

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

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

Belo Horizonte
2022

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

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Artes da Escola de Belas 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

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2022

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

793.307
S725a
2022

Sousa, A. L. de, 1992-
Abordagens de ensino-aprendizagem e dança interculturalmente orientadas [manuscrito] : educação das relações étnico-raciais em processos educativos no Curso Técnico em Dança do Centro Interescolar de Cultura, Arte e Linguagens e Tecnologia – CICALT / André Luiz de Sousa. – 2022. 245 p. : il.

Orientador: Arnaldo Leite de Alvarenga.

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

1. Dança – Estudo e ensino – Teses. 2. Relações étnicas – Estudo e ensino – Teses. 3. Relações raciais – Teses. 4. Educação intercultural – Teses. I. Alvarenga, Arnaldo, 1958- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação do(a) aluno(a) **ANDRÉ LUIZ DE SOUSA** - Número de Registro - **2020680763**.

Título: “ **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** ”

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga – Orientador – EBA/UFMG

Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira – Titular – UFMG

Profa. Dra. Amélia Vitória de Souza Conrado – Titular – Universidade Federal da Bahia

Belo Horizonte, 05 de julho de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Carvalho Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 15/07/2022, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arnaldo Leite de Alvarenga, Professor do Magistério Superior**, em 15/07/2022, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amélia Vitória de Souza Conrado, Usuário Externo**, em 18/07/2022, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1564822** e o código CRC **3AEFCDBD**.

A Antônio José de Sousa (*in memoriam*)
por sua existência que
habita em mim.

A meus antepassados que lutaram
para que, em tempos atuais,
eu pudesse disputar
as narrativas.

A toda uma geração insubmissa que tem
escrito enunciados emancipatórios
com suas (re)existências.

AGRADECIMENTOS

Às energias que organizam e sustentam o Universo a quem atribuo o vigor dos meus passos.

À minha mãe, Ana Luzia, irmãs, Ana Paula e Angélica, e sobrinho, Lucas, por serem abrigo e acolherem as minhas fragilidades neste percurso trilhado sinuosamente.

A meu pai, Antônio José (*in memoriam*), por me inspirar a ser destemido e a seguir em frente mesmo com as rasteiras e dores da vida.

A meu estimado orientador, Arnaldo Leite de Alvarenga, por partilha, com risadas e embargos, das dores e delícias desta caminhada, de nossas humanidades e do nosso ofício de artista-pesquisadores.

Às minhas amigas e amigue de lutas e folganças insubmissas, Anne Caroline Ferreira Vaz, Eli Nunes Monteiro e Rayane Calixto, por sonharem o NegreSer como nossa casa.

Às amigas e amigos que são presença afetiva em cada um dos meus gestos e imaginações.

Ao Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes, a sua coordenação, secretaria, corpo docente e técnico, pelo empenho e dedicação para manter, com qualidade e excelência, as atividades do Programa durante necessidade do Ensino Remoto Emergencial.

À cara Professora Dra. Shirley A. Miranda (FaE-UFGM) por sua generosidade e afetividade em diversos momentos da vivência acadêmica, que nutrirem, de diferentes maneiras, esta dissertação.

Às Professoras Dra. Gabriela Christófaró, Dra. Juliana Gouthier e Me. Raquel Cavalcanti por serem presença constante em minha trajetória e incentivo nesta pesquisa.

A direção do Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologia por contribuírem no desenvolvimento e concretização da pesquisa.

Aos estudantes egressos do Curso Técnico em Dança do CICALT que doaram suas narrativas para essa construção. As vocês minha gratidão e admiração; vocês e suas trajetórias – também – inspiraram o desejo para esta pesquisa.

Às minhas colegas professoras e a meus colegas professores do CICALT por somarem força e fé na potência do ensino de dança e por contribuírem com ricas informações para este trabalho.

Às Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por colaborarem com a pesquisa, concedendo anuência e fornecendo dados para o desenvolvimento do estudo.

*Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase*

*Olhei no espelho, Ícaro me encarou:
"Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei"
O abutre quer te ver de algema pra dizer:
"Ó, num falei?!"*

*No fim das conta é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão*

*Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena
A raiva insufla, pensa nesse esquema
A ideia imunda, tudo inunda
A dor profunda é que todo mundo é meu tema
Paisinho de bosta, a mídia gosta
Deixou a falha e quer migalha de quem corre com fratura exposta
Apunhalado pelas costa
Esquartejado pelo imposto imposta
E como analgésico nós posta que
Um dia vai tá nos conforme
Que um diploma é uma alforria
Minha cor não é uniforme
Hashtags #PretoNoTopo, bravo!
80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
Quem disparou usava farda (Mais uma vez)
Quem te acusou nem lá num tava (Banda de espírito de porco)
Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada:
Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada*

[...]

*Primeiro cê sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles
Nega o deus deles, ofende, separa eles
Se algum sonho ousa correr, cê para ele
E manda eles debater com a bala que vara eles, mano
Infelizmente onde se sente o sol mais quente*

*O lacre ainda tá presente só no caixão dos adolescente
Quis ser estrela e virou medalha num boçal
Que coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral
Um primeiro salário
Duas fardas policiais
Três no banco traseiro
Da cor dos quatro Racionais
Cinco vida interrompida
Moleques de ouro e bronze
Tiros e tiros e tiros
O menino levou III
Quem disparou usava farda (Ismália)
Quem te acusou nem lá num tava (Ismália)
É a desunião dos preto junto à visão sagaz (Ismália)
De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais*

*"Quando Ismália enlouqueceu
Pôs-se na torre a sonhar
Viu uma lua no céu
Viu outra lua no mar
No sonho em que se perdeu
Banhou-se toda em luar
Queria subir ao céu
Queria descer ao mar
E num desvario seu
Na torre, pôs-se a cantar
Estava perto do céu
Estava longe do mar
E, como um anjo
Pendeu as asas para voar
Queria a lua do céu
Queria a lua do mar
As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par
Sua alma subiu ao céu
Seu corpo desceu ao mar"*

*Olhei no espelho, Ícaro me encarou:
"Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei"
O abutre quer te ver no lixo pra dizer:
"Ó, num falei?!"*

[...]

*Ismália
(Quis tocar o céu, terminou no chão)*

(Trecho "ISMALIA" de Vinicius Leonard Moreira / Renan Samam / Emicida)

RESUMO

A pesquisa que resultou nesta dissertação teve por objetivo geral mapear e identificar processos educativos de dança orientados pela Educação das Relações Étnico-Raciais na rede pública de educação básica e técnica (municipal e/ou estadual), na cidade de Belo Horizonte, tecendo a discussões teóricas a partir dos conceitos de Movimento Negro Educador (GOMES, 2017), Multiculturalismo/Interculturalidade (SANTOS e NUNES, 2003; GONÇALVES e SILVA, 2006; CANDAU, 2008; WALSH, 2009, 2013), Currículo (SACRISTAN, 2013; SILVA, 2020; DUARTE, et. Al, 2020; PARAÍSO, 2010). Se valendo de metodologia quali-quantitativa (SAMPIERI, et. Al, 2006), aliou-se pesquisa de referência e pesquisa exploratória (GIL, 2008), elegendo o Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologia (CICALT) e seu Curso Técnico em Dança como campo de pesquisa. Com efeito, foi levantada na escola investigada uma proposta educativa elaborada com e a partir de sujeitos negros, na qual corporeidade e danças negras são utilizadas prioritariamente nos processos de ensino-aprendizagem favorecendo o desenvolvimento de ações afirmativas. Identificou-se a horizontalização da relação professor-aluno, crítica ao eurocentrismo, racialização dos processos educativos e a imersão em vivências artísticas e da tradição como princípios que orientaram as práticas pedagógicas para efetivar a proposta educativa em dança. Desse modo foi possível caracterizar dimensões emancipatórias nos estudantes expostos a tais experiências os quais narram aspectos de maior discernimento crítico sobre o pertencimento racial e agência antirracista em suas respectivas atuações profissionais e vida cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Ensino-aprendizagem; Interculturalidade; Emancipação Social; Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The research that resulted in this dissertation had the general goal of mapping and identifying dance educational processes guided by the Education of Ethnic-Racial Relations in the public and technical (municipal and/or state) educational system, in the city of Belo Horizonte, Brazil. Therefore, theoretical discussions were raised from the concepts of Black Educator Movement (GOMES, 2017), Multiculturalism/Interculturality (SANTOS and NUNES, 2003; GONÇALVES and SILVA, 2006; CANDAU, 2008; WALSH, 2009, 2013), Curriculum (SACRISTAN, 2013; SILVA, 2020; DUARTE, et. Al, 2020; PARAÍSO, 2010). Using qualitative-quantitative methodology (SAMPIERI, et. Al, 2006), reference research and exploratory research (GIL, 2008) were combined, electing the Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias (CICALT) and its Course Dance Technician as a research field. Indeed, at the investigated school, an educational proposal was created with and from black subjects, in which corporeity and black dances are used primarily in the teaching-learning processes, favoring the development of affirmative actions. The horizontalization of the teacher-student relationship, criticism of Eurocentrism, racialization of educational processes and immersion in artistic and traditional experiences were identified as principles that guided pedagogical practices to implement the educational proposal in dance. In this way, it was possible to characterize emancipatory dimensions in students exposed to such experiences, which narrate aspects of greater critical discernment about racial belonging and anti-racist agency in their respective professional performances and daily life.

KEYWORDS: Dance; Teaching-learning; Interculturality; Social Emancipation; Education of Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Indicador de Adequação da Formação Docente dos anos finais do ensino fundamental por disciplina - Brasil 2017

Gráfico 2 – Indicador de Adequação da Formação Docente do ensino médio por disciplina - Brasil 2017

Figura 1 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) nos anos iniciais por município – 2017

Figura 2 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) no ensino médio por município – 2017

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Quantitativos de escolas da rede municipal de educação em Belo Horizonte

Tabela 2 – Quantitativo de escolas da rede estadual de educação em Belo Horizonte

Quadro 1 – Lista de nomes dos entrevistados da pesquisa

Quadro 2 – Disciplinas e Carga horária do Curso Técnico em Dança do CICALT

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ABRACE | Associação Brasileira de Pesquisadores e Pós-graduação em Artes Cênicas |
| BDMG | Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior |
| CBC | Currículo Básico Comum |
| CEMIG | Companhia Energética de Minas Gerais |
| CES-UC | Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CICALT | Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologia |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COPASA | Companhia de Saneamento de Minas Gerais |
| CRMG | Currículo Referência de Minas Gerais |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |

| | |
|----------|---|
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| EMTI | Ensino Médio de Tempo Integral |
| FaE-UFMG | Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais |
| FEBEM | Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor |
| ICSM | Instituto Cultural Sérgio Magnani |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OSCIP | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público |
| PBH | Prefeitura de Belo Horizonte |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Plano Político Pedagógico |
| PSDB | Partido Social Democrático Brasileiro |
| PVM | Programa Valores de Minas |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federal |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEE-MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SERVAS | Serviço Voluntário de Assistência Social |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte |
| SRE | Superintendência Regional de Ensino |
| UC | Universidade de Coimbra |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 – PAISAGENS TEÓRICAS, BUSCAS EMANCIPATÓRIAS: POR UM ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA INTERCULTURALMENTE ORIENTADO | 17 |
| 1.1 OS CAMINHOS E AS CAMINHADAS QUE ME LEVARAM À PESQUISA | 17 |
| 1.2 DANÇANDO COM O MULTICULTURALISMO, TECENDO OS ENUNCIADOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E MIRANDO A EMANCIPAÇÃO SOCIAL. | 20 |
| 1.3 NOTAS SOBRE CURRÍCULO | 26 |
| 1.4 HORIZONTES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA INTERCULTURALMENTE ORIENTADA | 28 |
| 1.4.1 <i>Educação das Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade na pesquisa em Dança</i> | 28 |
| 1.4.2 <i>Práxis emancipatórias em processos educativos em Dança</i> | 32 |
| 1.5 POR UMA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE EM PROCESSOS EDUCATIVOS DE DANÇA | 37 |
| 1.6 METODOLOGIA - AS ESCOLHAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA..... | 40 |
| CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES DE DANÇA COM VISTAS A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA..... | 44 |
| 2.1 TEORIAS DO CURRÍCULO COM VISTAS A TERRITÓRIOS EMANCIPATÓRIOS DE DANÇA-EDUCAÇÃO | 44 |
| 2.2 POLÍTICAS CURRICULARES DE ARTE E DANÇA | 49 |
| 2.3 PRÁTICAS CURRICULARES DE ARTE E DANÇA | 54 |
| 2.3.1 <i>Práticas Curriculares nas redes municipais e estaduais de ensino em Belo Horizonte</i> | 56 |
| CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PROCESSOS EDUCATIVOS DE DANÇA | 64 |
| 3.1 CICALT: DESCONTINUIDADE DO PROGRAMA VALORES DE MINAS E A EMERGÊNCIA DO CURSO TÉCNICO EM DANÇA | 64 |
| 3.2 CURSO/ESCOLA..... | 73 |
| 3.3 EXPERIÊNCIA/PROPOSTA FORMATIVA: ABORDAGENS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PROCESSOS EDUCATIVOS DE DANÇA..... | 87 |
| 3.3.1 <i>Horizontalidade na interrelação professor-aluno</i> | 88 |
| 3.3.2 <i>Crítica ao eurocentrismo e descolonização das práticas educativas</i> | 91 |
| 3.3.3 <i>Racialização nos processos educativos</i> | 92 |
| 3.3.4 <i>Vivências Artísticas de imersão cultural</i> | 95 |
| 3.4 EMANCIPAÇÃO SOCIAL | 97 |
| 3.4.1 <i>Reflexibilidade sobre pertencimento racial e afirmação de identidades</i> | 97 |
| 3.4.2 <i>Multiplicadores antirracistas: ter voz e (re)educar para as relações raciais</i> | 101 |
| 3.4.3 <i>Criticidade no contexto das Artes: projeção sobre a área com perspectivas racializadas</i> | 102 |
| 3.4.4 <i>Mobilização de questões raciais na atuação profissional</i> | 104 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 107 |
| REFERÊNCIAS | 110 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DISCENTE..... | 117 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE | 119 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE | 121 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE | 123 |
| ANEXO A – PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO INTERESCOLAR DE CULTURA, ARTE, LINGUAGENS E TECNOLOGIA | 125 |
| ANEXO B – PLANO DE CURSO DO CURSO TÉCNICO EM DANÇA DO CENTRO INTERESCOLAR DE CULTURA, ARTE, LINGUAGENS E TECNOLOGIA..... | 211 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação dança e ginga com políticas educacionais com ânsia de pensar e dar a ver possibilidades curriculares emancipatórias e antirracistas em uma perspectiva educacional de Dança. A lei 11.645 de 10 de março de 2008¹, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação, é aqui mobilizada como pilar fundamental para a constituição de uma política curricular crítica das relações étnico-raciais no Brasil. Somada a outros dispositivos regulamentadores, como a Resolução CNE/CP 1/2004² e o Parecer CNE 3/2004, que apresentam subsídios teóricos e conceitos para implementação da lei via a Educação das Relações Étnico-Raciais, nos propomos a arejar o campo educacional da Dança com reflexões que favoreçam processos emancipatórios e antirracistas em sujeitos expostos a tais experiências.

