é o que eles veem na televisão, ou arte é aquele filme pasteurizado, ou aquela música...Enfim, eu tudo que eu tento trazer, eu tento trazer no sentido de que a Arte é muito mais, né? A arte é a criação, de que eles são artistas, de que é um tanto de coisa diferente pode ser interessante, estimulante [...] (Eliana, 2023).

Para **Fernando**, os impactos do seu fazer como licenciado de Dança, também recaem nas possibilidades de contribuir para com o estabelecimento de correlações entre áreas, em dilatar pensamentos e concepções sobre Arte na escola, e seus conhecimentos na vida dos seus estudantes.

Na perspectiva de **Giovana** os possíveis impactos do ensino de Arte/Dança nas escolas são justamente a ampliação das possibilidades de serem corpos, possibilitando entendimentos sobre limites, sobre cuidado, sobre expressão, comunicação, articulação e sobre estar em relação.

Para **Bruno**, assim como **Uziel**, há a dimensão da superação da ideia quase cristalizada da abordagem de Arte reduzida às Artes Visuais. Além disso, sobre a figura do artista-docente de Dança no espaço escolar formal, **Bruno** destaca:

[...] eu acho que existe um impacto também de postura de sala de aula, né? Então eu acho que existe uma naturalidade, mas eu também fico atento a isso, a como que eu estou na sala de aula, de uma forma com o corpo mais disponível, né? Então de mostrar que o corpo existe. Hum... Então tô passando um negócio no quadro, como é que eu vou passar, de qualquer jeito? Eu vou fechar uma porta? Vou fazer as coisas... eu faço com o corpo, né?! Isso eu acho que também contribui de alguma forma, que seja pra prender a atenção deles: 'Oh, como que ele fechou a porta?!'... Qualquer coisa, isso eu acho que é legal, dá uma movimentada também. Então eu acho que para os alunos é legal, eles gostam de coisas diferentes (Bruno, 2023).

#### Um discurso que se assemelha aos fluxos das percepções de **Uziel**:

[...] um outro impacto é de um... É desse outro tipo de corpo ali. Eu acho que é uma linguagem artística que assume o corpo como princípio. Eu sinto assim, por exemplo, a gente não tem vergonha de colocar o nosso corpo em movimento ali, a gente não tem constrangimento para isso. A gente pode até avaliar nossa será que é necessário ou não, mas não pudor, eu sinto que os profissionais de Teatro também não... e fazem, dão o nome, sabe? Então eu acho que esses impactos, eles são significativos para a área como um todo (Uziel, 2023).

Ambos os profissionais fazem reflexões interessantes no que diz respeito à disponibilidade, provocação e movimentação dos modos rígidos, e muitas vezes limitados, de conceber o corpo nesse espaço institucionalizado, a partir do ser/estar como professores de Arte/Dança no contexto em que atuam.

Ou seja, pode-se dizer que a atuação de profissionais de Dança egressos da EBA/UFMG no contexto da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana aponta uma potência rumo às transformações no que dizem respeito a lógicas racionalistas e dualistas – expressadas por Marques (1997) no segundo capítulo deste trabalho – introjetadas no pensamento pedagógico brasileiro e que se estruturam de modo a conter os corpos e suas potencialidades e expressões. Nesse fluxo, entende-se que tais profissionais se fazem agentes da mudança frente aos paradigmas dominantes – explicitados também no capítulo 2 desta dissertação, a partir de Boaventura de Sousa Santos (2002 *apud*. Pinto, 2011) – que apartam corpo e mente, numa relação de sobreposição, em que ainda se desconsidera que os processos de ensino-aprendizagem não se assentam apenas no raciocínio mental – nos espaços educacionais limitando o acesso dos estudantes a uma formação escolar integral e sensível, que não pune os corpos, mas valoriza suas potencialidades, discursos, expressões e modos de mover no mundo.

## CAPÍTULO 5. DANÇAMENTOS<sup>301</sup> FINAIS

Compreendo que a atividade artístico-docente dos profissionais egressos do curso de Graduação em Dança da EBA/UFMG se estabelece cotidianamente “a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas histórias de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta, 1996, p. 76) de Arte/Dança na Educação Básica pública. Desse modo, os percursos dos profissionais entrevistados expressam caminhos únicos e vivências diversificadas no processo de formação como licenciados que culminam em formas de atuar muito específicas nas distintas experiências educativas levantadas e analisadas.

A formação do professor não se finda com a conclusão do percurso acadêmico na graduação trilhada, mas se constrói e reconstrói cotidianamente à medida que atua nas instituições escolares, lida com os desafios, mobiliza estratégias, reorganizando conhecimentos e saberes a partir do seu fazer e no contato com estudantes e seus pares profissionais (Vasconcellos; Bernardo, 2016; Santinho; Dos Santos, 2020). Nesse sentido, pode-se dizer que cada egresso ouvido possui um modo ímpar de atuar, influenciados pelas memórias discentes sobre o que seria o ofício de professor, pelas vivências como aprendizes e professores nas escolas livres de ensino, pelos caminhos trilhados no curso de Graduação em Dança – frente a matriz obrigatória curricular e também por escolhas e fluxos relacionados a outros percursos possíveis dentro da universidade – e pelo contexto diante das realidades educativas que vivenciam nas escolas públicas de Belo Horizonte e Região Metropolitana.

As atividades do curso de Graduação-Licenciatura em Dança da EBA/UFMG tem por intenção o desenvolvimento da capacidade ética, crítica, moral e reflexiva dos licenciando sobre si e sobre a sociedade da qual fazem parte (UFMG, 2009), através de uma rede curricular estabelecida sobre fundamentos que reforçam a autonomia discente, a perspectiva interdisciplinar, comunhão entre prática e teoria, entre o fazer artístico e docente, associado ao incentivo à pesquisa, à formação do profissional consciente das questões sociais ao seu entorno, bem como sobre seu papel social e importância do ensino de Arte/Dança para a coletividade. Nesse sentido, são identificados fluxos contributivos do referido curso, não só como locus para

---

<sup>301</sup> A palavra “Dançamentos” – foi ouvida pela primeira vez a partir de Dyãna Souza, estudante do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG – e é utilizada neste texto com intenção de demarcar onde assenta o fluxo movente desse trabalho, tecendo um jogo com a palavra ‘pensamentos’, serão apontadas reflexões finais que partem de um corpo que se vê integral e que reconhece que os aprendizados se dão no corpo e por meio dele.

a formação de profissionais para atuação na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana, mas também em direção a uma prática comprometida e permeada por princípios democráticos, críticos e sensíveis.

A importância dos Projetos de Extensão, do PLI, PIBID, de pesquisas e outras atividades possíveis para além da matriz curricular obrigatória da Graduação em Dança da EBA/UFMG se faz destacada nas narrativas ouvidas, indicando acessos a realidades e contextos plurais, além de ampliações de noções e perspectivas sobre universidade e Educação Básica, sobre educação e ensino de Dança, impactando de modos distintos, mas perceptíveis, as práticas artístico-docentes realizadas pelos profissionais no contexto da Educação Básica pública nos quais estão inseridos **Eliana, Bruno, Ananda, Uziel, Fernando, Marcelo e Giovana**.

O compartilhamento das diferentes experiências de cada profissional entrevistados sobre as práticas artístico-pedagógicas que desenvolvem – que certamente congregam aspectos mais amplos do que 12 horas de entrevistas podem suscitar – expressam comumente uma dimensão de convite à reflexão, ao exercício da criticidade, associados à construção de conhecimentos, trocas e saberes a partir de perspectivas democráticas, plurais, inclusivas, diversas e que buscam valorizar processos de ensino-aprendizagem nos/pelos corpos.

Inegavelmente as atuações nas realidades escolares cotidianas descritas reúnem incontáveis desafios, antigos e também recentes, alguns próprios da área de Dança e suas especificidades e demandas, outros próprios do contexto da Educação Básica pública mineira, identificados como: as dificuldades estruturais implicadas ao uso dos espaços físicos, a ausência de recursos materiais, superlotação de turmas, baixa carga horária de Arte/Dança, atuação polivalente, predominância da concepção da Arte como recreação e de seu ensino resumido às Artes Visuais, fragilidades socioeconômicas das comunidades escolares, ineficiência de políticas públicas, precarização do trabalho docente, reverberações do impacto da pandemia, entre outros aspectos que apontam na direção oposto, ou minimamente desfavorável ao desenvolvimento e consolidação do ensino de Dança nas escolas.

No entanto, destaco uma convergência – sem intenção de generalizar as atuações de pessoas distintas em contextos diferenciados da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana – de princípios educativos progressistas como fio condutor das ações artístico-pedagógicas entre os profissionais entrevistados, a partir de abordagens dialógicas experimentais, em proposições que buscam considerar as individualidades e as subjetividades dos estudantes em um fazer comprometido. Percebemos uma preocupação com o que seus estudantes sentem, o que tem aprendido, quais são suas questões, seus desejos, dificuldades e

anseios, vivências e contextos. Além disso, encontramos uma dimensão reflexiva na própria fala dos entrevistados – que sugere fluxos apontados por Paulo Freire (2022), do professor como sujeito problematizador que atua como indivíduo crítico e não somente aplicador de técnicas ou transmissor de conhecimentos – que se questionam à medida que atuam, sobre os modos como realizam as atividades, como se portam, e se colaboram ou não para a permanência de certas lógicas e para a transformação de outras, demonstrando movências realizadas com intenção de contribuir para com a formação cidadã e para a mudanças das realidades desiguais, opressivas e autoritárias.

Em sintonia com os profissionais entrevistados nessa pesquisa, como egressa do curso de Graduação em Dança-Licenciatura que atuou na rede estadual de Ribeirão das Neves, que hoje trilha caminhos possíveis na pesquisa, teço e refaço reflexões sobre a formação artístico-docente na EBA/UMFG – exercitando um olhar crítico à medida que meus princípios e valores como profissional da Arte/Dança se delineiam mais fortemente – reconheço a importância da realização dos apontamentos relacionados às fragilidades e/ou lacunas na referida formação acadêmica, sobretudo no que diz respeito à abordagem das questões raciais nos processos de ensino-aprendizagem em Dança e da ausência de epistemologias negras na matriz curricular do curso, bem como da valorização das contribuições escuras na produção de conhecimento na área.