Contudo, é sabido que nem sempre as políticas curriculares garantem a efetividade dos pressupostos nelas contidas, sejam elas nas práticas educativas ou na formação das futuras gerações, tendo em vista as complexidades institucionais e intrapessoais dos sujeitos no espaço escolar. Nesse sentido, temos operado com o entendimento que o currículo é o resultado de uma seleção de inúmeras opções de conteúdos e temas que podem assumir perspectivas progressistas e emancipatórias ou conservadoras e reguladoras (ARROYO, 2011; DUARTE, et. al, 2020; GOMES, 2017). O currículo tem intencionalidade para com a formação dos sujeitos, pois vislumbra um determinado futuro. Ou seja, o currículo é um projeto daquilo de que se quer torna-se (SACRISTÁN, 2000).

Justaposto, no campo da Arte também se efetivou uma política curricular por intermédio da Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que explicita as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como as linguagens que constituem o componente curricular Arte na Educação Básica. Essa especificação das linguagens artísticas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contribui para uma reflexão das práticas educativas da disciplina nas escolas, referendando que os conteúdos e conhecimentos desta não estão restritos às práticas de Artes Visuais ou habilidades manuais, comumente desenvolvidas na disciplina de Artes. Por isso, nesta pesquisa, a Dança é posicionada como campo de conhecimento que se

¹ Ambas as leis, 10.369/03 e 11.645/08, tratam da alteração do Art.26-A da LDB na inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Contudo, a primeira redação da lei não contemplava a perspectiva indígena, por isso, posteriormente, em 2008, foi redigida a segunda lei que vigora atualmente. Cabe salientar que a Lei 11.645/08 não recebeu a mesma sistematização que a Lei 10.639/03 com uma resolução e parecer que orienta e regulamenta para sua efetiva implementação. Por isso, ao longo da dissertação indicaremos a lei 11.645/08, pois é esta que está em vigor, mas não perdemos de vista o simbolismo contido na promulgação da lei 10.369/03 como um marco de uma luta histórica da população negra brasileira

² A Resolução CNE/CP 1/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

insere no currículo escolar com seus conteúdos, metodologias e didáticas específicas que intentam produzir junto aos sujeitos expostos a tais experiências educativas, saberes corpóreos e estéticos que passam pelo dançar e seus procedimentos artístico-pedagógicos.

Instigados por esses contextos de implementação de políticas curriculares na educação brasileira nos propomos a dimensionar as perspectivas das relações étnico-raciais em processos educativos de dança na rede pública de educação básica e técnica (municipal e/ou estadual) na cidade de Belo Horizonte, acionando conceitos que atravessam o contexto da Arte, Educação e Ciências Sociais a fim de identificar possibilidades metodologias de Dança interculturalmente orientadas com vistas à emancipação social. Isto é, o que nos moveu durante a pesquisa e que resultou na presente dissertação foi a busca por práticas, possibilidades, tentativas, estratégias, erros, acertos na implementação das relações étnico-raciais no ensino de Dança, refletindo sobre como o projeto por de trás do currículo foi posto em ação via processos de ensino-aprendizagem de Dança. Em outras palavras, de que maneiras ocorre o ensino-aprendizagem de Dança no trata da Educação das Relações Étnico-Raciais? Quais são ou seriam seus alcances, limites e resultados?

A formulação do problema de pesquisa emerge na minha própria implicação neste campo artístico-educacional como sujeito negro-arte-educador, sobretudo, em meus processos formativos em Dança, sejam eles formais ou e não-formais. Foi diante da percepção de um quadro de ausência de Danças afro-orientadas³ e representatividade negra, em especial na graduação, que comecei a me questionar como daria conta das relações étnico-raciais na minha futura atuação artístico-docente de Dança, tendo em vista o sentimento de pouco substrato teórico-prático não-eurocêntrico.

Ao ampliar a reflexão foi possível observar questões estruturantes que geraram essas ausências, que por sua vez, me moveu na tentativa de pensar como construir artístico-pedagogicamente possibilidades de ensino-aprendizagem no qual danças afro-orientadas fossem incluídas dialeticamente em processos educativos de Dança, valendo-se de concepções/abordagens antirracistas e emancipatórias, assumindo que seria um longo processo de pesquisa como docente. Temos entendido as epistemologias negras de Dança não compareçam nos processos de ensino-aprendizagem de maneiras pontuais e isoladas, mas

³ Entende-se por afro-orientada a perspectiva crítica à universalidade moderna ocidental “em um pensamento que teoriza a presença negra na criação de formas, valores, histórias e símbolos” (SILVA, 2017, p.67), valorizando os aspectos oriundos da experiência africana no mundo sem estabelecer um pensamento exclusivista e essencialista das civilizações africanas. Ou seja, propõe-se a refletir e reconhecer a diáspora africana no mundo em seu processo de existência, transformação e atuação no trânsito e interação com outras culturas, mas que se mantêm, primordialmente, orientada por princípios, formas, valores, histórias e símbolos africanos.

como fontes de conhecimento para a formação do corpo em Dança; persigo uma proposta de ensino-aprendizagem que tome a Educação das Relações Étnico-Raciais não como uma temática, mas como um posicionamento ético na atuação artístico-docente de Dança.

Sendo assim, a pesquisa teve por objetivo geral mapear e identificar processos educativos de dança orientados pela Educação das Relações Étnico-Raciais na rede pública de educação básica e técnica (municipal e/ou estadual) na cidade de Belo Horizonte. Bem como, com objetivos específicos, inventariar concepções educacionais de dança e relações étnico-raciais em suas dimensões teóricas e metodológicas; verificar abordagens artístico-pedagógica das relações étnico-raciais em processos educativos de dança; compilar estratégias e características de ensino-aprendizagem de dança interculturalmente orientadas e suas possíveis dimensões emancipatórias; antever possibilidades de desdobramentos para um currículo nacional.

Se valendo de metodologia quali-quantitativa, aliou-se pesquisa de referência e pesquisa exploratória na inventariação de concepções educacionais de relações étnico-raciais na dança, compilando seus procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem, ao lançar mão de dos seguintes instrumentos: (i) Levantamento bibliográfico, com base em publicações de livros e artigos em periódicos nacionais e internacionais, em língua portuguesa, pertinentes à educação das relações étnico-raciais, interculturalidade, emancipação social e ensino-aprendizagem de dança; (ii) Análise documental de legislação pertinente, currículo, orientações curriculares ou similares das redes municipais e estaduais; (iii) Pesquisa exploratória em *sites* oficiais da rede municipal e estadual de educação de escolas da cidade de Belo Horizonte que ofertam dança no currículo ou formação específica na linguagem artística investigada; (iv) Análise documental de Plano de Atendimento, Projeto Político-Pedagógico e/ou Plano de Curso de instituições que apresentem o trato de Relações Étnico-Raciais no ensino de dança; (v) Entrevista semiestruturadas com docentes de dança e discentes de instituições inventariadas.

Utilizou-se a Análise de Conteúdo Temática Categorical (BANDIN, 2011) como estratégia de análise dos dados para arrolar concepções e dispositivos metodológicas de ensino-aprendizagem de dança no trato das relações étnico-raciais, bem como antever possibilidades de desdobramentos para um currículo nacional.

Contudo, no transcurso da pesquisa e do desenvolvimento da metodologia traçada, a Pandemia de Covid-19 nos impôs contingências que exigiram um redirecionamento dos objetivos, inicialmente traçados, no intuito de melhor cumprir os prazos para execução do mestrado, levando-nos a optar por realizar as investigações no CICALT (local em que atuo

como docente, desde 2017). A instituição era uma das hipóteses iniciais para a pesquisa, tendo em vista minha atuação na escola como docente e o meu conhecimento sobre alguns aspectos de sua proposta, bem como resultados alcançados pelos processos educativos lá desenvolvidos, mas careciam de uma reflexão e confirmação à luz dos procedimentos científicos-acadêmicos que resultaram nesta dissertação.

No Capítulo 1 são apresentadas as condições que favoreceram a proposição e constituição da pesquisa, no entrelaçamento de experiências acadêmicas, estudos e militâncias sobre o campo de conhecimento da Dança e da Educação das Relações Étnico-Raciais na mirada de um processo educativo crítico e emancipatório sobre as questões raciais brasileiras, em específico.

No Capítulo 2 mobilizamos a Teoria de Currículo para pensar as políticas e práticas educacionais de Belo Horizonte no levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre a inserção e a presença da Dança no ensino formal, bem como as condições de atuação dessa área na cidade.

No Capítulo 3 são explorados os elementos constitutivos do Curso Técnico em Dança do CICALT como consequência da descontinuação das atividades do Programa Valores de Minas. Por fim, fazemos a categorização e sistematização das características da proposta educativa da escola e do curso, salientando as perspectivas da interculturalidade e da emancipação social nos processos de ensino-aprendizagem em dança da instituição.

CAPÍTULO 1 – PAISAGENS TEÓRICAS, BUSCAS EMANCIPATÓRIAS: por um ensino-aprendizagem de dança interculturalmente orientado

1.1 Os caminhos e as caminhadas que me levaram à pesquisa

O interesse em tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais na Dança diz respeito a minha trajetória pessoal, artística e acadêmica como sujeito negro no Brasil e a experiências profissionais como professor de dança acumuladas nos últimos anos. A observação atenta e crítica dessas vivências levaram a identificar e nomear a produção de ausências, apagamentos e invisibilização de corporeidades negras na Dança, bem como as violências e exclusões estruturais das relações raciais brasileiras dirigidas à população negra, me moveu na busca por possibilidades e soluções reparatórias, humanizadoras e transformadoras das relações e identidades via processos educativos de dança.

Nessa simbiose de questões pessoais, profissionais e acadêmicas, ainda na graduação, me levou ao encontro junto a outros⁴ pesquisadores na graduação para pensar as problemáticas raciais na Dança na expectativa de respostas possíveis. Tal encontro culminou na criação do Coletivo NegreSer⁵ que teve como proposta desenvolver ações de (re)educação antirracista de Dança, promovendo rodas de conversas, oficinas, ocupações e imersões artísticas a partir de perspectivas negras. As ações do Coletivo, desde 2016, têm problematizado aspectos da colonialidade⁶ na Dança levantando referências artísticas e pedagógicas para uma atuação atenta à diversidade e orientada por valores emancipatórios.

O Coletivo, formado por artistas-professores-pesquisadores negres, constitui-se como um espaço de construção colaborativa para uma descolonização do currículo e das práticas educativas de Dança, bem como a criação e circulação artística de dança em espaços culturais

⁴ Neste caso, utilizamos o gênero neutro para designar as/es integrantes do Coletivo NegreSer, pois há no coletivo uma pessoa trans não-binária, por isso recorreu-se a essa grafia para a designação correta da identidade de gênero deste grupo social-político. Em outras passagens do texto este tipo de grafia poderá ser utilizado quando pertinente, além disso, evitamos ao máximo utilizar o geral masculino, temos sempre reduzir as marcas de gênero e quando inevitável designamos a identidade gênero de quem está se colocando naquele momento.

⁵ Até 2020, o Coletivo se nomeava como “EnegreSer”. Entretanto, após uma avaliação e a criação de novos projetos, ações e outros objetivos para o coletivo se renomeou suprimindo a letra “E”, assumindo o nome de “NegreSer”.

⁶ Conforme Quijano (2009, p.68), a colonialidade é, dentro de um sistema econômico moderno capitalista, a “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal”. Desse modo, “a ‘racialização’ das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou – invadindo – cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno” (ibidem, p.99).

da cidade de Belo Horizonte. O NegreSer, portanto, tem sido, também, *locus* de minha formação contínua como artista e professor, fortalecendo minha identidade artístico-docente-acadêmica e contribuindo, em grande medida, com os contornos conceituais e metodológicos utilizados nesta escrita.

Outra experiência que mudou os cursos de minha trajetória artístico-docente e alimentou as indagações que eu tinha - e tenho - sobre o encaminhamento das questões raciais no ensino-aprendizagem de dança, foi o contato com o Programa Valores de Minas, no qual integro o corpo docente desde 2017. O Programa inaugurado no ano de 2005 na cidade Belo Horizonte foi uma iniciativa do Governo de Estado de Minas Gerais em parceria com o Serviço Voluntário Assistência Social (SERVAS) com o objetivo de oferecer atividades artísticas à população jovem de Belo Horizonte e Região Metropolitana de Belo Horizonte em algum nível de vulnerabilidade social. Esse projeto tinha um expressivo investimento financeiro e ganhou notoriedade na cidade pelos quantitativos de atendimento ao público-alvo e sua proposta artístico-educativa.

Eu poderia ter vivenciado o PVM como estudante na adolescência, pois no período de sua existência eu tinha a idade elegível para a participação, mas o meu único contato com o Programa foi pelas propagandas da televisão que me enchiam os olhos ao mostrarem bailarinas e pessoas dançando e quando eu passava na Avenida dos Andradas, em frente ao galpão da instituição com as esculturas que ornamentavam a fachada. Contudo, me envolvi, mesmo na docência, com a sua proposta educativa em arte sendo atravessado por múltiplas perspectivas estéticas, políticas e sociais desencadeando processos de transformação em mim e de minhas propostas pedagógicas em dança.

Desde o processo seletivo para professor já comecei a perceber uma proposta diferenciada - daquilo que hegemonicamente conhecemos -, para o ensino-aprendizagem de dança. Ali, o que era proposto passava pelo reconhecimento e valorização das diferenças, das identidades e das diversidades na promoção de ações afirmativas dos grupos historicamente vulnerabilizados via construção coletiva e dissolução de problemas via assembleia, intermediado pela Arte-Dança. A realização de assembleias na rotina educacional da instituição se dava quando havia a necessidade de esclarecer ou solucionar questões que envolviam o coletivo de pessoas - tais como, situações de racismo, homofobia, machismo ou cuidados com os espaços e equipamentos, práticas de boa convivência -, a fim de que todos tivessem oportunidade de participar e, se desejassem, colocar seus pontos de vista. Com efeito, percebi o protagonismo de corpos e corporeidades negras, salientadas pelos cabelo crespo e as estéticas e linguagens das periferias de Belo Horizonte e Região Metropolitana;

debates sobre o relações de gênero e enfrentamento ao machismo ocupam espaços importantes nos processos educativos, dando a ver estruturas e padrões de violências a serem constantemente tensionadas e combatidas; e, o acolhimento e proteção das diversidades de sexualidades e identidades de gênero no exercício de alteridade e construção de soluções de dignificação das humanidades ali presentes.

Ao atuar na instituição nestes cinco anos, num primeiro momento senti inveja por não ter vivido essa experiência como estudante, pois muito teria me agregado em minha trajetória pessoal e familiar, podendo favorecer processos de emancipação sobre minha racialidade e sexualidade que, na minha opinião, aconteceram tardiamente. Todavia, mesmo como professor, fui exposto e atravessado por essa potência transformacional de mim e tenho aprendido, constantemente, a construir soluções pedagógicas de Dança juntamente com os sujeitos que têm encontrado na instituição um espaço que se propõe a abarcar as diversidades e mobilizá-la de maneira afirmativa nos processos educativos. Sendo assim, eu e diversos estudantes nos transformamos durante esta formação por intermédio de uma reconexão conosco mesmos e na potencialização de nossas identidades, levando-nos a intervir em nossas respectivas realidades.

Por fim, experiências de ensino, pesquisa e extensão na universidade, incrementaram e ampliaram os horizontes reflexivos da Dança-Educação me encorajando a praticar-experimentar meus anseios e utopias pedagógicas; oportunizando o exercício constante de ser artista-professor-pesquisador me conectando com os estudos do multiculturalismo como uma perspectiva possível para pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais na Dança.

A intensificação do contato e aprofundamento dos estudos sobre o multiculturalismo, mais especificamente a interculturalidade, se deu na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFGM) e no Programa Ações Afirmativas que, dentre outras, me oportunizou realizar um intercâmbio⁷⁸ na Universidade de Coimbra (UC) e no Centro de Estudos Sociais (CES), em Portugal. Nesta experiência, tive condições de participar de aulas,

⁷ A mobilidade acadêmica internacional ocorreu em 2018 no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (MEC-SECADI/CAPES), na modalidade graduação sanduíche, na perspectiva do projeto *Interculturalidade e relações étnico-raciais: saberes, territorialidades, culturas no contexto do Programa Abdias do Nascimento*, coordenado pela professora Dra. Shirley Aparecida Miranda, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM), tendo como orientador internacional o investigador do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC) o Dr. Bruno Senna Martins.

⁸ O termo *esperançar* é oriundo dos pensamentos de Paulo Freire, que diz: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992, s. p.).

conferências e seminários que aprimoraram minhas dimensões conceituais e acadêmicas, bem como a possibilidade de propor e experimentar artisticamente as hipóteses e argumentos que naquela altura me atravessavam. Por isso, a Interculturalidade está presente na dissertação como substrato teórico para pensar as abordagens de ensino-aprendizagem de Dança no trato da Educação das Relações Étnico-Raciais e como um desdobramento deste processo de estudos desencadeados ainda na graduação, mas que, ainda, precisava ganhar a expansão à qual que nos propomos na pesquisa.

Logo, essa dissertação só se tornou possível na mescla e acúmulo de tudo que venho me tornando: minhas experiências artísticas no contexto da educação seja ela como discente ou docente, em funções técnico-administrativas, de consultoria e toda minha dimensão-complexidade de ser. Por isso, é impossível desimplicar meu envolvimento com o campo estudo e o campo pesquisado; estou mergulhado de cabeça nessa ideia, no qual empreguei fôlego, afetividade, fé e esperar nessa empreitada de desenvolver a pesquisa e esta dissertação.

1.2 Dançando com o multiculturalismo, tecendo os enunciados teórico-conceituais e mirando a emancipação social.

A interculturalidade emerge dentro do contexto do multiculturalismo, o qual é disseminado fortemente no âmbito dos Direitos Humanos, sobretudo após a 2ª Guerra Mundial. Para Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes (2003), a expressão multiculturalismo constitui-se como um conceito contestado diante da existência de diferentes noções da mesma e ressaltam, ainda, que nem todas as concepções sobre o multiculturalismo são emancipatórias. Para os autores, o multiculturalismo designa, a princípio, “a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 26).

Nesse sentido, o multiculturalismo em sua prática e desenvolvimento de política pública pode assumir uma noção descritiva das sociedades modernas ou como um projeto a ser alcançado de uma efetiva integração das diferenças. Na perspectiva descritiva há o reconhecimento das diferenças culturais no mundo ou num mesmo território, assumindo, em alguma medida, interinfluências dentro e fora dos Estados-nação (SANTOS e NUNES, 2003). Já na perspectiva de projeto acentua-se um caráter anti eurocêntrico de modo a assegurar visibilidade às culturas marginalizadas ou destituídas de noções de modernidade pela Europa; reconhecimento de diferenças culturais diante das experiências sócio-históricas, conclamando

diálogos interculturais com o objetivo de forjar articulações políticas para promoção das culturas subalternizadas na produção de contrapontos históricos das relações assimétricas por meio da inclusão dos grupos subalternizados como protagonistas (ibidem).

Vera Maria Candau (2008) em uma análise aplicada e voltada ao campo educacional, diferencia o multiculturalismo em três vertentes: assimilacionista, diferencialista e interacionista. A concepção multicultural assimilacionista tem em si uma perspectiva descritiva, de maneira que reconhece as diferenças culturais, porém impõe a cultura hegemônica como norma, desconsiderando aquelas culturas não europeias. Ou seja, qualquer expressão fora dos padrões europeus (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, etc.), é silenciada e tratada como inferior (GONÇALVES e SILVA, 2006). Como efeito, instaura-se um quadro de ausência, invisibilização, silenciamento e deslegitimação das experiências culturais dentro do mesmo território, desconsiderando as contribuições dos grupos subalternizados na conformação da identidade cultural da nação. Em outras palavras, assume-se a coexistência das diferenças culturais em determinado território, entretanto somente uma expressão cultural é legitimada e validada.

Essa concepção de inferioridade/superioridade cultural está intimamente relacionada com teorias raciais que designam critérios classificadores dos grupos humanos de maneira essencialista⁹. Segundo Gonçalves e Silva, muitas interpretações teóricas tomaram por base tal ficção hierárquica das diferenças culturais na afirmação da “supremacia das civilizações europeias em relação às de outros continentes (formados por raças diferentes), alegando-se estar a referida superioridade de acordo com as leis da natureza” (2006, p.24). Atualmente, essas concepções biológicas de raças humanas como determinantes culturais da subjetividade dos indivíduos pouco encontram lugar na sociedade contemporânea. Entretanto, o conceito de raça é operacionalizado político e socialmente, para interpretar as relações sociais e as desigualdades de direitos produzidas pelo racismo.

⁹ A ideia do essencialismo tem relação com um modelo aristotélico de unificação, segundo o qual a essência é a causa substancial do indivíduo (WITT, 2011). Para Witt (ibidem), o essencialismo pode ser caracterizado em: essencialismo de tipo e essencialismo individual. No essencialismo de tipo argumenta-se existir uma propriedade, ou mais de uma, compartilhada pelos membros de um grupo e no essencialismo individual “sustenta-se que há uma propriedade, ou mais de uma, que torna aquele indivíduo o indivíduo que ele é” (Kuhnen, 2013, p.409). Em uma aplicação no campo da dança, sobre o corpo e expressões negras, o essencialismo incorre em aprisionar todos os corpos negros em um imaginário estereotipado de espontaneidade, vigor físico e uma intensa alegria quando se trata da presença negras em manifestações artísticas e culturais. Um exemplo de essencialismo sobre os corpos negros é a afirmação (ou a ideia) de que “toda pessoa negra sabe sambar”. Esse estereótipo essencialista é equivocado, pois, afinal, nem todas as pessoas negras sabem dançar ou dançam, os seja, fixa-se os negros em determinado lugar-comum como um aspecto coletivo, mas que isoladamente não é uma verdade.

No Brasil, o Movimento Negro tem operado em uma (re)politização do conceito de raça, refutando concepções biológicas e dando a ver as densas e complexas implicações sociais desta no contexto brasileiro:

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direito (p.21-22).

Desse modo, o conceito de raça é preponderante para delimitar os contornos desta dissertação, pois ela foi o argumento operacionalizado para traçar as diferenças e produzir as hierarquias sociais e justificar as violências, bem como o Movimento Negro tem utilizado como fator de renovação epistemológica ao apontar caminhos emancipatórios para uma sociedade democrática. Por isso, a perspectiva assimilacionista incorre em, mais uma vez, acirrar o racismo no apagamento e invisibilização de grupos não europeus, apregoando um discurso universalista de cultura sem considerar as diferenças como um caminho para garantir a equidade. Por isso, essa noção multicultural pouco interroga as hierarquias culturais instauradas pelas intervenções arbitrárias da Europa e os Estados Unidos no restante do mundo, sobretudo no empreendimento do colonialismo¹⁰, a discussão se encerra no “somos todos iguais”, que todos têm iguais condições de participar e atuar na sociedade contemporânea e que o passado ficou no passado não sendo mais necessário falar sobre isso.

Na perspectiva multicultural diferencialista, segundo Candau (2008), mantém-se o entendimento das diferenças culturais, mas sem querer promover integração, pois considera os processos e relações violentas do colonialismo e do racismo inegociáveis, estando “motivados por uma leitura mais questionadora da diversidade humana, [no qual] grupos culturalmente dominados buscam conquistar, paulatinamente, sua emancipação, abandonando os valores culturais que os oprimem” (GONÇALVEZ e SILVA, 2006, p.24; grifo nosso). Nesta concepção descritiva do multiculturalismo, defende-se que não é possível congregarmos as diferenças diante das hierarquias impostas pela colonialidade, por isso grupos historicamente subalternizados, considerados inferiores e atravessados pela violência do racismo, buscam

¹⁰ Colonialismo foi um sistema econômico de dominação e exploração territorial no qual o controle e autoridade política e dos recursos de uma população se dá por um grupo identitário diferente e cujas as sedes centrais estão em outra localidade territorial (QUIJANO, 2009).

estabelecer um fortalecimento interno de suas comunidades, na promoção, valorização e salvaguarda de suas identidades culturais, contrapondo-se à primazia de modelos etnocêntricos hegemônicos.

Nos Estados Unidos da América, as universidades para negros são um exemplo desta política multicultural, no qual esses sujeitos desenvolvem e difundem conhecimentos a partir de suas identidades voltadas para suas comunidades e seus contextos sociais. No Brasil, poderíamos ter tal equiparação com a Educação Intercultural Indígena e a Educação Escolar Quilombola que, de maneira semelhante, imprimem suas identidades na educação escolar de seus territórios, garantindo a construção de conhecimento a partir de seus saberes, valores e princípios, de modo a preservar e dar manutenção à sua cultura.

Para Candau (2008), a concepção interacionista se configura para tentar superar dicotomias e os polos do multiculturalismo observados nas concepções anteriores. Essa perspectiva se propõe a revelar as relações e interdependências das culturas; valorizar suas características e especificidades; promover deliberadamente fluxos de contato e trocas numa dissolução de essencialismos que criam hierarquias entre as mesmas; observa de maneira crítica as relações assimétricas de poder e como elas produzem desigualdades. A vertente interacionista, portanto, é entendida como interculturalidade e se apresenta como um projeto de integração social destituindo noções etnocêntricas como modelo universal e assumindo-se enquanto processo e não como fim. Ou seja, reconhece-se que não é possível simplesmente abandonar as influências culturais europeias, mas faz-se necessário posicionar criticamente frente a tais paradigmas etnocêntricos e estabelecer paridade entre todas as culturas que compõem o território.

Catherine Walsh (2013) ao conceituar “interculturalidade crítica” avança para além do reconhecimento das diferenças e o desejo de interações recíprocas e igualitárias. Ela argumenta que é preciso construir soluções multiculturais *a partir e com* os sujeitos que historicamente vivem os processos de desumanização, marginalização, racismo e desigualdade, no qual defende que a criação de soluções para a superação das desigualdades aconteça e seja construída conjuntamente com os oprimidos. Ou seja, qualquer projeto elaborado sem os sujeitos marginalizados será sem efeito para os fins progressistas que dizem atender.

Com efeito, espera-se que sejam desencadeados processos de emancipação social, nos quais os grupos negligenciados e hegemônicos tenham oportunidade de refletir sobre a presença e participação histórica dos oprimidos naquela sociedade, produzindo conhecimento das lutas por meio da tomada de consciência das opressões que atravessaram aquele território.