A Graduação em Dança-Licenciatura EBA/UFMG, assim como outros cursos na área no Ensino Superior pelo país, em razão do racismo estrutural e institucionalizado, se estabelece em pressupostos hegemônicos, permeados pela colonialidade expressos em invisibilizações de conhecimentos de povos originários e da população negra na área de Dança, que acabam por diminuir a possibilidade de contato de graduandos à experiências artísticas plurais no percurso formativo como artista-professores que atuarão no campo da Educação Básica pública. Nesse fluxo, entendemos que alguns movimentos<sup>302</sup> têm sido realizados em direção a reorganização do curso perante suas ausências anunciadas do ponto de vista da Dança e questões raciais, como a abertura de concurso para profissional na área de Dança com ênfase em perspectivas étnico-raciais no ensino de Danças Populares brasileiras, o que pela primeira vez culmina na

---

<sup>302</sup> Como por exemplo, a abertura e contratação de profissional através de Processo Seletivo Simplificado de Professor Substituto voltado para atuação no Departamento de Artes Cênicas e com foco na área de conhecimento Dança na Educação: teorias e práticas e Danças Populares Brasileiras, cujo perfil de candidato demandado presumia experiência artístico-docente profissional em Dança a partir de perspectivas étnico-raciais e com ênfase em Danças Populares brasileiras. Para acesso do Edital nº 1327/2023/DRH-DAA-UFMG, clique: [https://www.eba.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/06/SEI\\_23072.216533\\_2023\\_68-3.pdf](https://www.eba.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/06/SEI_23072.216533_2023_68-3.pdf).

contratação de um profissional negro para atuação na referida Graduação<sup>303</sup>. Entendo que isso é uma movência inicial importante, rumo a construção de um curso superior de Dança que considera a necessidade do rompimento com fluxos excludentes, lançando-se em superar o imobilismo em busca de ofertar práticas artístico-pedagógicas que consideram a multiplicidade das identidades e da diversidade cultural da sociedade brasileira.

Como artista-professora-pesquisadora cuja caminhada tem similaridades e distinções em relação aos profissionais entrevistados, compreendo que a formação em Dança na EBA/UFGM favorece a abordagem da área na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana a partir de uma formação acadêmica, passível de críticas e observações, – algumas expressas pelos profissionais ouvidos – mas permeada por princípios progressistas, plurais e emancipatórios.

No entanto, destaco na contramão desse cenário, o avanço de perspectivas neoliberais nas graduações pelo Brasil, que se estruturam em lógicas de homogeneização e reforçam princípios exclusivos e meritocráticos, opostos à ideia de educação para transformação social. Isso pode ser percebido ao observarmos os fluxos mais recentes para Formação de Professores no Brasil (a partir da Resolução do CNE 02/2015, a Proposta da BNCFP de 2018 e a Resolução do CNE 02/2019) que têm se pautado em parâmetros reducionistas, centralizadores e padronizantes, demonstrando pressupostos contrários a uma perspectiva humanista da educação dos indivíduos, e também da semelhanças das competências da BNCC e da BNCF que escancaram um alinhamento das expectativas de aprendizagem para Educação Básica e para o Ensino Superior – além de mudanças no que competem aos aspectos da Formação Continuada.

A escalada da conjuntura neoliberal no cenário brasileiro (Freire, 2022) se expressa mais fortemente entre período de 2016 a 2022 com reformas trabalhistas educacionais, cortes sucessivos em investimentos públicos, além de um contexto de distintos retrocessos de ordem social, política e econômica expressos pela Emenda Constitucional 95, a Reforma do Ensino Médio, a aprovação e implementação Base Nacional Comum Curricular, a Militarização das Escolas, o Movimento Escola sem Partido, a influência e a presença de instituições privadas no âmbito da educação pública, a defesa da legalização do *homeschooling* (ensino domiciliar) e no expressivo aumento da participação de instituições privadas e de terceiro setor como solucionadores de problemáticas da Educação Básica pública, expondo o empreendedorismo

---

<sup>303</sup> A grade de horários do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFGM referente ao ano de 2023 pode ser acessada em: [https://www.eba.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/08/CURSO-DE-GRADUACAO-EMDANCA-HORARIO-2023\\_2.pdf](https://www.eba.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/08/CURSO-DE-GRADUACAO-EMDANCA-HORARIO-2023_2.pdf).

como caminho para a resolução de desafios, disseminando para os estudantes escolas públicas modos de agir, pensar e fazer alinhados a produção e reprodução de valores de mercado (Peroni; Caetano; Lima, 2017).

A BNCC especificamente se delinea com a espinha dorsal da reforma da educação, pois reúne interesses de um movimento empresarial e do grande capital (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019; Palú; Petry, 2020). As consequências desse cenário de alinhamento da educação pública aos interesses do sistema econômico multinacional (Marques, 2019) culmina exatamente na exigência de que os estudantes possuam uma formação na qual há o estímulo ao desenvolvimento de saberes relacionados ao mundo do trabalho, o que conseqüentemente aponta um movimento contrário a ampliação da abordagem de Arte e suas áreas específicas na escola, pois nessa conjuntura, o acesso a seus processos de ensino-aprendizagem tornam-se dispensáveis.

Considero que a abordagem de Arte/Dança na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana ainda se encontra distante da sua consolidação, tal fato se dá não somente pela falta de profissionais formados e inseridos em número suficiente nesse campo profissional, mas principalmente devido a uma conjuntura política nacional e estadual visivelmente opostos a essa perspectiva. O avanço *neoliberal* que se potencializou a partir de 2016 (Miranda, 2016), veio acompanhado de uma onda *neoconservadora* expressas em distintas regressões no que diz respeito a direitos e políticas sociais que reverberam nas políticas educacionais, orientadas por pressupostos de educação para formação do trabalhador, unicamente, e não do cidadão através de um controle maior do processo de escolarização e do aumento da fiscalização das atividades discentes e docentes.

A ascensão de uma Nova Direita (Lima; Hypólito, 2019) no Brasil a partir de 2014 contribui também com retrocessos inúmeros, principalmente no que diz respeito a abordagem de temáticas como igualdade de gênero e discussões relacionadas à orientação sexual. Os interesses de grupos neoconservadores, apoiando-se em discursos unilaterais, também trouxeram consequências assoladoras para o contexto da educação brasileira como, por exemplo, o crescimento da influência do movimento Escola Sem Partido, que defendia pautas conservadoras, através da contenção à prática docente com intenção de preservar um ensino neutro (Saviani, 2020), mas que na prática servia ao impedimento de abordagem de certas temáticas pelos profissionais capacitados, bem como o cerceamento de certos materiais didáticos progressistas e modos de avaliação para ingresso no ensino superior (Baldan; Freitas, 2017).

Ao refletirmos sobre a conjuntura política e educacional nos últimos anos – com vistas a mensurar os avanços e retrocessos relacionados a abordagem de Arte/Dança na Educação Básica pública –, destaco o ESP como um grupo de influência notória na disseminação de ideias sobre a criação de projetos de lei direcionados à garantia de uma neutralidade no ensino, com intenção de evitar doutrinações relacionadas a concepções morais e políticas por parte de docentes, porém ecoando anseios de uma rede conservadora com um nítido viés ideológico, e vinculações internacionais com órgãos e partidos políticos direitistas (Paulino, 2018). Nesse fluxo, expande-se o discurso de urgência na mobilização frente ao “marxismo cultural” e a “doutrinação ideológica”, que encontra seu auge no levante conservador contra a “ideologia de gênero”, que na verdade se trata de uma movimentação que deseja manter lógicas heteronormativas e machistas no país (Miguel, 2016; Baldan; Freitas, 2017), que incendeia a cruzada contra a abordagem de temáticas de relevância social nas escolas – através da tentativa de silenciamento de grupos historicamente desprestigiados como mulheres, pessoas da comunidade LGBTQUIAPN+, povos originários, a população negra, pessoa com deficiência, entre outros grupos marginalizados –, ancorando-se no campo oposto à discussão à liberdade e pluralismo de ideias (Miguel, 2016). Comprovando que mesmo como o fim do ESP em 2019 seus impactos se fazem ressoantes em propostas baseadas em lógica conservadoras, que se empenham em destituir a escola como um espaço para favorecimento do pensamento crítico, da reflexão e da diversidade, e se fazem presentes em diversos projetos de lei – PL n.º 5.412/2019, PL n.º 5238/19, PL n.º 1082/2021, PL n.º 2.766/2021, PL n.º 2.766/2021, P n.º 063/22 –, pelo país que empenham-se em delinear a Arte/Dança na Educação Básica como incentivadoras do acesso de criança a conteúdos eróticos e sensuais, propondo inclusive proibições de sua abordagem tendo como argumento a proteção dos estudantes à sexualização precoce. Tais projetos demonstram precisamente, não uma ideia de proteção de crianças e jovens, mas se constroem como modo de coibir formas de Arte das manifestações culturais dominantes e de cercear a potencialização do exercício ao pensamento crítico no espaço escolar.

Tais aspectos da política educacional a nível nacional nos últimos anos têm mostrado como o fato da Dança estar ou não de modo consolidado nas escolas do país estão permeados por movimentos e ações sistemáticas que devem ser consideradas. Temos assistido a um aumento dos discursos de contaminação ideológica, incitando o confronto a docentes, descredibilizando a educação e a ciência, manifestando o repúdio ao diferente, nos quais interesses ideológicos de grupos conservadores, e inquestionavelmente partidários, têm influenciado não somente no sucateamento da educação como um todo, mas também

afastamento da Arte/Dança da cesta básica dos cidadãos do país, como propõe Alvarenga (2018).

Toda ação humana como ação política demarca um posicionamento diante das construções sócio-históricas estabelecidas, sendo assim, exigem novas formas de agir, intervir, atuar rumo à transformação social. Para Paulo Freire (2022), a transformação social é um caminho para emancipação, que por sua vez se delineia como um caminho para a liberdade diante das amarras de distintas formas de opressão, dominação neoliberal e lógicas excludentes. Nesse sentido, é possível afirmar, inclusive, que para Freire as perspectivas multiculturais no contexto educativo são a garantia de uma sociedade democrática (Freire, 2022).