Além disso, espera-se que sejam desencadeadas revisões e abandono de estereótipos, exotismos e hierarquias construídos a partir das diferenças culturais na compreensão da urgente necessidade de repensar os lugares de poder existentes na sociedade.

É importante ressaltar que toda e qualquer proposta institucionalizada que não seja elaborada e implementada *com e a partir* dos grupos subalternizados tende a reforçar o poder hegemônico já instaurado. Catherine Walsh (2009, p.21-22) reitera tal aspecto ao diferenciar interculturalidade funcional e interculturalidade crítica:

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacional (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural, que mantêm a desigualdade, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

Subsidiados por tais conceitos e em busca de tecer uma teoria educacional crítica de Dança nos movemos na ideia de “interculturalmente orientado” para designar os processos educativos pesquisados. A interculturalidade por ora assumida é operada como um conceito inervado por um projeto antirracista e anti eurocêntrico, no qual os grupos marginalizados participam de maneira propositiva do processo de recriação dos processos educativos e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Além disso, a interculturalidade é interpretada aqui como um processo em constante implementação, negociando com as frentes institucionalizadas, sejam elas progressistas ou conservadoras.

Ao eleger e caracterizar um processo educativo de Dança como *interculturalmente orientado* intentamos elucidar os processos de negociação institucional/cultural que os sujeitos vivenciam ao tentarem implementar tais concepções antirracista e anti eurocêntrica. Enfim, operar com o termo *interculturalmente orientado* faz sentido diante do entendimento que, no contexto escolar, com um currículo institucionalizado e vigiado por procedimentos de avaliação e acompanhamento de desempenho, dificilmente um processo educativo será totalmente intercultural, pois os conhecimentos historicamente excluídos ainda encontram dificuldades para entrar e permanecer nas práticas curriculares. Além disso, ainda temos dúvida sobre como os sujeitos negros no contexto da educação tem tido condições de apresentar e disputar curricularmente as perspectivas negras nos processos educativos escolares. Por isso, nos interessam as práticas que conseguem trilhar as contradições

institucionais e que não se furtam a enfrentarem tais tensões a fim de implementarem um projeto emancipatório pautado na diversidade e construção de conhecimento a partir e com os sujeitos e grupos sociais não-hegemônicos.

A ideia de emancipação que atravessa essa dissertação é aquela no qual os sujeitos constroem sua autonomia e desejo de participação democrática na promoção de uma transformação social anti hegemônica. Para isso, precisam romper com o estado de dominação na construção de seu próprio entendimento sobre as coisas (SANTOS 2000; ADORNO, 2006). Ou seja, o sujeito emancipado constrói seus próprios entendimentos e agência¹¹ sobre as coisas do mundo, não solitário e isolado, mas nas interações sociais na perspectiva de alcançar um bem comum a todos.

No caso deste trabalho, tocamos em uma emancipação que passa pela (des)construção de entendimentos das relações étnico-raciais afirmativas no contexto brasileiro, agenciando sujeitos para mobilizações sociais inervadas de diversidade racial. Logo, a emancipação questiona e enfrenta padrões hegemônicos provocando conflitos que tornam vulneráveis e desestabilizam os modelos dominantes de conhecimento ditos universais, fazendo “olhar para o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causada” (GOMES, 2017, p.62). Com isso, seria possível produzir outras imagens sobre o dominador e os dominados de modo a desenvolver espanto e indignação em estudantes e professores, bem como uma postura inconformista do presente. Assim, “poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e diversa culturalmente” (ibidem, idem).

Por isso, ao investigar o território escolar de Belo Horizonte – em especial o CICALT –, almejamos anunciar possibilidades emancipatórias interculturalmente orientadas de Dança que forneçam uma ampliação de alternativas epistemológicas e metodológicas para seu ensino-aprendizagem. Propomos dimensionar, ainda, a presença da Dança no currículo escolar da cidade, buscando suscitar um debate sobre a inserção das linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – nas escolas, a partir da lei nº 13.278/2016, e se já foi possível estabelecer componentes curriculares destas linguagens. Além disso, somamos a tal

¹¹ A agência é a construção subjetiva de se tornar consciência sobre estruturas de dominação, levando o sujeito a resistir e tentar subverter tal ordem social, política e cultural que lhe oprime em uma postura de resistência que ressignifique tais paradigmas estruturantes de modo que o sujeito rompa com certas cadeias de repetições, ressignificando práticas sociais e produzindo novos efeitos, que passam a ser reiterativos em um determinado contexto social (FULIN, 2014).

levantamento as possíveis conformações da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação em tais práticas educativas de Dança que foram identificadas.

Acreditamos que a práxis da Dança, Educação e Relações Étnico-Raciais que nos propomos a discutir na dissertação pode ganhar contornos ampliados nos processos educativos de Dança em uma perspectiva pedagógica crítica, onde seja possível tencionar os campos de produção de conhecimento da Dança na projeção de um pensar-fazer artístico-pedagógico orientado com e para a diversidade, com explícitas intencionalidades emancipatórias.

1.3 Notas sobre currículo

Os estudos sobre currículo têm se debruçado, principalmente, sobre os aspectos históricos das políticas educacionais a partir da universalização do acesso à educação escolar, os movimentos migratórios do início do séc. XX e o processo de industrialização (SILVA, 2020), que exigiram a definição dos conteúdos a partir das novas atribuições da educação a partir de então. Definidas as finalidades da formação escolar da época, o currículo passou a apresentar uma atenção em mediar e avaliar os processos e resultados escolares. Ou seja, o currículo conformou-se na “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (ibidem, p.12).

Desse modo, o currículo pode ser entendido como o percurso formativo escolar caracterizado pelos seus conteúdos, ordenamentos, avaliação e progressão. Do latim, o termo *curriculum* tem o significado de “pista de corrida” (SILVA, 2020), e tem relação com as expressões, também de derivação latina, *cursus* e *currere* (SACRISTÁN, 2013). Sacristán (2013), apresenta a ideia de que o entendimento de currículo atual está relacionado ao *cursus honorum*, utilizado na Grécia Antiga, para denominar o processo de acúmulos de títulos de honra de cidadãos. Tais “honras” eram concedidas à medida que o indivíduo ocupava determinados papéis e cargos naquela sociedade. Por isso,

Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo, sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p.16)

O currículo, portanto, assumirá, no senso comum e nas instituições, a ideia de organização e método (SILVA, 2020), e receberá influências dos contextos históricos, sendo aplicado nele diferentes correntes teóricas e ideológicas. Compreendemos o currículo como um artefato sociocultural, tecido entre tensas relações sociais, culturais e políticas. Ou seja, o currículo – documento prescritivo que contém definições, delimitações e ordenamentos de disciplinas, com suas respectivas ementas, conteúdos, objetivos, carga horária, procedimentos metodológicos, pré-requisitos, etc. – é o documento concreto a ser praticado nas instituições escolares como desencadeamento de processos institucionais estruturantes (Federal, Estadual e Municipal). Isso denominamos ao longo da dissertação de políticas curriculares.

Todavia, não perdemos de vista o currículo em ação na escola, via implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), ações educativas e nas aulas, no qual o professor, também, a partir de sua trajetória e subjetividade seleciona, ordena e elege determinados conteúdos e modos de desenvolvê-los junto à comunidade em formação. Temos entendido que a partir do que é gestado nas políticas curriculares existem possibilidades de mobilizar os pressupostos estabelecidos no currículo de outras maneiras na efetivação dos processos educativos junto aos educandos. E esta ação, nomeamos de práticas curriculares.

Em outras palavras, as políticas curriculares são fruto de relações de poder, econômicas – nacionais e internacionais –, e de demandas de diferentes setores da sociedade, sendo legisladas de acordo com os interesses e possibilidades de um dado momento social, político e histórico; caracterizam-se, muitas vezes, por uma perspectiva mais abrangente e geral que dê conta dos desafios educacionais do território nacional. As práticas curriculares são as interpretações das políticas curriculares e legislações, consolidando os currículos de acordo com a realidade de cada contexto de oferta da educação básica, desencadeando nas escolas os processos educativos com os estudantes. As práticas curriculares também abrangem a atuação docente, pois além de seguir prescrições curriculares, ordenamentos e sequenciamento de etapas de matrizes curriculares, este tem a sua visão de mundo e crenças sobre a atuação profissional o que concede autonomia de eleger conteúdos e abordagens pedagógicas para seus processos de ensino-aprendizagem.

Esse percurso teórico-conceitual nos interessa para corroborar com as análises da Educação das Relações Étnico-Raciais em processos educativos de Dança, pois nos movemos em identificar processos metodológicos de ensino-aprendizagem relacionados às concepções legislativas da Lei 11.645/2008 e seus documentos orientadores. Por isso, nos parece importante verificar como tais concepções da Educação das Relações Étnico-Raciais têm sido acionadas via currículo, escola, docente ou discente. Afinal, a Lei 11.645/2008 é uma diretiva

para toda a educação básica, sem conteúdo específico a ser tratado transversalmente em todos os componentes curriculares, fazendo-se necessário uma articulação interinstitucional que reforce a implementação da lei e o compromisso pedagógico das equipes escolares na efetivação de tais prerrogativas nos processos educativos.

1.4 Horizontes para o ensino-aprendizagem de Dança interculturalmente orientada

1.4.1 Educação das Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade na pesquisa em Dança

Desde a promulgação da lei nº 10.639/03 observa-se uma intensificação de pesquisas no campo da Educação sobre a implementação, práticas curriculares, equívocos e desafios da efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto escolar. Nestes estudos são apresentados dados importantes para o acompanhamento e avaliação da legislação, indicando, também, a importância que essa política curricular não se torne apenas um tema na rotina das escolas, em uma data específica no calendário escolar, mas que se efetive por meio de sua concepção emancipatória para a sociedade brasileira.

A Resolução CNE/CP nº. 01, de 17 de julho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, explicita que tais diretrizes têm por objetivo fomentar “a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil” (BRASIL, 2013, p.77). Desse modo,

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (ibidem, p.78)

Ou seja, a Educação das Relações Étnico-Raciais, segundo o Parecer CNE/CP nº. 03, de 10 de março de 2004 deve

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação à demanda da população afrodescendente, no sentido de política de ações afirmativas, isto

é, sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. [...] Assim, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos terão a oportunidade de interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (ibidem, p.83).

E como a Dança tem se proposto a tais objetivos firmados em Lei? Quais têm sido as contribuições desta área de conhecimento para o desenvolvimento democrático da sociedade brasileira? O que ainda precisa ser considerado para que crianças, jovens e adultos das escolas se desenvolvam a partir dos conhecimentos de dança na flexibilidade das questões raciais no contexto brasileiro?

Na Dança, tais aspectos acadêmicos têm tido condições de figurar nas pesquisas de mestrado e doutorado em um período mais recente, atrelados à ampliação de cursos superiores de Dança¹² e a inserção de egressos destes em programas de pós-graduação. Estes estudos têm-se capilarizado com diferentes perspectivas e abordagens que contribuem para dimensionar de quais maneiras tem sido possível construir conhecimentos de Dança atentando-se para as diversidades corpóreas, estéticas, epistêmicas e pedagógicas oriundas de diferentes contextos culturais e artísticos.

Ao realizar a pesquisa exploratória de teses e dissertações de Dança, desenvolvidas a partir de 2003 – ano da promulgação da lei nº 10.639/03 – constatou-se uma multiplicidade de estudos que atrelam Dança, Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade com diferentes metodologias e finalidades para o campo de conhecimento. Num primeiro momento recorremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para o levantamento de pesquisas de pós-graduação (mestrados e doutorados) no campo da Arte e Educação que tematizaram a Dança e Relações Étnico-Raciais em suas dimensões pedagógicas. Num segundo momento, tomamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), bem como seu Portal de Periódicos para levantamento de artigos sobre o tema.

As produções resultantes revelaram uma tendência de crescimento destas pesquisas nos últimos anos, muito provavelmente, relacionadas ao aumento da oferta de Graduações em Dança (licenciaturas e bacharelados), se comparado com os primeiros anos após a

¹² Na última década, houve diversas políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior. Dentre elas, destacamos o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que favoreceu o aumento de vagas na graduação em Instituições Federais de Ensino Superior, bem como a criação de cursos não existentes nas universidades. Os cursos de graduação em Dança, portanto, se multiplicaram pelo país, totalizando, atualmente, 50 cursos em todas as cinco regiões brasileiras, entre licenciaturas e bacharelados (Dados obtidos no Sistema E-MEC, no dia 22 de dezembro de 2021).

implementação da lei nº. 10.639/03. Algumas das pesquisas encontradas enveredaram pelo estudo de danças regionais, da tradição e suas projeções cênicas e educacionais marcadas pelas matrizes africanas e/ou afro-brasileiras. Outras pesquisas, investigaram mestres e mestras de dança que legaram importantes contribuições artísticas e pedagógicas de dança cênica ao desenvolverem em suas localidades processos formativos de Dança Afro e Danças Populares e Folclóricas.

Nesse primeiro agrupamento de pesquisa, constata-se um aspecto de valorização e tentativa de salvaguardar os fazeres negros de dança que recorrentemente eram lidos como menores e inferiores, atrelados às definições acrílicas de folclore¹³. É importante ressaltar que tais diferenciações do que é folclórico e erudito funcionam como estratégia de subalternização, no qual o saber acadêmico-científico – modelo Europeu de produção de conhecimento – impera como padrão universalizante, deslegitimando outros fazeres que não se valem das mesmas estratégias. Por isso, parece que ao desenvolver tais pesquisas dentro dos programas de pós-graduação intenta-se provocar e/ou tensionar o próprio sistema acadêmico para a revisão de seus conceitos, demonstrando as complexidades e dinâmicas do pensar-fazer das corporeidades e expressões negra nas danças tradicionais e dos mestres estudados.

Tais pesquisas parecem, ainda, se valerem de uma perspectiva multicultural descritiva diferencialista na tentativa de projetar seus fazeres artísticos de dança para além da subalternização acadêmica. Nesse sentido, ao consolidarem um reconhecimento e valorização em suas comunidades promovem internamente processos de emancipação social que

¹³ A problemática em torno do folclore se assenta em perspectivas reducionistas e essencialista que, em muitos casos, está carregada de estereótipos e uma abordagem pejorativa, sobretudo, quando as manifestações são negras e indígenas. O surgimento do termo “folclore” tem raízes saxônicas no qual “folk” significa povo e “lore” saber e sua criação é designada a William John Thom, em 1846. Nas dinâmicas sociais, fortemente influenciadas pelas escolas europeias, a palavra ganhou conotações de baixo prestígio ao serem lidas e interpretadas, reducionistas, como cultura popular e tradição. A ideia de tradição contida nesta leitura impunha uma fixação e imutabilidade das práticas nomeadas como folclóricas como se estas fossem estáticas e se mantivessem paradas no tempo em contraposição ao “desenvolvimento” que acometia os centros de poder. Nesse sentido, queremos corroborar com a ideia de que o folclore nada tem de imutável ou estático conforme a percepção burguesa disseminou, sobretudo, nos espaços acadêmicos (SILVA, 2017), que dificultou (e dificulta) que tais práticas sem legitimadas nos espaços de produção de conhecimento. Ou seja, o termo se torna controverso quando operacionalizado em contraposição ao erudito e as perspectivas iluministas que elevaram o saber científico como a única forma de conhecimento válido. Por isso, o saber do povo e sua cultura popular, advindas das tradições, está aquém da racionalidade acadêmica e tudo dela derivada, bem como padrões das elites. Nas palavras do ex-ministro da Cultura Gilberto Gil (2003, *online*), “os vínculos entre o conceito erudito de *folclore* e a discriminação cultural são mais do que estreitos. São íntimos. *Folclore* é tudo aquilo que não se enquadra, por sua antiguidade, no panorama da cultura de massa é produzido por gente inculta, como uma espécie de enclave simbólico, historicamente atrasado, no mundo atual”. Todavia, faz necessário que, em nosso tempo, integram o folclore em sua vivida potência de criar sentidos e significados em nossa sociedade, por meio de suas epistemologias acumuladas ao longo tempo e constantemente atualizadas pelas dinâmicas e atravessamentos socioculturais.

intentam, também, figura-las como saber legítimo de Dança em circuitos culturais e educacionais institucionalizados.

Um outro grupo de pesquisas que foi possível apreciar toca mais diretamente na temática da interculturalidade, investigando processos de hibridização de culturas nos territórios nacionais. As danças africanas, nesse caso, são analisadas a partir de seu contexto de origem e suas transformações e diálogos culturais no contexto de destino, observando também os processos de recepção nos territórios ao implementarem estas na forma de ação educativa de dança. Ou seja, estuda-se as maneiras como as danças afro-orientadas são assimiladas e reinterpretadas fora de seus contextos originários, traçando aspectos de transformação das mesmas em contextos diferentes de suas origens.

Por vezes, esses estudos resvalaram em abordagens essencialistas¹⁴ e romantizadas dos processos de contato, “troca” e transformações desses fazeres de Dança quando negligenciam as estruturas da colonialidade, pois as danças afro-orientadas, nestes casos, foram lidas e interpretadas na perspectiva estereotipada de que as danças negras são uma experiência de espontaneidade e de uma movimentação meramente emocional onde se pode extravasar a energia, como se tais danças não fossem constituídas de noções de racionalidade tais como todas são, em suas respectivas forma de ordenamento e treinamento do corpo. Além disso, todo o contato com as danças africanas é narrado a partir de uma relação externa a tal cultura, celebrando o contato com o diferente a partir daquilo que extrapola sua experiência cultural de origem, olhando para o diferente como exótico e extravagante. Assim sendo, nestes estudos prevaleceram uma abordagem multicultural descritiva assimilacionista que reconhece e recebe as diferenças nos territórios nacionais, mas pouco implementam reflexões das estruturas de poder aos quais os sujeitos e culturas negras estão expostos diante daquilo que a colonialidade impõe nos contextos socioculturais. Em outras palavras, a experiência hegemônica mais uma vez se coloca como modelo de civilidade e tudo aquilo que extrapola suas definições e normatizações pouco são reconhecidas e validadas como similares e/ou equivalente.

Ao eleger a interculturalidade como conceito que nos ajuda a desenvolver a pesquisa, não pretendemos caracterizar o pensar-fazer dos contextos investigados como isso ou aquilo, mas acioná-lo como chave interpretativa possível que contribua para uma educação emancipatória, fundamentada nos marcos legais curriculares já indicados. Portanto, essa dissertação dialoga, inclusive, com as demandas de movimentos sociais contemporâneos que

¹⁴ Conforme nota de rodapé nº. 09.

interrogam e tencionam os espaços educativos para uma prática que revise criticamente as estruturas de poder, no qual a raça seja acionada como aspecto fundamental de interpretação da produção de desigualdades sociais, bem como seja manejada para a superação das estruturas de poder.

1.4.2 Práxis emancipatórias em processos educativos em Dança

A interculturalidade assumida para compreender a Educação das Relações Étnico-Raciais em processos educativos em Dança está comprometida com uma busca emancipatória nos processos de ensino-aprendizagem. Miramos, portanto, identificar perspectivas artísticas que tem incluído, de maneira intencional e sistemática, os saberes corpóreos, estéticos e teóricos de Dança dos grupos subalternizados na produção de conflito com as perspectivas dominantes etnocêntricas que, quase exclusivamente, têm imperado nos currículos. Intentou-se, também, apontar possibilidades emancipatórias dos processos educativos de Dança, que atravessem as subjetividades de sujeitos expostos a tais experiências formativas no reconhecimento e valorização de identidades étnico-raciais negras, em particular.

Para tanto, escolhemos distinguir política curricular e prática curricular, no qual a primeira diz respeito aos mecanismos legais que definem concepções, princípios, finalidades, ordenamentos, níveis, etapas, áreas de conhecimento, componentes curriculares, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante na trajetória escolar, tal qual a LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A segunda são os modos pelos quais são efetivados tais anseios presentes na política curricular. Ao buscar entender de quais formas tem sido possível desenvolver práticas curriculares de Dança e Educação das Relações Étnico-Raciais na educação básica foram se apresentando indagações ao campo educacional da Dança, tais como: de que maneiras a lei nº. 11.645/08 tem ganhado efeito nos currículos e processos educativos de Dança? Em que medida um currículo que se atenta para tal política curricular teria potencial de ativar subjetividades em perspectivas emancipatórias para as relações étnico-raciais? Quais alternativas metodológicas têm sido implementadas? Quais seriam os possíveis resultados de um ensino de Dança interculturalmente orientado?

A lei nº 11.645/08 – entendida como política curricular – que se propõe a uma recriação dos conteúdos escolares via currículo almeja garantir diversidade étnico-racial nas práticas educativas da educação básica nacional; convoca para a interatividade entre as diferenças na revisão de concepções e narrativas depreciativas dos conhecimentos, saberes e expressões culturais não-europeus, que, no caso brasileiro, conclamam conhecimentos africanos, afro-brasileiro e indígenas para um entrosamento emancipatório na construção de

experiências escolares mais representativas de nossa diversidade cultural. Por isso, traçamos a aproximação da lei nº 11.645/08 ao conceito de Interculturalidade no entendimento de que ao ser operacionalizado as prerrogativas da Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem a proposta educativa pode incorrer em desenvolver uma ação *interculturalmente orientadas*. Entretanto, vale ressaltar, que a interculturalidade eleita é aquela comprometida com um projeto anti eurocêntrico no trato da diferença como potencializadora das relações humanas e produção de conhecimento com e a partir dos grupos subalternizados, neste caso, os negros.

Inaicyra Falcão dos Santos, em 1996, apresentou ao campo educativo da Dança a proposta artístico-pedagógica *Corpo e Ancestralidade*¹⁵. Alinhada com uma agenda internacional¹⁶ que se aquecia e repercutia politicamente no debate sobre o enfrentamento ao racismo, xenofobia e erradicação de toda forma de intolerância e discriminação racial, podemos dizer que ela inaugura um pensamento de Dança que propõe – deliberadamente –, a relação entre culturas diversas na busca de diluir essencialismos e primazias eurocênicas. Além disso, sua proposta artístico-pedagógica é estruturada *a partir e com* perspectiva negro-brasileira sem perder de vista perspectivas cênicas de Dança euro-ocidental. Segundo a autora, sua proposta perseguiu a possibilidade de

promover, através da dança artística e na educação, da vivência e da tradição de cada um, de forma a tornar possível ao artista e ao educando retomar sua história pessoal, suas raízes, sua autoestima, bem como a valorização de sua própria tradição ao identificá-la em sua ação no social. Além disso, a dança na educação pode promover, no educando, a abertura para a alteridade, com

¹⁵ *Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação* é o livro que resulta da tese de doutorado de Inaicyra Falcão dos Santos, na Faculdade de Educação da USP, em 1996, que tem título *Da tradição africana-brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*, sendo um trabalho pioneiro na proposição de uma descolonização do campo de conhecimento da dança por meio de uma metodologia de ensino-aprendizagem de dança.

¹⁶ Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), órgão vinculado à ONU (Organização das Nações Unidas, visando promover um apaziguamento sobre as violências raciais intensificadas naquele período, organizou uma ampla agenda para debater as problemáticas do racismo, *a priori*, de modo que os países signatários se comprometessem com o enfrentamento e erradicação de qualquer forma de violência racial. Desde de 1948, diversas convenções foram realizadas com uma ampla agenda a ser cumprida pelos países. Destas, destacamos as três Conferências Mundiais Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – a saber: Genebra, 1978; Genebra, 1983; Durban, 2001; Durban, 2009. Nas Conferências haviam fortes apelos para uma leitura multicultural dos estados-nação de modo que fosse estabelecido uma dissolução dos estereótipos e estigmas sociais baseados em raça de modo que os grupos raciais distintos presentes num mesmo território pudessem compreender as interações e interdependências culturais por eles compartilhados. Desse modo, faz sentido que na tese de Santos (1996) esse mesmo tipo de abordagem comparece-se de modo a emergir uma proposta “pluricultural” de dança-arte-educação. Por fim, cabe salientar que da Conferência ocorrida em 2001, em Durban, que fortalece o empenho do governo para criação da Lei 10.639/2003 diante da longa luta do Movimento Negro Brasileiro, durante a década de 1980, no qual “intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira” (BRASIL; SECADI, 2013).

a valorização de tradições diferentes da sua própria (SANTOS, 2006, p.41-42).

Metodologicamente, Santos recorreu a diferentes estratégias para alcançar os objetivos pretendidos e a concepção de dança-educação por ela formulada. Uma primeira estratégia por ela adotada foi situar a dança como um artefato cultural: “direciono o estudo tentando estabelecer a relação dança-cultura, conduzindo, assim, os alunos a perceberem a dança como uma tradição cultural de um povo” (SANTOS, 2006, p.42). Outra estratégia foi desenvolver o processo criativo por meio de estudos teóricos “de modo que a reflexão e a pesquisa completem o sentido dessa arte” (ibidem, p.43).

É importante salientar, que, Santos, ao propor a metodologia artística *Corpo e Ancestralidade*, propõe aos estudantes que façam uma imersão na sua própria experiência cultural por meio de vivência de campo, estimulando para que tomem consciência do que são, a valorização das singularidades, sensibilidade e criatividade. Ao somar tais aspectos à reflexão teórica, a autora enfatiza a Dança “como uma expressão artística de um indivíduo que produz conscientemente um trabalho corporal com um objetivo estético” (ibidem, p.42).

Para tanto, ela lançou mão dos seguintes procedimentos: exercícios físicos para o desenvolvimento técnico, explorando diferentes qualidades de movimento; exercícios criativos a partir de diferentes estímulos sensório motores na tentativa de acionar a sensibilidade de cada estudante para desencadear processos criativos; leitura de livros de dança, cultura brasileira e demais assuntos que surjam no processo; e, pesquisa de campo, na qual se atentasse para a observação, participação e diálogo com as pessoas da tradição a fim de fossem conhecidos e compreendidos seus contextos de concepção e realização.

Nos nutrimos na proposição de dança-arte-educação da autora para imaginar caminhos de reciprocidade entre as expressões, pedagogias e estéticas de dança, no qual todos os sujeitos de educação (educador e educando), sejam transformados em seus processos de construção de conhecimento, abrindo-se para o conhecimento de si e percebendo as diversidades como potencializadoras do fazer artístico da Dança.

De modo semelhante, Luciane Ramos-Silva sistematiza a prática pedagógica de Dança *Corpo em Diáspora*¹⁷ que, segundo ela, se caracteriza como uma metodologia de ensino-aprendizagem que faz frente às formas marcadas da colonialidade (SILVA, 2017). Ao apresentar alternativas de uma aprendizagem crítica, *Corpo em Diáspora* se coloca

¹⁷ *Corpo em Diáspora* é a metodologia de ensino de dança criado por Luciane Ramos-Silva e defendida, em 2018, na forma de tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Unicamp, sob o título *Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny*.

“propositivamente perante o diagnóstico de ausências, através de propostas que agregam na práxis as perspectivas emancipatórias” (idem, p.16).

Silva se nutre da experiência etnográfica ao estudar a técnica moderna de dança africana de Germaine Acogny¹⁸, buscando substratos corpóreos e estéticos que ampliassem concepções de corpo, dança e cultura. Nesse sentido, a abordagem de treinamento está para além de adestramentos e imposições de disciplinas, mas enfatiza a aprendizagem aliando princípios de motricidade a referenciais simbólicos, valorizando as “camadas de histórias próprias” (SILVA, 2017, p. 127).