De um modo geral, compreendo que existem muitas andanças a serem realizadas no que diz respeito a uma oferta de escolarização básica de qualidade para todos os estudantes, que contemple de modo consolidado o ensino de Dança, principalmente diante de um contexto em que existe uma urgência da reconstrução das perspectivas progressistas na educação no país, após um período bastante difícil e desanimador em que se reafirmou o tradicionalismo, o conservadorismo, o ódio, o terror, a morte, a dor, a exclusão e a desesperança. Para que mudanças sejam possíveis, se fazem necessários esforços políticos, proposições direcionadas, investimentos na educação, políticas de valorização docente, além de olhares mais sérios das instituições escolares e secretarias para com o fazer de profissionais em Arte/Dança que têm cada vez mais observado as políticas públicas na área se estagnarem, frente a reformas educacionais comprometidas com a manutenção de lógica liberais e alinhadas a fluxos de desvalorização do fazer educativo. Há uma dimensão das ausências das secretarias de educação, que frente a profissionais desvalorizados, frustrados, adoecidos, desamparados, e além disso, atacados constantemente em seus direitos como trabalhadores da educação, que demonstram urgentes modificações necessárias, ajustes, reorganizações e ações conectadas com outras instâncias educacionais, inclusive, de modo mais comprometido com a ideia da educação como direito, dos professores como profissionais essenciais nos processos educativos para a liberdade e emancipação, e da escola como espaço de convivência da diversidade e, conseqüentemente, de democracia.

Ao fim deste trabalho árduo em que escrevo essas linhas banhadas à um misto de sensações, relembro que minhas inquietações quanto ao campo de atuação da educação regular me acompanham desde logo que iniciei o percurso acadêmico no curso de Graduação em Dança-Licenciatura da EBA/UFMG, optando pela escolha consciente pela inserção na Educação Básica enquanto ainda trilhava os passos na graduação, atendi ao chamado à

permanência em um campo profissional complexo, mas dotado de uma potência transformadora que me encanta e nutre. Inegavelmente, os últimos anos foram difíceis para nós, artistas-docentes que temos nos lançado em tentar construir práticas assentadas em princípios sensíveis e humanos, e me vejo em muitos compartilhamentos dos entrevistados com relação a sensações e sentimentos de frustração, angústia, ansiedade, impotência, preocupação, culpa e revolta, advindos do trabalho cotidiano no contexto profissional tratado aqui. Hoje, afastada da sala de aula, tenho condições de me dedicar à finalização dessas linhas – dessa pesquisa que intenta contribuir para com a área de conhecimento Dança e sua abordagem efetiva nas escolas públicas da Educação Básica no contexto geográfico descrito –, e também não tenho perspectivas que corroborem no sentido da minha permanência nesse espaço de atuação, ao mesmo tempo que assim como Nilma Lino Gomes na entrevista com Lago e Thamani (2022) sugere, a partir das palavras de Paulo Freire, entendo que como profissionais da Arte/Dança no ensino básico público o que nos resta é esperar, não esperar no sentido de esperar, assentada em uma perspectiva imóvel e imutável, mas uma esperança que se lança nas movências e possibilidades de construção democráticas que valorizam os estudantes em sua diversidade de corpos, experiências e saberes, concebendo a escola como espaço privilegiado para mudanças e imaginações de outras realidades educacionais e de sociedade possíveis.

Destaco que o número de entrevistados do presente estudo é limitado e que o mapeamento realizado pode não abarcar todos artistas-professores egressos da Graduação de Dança da EBA/UFGM que se localizam inseridos no contexto da Educação Básica atualmente, no entanto, intencionava-se contribuir com reflexões acerca desse campo de atuação profissional, e também com *dançamentos* sobre as características dos profissionais licenciados de Dança na escolarização básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana.

Enquanto artista-professora-pesquisadora da Dança, mulher, negra e periférica, faço votos de que em um futuro próximo seja possível que desenvolvamos os nossos ofícios, como licenciados de Dança, sem tantos percalços e lutas cotidianas incansáveis, até lá, busco me lançar numa construção de pedagogia engajada, que segundo hooks (2017) recai num comprometimento com a autoatualização que promove o bem estar, recusando-me a fortalecer práticas que reforcem as dominações existentes, a partir de movências autênticas, lecionando sem esquecer que sou artista e aprendendo quando estou ensinando.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. “Não há dúvida de que houve tentativa de golpe de Estado”, afirma Dino: ministro se referiu ao período de 31 de outubro de 2022 a 8 de janeiro. Agência Brasil. Rio de Janeiro, p. 0-1. 19 jun. 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/node/1538940>. Acesso em: 18 set. 2023.

ACARRINI, A. No 15º dia de greve, professores de MG reforçam luta pelo piso salarial de 2022. Categoria não abre mão de reajuste de 33,24% do Piso Nacional do Magistério de 2022 que o governo de Romeu Zema insiste em não cumprir. Adesão à greve é de 85% no estado. Central única dos trabalhadores Notícias, 24 mar. 2022. Disponível em:

<https://www.cut.org.br/noticias/no-15-dia-de-greve-professores-de-mg-reforcam-luta-pelo-piso-salarial-de-2022-3bed>. Acesso em: 20 maio 2022.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Câmara Legislativa. Prisão de ex-ministro Milton Ribeiro repercute nos discursos de deputados: Assunto teve mais de 30 menções durante a sessão desta quarta-feira no Plenário da Câmara. **Agência Câmara de Notícias**, [S. l.], p. s/p, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/889438-prisao-de-exministro-milton-ribeiro-repercute-nos-discursos-de-deputados>. Acesso em: 25 jul. 2022.

AGÊNCIA MINAS. Secretaria de Educação dá início ao Projeto Somar em três escolas da rede estadual neste ano. Secretária Julia Sant’Ana visitou uma das unidades que integram o modelo de gestão compartilhada. **Agência Minas**, 10 fev. 2022. Disponível em:

<https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-da-inicio-ao-projetosomar-em-tres-escolas-da-rede-estadual-neste-ano-letivo>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ALMG. Municipalização de escolas gera temores de precarização. Em alguns casos, processo ocorreria sem haver interesse de prefeituras. Plano para a rede escolar também foi criticado, **Assembleia Legislativa de Minas Gerais**, 06 nov. 2019. Disponível em:

[https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2019/11/06\\_audiencia\\_educacao\\_municipalizacao.html](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2019/11/06_audiencia_educacao_municipalizacao.html). Acesso em: 08 nov. 2021).

ALMG. Governo não confirma pagamento do rateio do Fundeb. **ALMG**, 03 jan. 2023.

Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/comunicacao/tvassembleia/videos/video?id=1745727&tagLocalizacao=1942#:~:text=Pelos%20c%C3%A1lculos%20do%20Dieese%2C%20os,para%20cada%20profissional%20na%20ativa>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ALMG. TCE constata omissão do Governo do Estado na regulamentação do novo Fundeb. Medida garantiria mais recursos para a área da educação nos municípios. Em audiência na ALMG, condições inadequadas em escolas, que afetariam a qualidade da educação, foram denunciadas. **ALMG**, 03 mar. 2023. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/TCE-constata-omissao-do-Governodo-Estado-na-regulamentacao-do-novo-Fundeb/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ALMG. TCE constata omissão do Governo do Estado na regulamentação do novo Fundeb. Medida garantiria mais recursos para a área da educação nos municípios. Em audiência na

ALMG, condições inadequadas em escolas, que afetariam a qualidade da educação, foram denunciadas. **ALMG**, 03 mai. 2023. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/TCE-constata-omissao-do-Governodo-Estado-na-regulamentacao-do-novo-Fundeb/>. Acesso em: 24 set. 2023.

ALMG. Participantes de audiência pedem revogação do novo ensino médio. Comunidade escolar e especialistas salientam que reforma implementada não considera realidade da educação pública brasileira e pode aumentar precarização. **ALMG**, 11 mai. 2023. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Participantes-de-audienciapedem-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ALVARENGA, A. L. de. A Licenciatura para Dança na Escola de Belas Artes da UFMG: Nem tudo são flores, mas já é possível construir um belo buquê. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15597>. Acesso em: 21 mar. 2024.

ALVES, A. V. F. 'Dançando entre os PCN's e a Escola da Serra: um encontro entre texto e contexto' 2015 (Monografia - trabalho de conclusão de curso).

ALVES NETO, M.G.; PIRES, K.T. de. **Ginga: uma ideia-corpo contracolonial estratégica para descolonizar a educação**. 2021. Disponível em: [http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/8459/1/Ginga\\_uma\\_ideia\\_corpo\\_contracolonial\\_estrategica\\_para\\_descolonizar\\_a\\_educacao.pdf](http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/8459/1/Ginga_uma_ideia_corpo_contracolonial_estrategica_para_descolonizar_a_educacao.pdf). Acesso em: 19 jun. 2023.

ANDREOLI, G. S. O Ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i2.926. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/926>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo : educandos e educadores : seus direitos e o currículo** / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

BALAN, M. Denúncias de doutrinação em sala de aula: o que diz a lei: Para alguns especialistas, iniciativas como a da deputada eleita Ana Caroline Campagnolo (PSL-SC) ferem a liberdade de cátedra, princípio garantido pela Constituição Federal. Há quem defenda, no entanto, que a professora estaria amparada pela liberdade de expressão. **Gazeta do Povo**, [S. l.], p. s/p, 2 nov. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/denuncias-dedoutrinacao-em-sala-de-aula-o-que-diz-a-lei-btuapk6i9xcjquk05kvkclmvp/>. Acesso em: 4 out. 2022.

BALDAN, M.; FREITAS, N.A. de. DOSSIÊ ESCOLA SEM PARTIDO E FORMAÇÃO HUMANA. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/571>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BARBOSA, A. M. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonia**, v. 27, n. 2, p. 19-39, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BARROS, C. C. A.; SOUZA, A. da S.; DUTRA, F. D.; GUSMÃO, R. S. C.; CARDOSO, B. L. C. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 maio 2021.

BASÍLIO, A.L. Escola Sem Partido anuncia o fim de suas atividades...Falta de apoio do presidente Jair Bolsonaro é um dos motivos para o encerramento, segundo o fundador Miguel Nagib.... **Carta Capital**, [S. l.], p. s/p, 19 jul. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-anuncia-o-fim-de-suasatividades/>. Acesso em: 4 maio 2022.