Ao mirar a práxis de perspectivas educativas emancipatórias, *Corpo em Diáspora* associa,

a consciência do gesto, à projeção simbólica da consciência de si no mundo, reconhecendo as camadas de história particulares e fazemos delas vetores para autonomia e dignidade. [...] Esse corpo consciente atravessa o espaço infinito com dignidade. Quiçá para alguns corpos das aulas, essa percepção dos espaços internos possibilita a percepção de espaços sociais e no limite, possibilita a emancipação do corpo. Assim construímos uma proposta ampla de saber corporal que exige olharmos para nossa multiplicidade. A noção de autonomia que discutimos é uma atitude conquistada tendo em vista as esferas simbólicas e físicas. (ibidem, p.171)

Portanto, filosoficamente, *Corpo em Diáspora* provoca o educando a ampliar suas capacidades dançantes em proveito de si, para que habite seu corpo com consciência das possibilidades de movimento de cada membro e suas relações com o centro de gravidade, o tempo e o espaço. Ou seja, a autora propõe um “mover desde dentro” no qual os educandos são sujeitos concretos, valorizando suas totalidades:

Não desejamos dispor determinadas regras relacionadas a “como fazer”, impondo formas e ordenamentos disciplinares, mas almejamos, a partir da orientação, condução e desconstrução, impulsionar a pessoa que dança a *mover desde dentro* e descobrir sua multiplicidade conectando as esferas afetiva, cognitiva e motora, valorizando a ideia de que o corpo não se separa da experiência e que, nos contextos das aulas, sentir desde dentro significa também sentir junto com o grupo, numa ideia profunda de coletividade onde abandonamos a noção eurocêntrica do *indivíduo* e nos entendemos enquanto *pessoa* (SILVA, 2017, p. 130).

¹⁸ Germaine Acogny é uma bailarina e coreógrafa beninense, nascida em 1944, que aos cinco anos mudou-se para o Senegal junto a sua família. Aos 18 anos vai para Paris para estudar educação física esportiva e ginástica harmônica (SILVA, 2017) e, na mesma ocasião, começa a tomar aulas de dança. “Em 1972, Acogny é nomeada chefe de departamento do Instituto Nacional de Artes de Dakar onde introduz a dança negro africana num programa de formação em dança onde já havia aulas de dança, porém apenas dança clássica sob orientação de uma professora europeia” (ibidem, p.174). Depois de uma ampla atuação artística dentro das políticas estatais desenvolvidos no Senegal durante aquele período, em 1998, Germaine cria a sua escola de danças africanas tradicionais e contemporâneas, nomeada *Ecole des Sables* (Escola de Areias), no qual implementa sua proposta de técnica de dança. Diante de uma trajetória de construção de conhecimentos em dança no contexto africano, Germaine é considerada a “mãe da dança africana contemporânea” (PORTAL ABRACE, 2021)

Em seus aspectos metodológicos e procedimentais, Silva aciona dispositivos de ensino-aprendizagem que fundamentam sua proposta educativa: deslocar e ocupar o espaço, estabelecendo presença e consciência na aula; jogos de prontidão para aquecer corporalmente e engajar a presença; aquecimento corporal por meio da “marcha” da técnica Acogny; elementos técnicos desenvolvidos no chão a partir de elementos da capoeira; consciência das motricidades por meio do desenvolvimento de repertório de movimentos a partir de códigos de dança da África do Oeste; proposta de criação mobilizando memória, percepção espacial, coletividade e capacidade resolutivas; por fim, acionar parâmetros motores, simbólicos e sensoriais por meio de improvisação.

Os pensamentos e abordagens das autoras apontam para uma perspectiva de Dança com potencial para desencadear processos de percepção que favorecem o adentrar à consciência de si pelo fazer, e, idealmente, levando o praticante a uma autonomia no ato de dançar e que podem transbordar para a transformação de si e da coletividade em perspectivas humanizadoras e libertárias – que são características importante consideradas nesta dissertação.

Por isso, ao olhar para o contexto de Dança na educação da cidade Belo Horizonte almejou-se colocar foco nas interpretações das políticas curriculares da diversidade, no qual as práticas curriculares apresentem, artística e pedagogicamente, experiências de práxis emancipatórias que fomentem a dignidade e autonomia dos estudantes durante e após experiências educativas. Para tais anseios, parece basilar que os sujeitos retornem às memórias, às trajetórias individuais e às identidades para uma reflexão mais ampla sobre si, seus contextos e as relações sociais que lhes atravessam.

Além disso, tais aspectos que nos propomos a pensar ao longo da pesquisa alinham-se a BNCC que, por sua vez, ao tratar da Arte, afirma que “o componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 2018, p.193). A importância dessa abordagem das diversidades está atrelada à flexibilidade das diferenças, favorecendo a ampliação de noções de alteridade, percepção com vistas à uma consciência de si, autonomia e, como uma esperada consequência, a promoção de uma transformação das relações sociais assimétricas.

A educação contemporânea, portanto, é convocada a ultrapassar as visões restritas formativas, técnicas, de conhecimentos meramente procedimentais, de modo a alargar e encarar a emancipação como perspectiva orientadora e de base metodológica de processos educativos (RANGEL, 2016). A Dança como uma “Tecnologia Educacional” (BRANDÃO,

2014), que tem em si a possibilidade de estimular o convívio e a aceitação de outras estratégias conceituais, atitudinais e procedimentais (RENGEL, et. Al, 2018), pode assumir, nos contextos educativos, o desenvolvimento de experiências sensíveis significativas de caráter libertador e humanizador (RIBEIRO, 2020).

Segundo Rengel (et. al, 2018, p.48) “para se configurar o processo de desenvolvimento de Dança como Tecnologia Educacional e Arte como tecnologia educacional, há que se lidar com conhecimentos diversificados que esse conceito requer”. Tal concepção de Dança afinada à emancipação social, relacionam, também, a

construção das identificações e identidades, da autoestima e da convivência, possibilitando ao sujeito uma valoração da sua condição enquanto cidadão, importante para si, para o outro e para a sociedade. Nesse aspecto somam-se outros ganhos, em direção à aquisição de competências básicas atitudinais, nomeadas como duráveis, expressas através das capacidades de motivar, trabalhar coletivamente, e aceitação, como condições que se retroalimentam com as dimensões da sensibilidade, criatividade e flexibilidade humanas (ibidem, p.48-49).

Dessa maneira, considero que a Dança na Educação teria oportunidades de centrar sua experiência no corpo, negociando as informações que estudantes já possuem e são hábito, com aquelas que ainda serão corporificadas, tornando-se novas práticas numa relação simbiótica com o externo e seu contexto social (KATZ; GREINER, 2005), especialmente os aspectos raciais. Semelhantemente, esse processo tem o potencial de atravessar o corpo docente, equipe pedagógica e escolar na construção de uma rede humanizadora recíproca, no qual todos se enxerguem em suas singularidades e os conhecimentos sejam construídos no trânsito das relações pessoais, sociais, culturais e acadêmicas.

1.5 Por uma pedagogia da diversidade em processos educativos de Dança

No transcurso das pesquisas realizadas para a escrita desta dissertação percebemos uma aproximação entre a definição de interculturalidade que elegemos com a “Pedagogia da Diversidade” de Nilma Lino Gomes (2017). Tal pedagogia emerge das lutas dos movimentos sociais e, em especial, do Movimento Negro Brasileiro que colocou a sociedade brasileira para debater os conceitos de raça e os efeitos do racismo na produção de desigualdades no país. Segunda a autora, ao empreender disputas políticas na implementação de políticas de ações afirmativas, o Movimento Negro atuou na (re)educação do povo brasileiro para a atenção às diversidades (racial, étnica, gênero e sexualidade), e garantia de direitos.

Ao construir sua argumentação, Gomes defende que o Movimento Negro ao empreender uma pedagogia da diversidade aciona “saberes estéticos-corpóreos” (2017, p.75) como instrumento para a emancipação social. A autora anuncia que, contraditoriamente, os saberes estéticos-corpóreos negros são amplamente evidenciados nos imaginários sociais para a construção da identidade racial, ao mesmo tempo, que esses mesmos aspetos são utilizados para “transformar as diferenças inscritas na cultura negra em exotismo, hibridismo, negação” (idem, p.78). Assim, o corpo negro, com seus traços fenotípicos, alvo dos preconceitos e discriminações, é operacionalizado pelo Movimento Negro como estratégia de enfrentamento ao racismo e “um espaço de expressão identitária, de transgressão e de emancipação” (ibidem). Assim, ela aponta que tais expressões da cultura-identidade negra, por serem reconhecidas por toda sociedade brasileira (inclusive as pessoas negras) – seja de maneira afirmativa ou pejorativa – atravessam e afetam o discurso e práticas pedagógicas.

Nilma Lino Gomes, continua argumentando que os saberes estético-corpóreos elaborados pelo Movimento Negro transbordam para além das noções estéticas da arte. Segundo ela, o saber estético-corpóreo transcreve-se em uma “forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo” (2017, p.79).

Silva (2017, p.132) corrobora com tal afirmação quando concebe corporalidade

como um entendimento do corpo enquanto construção social, considerando sua materialidade, os símbolos e o universo em que está inserido, agregando, portanto, dimensões biológicas, psicológicas e socioculturais, procuramos, na prática docente, estimular na pessoa que dança a consciência crítica sobre o mundo e sobre si mesmo.

Tais concepções de corpo posicionam-se frente a perspectivas etnocêntricas europeias, procurando nas experiências africanas e afro-brasileiras, que não foram totalmente desconfiguradas ou destruídas pela dominação colonial europeia, um espaço de humanização e emancipação social (GOMES, 2017). O Movimento negro, portanto, ao propor uma ecologia de corpos e de gostos estéticos por meio das diversidades destacam “outras racionalidades que produzem outros conhecimentos construídos através de uma vinculação estreita entre a razão, os sentimentos, o desejo, os conflitos, as vivências, as lutas e as práticas sociais e o ato de aprender” (ibidem, p. 136). Por isso, nos processos educativos de Dança propomos a assunção de uma educação que não teme e não se exime do debate e análise da realidade; defendemos uma educação humanizadora que reconheça as diferenças e valorize as diversidades; uma educação que revise e recrie crenças e práticas numa perspectiva libertadora.

Essas ideias nos dão substratos para nossas proposições de Dança, ampliando noções de corpo e corporeidades, no qual estéticas não europeias sejam consideradas na constituição de processos de aprendizagem. Além disso, consideramos o sujeito em sua totalidade, no qual suas identidades também são mobilizadas no dançar. Identidades que se nutrem e se reelaboram em modos de viver, conviver e ser, bem como de mover o corpo, de expressar, tecer relações simbólicas e metafóricas nos processos de criação com e a partir do estar no mundo. Cabe ressaltar que os saberes-fazer estético-corpóreos negros não se restringem à tradição africana e afro-diaspórica ou do racismo – que se impõe sobre a experiência do sujeito –, mas assumem multiplicidades estéticas e poéticas, criação e circulação, se valendo de diferentes temas fomentadores do fazer artístico, que extrapolam o que já conhecemos e é amplamente divulgado pelas mídias ou que temos condições de ter acesso.

A pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação; propõe tencionar a pedagogia tradicional dentro do campo científico hegemônico (GOMES, 2017). Assim, a pedagogia da diversidade não é um lugar a se chegar, mas um projeto emancipatório em desenvolvimento de superação de paradigmas sociorraciais, ao assumir e incorporar dimensões formadoras e amplificadoras de identidades estético-corpóreos negros em processo educativo (ibidem). Nesse sentido, processos educativos de Dança interculturalmente orientados inserem-se dentro da pedagogia da diversidade acionando saberes estético-corpóreos negros na formação de sujeitos expostos a tais experiências artístico-pedagógicas.

Diante disso, nos desafiamos a pensar uma proposta educativa de Dança dialógica, que não se restrinja a estilos únicos para desenvolver processos de ensino-aprendizagem e que provoque reflexibilidade crítica das relações étnico-raciais. O contato exclusivo com danças afro-orientadas não produzirá, por si só, uma análise crítica das relações sociais com vistas emancipatórias, tampouco isso se efetivará sem elas; tais anseios de transformação, humanização e libertação se darão por uma interação de diferentes técnicas, teorias e estilos de dança e seus processos de criação e circulação, realizando as devidas ponderações das relações de poder instauradas historicamente, numa ação problematizadora das hierarquias e processos de violência de nossa sociedade, comprometida com o reconhecimento e valorização das estéticas negras de dança.

A Dança como campo de conhecimento, valendo-se de metodologias próprias, centradas no fazer artístico e engajamento do corpo em processos criativos, estabelece intrínseca relação reflexiva do sujeito dançante ao mobilizar seu corpo, história, trajetória e memória nos processos educativos. A corporeidade negra e as epistemes negras de dança, aqui assumidas como substrato emancipatório, são centrais em nosso entendimento diante da

lei nº 11.645/08, interpretada como política curricular antirracista e com indicativos de abordagem intercultural via a Educação das Relações Étnico-Raciais. Portanto, acreditamos que *a partir e com* os sujeitos negros e os conhecimentos africanos e afro-brasileiros, numa relação dialógica no contexto escolar, seria possível construir um projeto educacional de Dança humanizador e libertador de processos históricos subalternizadores.

1.6 Metodologia - as escolhas para o desenvolvimento da pesquisa

Para alcançar os objetivos traçados para a pesquisa optou-se por implementar procedimentos de estudo quali-quantitativo, aliando pesquisa de referência e pesquisa exploratória para inventariar concepções educativas das relações étnico-raciais na dança e compilar suas abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem. A eleição da abordagem mista quali-quantitativa se fundamentou na possibilidade de corroboração entre dados quantificáveis e dados qualitativos suscitados pelos paradigmas que a pesquisa se propôs a investigar (SAMPIERI, et. Al, 2006).

Conforme apontado por Sampieri, et. Al (2006), na abordagem mista quali-quantitativa também se tem em vista a conversão dos dados quantitativos em dados qualitativos e vice-versa, desencadeando processos de análise que vinculam e dimensionam as relações objetivas as subjetivas no intuito de responder às indagações e objetivos da pesquisa. Por conseguinte, ao descrever a presença ou ausência das Educação das Relações Étnico-Raciais em processos educativos de dança em instituições de ensino de Belo Horizonte, pretende-se examinar relações e problemáticas curriculares implicadas na realidade estudada.