BASÍLIO, A. L. Governo Bolsonaro bloqueia recursos da Educação e dirigentes de universidade: A gestão federal anunciou o estorno de verbas disponibilizadas a universidades e institutos para pagamento de despesas. O corte chega a R\$ 328,5 milhões...**Carta Capital**, [S. l.],s/p, 5 out. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/governobolsonaro-bloqueia-recursos-da-educacao-e-dirigentes-de-universidades-reagem-tragedia/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BASTOS, F. R. N. As políticas educacionais para arte/dança e os modos de inserção do licenciado em dança no ensino público em Minas Gerais. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30762>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BERNARDES, I. MG: retorno às aulas presenciais será obrigatório apenas para rede estadual: segundo a secretaria de estado de educação de minas gerais, para as redes municipais e privadas, prevalece a autonomia de cada prefeitura. **Estado de Minas**. S.I, p. 0-0. 25 out. 2021. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/10/25/interna\\_gerais,1316964/mg-retorno-asaulas-presenciais-sera-obrigatorio-apenas-para-rede-estadual.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/10/25/interna_gerais,1316964/mg-retorno-asaulas-presenciais-sera-obrigatorio-apenas-para-rede-estadual.shtml). Acesso em: 02 mar. 2022.

BEZERRA, D. D. da S.; RIBEIRO, L. G. A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica. **Incomum Revista**. Goiás: IFG, V. 1, N.1, 2020, p. 1-9. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750>. Acesso em: 05 set. 2020.

BBC NEWS BRASIL. Milton Ribeiro deixa MEC: relembre as crises dos 4 ministros da Educação sob Jair Bolsonaro, [S.I], s/p, 28 mar. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60908879>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 11 abri. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Brasília, DF. BRASIL (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 26 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10. jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Vol. 6 Brasília: MEC / SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso: 11 maio 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/arte.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 15 de out. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 0195/2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em [www.portal.mec.gov.br/cne](http://www.portal.mec.gov.br/cne). Acesso em: out. de 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei Federal nº 2974** de 2004: Escola Sem Partido que cria, no âmbito do ensino, o programa escola sem partido. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. REUNI – Diretrizes Gerais. 2007. BRASIL. **Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 02 de fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.494/2007**, 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm). Acesso: 9 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição (2008). Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “E” do inciso III do caput do Art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 02 de mai. 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711** de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 07 jul. 2015. BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/L13415.htm). Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Versão final incluindo o Ensino Médio. Brasília. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518versaofinal_site.pdf)2018. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Constituição (2020). **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por Aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20mec.htm). Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL DE FATO. Governo Bolsonaro bloqueia mais R\$ 1 bilhão da educação e pode paralisar universidades: Ao todo, o governo já contingenciou R\$ 2,4 bilhões do orçamento previsto para o MEC em 2022. **Brasil de Fato**, [S. l.], p. s/p, 5 out. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/10/05/governo-bolsonaro-bloqueia-mais-r-1-bilhao-da-educacao-e-pode-paralisar-universidades>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL DE FATO. Deputados de Minas derrubam veto de Zema a reajustes para servidores. Votação aconteceu após críticas de servidores à postura do governo estadual de vetar emendas parlamentares. **Brasil de Fato**, 15 abr. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/12/deputados-de-minas-derrubam-veto-de-zema-a-reajustes-para-servidores>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL DE FATO. ‘Triste e absurdo’, diz professora sobre municipalização do ensino fundamental em MG. Audiência na ALMG ouviu profissionais de Pavão e Novo Oriente de Minas. **Brasil de Fato**, 17 jun. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/06/17/triste-e-absurdo-diz-professora-sobremunicipalizacao-do-ensino-fundamental-em-mg>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL DE FATO. Justiça julga, nesta quarta (8), tentativa de Zema de suspender piso salarial da Educação. Sind-UTE/MG convoca mobilização para acompanhar sessão do Tribunal, que decide constitucionalidade da Lei 21.710. **Brasil de Fato**, 07 fev. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2023/02/07/justica-julga-nesta-quarta-8-tentativa-de-zema-de-suspender-piso-salarial-da-educacao>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BOLETIM SIND-UTE/MG. Sobre o direito e a necessidade da greve sanitária dos trabalhadores em educação do estado de Minas Gerais no contexto de pandemia da Covid-19, nº 187. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Informa-187Especial-2-2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BONGIOVANI, A. L.; GUIMARÃES, C. Servidores da prefeitura de BH aceitam acordo e suspendem greve. Funcionários públicos aceitaram os termos da Prefeitura de Belo Horizonte e vão renegociar em outubro. **Itatiaia**, 24 mar. 2023. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/editorias/cidades/2023/03/24/servidores-da-prefeitura-de-bh-aceitam-acordo-e-suspendem-greve>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BORGES, G. F. Pagamento do piso da educação não precisa observar limites das LRF, diz TCE. Em sessão nesta quarta-feira (23), os conselheiros reforçaram o entendimento de que a

LRF não interfere em garantia constitucional do piso salarial nacional. **O Tempo**, 25 mar. 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/pagamento-do-piso-da-educacao-naoprecisa-observar-limites-da-lrf-diz-tce-1.2640815>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BURATTO, A. C. BURATTO; PEREIRA, A. C. C. De alunos de projetos sociais a licenciandos em dança na EBA/UFMG: experiências formadoras e acesso ao ensino superior. 2019. 195 p., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33597>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BURATTO, A. C.; PEREIRA, A. C. O Curso de Graduação em Dança - Licenciatura da EBA/UFMG: diálogos entre políticas públicas, projetos sociais e perfil discente. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3869>. Acesso: 16 abr. 2022.

CAETANO, C. Após mais de 20 dias, servidores da rede municipal de educação de Belo Horizonte encerram greve. Segundo sindicato da categoria, aulas podem voltar na próxima segunda-feira (11). **G1 Minas**, 08 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minasgerais/noticia/2022/04/08/apos-mais-de-20-dias-servidores-da-rede-municipal-de-educacaode-belo-horizonte-encerram-greve.ghtml>. Acesso em: 17 maio 2022.

CALGARO, F. ENTENDA O QUE É O CENTRÃO, BLOCO NA CÂMARA DO QUAL BOLSONARO TENTA SE APROXIMAR: Presidente sempre rejeitou articular um bloco parlamentar de apoio no Congresso, mas agora busca construir uma base aliada a fim de barrar eventual processo de impeachment.. **G1**, Brasília, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/29/entenda-o-que-e-o-centrao-bloco-na-camara-do-qual-bolsonaro-tenta-se-aproximar.ghtml>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CARTA CAPITAL. Pastores lobistas do MEC alvos da PF estiveram 35 vezes no Planalto... Online, 22 jun. 2022. Disponível em: [https://www.cartacapital.com.br/politica/pastoreslobistas-do-mec-alvos-da-pf-estiveram-35-vezes-no-planalto/#google\\_vignette](https://www.cartacapital.com.br/politica/pastoreslobistas-do-mec-alvos-da-pf-estiveram-35-vezes-no-planalto/#google_vignette). Acesso em: 23 jul. 2022.

CARTA CAPITAL. Milton Ribeiro divulga nota e tenta defender Bolsonaro no caso do gabinete paralelo no MEC. [S.I], s/p, 22 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/milton-ribeiro-divulga-nota-e-tenta-defender-bolsonaro-no-caso-do-gabinete-paralelo-no-mec/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CASTRO, A. A. UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES: O CENTRÃO GOVERNA E DEIXA GOVERNAR, MAS. **Congresso em Foco Uol**, 07 jan. 2024. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/um-museu-de-grandes-novidades-o-centrao-governa-e-deixa-governar-mas/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CERQUEIRA, B. Beatriz Cerqueira. Disponível em: <https://www.beatrizcerqueira.com.br/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

COSTA, L. Zema apresentou data para volta às aulas sem "garantias sanitárias", diz sindicalista. **Brasil de Fato**: Denise Romano, coordenadora geral do Sind-UTE comenta a decisão do governador, que autoriza a reabertura das escolas. S.I., 28 set. 2020. Disponível

em: zemaapresentou-data-para-volta-as-aulas-sem-garantias-sanitarias-diz-sindicalista. Acesso em: 03 jul. 2021.

COSTA, L. Governo de MG apresenta projeto que pode levar à privatização das escolas estaduais. **Brasil de Fato**: Projeto prevê a gestão compartilhada das escolas estaduais de ensino médio com organizações da sociedade civil. S.I., 24 mai. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/24/governo-de-mg-apresenta-projeto-que-podelevar-a-privatizacao-das-escolas-estaduais>. Acesso em: 17 nov. 2022.

COSTAS, A. M. R.; ANDRIETA, G.; TORTORELLA, L.; TENÓRIO, M.; HANADA, A. **Dança na educação básica : reflexões sobre o papel dos licenciados em dança na construção de saberes artísticos no contexto escolar**. Conceição/Conception, [S. l.], v. 7, p. 125–180, 2018. DOI: 10.20396/conce.v7i0.8653846. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8653846>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CRUVINEL, Tiago de Brito. Estudos do corpo na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. **Contrapontos**, v. 20, n. 2, p. 312-323, 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/16195>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso em 11 mar. 2021.

DA SILVA BEZERRA, D. D.; RIBEIRO, L. G. A história do ensino da Dança no Brasil e a Educação Básica. **Incomum Revista**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750>. Acesso em: 03 fev. 2021.

DÉBORA MAZZA, DIRCE ZAN. Escola sem Partido? É possível? **JORNAL DA UNICAMP**, ano 2018, 5 set. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/educacao/escola-sem-partido-e-possivel>. Acesso em: 15 set. 2022.

DE PAULA, A. *et al.* Modernização conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 2, n. 1, p. 26-44, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/download/1539/1297/5594#:~:text=A%20sistematiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20contexto%20educacional,o%20custeio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira>. Acesso em: 01 out. 2022.

DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais-Virtual (e-ISSN 2238-3751-ISSN 1984-3941)**, v. 10, n. 3, p. 350-366, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso: 04 jan. 2023.

DOTTA, R. TJMG cancela julgamento do piso salarial e professores mineiros comemoram. Após conversas e convocação de atos, Tribunal retira Lei 21.710 da pauta desta quarta (8). Expectativa é de negociação. **Brasil de Fato**, 08 fev. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2023/02/08/tjmg-cancela-julgamento-do-piso-salarial-eprofessores-mineiros-comemoram>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2022.

FAEB. Ofício nº 06/2015/FAEB. **Análise do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública**. Ponta Grossa, 30 de novembro de 2015. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/midias/1468022712.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

FIÚZA, P. Justiça determina fim de greve dos profissionais da educação estadual de Minas Gerais: Uma audiência de conciliação, entre representantes do Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação (Sind-UTE) e do Governo de Minas Gerais está agendada para a próxima terça-feira (17). G1 Minas, 13 ago. 2021, Belo Horizonte. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/08/13/justica-determina-fim-de-grevedos-profissionais-da-educacao-estadual-de-minas-gerais.ghtml>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. 2. ed. São Paulo : Cortez Editora, 2001. 157 p. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral). ISBN: 8524904526.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 16 mai. 2021.