Ao nos propormos a mapear e identificar processos educativos de dança orientados pela Educação das Relações Étnico-Raciais na rede pública de educação básica e técnica na cidade de Belo Horizonte intentamos levantar numericamente escolas que têm o ensino de dança em seus currículos e em seus planos de atendimento, de modo que fosse possível ter um panorama desta área de conhecimento no ensino escolar belo-horizontino para, enfim, levantar dados qualitativos e seus processos de ensino-aprendizagem focalizado nas relações étnico-raciais e emancipação social.

Este estudo foi desenvolvido em duas partes: pesquisa de referência e pesquisa exploratória. A primeira constituiu-se do exame de referenciais de fontes diversas, em português – em livros, bibliografia especializada, dissertações e teses, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) –, que continham em seus títulos, assunto ou tema os termos Educação das Relações Étnico-Raciais, dança, ensino-

aprendizagem e currículo. A segunda, constituiu-se de pesquisa exploratória nas bases de informação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), buscando escolas, currículos, programas, projetos, etc. que indicassem a presença de dança na oferta de das respectivas redes de ensino na cidade de Belo Horizonte.

A pesquisa exploratória se justifica pela própria emergência da Educação das Relações Étnico-Raciais nos processos educativos em espaços formais de educação e, mais especificamente, no campo da Dança. Segundo Gil (2008), este tipo de pesquisa tem a finalidade de desenvolver e esclarecer conceitos a partir da formulação de problemas suscitados pela temática de modo a oportunizar o surgimento de novas hipóteses e aplicações. Isto é, no caso desta pesquisa, a pesquisa exploratória faz sentido na ampliação da compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais na Dança e de suas abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem, haja vista que este constitui como um campo de estudo em expansão. Por isso, foi necessário, também, realizar uma revisão de literatura e de discussões especializadas que subsidiassem nossas reflexões sobre o campo.

Desse modo, foram implementados os seguintes instrumentos:

- i. Levantamento bibliográfico, com base em publicações de livros e artigos em periódicos nacionais e internacionais, em língua portuguesa, pertinentes à educação das relações étnico-raciais, interculturalidade, emancipação social e ensino-aprendizagem de dança, bem como dissertações e teses¹⁹;
- ii. Análise documental de legislação pertinente, currículo, orientações curriculares ou similares das redes municipais e estaduais, considerando parâmetros nacionais²⁰;
- iii. Pesquisa exploratória em sites oficiais e dados fornecidos pelas secretarias de educação das redes municipal e estadual, especificamente, de escolas da cidade de Belo Horizonte²¹;

¹⁹ A saber: Rengel (2018); Santiago, et. al. (2013); Santos (2006 e 1996); Silva, L. da e Santos (2017); Silva, L. da (2017), Silva, Regis e Miranda (2018); Silva, S. M. M (2107), Walsh (2009 e 2013).

²⁰ Para tanto, foram estudados a lista de escolas disponibilizadas pelas secretarias de educação, constando os níveis e modalidades que cada uma oferta; e, as matrizes curriculares do município e do estado para verificar a existência do componente curricular Dança. Também, foi investigado a existência de políticas de ações afirmativas e de educação das relações étnico-raciais, no intuito de dimensionar as maneiras pelos quais cada rede tem implementado e encaminhado os pressupostos da Lei 10.639/03 e 11.645/07.

²¹ Realizou-se buscas nos sites da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte e da Secretaria de Estado de Educação, bem como nos sites de suas Superintendências Regionais de Ensino A, B e C

- iv. Análise documental de Projeto Político-Pedagógico e/ou Plano de Curso da escola investigada²².
- v. Realização de entrevista individual (GASKELL, 2002) semiestruturada com docentes de dança e discentes, maiores de 18 anos, de instituições inventariadas nas quais se reconheçam os conteúdos, objeto último desta pesquisa²³.

Para a análise dos dados recorreremos à técnica de Análise de Conteúdos, utilizando-se, mais especificamente, a análise categorial temática, conforme proposto por Bardin (2011). Por meio dessa técnica foi possível identificar os temas recorrentes que compareceram nas narrativas de entrevistados, permitindo dar foco ao que nos interessava para o estudo, sistematizando, de maneira descritiva e interpretativa, os conteúdos levantados que foram analisados por meio das categorias: (1) Escola/Curso; (2) Proposta/Experiência formativa e Educação das Relações Étnico Raciais; (3) Emancipação Social. Desse modo, realizou-se inferências embasadas nos conceitos Movimento Negro Educador (GOMES, 2017), Multiculturalismo/Interculturalidade (SANTOS e NUNES, 2003; GONÇALVES e SILVA, 2006; CANDAU, 2008; WALSH, 2009, 2013), Currículo (SACRISTAN, 2013; SILVA, 2020; DUARTE, et. Al, 2020; PARAÍSO, 2010), Pedagogia da Diversidade (GOMES, 2017), Identidade (HALL, 1998) e Emancipação (GOMES, 2017; SANTOS 2000; ADORNO, 2006), tecendo associações dos conteúdos com realidade históricas, sociais, culturais, políticas, etc. apresentadas na narrativa dos entrevistados e entrevistadas.

As análises foram organizadas nas fases: pré-análise; exploração do material; tratamento, inferência e interpretação dos resultados. A pré-análise, segundo Bardin (2011, p. 95), é a fase de organização, “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Estão implicados nessa fase a escolha dos documentos, a formulação da hipótese e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação.

de Belo Horizonte, a fim de identificar, de modo geral, as propostas e ações educativas das redes. Posteriormente foram encaminhados *e-mails* a departamentos específicos solicitando o detalhamento de dados necessários para efetuar o mapeamento das escolas de Belo Horizonte que tenham dança em seus planos de atendimento.

²² Após contato e anuência para realização da pesquisa junto a instituição, fora concedido acesso a tais documentos que subsidiaram a análise.

²³ Foi realizada a transcrição de todas as entrevistas colhidas, sendo organizadas a partir das categorias de análises pré-estabelecidas, destacando os temas que emergiram e eram relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos discutidos.

Na fase de pré-análise foram organizadas as referências teórico-conceituais que diziam respeito ao tema delimitado na pesquisa, partindo para as análises dos documentos normativos federais, estaduais e municipais da educação básica condizentes com o ensino de Dança nas escolas e as prerrogativas da Educação das Relações Étnico-Raciais nos processos educativos, bem como a realização das entrevistas com docentes e discentes. Assim, delineou-se a hipótese de que um ensino de Dança atento aos preceitos da Educação das Relações Étnico-Raciais poderia apresentar, em alguma medida, possibilidades de desencadeamento de processos de emancipação social em estudantes expostos a tais processos educativos. Com isso, vislumbrou-se que os indicadores desses processos emancipatórios seriam: ações afirmativas da identidade racial negra, antirracismo e abordagens anti-eurocêntricas no ensino-aprendizagem.

Na fase de exploração do material, inventariamos e registramos os principais elementos das referências, dos documentos e das entrevistas, buscando fazer um recorte a partir dos indicadores ao sintetizar as informações levantadas na forma de temas, organizando-os dentro das categorias de análise. Por fim, na etapa de tratamento, inferência e interpretação dos resultados, foram sistematizados os temas em um reagrupamento dessas unidades dentro das categorias, possibilitando a discussão da Dança e Educação das Relações Étnico-Raciais.

No transcurso da pesquisa e do desenvolvimento da metodologia traçada, a Pandemia de Covid-19 nos impôs contingências que exigiram de nós uma maior objetividade para melhor respeitar os prazos para execução do mestrado, levando-nos a optar por realizar as investigações no CICALT (instituição em que atuo como docente, desde 2017). A instituição era uma das hipóteses iniciais para a pesquisa, tendo em vista minha atuação na escola como docente e o meu conhecimento sobre alguns aspectos de sua proposta e alguns resultados dos processos educativos lá desenvolvidos, mas que careciam ser refletidos e confirmados à luz dos procedimentos científicos-acadêmicos que resultaram nesta dissertação. Contudo, sua eleição foi confirmada – também –, a partir dos dados obtidos na pesquisa exploratória junto às secretarias de educação, na qual não foram indicadas outras escolas pelas redes municipal e estadual em Belo Horizonte que tivessem o ensino de dança nas suas matrizes curriculares. No CICALT, portanto, foi identificada a oferta de cursos em nível técnico profissionalizante em diferentes linguagens artísticas, dentre eles, o Curso Técnico em Dança.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES DE DANÇA COM VISTAS A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.

2.1 Teorias do Currículo com vistas a territórios emancipatórios de Dança-Educação

Diferenciar *políticas curriculares* e *práticas curriculares* intenta reforçar a importância da ação dos sujeitos, individualmente, em sua ação diária. A Lei 11.645/2008, fruto de uma intensa luta política e histórica no Brasil, pode ser entendida como uma materialização dos anseios por outras relações raciais no país promovendo, em alguma medida, a intensificação do debate das questões raciais no currículo brasileiro e, por consequência, nas relações sociais contemporâneas. Entretanto, a Lei é um dispositivo que sem ações dos governos e secretarias, dos cursos formadores de professores e dos profissionais em atuação, dificilmente alcançarão os anseios de emancipação social nela idealizados.

Ao tratarmos de Teorias do Currículo intenta-se dar a ver as concepções que rondam os currículos escolares historicamente, refletindo sobre como podemos nos mobilizar para efetivar práticas curriculares intencionalmente pensadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para tanto, recorreremos aos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2020) sobre Teorias do Currículo que diferencia e caracteriza tais correntes teóricas em tradicionais, críticas e pós-críticas.

Na perspectiva tradicional do currículo nota-se uma maior atenção para definir as finalidades da educação, no qual há uma preocupação em formar para a vida adulta e para o mundo do trabalho, focalizando na formação geral a partir de disciplinas acadêmicas (Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, etc.), seus conhecimentos e procedimentos científicos. Por ser uma concepção de currículo pensado em meio ao crescimento do capitalismo como sistema econômico, observa-se traços de uma objetividade “administrativo científico” (SILVA, 2020), caracterizado pela exigência de ordenamento, sequenciação, organização, estruturação, divisão e enquadramentos muito bem definidos para os processos educativos. Por isso, no senso comum, quando se fala de currículo a primeira ideia que se materializa são as questões de disciplina, pré-requisitos, carga horária, dentre outras.

A perspectiva crítica, nutrida pela Nova Sociologia da Educação²⁴, coloca à baila as relações de poder na distinção de classes sociais como marcadores de produção de

²⁴ A Nova Sociologia da Educação surgiu na Inglaterra nos primeiros anos da década de 1970, contrapondo-se à perspectiva anterior de educação que era objetiva e controlada matematicamente ao relativizar os processos educativos para combater a homogeneização escolar (PEREIRA, 2014). Nessa corrente de pensamento começam

desigualdades e manutenção do *status quo* (SILVA, 2020). Além disso, começa-se a interrogar a primazia dos conhecimentos científicos e os processos de produção de exclusão nos espaços escolares; buscam encontrar soluções curriculares, ponderando sobre a imposição dos valores das classes dominantes sob as classes populares/subordinadas, ratificando a produção de desigualdade e estratificação social via experiência escolar. Com efeito, traz à tona uma (re)definição/correlação do conhecimento e poder, ao levantar indagações dos modos como os saberes e valores das classes subordinadas eram/são deslegitimados e desconsiderados nos processos educativos. Isto é, desconsideram-se os conhecimentos e culturas das classes trabalhadoras e pobres no contexto escolar ao reconhecer e valorizar apenas os valores de uma “alta cultura”, referendados nas disciplinas acadêmico-científicas na produção de hierarquias culturais.

No Brasil, temos na proposta pedagógica de Paulo Freire um dos expoentes da perspectiva crítica de currículo. Mesmo não tratando diretamente de currículo, seus pensamentos corroboram para tal elaboração conceitual à medida que começam a considerar os estudantes, seus contextos e conhecimentos prévios nos processos educativos via “intersubjetividade²⁵” (FREIRE, 2017), como meio de construção da emancipação social.

Nos postulados de Freire emergem propostas que discutem a transformação social elaborada a partir e com os grupos subordinados na ordem social. Em sua vasta bibliografia, é notório o reconhecimento e legitimação de estudantes como sujeitos sociais concretos e como seus saberes devem fazer parte dos processos educativos. Diferentemente de outras teorias críticas de sua época, Freire concebe uma pedagogia humanizadora que se propõe à revisão de quadros históricos de produção de subalternização e de desigualdades sociais, nos quais a educação seria instrumento de agenciamento dos estudantes para uma transformação social. Em Freire, há uma crítica aberta à educação tradicional, designando-a como “educação bancária”, na medida que o currículo tradicional desconsidera os estudantes como

a ser discutidas as relações entre conhecimento e estruturas sociais, nas quais são manifestas “as inter-relações funcionais dos processos e estruturas sociais e a análise dos padrões de vida intelectual, inclusive dos métodos de conhecimento” (VALLE, 2014, p.29). Por isso, para eleger os conhecimentos que irão fazer parte dos conteúdos a serem ensinados-aprendidos na escola deve-se considerar as complexidades/problemáticas dando a ver os pormenores das bases sociais no exame crítico dos conteúdos trabalhados em aula, bem como as abordagens e metodologias aplicadas (PEREIRA, 2014). Em suma, podemos dizer que a Nova Sociologia da Educação volta seu olhar “para as definições e escolhas da seleção curricular, acerca do que deveria ser ensinado na escola. Isto porque, tal seleção nunca é neutra e tampouco desinteressada, antes, expressa os interesses de certos grupos sociais, que possuem mais influências e condições para definir ‘o que’ deve fazer parte do currículo escolar” (PEREIRA, 2017, p.62).

²⁵ No pensamento de Paulo Freire, intersubjetividade é o processo pelo qual o ser humano se torna sujeito social concreto no transcurso de viver e experimentar as situações cotidianas de maneira reflexiva. Este processo só é possível na relação com os outros numa construção dialógica, sendo assim, capaz de mudar o mundo (STRECK, REDIN, e ZITKOSKI, 2008).

participantes ativos dos processos de aprendizagem; desconecta-se de modo significativo dos processos existenciais de estudantes e seus modos de conhecer.