GOMES DE LIMA, I.; MOREIRA HYPOLITO, Álvaro. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–17, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15290.053. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15290>. Acesso em: 17 set. 2022.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. de M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 772–786, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1203. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1203>. Acesso em: 27 mai. 2022.

HILÁRIO, R. Educadoras e educadores vão às ruas de BH pelo piso nacional profissional. Trabalhadoras e trabalhadores do ensino público estadual e municipal se unem em ato para exigir de Zema e Fuad Noman o cumprimento da lei, no dia da Greve Nacional. **CUT Notícias**, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://mg.cut.org.br/noticias/educadoras-e-educadores-vaao-ruas-de-bh-pelo-piso-nacional-profissional-c48e>. Acesso em: 03 ago. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

INESC; POPULI, V. **A conta do desmonte**: balanço do orçamento geral da união 2021. Brasília/Df: Inesc, 2021. 109 p. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wpcontent/uploads/2022/04/BalancoOrcamento2021-Inesc-1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopseestatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 22 fev. 2023.

JOÃO, F. Bolsolão do MEC: o esquema que pode custar a reeleição e dar cadeia. **Intercept Brasil**. S.I, p. 0-0. 25 jun. 2022. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2022/06/25/bolsolao-do-mec-milton-ribeiro-bolsonaroreeleicao-cadeia/>. Acesso em: 30 mai. 22.

JORNALISTAS LIVRES. **Ovo da serpente**. Jornalistas Livres, [S. l.], p. s/p, 25 jan. 2019. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/ovo-da-serpente/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

KUJAWA, D. R.; MARTINS, A. R. de Q.; PATIAS, N. D. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2020. DOI: 10.5902/2317175837574. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/37574>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LACERDA, N. Bloqueio de Bolsonaro nas federais impactará mais pobres, alimentação e empregos terceirizados: orçamentos haviam caído pela metade desde temer e novo corte pode inviabilizar instituições. **Brasil de Fato**. S.I, p. 0-0. 06 out.2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/10/06/bloqueio-de-bolsonaro-nas-federais-impactaramais-pobres-alimentacao-e-empregos-terceirizados>. Acesso em: 08 nov. 22.

LAGO, Cláudia; THAMANI, Manuela. Dá para esperar? Eu acho que sim. Entrevista com Nilma Lino Gomes. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 27, n. 2, p. 199–212, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v27i2p199-212. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/204060>. Acesso em: 9 jul. 2023.

LEAL, Bruno. **Norteglobal**. 27 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/glossary/norte-global/>. Acesso em: 14jul. 2023.

LEOCÁDIO, T.; PIMENTEL, T. Site apresenta instabilidade no dia em que começam as aulas on-line da rede estadual de MG: alunos reclamaram da situação nas redes sociais. rede minas respondeu que está transmitindo o conteúdo pelo youtube. **G1**: G1 Minas. S.I, p. 0-0. 18 maio

2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/05/18/siteapresenta-instabilidade-no-dia-em-que-comecam-as-aulas-on-line-da-rede-estadual-demg.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e pesquisa*, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

LIMA, C. da C. de; RAMOS, M. E.N.; OLIVEIRA, A. L. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista**, v. 38, p. e78237, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VRLQXGLcfR3hz8HckkzdBjf/abstract/?lang=pt>. Acesso: 29 mar. 2023.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBSrD6fwbJx/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. Escola Sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15290>. Acesso em: 17 mai. 2022.

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. A crise da democracia brasileira. **Uberlândia: Editora Navegando**, 2017. Disponível em: <https://www.mundodotrabalho.ifch.unicamp.br/pf-mundodotrabalho/publicfiles/publicacoes/82/livro-acrisedademocraciabrasileira-2017.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MACEDO, E. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, 36, 891-908. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfgnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.967. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MAGALHÃES, A. D. T. V.; FONSECA, N. L.; A BNCC e o ensino de Arte: equívocos ou negação no currículo? *In: Boletim FAEB*, Setembro, (**Artes, Educação e a BNCC**), 2020. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Boletim-FAEB-Setembro-de2020-versao-final-6.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MANSUR, R. Secretário de Educação de Belo Horizonte deixa cargo. [s.l.] **G1 Minas**, Belo Horizonte, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/08/22/secretario-de-educacao-de-belo-horizonte-deixa-cargo.ghtml>. Acesso em: 04 set. 2023.

MARQUES, E. C. O. Considerações sobre educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 124–140, 2019. DOI: 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1160. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1160>. Acesso em: 20 nov. 2022

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz**, v. 3, n. 1, p. 20-28, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**/ 4. ed. – São Paulo : Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos** / Isabel A. Marques – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. *et al.* Dança na Escola arte e ensino. **Boletim Salto para o futuro**, ano, v. 22, 2012. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%E7a%20na%20Escola.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

MARQUES, I. Rudolf Laban e Paulo Freire: entre o velho e o novo mundo. **Cena**, [S. l.], n. 32, p. 157–170, 2020. DOI: 10.22456/2236-3254.105034. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/105034>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MATOS, B.S; FARIA, C. S. D. Precarização do trabalho docente na rede pública de educação básica: neoliberalismo e tempos de pandemia. *In*: **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região**, Belo Horizonte, v. 66, n. 102, p. 299-314, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/208325>. Acesso em: 11 abri. 2023.

MATOS, C. GRANDES POLÊMICAS E VALIDADE CURTA: OS CINCO MINISTROS DA EDUCAÇÃO DE BOLSONARO: Em três anos, o Ministério da Educação (MEC) já teve cinco ministros, maior rotatividade da Esplanada dos Ministérios. **Congresso em Foco**, [S. l.], p. s/p, 26 jun. 2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/grandespolemicas-e-validade-curta-os-cinco-ministros-da-educacao-de-bolsonaro/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MENDES, D. BH: servidores municipais aceitam proposta e suspendem greve. A reunião foi realizada na manhã desta sexta-feira (24) e os trabalhadores presentes decidiram aceitar temporariamente a proposta da PBH. **Estado de Minas**, 24 mar. 2023. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2023/03/24/interna\\_gerais,1473033/bh-servidoresmunicipais-aceitam-proposta-e-suspendem-greve.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2023/03/24/interna_gerais,1473033/bh-servidoresmunicipais-aceitam-proposta-e-suspendem-greve.shtml). Acesso em: 25 ago. 2023.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v.07, n.15, p. 590621. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Currículo Básico Comum (CBC), 2006. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MINAS GERAIS. **Lei nº 16.658**, de 05 jan. 2007 (Revogada) fixa o subsídio do governador do estado, do vice-governador do estado, de secretário de estado e de secretário adjunto de estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/16658/2007/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei Ordinária nº 21710/2015**, de 30 jun. 2015. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do grupo de atividades de educação básica do poder executivo, altera a estrutura da carreira de professor de educação básica e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-21710-2015-minas-geraisdispoe-sobre-a-politica-remuneratoria-das-carreiras-do-grupo-de-atividades-de-educacaobasica-do-poder-executivo-altera-a-estrutura-da-carreira-de-professor-de-educacao-basica-eda-outras-providencias#>. Acesso: 09 out. 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)**. Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ensmedio/curriculo-referencia-ensino-medio>. Acesso em: 08 abril 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4310/2020**, Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida, 15 de março, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1npzy4Iziai8l7ue5xC7BuavdipMHbgDR/view>. Acesso: 16 abri. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.506/2021**, de 15 mai. 2020. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20%20public.%2026-02-21.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4584/2021**. Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas, 22 jun. 2021. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2023/02/RESOLUCAO-SEE-No-4.584\\_2021.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2023/02/RESOLUCAO-SEE-No-4.584_2021.pdf). Acesso em: 25 ago. 2021.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. – 32. ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2023. 497 p. ; 20 cm ISBN 85-85157-33-X 1. Minas Gerais. [Constituição (1989)]. I. Título. Disponível em: [https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/48648/1/CE%20Atualizada%202023-0532%C2%AAed-Maio\\_A.pdf](https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/48648/1/CE%20Atualizada%202023-0532%C2%AAed-Maio_A.pdf). Acesso em: 12 ago. 2023

MINAS GERAIS. Projeto Mãos Dadas inaugura primeira escola em Minas Gerais. Escola Municipal Profª Maria Lopes Cardoso, em Indaiabira Norte de Minas, foi construída com recursos do Governo do Estado, em regime de colaboração com o município. 14 de mar. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projeto-maos-dadas-inaugura-primeiraescola-em-minas-gerais/>. Acesso em: 17 abri. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.314** de 02 mai. 2023. Fixa os subsídios do Governador, do Vice Governador, dos Secretários de Estado e dos Secretários Adjuntos de Estado e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/24314/2023/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.920 de 2023**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17vKdu1wpDjTC71SCf2AvjbYE-r-3V6fb/view>. Acesso em: 12 out. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.. **Pesquisa social : teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 108p, 2007. Disponível em: <https://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoriam%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Confira o Perguntas e Respostas sobre o Novo Arcabouço Fiscal. Saiba mais sobre esse conjunto de regras que passa a balizar as contas públicas e representa o compromisso simultâneo do governo com as responsabilidades fiscal e social. **Ministério da Fazenda**, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/ptbr/assuntos/noticias/2023/abril/confira-o-perguntas-e-respostas-sobre-o-novo-arcabouco-fiscal#:~:text=Qual%20a%20diferen%C3%A7a%20entre%20%E2%80%9CArcabou%C3%A7o,as%20responsabilidades%20fiscal%20e%20social>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MIRANDA, M. G. de. Crise na educação: A retórica conservadora. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 567–579, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.700. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700>. Acesso em: 1 out. 2022.

MIRANDA, M. G. de. O NEOLIBERALISMO COMO OFENSIVA NEOCONSERVADORA À EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.62691. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691>. Acesso em: 29 set. 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau] ; organização do documento JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MOURA, F. P. de. “Escola sem Partido”: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174584>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Base Nacional Comum Curricular: conheça as principais mudanças previstas para a 3ª versão. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 20 out. 2022.

MUNIZ, M. Bolsolão do MEC: Escândalo de corrupção derruba ministro Milton Ribeiro, o 4º a cair: ministro da educação pede demissão após vazamento de áudio em que ele afirma que atende pastores a pedido de Bolsonaro. **CUT Notícias**. S.I, p. 0-0. 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/bolsolao-do-mec-escandalo-de-corrupcao-derruba-ministromilton-ribeiro-o-4-a-cai-dfcc>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MUNIZ, M. Professores de MG realizam ato pelo reajuste do piso salarial 2022, de 33,24%. Categoria parou as atividades nesta sexta, 3 semanas após a suspensão da greve, para reivindicar o pagamento do reajuste que vem sendo negado pelo governador Romeu Zema. **CUT Notícias**, 06 mai. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/professores-de-mg-realizam-atopelo-reajuste-do-piso-salarial-2022-de-33-24-bb06>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MUNIZ, M. Polícia reprime manifestação de professores em Belo Horizonte com bombas e tiros. Episódio aconteceu na manhã desta sexta, em frente à prefeitura, quando a categoria se manifestava pacificamente. Guarda Civil usou bombas, tiros e cassetete. **CUT Notícias**, 25 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/policia-reprime-manifestacao-de-professores-em-belo-horizonte-com-bombas-e-tiros-1c39>. Acesso em: 11 ago. 2023.

OLIVEIRA, V. H. N. de. Dança e racismo: apontamentos críticos sobre o ensino de história da dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1–25, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/113529>. Acesso em: 21 jul. 2023.

OLIVEIRA, N. Professores da rede municipal de Belo Horizonte decidem manter greve. A decisão foi tomada após uma assembleia da categoria, realizada nesta terça-feira (22), na praça da Estação, na região Centro-Sul de Belo Horizonte. **O Tempo**, 22 mar. 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/professores-da-rede-municipal-de-belo-horizontedecidem-manter-greve-1.2638681>. Acesso em: 23 abr. 2022.

O TEMPO. PBH abre concurso com 512 vagas para professores; salários chegam a R\$ 3.228. Há oportunidades também para assistente administrativo educacional, com vencimento de R\$ 2.355. **O Tempo**, 19 jul. 2023. Disponível: <https://www.otempo.com.br/economia/pbh-abreconcurso-com-512-vagas-para-professores-salarios-chegam-a-r-3-228-1.3060094>. Acesso: 25 jul. 2023.

PALÚ, J; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015317, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100151&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100151&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 nov. 2022.

PASSARINI, I. MG: Zema veta reajustes extras a servidores da Educação, Saúde e Segurança. Assembleia de Minas já se articula para derrubar o veto do governador. Projeto havia sido aprovado pelos deputados. **Estado de Minas**, 04 abr. 2022. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/04/04/interna\\_politica,1357757/mg-](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/04/04/interna_politica,1357757/mg-)

zemaveta-reajustes-extras-a-servidores-da-educacao-saude-e-seguranca.shtml. Acesso em: 18 dez. 2022.

PAULINO, C. V. O IMPULSO NEOLIBERAL E NEOCONSERVADOR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A IMAGEM DO “PROFESSOR DOUTRINADOR” E O PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 13, n. 28, p. DOI: 10.17648/educare.v13i28.18731, 2018. DOI: 10.17648/educare.v13i28.18731. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18731>. Acesso em: 29 set. 2022.

PAVANELLI, L. MG: vacinação de professores começa em junho, diz secretário: Pela previsão do Governo de Minas, imunização de 2 milhões de pessoas com comorbidades acaba ainda no mês de maio. **R7**. S.1, 07 mai. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/mgvacinacao-de-professores-comeca-em-junho-diz-secretario-07052021>. Acesso em: 09 jun. 2021.

PAVANELLI, L.; NASCIMENTO, P. Sindicato denuncia novas suspeitas de covid em 13 escolas de BH: de acordo com o Sind-Rede, que representa professores da rede pública, 21 casos foram confirmados e outros 11 estão sob suspeita. **R7**. S.I, 11 maio 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/sindicato-denuncia-novas-suspeitas-de-covid-em-13escolas-de-bh-11052021>. Acesso em: 08 jun. 21.

PENAFORTE, R. Professores 'cruzam os braços', e escolas municipais de BH estão sem aula hoje. A principal reivindicação é com relação à não aprovação da mudança da Lei Orgânica do Município, que altera a forma de contratação dos professores da rede. **O Tempo**, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/professores-cruzam-os-bracos-e-escolasmunicipais-de-bh-estao-sem-aula-hoje-1.3202629>. Acesso em: 24 ago. 2023

PERES, J. R. P.; Questões atuais do ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24, 2017. Disponível: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/revistaddav/article/view/1163>. Acesso em: 17 set. 2021.

PEREIRA, A. C. C; SCHERER, A. S. 2020. **Palestra, Resolução CNE nº 02/2019: Conversações no campo da Educação**. Comissão para a Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica – COMFIC UFMG. Belo Horizonte, 10 dezembro de 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul/dez2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 07 abr. 2022.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 035-056, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso: 08 abr. 2022.

PERONI, V. M. V., CAETANO, M. R.; VALIM, P. D. L. (2021).de. n. 36 -Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 15, ago. 2021. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82294>. Acesso em: 01 out. 2022.

PETIT, S. H. Apresentando o corpo-dança afroancestral, um conceito gingado. *In: Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: UECE, 2015. Disponível em: <https://saraus.com.br/downloads/pretagogia-sandrapetit.pdf>. Acesso em: 17 abri. 2023.

PILLOTTO, S. S. D.; VOIGT, J. M. R.; DA SILVA, C. C. Arte/Educação: movimentos e resistências nas políticas públicas educacionais. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 26, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19858>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996. Disponível: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7957567/mod\\_resource/content/1/TEXT0%2010%20-%20PIMENTA%282%29%283%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7957567/mod_resource/content/1/TEXT0%2010%20-%20PIMENTA%282%29%283%29.pdf). Acesso em: 26 mar. 2022.

PIMENTEL, L. G.; Formação de professor@ de arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade. *In: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb*, – Rio de Janeiro : FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005, Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume11\\_trajetoria\\_e\\_politicas\\_para\\_o\\_ensino\\_das\\_artes\\_no\\_brasil\\_anais\\_do\\_XV\\_confaeb.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

PIMENTEL, L. G. Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71493. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71493>. Acesso em: 27 out. 2022.

PIMENTEL, L. G.; MAGALHÃES, A. D. T. V. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 5, n. 2, 2018. DOI: 10.22456/2357-9854.83234. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83234>. Acesso em: 7 jun. 2022.

PIMENTEL, T. Alunos da rede estadual de educação em Minas Gerais criticam aulas on-line e temem desigualdade: medida começou a valer nesta segunda-feira (18), após dois meses de paralisação. *G1 Minas*. S.I, 21 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minasgerais/noticia/2020/05/21/alunos-da-rede-estadual-de-educacao-em-minas-gerais-criticamaulas-on-line-e-temem-desigualdade.ghtml> . Acesso em: 19 mar. 2021.

PIMENTEL, T. Justiça determina que sindicato dos professores de MG paguem multa de R\$ 3,2 mi por greve. Segundo pedido do governo do estado, a paralisação era ilegal pois descumpria determinação judicial de retorno imediato ao trabalho. *G1 Minas*, 06 mai. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/05/06/justica-determinaque-sindicato-dos-professores-de-mg-paguem-multa-de-r-32-mi-por-greve.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PINTO, A. da. Dança como área de conhecimento: dos parâmetros curriculares nacionais - PCNs a sua implementação no sistema educacional do município de Manaus / Amanda da Silva Pinto – Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27530>. Acesso em: 23 set. 2021.

PINTO, A. da. Aprendizagem em movimento na rotina escolar. *In: Tudo isto é dança*, 2021. [livro eletrônico] / organização Marco Aurélio da Cruz Souza, Jussara Xavier.-- 1. ed. -- Salvador, BA : Editora Anda, 2021. Disponível em: [https://portalanda.org.br/wpcontent/uploads/2021/11/Tudo-Isto-%C3%A9-Dan%C3%A7a-2021\\_v6c.pdf](https://portalanda.org.br/wpcontent/uploads/2021/11/Tudo-Isto-%C3%A9-Dan%C3%A7a-2021_v6c.pdf). Acesso: 18 mar. 2022.

PINTO, S.; MELO, S. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/34196>. Acesso em: 22 maio 2023.

POR UMA LEI contra o abuso da liberdade de ensinar. Escola sem Partido. [2018?]. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em 18 set. 2022.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **PBH**. Belo Horizonte/MG: Fundação Municipal de Cultura, 2018. <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/escola-livre-de-artes>. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/escola-livre-de-artes>. Acesso em: 10 set. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PROPOSTA DE PLANO DE GOVERNO. Bolsonaro 2018. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 06 fev. 2021.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1488. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 25 jun. 2023.

RENGEL, Lenira Peral. Dicionario Laban. 2001. 138 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1590310>. Acesso em: 6 ago. 2023.

RENGEL, L. P. 2007. Dualismos e suas metáforas. *In: Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação*. 2007. 169 f. 2007. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4933>. Acesso em: 18 jan. 2023.

RENGEL, Lenira; SCHAFFNER, Carmen Paternostro; CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. *Dança, corpo e contemporaneidade*. Salvador, BA: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2016. 40 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24467/4/b58fafd3-15d2-4088-92c2-664b5502822a.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RENGEL, L. P. *et al.* **Elementos do Movimento na Dança**. Lenira Peral Rengel, Eduardo Oliveira, Camila Correia Santos Gonçalves, Aline Lucena e Jadiel Ferreira dos Santos. Salvador: UFBA, 2017. 102 p.: il. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26148>. Acesso em: 14 mar. 2023.

REZENDE, G. Professores rejeitam proposta da PBH e admitem possibilidade de greve em BH. Servidores cobram o pagamento do piso salarial da educação, que subiu para R\$ 4.420,55 em 2023; administração diz que remunera com base na proporção de horas trabalhadas. **O Tempo**, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/professoresrejeitam-proposta-da-pbh-e-admitem-possibilidade-de-greve-em-bh-1.2826085>. Acesso em: 21 set, 2023.

ROCHA, A. Justiça multa sindicato da Educação em R\$ 3,2 mi por greve em Minas. Decisão é referente aos 32 dias em que os profissionais fizeram protesto mesmo com liminar que exigia o fim do movimento. **O Tempo**, 06 mai. 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/justica-multa-sindicato-da-educacao-em-r-3-2-mi-porgreve-em-minas-1.2664568>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SANTINHO, G. Di D. S.; DOS SANTOS, N. A. Formação Continuada para Professores de Arte (Teatro E Dança): Desafios e Possibilidades de enfrentamento. *In: Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207. 2020. p. 229-249. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 17, p. 229–249, 2020. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3700>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015. Disponível em: [http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.Colonizacao\\_Quilombos.pdf](http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.Colonizacao_Quilombos.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.

SANTOS, G. S. dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015348, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15348>. Acesso em: 08 nov. 2022. Epub 02-Set-2020.

SRE. Curso de formação EJA. Notícias, Educação de Minas Gerais. 01 jun. 2022. Disponível em: <https://sremetropa.educacao.mg.gov.br/home/noticias/467-curso-de-formacao-eja>). Acesso: 15 mai. 2023.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SCHREIBER, M. O QUE CENTRÃO QUER PARA APOIAR GOVERNO LULA: O que Centrão quer para apoiar governo Lula. **BBC News Brasil**, Brasília, 15 fev. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd1y8d2gdepo>. Acesso em: 18 set. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum**. (2005) Educação Básica - Ensino Fundamental. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 11 maio 2021.

SENADO NOTÍCIAS. Rádio Senado. Para Kajuru, prisão de Milton Ribeiro revela que há corrupção no governo Bolsonaro. **Agência Senado**, [S. l.], s/p, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/ref/abnt>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SENADO NOTÍCIAS. Da redação. Vetado projeto que dava acesso à internet a alunos e professores da rede pública. **Agência Senado**, [S. l.], s/p, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/19/vetado-projeto-que-dava-acesso-ainternet-a-alunos-e-professores-da-rede-publica>. Acesso em: 20 abr. 2022

SENADO NOTÍCIAS. Após prisão de ex-ministro, senadores querem CPI para investigar corrupção na Educação. **Agência Senado**, [S. l.], s/p, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/22/apos-prisao-de-exministrosenadores-querem-cpi-para-investigar-corrupcao-na-educacao>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SEPLAG. Concurso público para provimento de cargos das carreiras de professor de educação básica, especialista em educação básica, analista educacional, analista de educação básica, técnico da educação e assistente técnico de educação básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Editais SEPLAG/ SEE nº 03/2023**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/Edital-SEPLAG-SEE-3-de2023.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

SERRA, H. Implicações das Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 na Formação Inicial e Continuada de professores. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. p.21–31, 2022. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/263>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SILVA, C. Minas fecha o ano com 1.503 novos casos e 4 mortes pela Covid-19 em 24 h: Minas Gerais encerra 2021 com 2.223.985 casos da doença e mais de 56 mortes desde o início da pandemia, em março de 2020. Estado de Minas, 31 dez. 2021. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/12/31/interna\\_gerais,1334674/minas-fecha-o-ano-com-1-503-novos-casos-e-4-mortes-pela-covid-19-em-24h.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/12/31/interna_gerais,1334674/minas-fecha-o-ano-com-1-503-novos-casos-e-4-mortes-pela-covid-19-em-24h.shtml). Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, C. P. da. É AULA DE DANÇA?! A DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PELOTAS. **28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte - ISSN 2359-6120**

(online), [S. l.], v. 27, n. 27, p. 947, 2021. Disponível em:  
<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/947>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SILVA, L. C. (Re)Visão crítica e apontamentos sobre abordagens históricas do ensino da Dança/Arte no currículo escolar brasileiro. In: **Dança e Diáspora Negra - Poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras**/ CONRADO, Amélia Vitória de Souza Celina Nunes de Alcântara; Fernando Marques Camargo Ferraz; Maria de Lurdes Barros da Paixão. (Org.)1 ed. Salvador: ANDA, 2020, v. 6, 673p. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/224205> . Acesso em: 01 maio 2022.

SILVA, L. da. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny**. 2017. 1 recurso online (281 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em:  
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331753>. Acesso em: 02jul. 2022.

SILVA, L.; DOS SANTOS, I. F. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul-sul através da técnica Germaine Acogny. **Conceição/Conception**, v. 6, n. 2, p. 162-173, 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/download/8648597/17390/34256>. Acesso em: 06 mai. 2022.

SILVA, S. G. da; LIMA, I. G.; SILVA, M. E. da. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 137-154, 28 nov. 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46255>. Acesso em: 11 mai. 2022.

SILVA, D. O. V. da; BRITO, V. L. F. de; NUNES, C. P. Neoconservadorismo e educação brasileira. **Educação e Fronteiras**, [S. l.], v. 10, n. 30, p. 25–41, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v10i30.11886. Disponível em:  
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11886>. Acesso em: 1 out. 2022.

SILVA, G. R. F., MACÊDO, K. N. F., REBOUÇAS, C.B.A, SOUZA, A. M. A. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. Online, 2006. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972028.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, R. L. A arte de dançar nas entrelinhas da Base Nacional Comum Curricular. In: **ANAIS DO VI CONGRESSO DA ANDA**, 2021, Salvador. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/a-arte-de-dancarnas-entrelinhas-da-base-nacional-comum-curricular?lang=pt-br>. Acesso em: 08 out. 2022.

SILVA, Tharciana Goulart; LAMPERT, Jocielle (2017) “Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro.” Revista *Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5(1): 88-95. Disponível em:  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA\\_MatPrima\\_V5N1\\_p.88-95.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

SIND-UTE/MG. Entrevista da coordenadora-geral do Sind-UTE/MG (Denise Romano) fala sobre precarização da educação pública com EAD, 23 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h8vk4YXjL-U>. Acesso: 30 dez. 2021.

SIND-UTE/MG. Sind-UTE/MG realiza Assembleia Estadual e aprova a suspensão da greve sanitária, que foi deflagrada por tempo indeterminado na Rede Estadual de Educação desde o dia 2 de agosto/21. **Sind-UTE/MG**. S.I, p. 0-0. 17 ago. 2021. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/sind-ute-mg-realiza-assembleia-estadual-e-aprova-asuspensao-da-greve-sanitaria-que-foi-deflagrada-por-tempo-indeterminado-na-rede-estadualde-educacao-desde-o-dia-2-de-agosto-21/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SIND-UTE/MG. Cartilha sobre a Municipalização do Ensino Fundamental em Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/confira-sind-utemg-lanca-cartilha-comestudo-do-dieese-sobre-os-impactos-do-projeto-do-governo-do-estado-de-municipalizaocdo-ensino-fundamental-na-rede-estadual/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SIND-UTE/MG. Sind-UTE/MG destaca: TCE reconhece que Lei de Responsabilidade Fiscal não é impeditivo para aplicação dos reajustes do Piso Salarial em Minas Gerais. **SindUTE/MG**, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/sind-ute-mgdestaca-tce-reconhece-que-a-lei-de-responsabilidade-fiscal-nao-e-impeditivo-para-aaplicacao-dos-reajustes-do-piso-salarial-em-minas-gerais/>. Acesso em: 29 maio 2022.

SIND-UTE/MG. Manifesto por uma educação que humaniza (2014). Disponível em: [https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2022/06/MANIFESTO-POR-UMA-EDUCACAO-QUE-HUMANIZA-\\_SINDUTE-MG-\\_Enviado-em-23-06-1.pdf](https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2022/06/MANIFESTO-POR-UMA-EDUCACAO-QUE-HUMANIZA-_SINDUTE-MG-_Enviado-em-23-06-1.pdf). Acesso em: 15 jun. 2023.

SIND-UTE/MG. Educadoras/es protestam, na ALMG, contra Projeto de lei que prevê aumento de 298% no salário de Zema e de 247% para secretários do estado. **SIND-UTE/MG Notícias**, 03 abr. 2023. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/educadoras-es-protestam-naalmg-contraprojeto-de-lei-que-preve-aumento-de-298-no-salario-de-zema-e-de-247-parasecretarios-do-estado/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SINPRO/MG. Nota de apoio à greve dos/as trabalhadores/as em educação de MG. **Notícias SINPRO Minas Gerais**, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://www.sinprominas.org.br/notade-apoio-a-greve-dos-as-trabalhadores-as-em-educacao-de-mg/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SOUSA, A.L, de; ALVARENGA, A. L. de. Componente Curricular Arte: as linguagens artísticas e o ensino não-presencial em tempos de Pandemia. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/35885>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUSA, A. L. de; ALVARENGA, A. L. de. Processos educativos de dança interculturalmente orientados: descolonização do currículo com vistas à emancipação social. *In: ANAIS DO VI CONGRESSO DA ANDA*, 2021, Salvador. Anais eletrônicos...Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/processos-educativosde-danca-interculturalmente-orientados-descolonizacao-do-cu?lang=pt-br#>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SOUSA, A. L. de; MACEDO, J. G. Insubmissão pelas frestas: agência de corpos negros de dança e educação. **Arte da Cena (Art on Stage)**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 283–312, 2022. DOI: 10.5216/ac.v7i2.70013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/70013>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, M. de F. e; RAPOSO, P. L. RESENHA DA OBRA “ENSINANDO A TRANSGREDIR: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 416–421, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.45738. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45738>. Acesso em: 23 jul. 2024.

STF. Leis de MG que permitiam convocação temporária de professores sem concurso são inválidas, decide STF. **Supremo Tribunal Federal**, 25 de maio de 2022. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=487720&ori=1>. Acesso em: 15 jul. 2023.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES [online]**. 2001, vol.21, n.53, pp.69-83. ISSN 0101-3262. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>. Acesso em: 16 jul. 2021.

STRAZZACAPPA, M. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 73-85, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55/2648>. Acesso em: 13 jul. 2021.

STRAZZACAPPA, M. (2008). Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio. **ABRACE-Associação Brasileira de Artes Cênicas**. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1418>. Acesso em: 13 maio 2022.

STRAZZACAPPA, M. O *swing* do ensino de dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas. Dança: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/viewFile/11701/9321>. Acesso 22 jul. 2021.

TJMG. Presidente José Arthur Filho recebe deputada Beatriz Cerqueira. Encontro tratou de assuntos relacionados à educação. **TJMG**, 06 fev. 2023. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/presidente-jose-arthur-filho-recebe-deputadabeatriz-cerqueira.htm>. Acesso em: 11 mar. 2023.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Mazza Edições, 2021.

VAZ, Anne Caroline Ferreira. **Estéticas em evidência: A corporeidade negra na dança e a fala de si**. TCCS-Dança. 2018. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Dança (Licenciatura), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Cap. 5. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/tccs/index.php/danca/article/view/283/296>. Acesso em: 08 maio 2022.

VAZ, Anne Caroline Ferreira. Benza em Rosas: estéticas em evidência. *In*: Anais do VI Encontro Científico da ANDA, 2019, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2019.

Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2019/trabalhos/benza-em-rosas-esteticas-em-evidencia?lang=pt-br>. Acesso em: 08 maio 2023.

VASCONCELOS, A. C. Em MG, educadores criticam projeto de Zema de municipalização de escolas: Para deputada, projeto Mãos Dadas é “sem critério” e negocia dinheiro público como se fosse privado. **Brasil de Fato**, 27 jun. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/06/27/em-mg-educadores-criticam-projeto-dezema-de-municipalizacao-de-escolas>. Acesso em: 22 mar. 2023.

VASCONCELLOS, K. R. T.; BERNARDO, E. da S. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 208–222, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i2.1648. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/109>. Acesso em: 28 ago. 2022.

VIANA, A. M. F. Olhando sem olhos. *In: III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos*, 2019, Campinas. Anais[...]. Campinas: Portal Publi online, 2019, p. 215. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/issue/view/112>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

VIEIRA, M. de S. Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 26, n. 12, p. 185–197, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8060>. Acesso em: 15 fev. 2022.

VIEIRA, M. de S. As reformas educacionais e o ensino de artes. **Revista Cocar**, v. 5, n. 10, p. 65-72, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/197>. Acesso em: 11 mai. 2022.

VIEIRA, M. S. de.; A DANÇA EM CENA: Reflexões para o ensino superior de dança. Dança: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/15084/11362>. Acesso em: 30 nov. 2020.

VIEIRA, M. de S. A DANÇA EM CENA: Reflexões para o ensino superior de dança. DANÇA: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2016. DOI: 10.9771/2317-3777danca.v4i1.15084. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/15084>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VILELA, A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 431–466, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>. Acesso em: 28 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança**. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

**APÊNDICES A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada “Egressos do Curso de Graduação em Dança- Licenciatura da UFMG e o campo de atuação da Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes – PPG-Artes da UFMG sob responsabilidade da professora e orientadora Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira e da orientanda Rayane Nátale Calixto.

A pesquisa tem como objetivo analisar a atuação de artistas-docentes egressos do curso de Graduação em Dança-Licenciatura da UFMG na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região, discutindo quais são as principais características desse profissional e desse campo de trabalho. Pretende também, relacionar o mencionado curso como um locus de formação e marco em direção a ampliação do direito de acesso à Dança na educação regular, na medida que forma profissionais para o mercado de trabalho, habilitando-os também para a atuação no campo da educação formal.

Sua participação voluntária consiste em participar de uma entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente planejado mas flexível, sobre a prática artístico-pedagógica no campo da Educação Básica pública como um diplomado em Dança, tendo como temas principais: aspectos da política educacional, ensino-aprendizagem em Arte/Dança em Belo Horizonte e Região Metropolitana e a formação em Dança na EBA/UFMG. A entrevista será online, sendo feita a gravação da mesma que será armazenada por cinco anos após sua realização.

Seu sigilo está garantido. Os resultados da pesquisa serão utilizados na dissertação e em trabalhos científicos dela derivados, que podem ser publicados ou apresentados oralmente, sem revelar a identidade dos participantes. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão utilizados para outros fins.

Sobre os riscos de participar da pesquisa, você pode se sentir desconfortável ou constrangido durante a realização das entrevistas. Neste caso, você pode optar por não participar. Você não terá qualquer tipo de despesa e não receberá remuneração por sua participação.

Em caso de concordância, você irá assinar duas vias deste termo e receberá uma delas assinada pela pesquisadora. Você tem liberdade de recusa e de desistência em qualquer momento da pesquisa, retirando o seu consentimento sem qualquer penalização.

Você pode contatar as pesquisadoras em caso de dúvida ou necessidade de outros esclarecimentos sobre a pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa – COEP-UFMG também pode ser contatado em caso de dúvidas éticas.

Eu, \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, sinto-me esclarecido (a) para participar voluntariamente da pesquisa, sentindo-me livre para, a

qualquer momento, retirar meu consentimento de participação. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora  
Rayane Nátales Calixto  
(PPG-Artes/UFMG)

Belo Horizonte (MG), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_.

### **Contato das pesquisadoras**

#### **Orientadora:**

Prof. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira  
Tel.: (31) 9.99581167  
E-mail: [anacristina.cpereira@gmail.com](mailto:anacristina.cpereira@gmail.com)

#### **Mestranda:**

Rayane Nátales Calixto  
Tel.: (31) 9.92827390  
E-mail: [rayanecalixto@hotmail.com](mailto:rayanecalixto@hotmail.com)

Contato do COEP - UFMG Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005  
Tel.: (01) 3409-4592 – E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## APÊNDICES B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### TÓPICOS ORIENTADORES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### Introdução (5min)

- Agradecimento
- Explicação
- Nessa entrevista, eu tenho 6 blocos de perguntas, espero que você possa se sentir à vontade para se colocar sobre os aspectos e temáticas expostas. Como consta no TCLE, será resguardado(a) o seu sigilo e você pode retirar seu consentimento da pesquisa, desistindo da participação, a qualquer momento se assim desejar.
- Gostaria de te pedir, caso a gente se perca no áudio ou no vídeo, mas principalmente com relação ao áudio, para que você sinalize com sua fala, ou pelo chat, tudo bem?!
- Gostaria de perguntar se você tem alguma dúvida. Se não, te aviso que vou iniciar a gravação da nossa tela, como os respectivos áudios, e aí vou partir para uma pergunta introdutória de apresentação.

[GRAVAÇÃO]

- Então vamos lá, seja bem vindo(a)! Pra gente iniciar nossa entrevista, eu gostaria que você começasse se apresentando, nome e dados que achar relevante, e se possível se você já puder fazer um link com o que te fez optar pelo curso de Dança na EBA/UFMG.

#### Formação em Dança na EBA/UFMG (10 min)

- Quais aspectos da sua formação em Dança, na Graduação (Licenciatura) da EBA/UFMG, você destaca (acesso/inserção, propostas artístico-metodológicas: concepções de corpo/ aspectos didáticos, políticas de ações afirmativas)?
- Fale um pouco mais sobre o seu percurso na Graduação em Dança (disciplinas, organização do curso, atividades/propostas que participou, sua compreensão da licenciatura na área) que considera relevantes para o caminho para inserção no campo de atuação do ensino regular? (Você tem algo a dizer sobre atividades que não estão contempladas na grade curricular obrigatória do curso, como Iniciação científica, Formação Transversal, Pli (Projeto de Licenciaturas Internacionais), Projetos de Extensão, PIBID?)
- Você tem conhecimento de mudanças nas resoluções do Ensino Superior dos anos de 2015 e de 2019 no Ensino Superior? (E o que isso tem a ver com o curso de Dança e as perspectivas de atuação no campo da Educação Básica?)

#### Inserção na Educação Básica pública (10 min)

- [Pergunta-chave] Como se deu sua inserção (processo seletivo) como graduado(a) em Dança no campo de trabalho da Educação Básica pública em BH e RMBH?
- Qual a especificação do cargo que você preencheu? E onde?
- Em qual etapa da Educação Básica você leciona (para quais anos)? A escola em que você trabalha pertence a qual dependência administrativa (Rede Municipal, Estadual)?

- [Pergunta-chave] Como você considera a condição das políticas públicas voltadas para Arte/Dança na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana?

### **Documentos regulamentadores/Marcos legais Nacionais e Estaduais/Locais (10 min)**

- Quais são os documentos oficiais que regem a etapa de ensino em que atua? (Como elas impactam a sua prática artístico-pedagógica como diplomado em Dança nesse contexto?).
- Como os documentos regulamentadores (PCN, CBC, BNCC, CRMG) interferem na sua prática artístico-docente cotidiana?
- Quais são as questões advindas de mudanças legislativas (LDBs 1961/1971/1996/, Lei 10.639/2003, Lei 11. 645/2008, Lei 13.278/16, Lei 13.415/2016, Lei da Libras) impactam na sua atuação na Educação Básica Pública em BH e região?
- [Pergunta-chave] Olhando para essa temática que conversamos agora, de um modo geral, qual a sua percepção sobre os aspectos da inserção e consolidação da Dança na Educação Básica pública em BH e RMBH?

### **Prática artístico-pedagógica (10 min)**

- Que lugar a Dança ocupa na sua prática artístico-pedagógica cotidiana? Como você percebe sua atuação como artista-docente, artista-docente-pesquisador?
- Como os aprendizados acessados e desenvolvidos na formação acadêmica em Dança se dão e se relacionam na prática artístico-pedagógica cotidiana no referido espaço?
- Quais os desafios se apresentam no seu trabalho como diplomado na área Dança no campo da Educação Básica pública em BH e RMBH? (especifique, por gentileza).

### **Política Educacional (10 min)**

- E com relação a projetos de lei e perspectivas que vão de encontro (contra) à presença da Dança nas escolas (Neoconservadorismo, neoliberalismo, Projetos como Escola Sem Partido, ou que criminalizam a Dança)?
- E sobre aspectos relacionados a mudanças em gestões/propostas curriculares (PEC do teto de gastos de Temer, Militarização das Escolas, Ministros da Educação de Bolsonaro e escândalos, possível suspensão da BNCC/revogação do Ensino Médio, trabalhadores em Educação de MG e condições de trabalho)?
- [Pergunta-chave] Olhando para essa temática que conversamos agora, de um modo geral, qual a sua percepção sobre os aspectos da inserção e permanência de especialistas (licenciados) de Dança no campo da Educação Básica pública em BH e RMBH?

### **Impactos da atuação (10 min)**

- Para você, quais são os impactos da atuação do profissional graduado em Dança na Educação Básica pública em Belo Horizonte e Região Metropolitana? (Qual o possível impacto da sua prática)?
- Quais questões de ordem político-social você considera terem influenciado/influenciam em sua atuação como artista-docente?
- Você gostaria de acrescentar algo que ainda não disse: seja sobre seu percurso, sua inserção no mercado de trabalho nessa perspectiva conversada aqui, questões que considera

importante de serem ditas quando se fala Dança na Educação Básica pública/atuação de graduados na área e características desse campo profissional?

[PARAR A GRAVAÇÃO]

Agradecimento final.

Espero de algum modo com essa pesquisa contribuir para o campo da Dança e para que ecoem narrativas, problemáticas e aspectos relacionados à nossa atuação nesse campo de trabalho repleto de nuances, avanços e retrocessos.