Não à toa, o pensamento de Freire nutre diversas propostas/experiências educacionais que se propõe à emancipação social, implicando as identidades dos sujeitos nos processos educativos. Para mais, seus pensamentos coadunam com as Teorias do Currículo Pós-críticas que implicam os conceitos de diferença e identidade como fatores preponderantes para a constituição dos currículos e, conseqüentemente, dos processos educativos.

As Teorias Pós-críticas do currículo alinham-se a correntes teóricas pós-estruturalistas²⁶, na qual deixa-se de perseguir elaborações gerais de projeção universalistas a fim de criar proposições mais focalizadas, analisando-se os respectivos contextos. Isto é, a subjetividade dos sujeitos, suas identidades alicerçadas nas diferenças (sociais, culturais, de origem, racial, gênero, sexualidade, dentre outras), são as lentes para a leitura e interpretação das relações humanas na sociedade e do currículo, neste caso. Assim, no conjunto de tais teorias curriculares emergem uma diversidade de debates sobre as concepções do currículo, no qual diferentes atores sociais e políticos, começam a demandar a revisão sistemática dos conteúdos e metodologias para uma ampliação dos conhecimentos e dos modos de conhecer.

O debate do multiculturalismo/interculturalidade, por exemplo, insere-se nesta perspectiva curricular por via da identidade e da diferença. Stuart Hall (1998) argumenta que numa perspectiva do “sujeito do Iluminismo”, a identidade buscou uma unidade, no qual pessoas de uma mesma realidade e características em comum se emparelham como idênticos culturalmente, compartilhando signos, significantes e significados. Ao analisar a identidade a partir do “sujeito sociológico” observa-se o indivíduo em suas interações sociais e este como sendo constantemente produzido por tal cultura. Neste caso, o indivíduo equaliza

²⁶ O pós-estruturalismo opõe-se ao estruturalismo que é uma teoria que tem por base a abordagem estrutural-funcional para a investigação de fenômenos e busca revelar leis internas que operam dentro dos sistemas estudados (PETERS, 2000). O pós estruturalismo, por sua vez, mantém elementos constituídos da corrente anterior, mas o transcende a partir das seguintes características: “a) partilha com o estruturalismo a ênfase na linguagem como um sistema de significação; b) o conceito de diferença torna-se radicalizado; c) radicaliza-se a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. O sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica; d) questiona de forma mais radical a noção de verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo tornou-se verdadeiro; e) desconstrói os binarismos masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não-científico” (PEREIRA e DINIZ, 2017, p.82). No campo educacional, portanto, o pós-estruturalismo, dentro das teorias pós-críticas, se propõe a pensar, elaborar e aplicar práticas educacionais, currículos e pedagogias transgressoras pautadas nas diferenças: “Usando uma linguagem que recebe influências da chamada ‘filosofia da diferença’, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença”. (PARAÍSO, 2004, p. 284-285).

dinamicamente, a partir das relações interpessoais importantes para si, os valores, sentidos e símbolos dos mundos que ele habita (ibidem).

A identidade, portanto, pode ser compreendida em seu processo de suturamento do sujeito à estrutura sociocultural:

O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 1998, p.12)

A identidade do “sujeito pós-moderno”, por sua vez, não é essencialista, fixa e permanente, mas é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1998, p.13). Percebe-se, portanto, não mais uma busca de unidade, mas uma abertura para as multiplicidades moveáveis que se adaptam e se reconfiguram a partir dos contextos e situações socioculturais. Tal perspectiva são importantes para o campo educacional da dança que se propõem a construções emancipatórias, principalmente nas relações étnico-raciais pós-coloniais, pois os sujeitos negros e brancos foram expostos a distintas relações culturais e performam identidades fragmentadas e controversas.

Se consideramos a identidade como um ponto fulcral do indivíduo nas relações sociais e culturais, a diferença – ou, melhor, as diferenças – é(são) um aspecto preponderante para pedagogias de dança emancipatórias, logo, para os currículos.

As questões de *diferenças* alertam de que não é possível separar os aspectos da cultura dos aspectos de poder que impõem modelos e hierarquias, afastando-se da resignação de grupos subalternizados frente a grupos dominantes; busca-se avidamente pelo direito à diferença, no reconhecimento e valorização das culturas inferiorizadas politicamente nas sociedades modernas. Mais do que reivindicar acesso a direitos e ser considerado humanamente como iguais, exige-se o direito de ser diferente em sociedades multiculturais e diversas.

Diante disso, identidade e diferença parecem ser elementos importantes para compreender o trato das relações étnico-raciais de dança dentro das *práticas curriculares* no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem. É importante considerar tais complexidades para melhor examinar as relações que se manifestam no currículo, no que

tange suas concepções político-pedagógicas, e as maneiras como são viabilizadas e implementadas nos processos educativos escolares.

Essas teorias e conceitos circulam as ideias que por ora nos propomos a debater nesta dissertação, as quais nos parecem elementares para pensar processos educativos de Dança que têm em vista a Educação das Relações Étnico-Raciais como ponto fulcral a ser tensionado e sistematicamente desenvolvido nas propostas de ensino-aprendizagem. Por isso, fazemos coro com a argumentação do currículo como uma “escolha interessada”, que está posicionada politicamente para regular ou emancipar (SANTOS, 2002; GOMES, 2017). Isto é, os currículos e as práticas educativas podem assumir, respectivamente, no contexto educacional e escolar, uma postura que faz manutenção de hegemonias e hierarquias entre sujeitos e suas culturas ou atuam para uma revisão e recriação sistemática e intencional das relações socioculturais eurocêntricas e seus modelos universalizantes, produzindo superações de estratificações e apagamentos de identidades e diferenças. Nesse sentido, queremos pensar o currículo e as *práticas curriculares* intencionalmente concebidas e continuamente implementadas com a intenção de provocar uma possível emancipação social em sujeitos expostos a tais experiências educativas no trato da Educação das Relações Étnico-Raciais.

À luz de Teorias do Currículo pode-se perceber que as diferentes correntes de pensamentos ora se inclinaram para a regulação e ora para a emancipação conduzidas, na maioria das vezes, pela conjuntura social e política, mas em outras forjadas em contextos de resistência e oposição às desigualdades.

No contexto brasileiro, olhamos para o Movimento Negro como um vigoroso ator político que tencionou tais questões, produzindo fissuras em tais estruturas na construção de políticas públicas – junto ao Estado – de reparação e intervenção antirracista, elegendo referências e matrizes socioculturais africanas e afro-brasileiras como uma estratégia de aumentar a representatividade e disseminar epistemologias e cosmovisões outrora invisibilizadas pelo pensamento hegemônico moderno europeu (SANTOS, 2002), ratificando e convocando a sociedade brasileira para se (re)educarem para as relações raciais no reconhecimento e valorização de identidades negras (GOMES, 2017) constituídas no Brasil.

Por isso, a Lei 11.645/08 é entendida aqui como uma intervenção antirracista em níveis curriculares e das práticas educativas, nos quais se anseia que a escola e seus agentes educacionais – gestores, assistentes administrativos, especialistas de educação, auxiliar de serviços gerais, docentes, estudantes, famílias e demais pessoas atuantes em contextos escolares – atuem intencionalmente para a diversidade de identidades e diferenças com vistas

à emancipação social, assumindo o trato de questões raciais como uma postura ética dentro desse contexto.

2.2 Políticas curriculares de Arte e Dança

Para situar como a Dança emerge como foco de nossas análises no contexto escolar, faz-se necessário retomar bases históricas do ensino de Artes no Brasil. Segundo Andrade e Catelan (2021), é na LDB de 1971 que comparece pela primeira vez uma abordagem curricular para a presença da Arte na educação escolar. Nomeada de “Educação Artística”, a proposta emerge, naquele momento, como uma atividade e não como uma disciplina com conteúdos, procedimentos e avaliações.

Naquela época, não havia quantitativo de docentes qualificados para a imediata implementação dessa nova inserção na educação brasileira. Foram por meio da Resolução CFE nº. 23/73 e a Indicação CFE nº. 36/73, que foram dadas as primeiras orientações para a formação de professores por meio de licenciaturas curtas, no qual fazia-se uma formação geral básica que habilitava para lecionar apenas no 1º grau ou licenciatura plena para atender o 1º e 2º grau (ao fazer mais alguns anos de formação subsequente para trabalhar com uma área específica). Optando pela Educação Artística, a pessoa escolheria uma habilitação em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Desenho. Nesse período, observou-se propostas educativas em artes focalizada, majoritariamente, nas artes visuais por meio de práticas de colorir, criações de livre expressão, confecção de objetos em datas comemorativas, dentre outras (ANDRADE e CATELAN, 2021) – e ainda hoje observa-se resquícios desse pensamento de ensino de Arte nas escolas.

Com o fim do Regime Militar e a promulgação da Constituição de 1988 a educação é universalizada tornando-a um dever da família e do Estado, ampliando o acesso e transformando a frequência à escola obrigatória para crianças e adolescentes. Cabe salientar que anteriormente à Constituição de 1988 o Estado não era obrigado a ofertar educação escolar para toda a população em idade escolar. Sendo assim, em 1996, na atual LDB, em seu § 2º do Artigo 26º, a Arte assume outro *status* ao ser apresentada como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica.

Ainda nesse período, como encaminhamento das políticas educacionais, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte nos quais são apresentadas as linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como conteúdo desta disciplina, a fim de que estudantes aprendam sobre as normas e convenções das distintas linguagens

artísticas, sabendo interpretá-las e reconhecê-las com clareza, fazendo as devidas contextualizações sócio-históricas ao identificar marca pessoal e cultural de trabalhos artísticos (BRASIL,1998).

Para desenvolver essa proposta de ensino de Arte foi apresentado a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010; 2012) como um percurso metodológico possível para que estudantes construíssem conhecimento de Arte por meio do “Fazer”, “Contextualizar” e “Apreciar” – eixos estruturantes da abordagem – de distintas manifestações e expressões artísticas. Com efeito, esperava-se que o ensino de Arte na educação escolar superasse concepções restritas à reprodução acrítica de formas e expressões artísticas – das artes visuais –, legitimadas nos circuitos artísticos ocidentais, mas que conduzisse os estudantes a pensarem a presença da arte na sociedade, mobilizando questões e posicionamentos criativos ao implementar distintas possibilidade de criação, seja por meio das Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro (BRASIL,1998).

No PCN de Arte, também, transparece, como encaminhamentos futuros para o ensino de Arte, o anseio à efetiva presença de docentes especialistas nas respectivas linguagens artísticas, quando diz:

Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar **com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro** para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística. (BRASIL. 1998, p.62; grifo nosso)

Este ainda parece ser um dos maiores desejos dessa classe docente e de pesquisadores de Arte-Educação, que nas últimas décadas enxergavam essa possibilidade se aproximando de uma possível efetivação, por exemplo, com a intensificação de criação de licenciaturas nas linguagens artísticas via programas de expansão da universidade²⁷ e a Lei 13.278/2016, que altera o § 6º do Artigo 26 da LDB, fixando que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituem o componente curricular Arte. Ou seja, se antes as linguagens artísticas apareciam nos parâmetros curriculares, que tinha um caráter de sugestão para as equipes escolares, agora estas estão garantidas em lei. Além disso, a Lei 13.278/2016 estabelece o prazo de cinco anos para a implementação de tais linguagens nas escolas, incluindo a formação docente específica com oferta de licenciatura. Por isso, tais linguagens

²⁷ O “Reuni” (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) é um exemplo da expansão das universidades e seu gradativo aumento de incentivo para oferta de vagas, em especial no período noturno, no ensino superior ao nível da graduação. O programa lançado em 2007, por meio do Decreto nº. 6.096, tinha por meta dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais em cursos de graduação.

artísticas estão ratificadas na BNCC como “Unidades Temáticas”²⁸. Ou seja, as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são temas e não campos de conhecimento como era a vontade de Arte-Educadores no processo inicial de elaboração da Base (ANDRADE e CATELAN, 2021) e suscitado no PCN em 1996.

Em análise sobre a atual conjuntura do ensino de Arte na Educação Básica e a inserção das linguagens artísticas nas escolas, Andrade e Catelan (2021) consideram tal abordagem na BNCC um retrocesso para o ensino de Arte na educação básica, pois era importante que as linguagens tivessem espaços-tempos autônomos no currículo escolar, com docentes especialistas, para que seus conteúdos e metodologias fossem implementados com mais profundidade na educação escolar.

Cabe salientar, que a exigência de polivalência do professor de Arte ainda é uma realidade na educação escolar. O docente deste componente curricular deverá desenvolver as habilidades de cada uma das Unidades Temáticas tendo formação em apenas uma das linguagens. Desse modo poderá haver tendências de se priorizar uma, pois há mais domínio e condições didáticas para desenvolvê-la, enquanto as demais serão trabalhadas na medida do possível. Por isso, é importante enfatizar que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro têm conhecimentos específicos que exigem uma expertise do docente para aplicar e desenvolver metodologicamente seus conteúdos e as habilidades a elas relacionadas e não havendo proficiência suficiente sua efetivação no processo de ensino-aprendizado, em alguma medida, ficará comprometida.

Mesmo que o componente curricular Arte no contexto escolar esteja permeado de incertezas e lacunas quanto às linguagens artísticas, a Dança tem se fortalecido via a criação e

²⁸ A BNCC do Ensino Fundamental se estrutura a partir da organização de cinco **áreas de conhecimento**, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2010: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área é composta por **componentes curriculares** – respectivamente, Português, Inglês, Arte, Ed. Física, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso – tendo cada uma destas um conjunto de habilidades que, por sua vez, “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.28-29). Isto é, “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” (ibidem, idem). Já as **habilidades** expressam aprendizagens fundamentais que devem ser asseguradas e desenvolvidas pelos estudantes nos diferentes contextos escolares na etapa de ensino (BRASIL, 2018). No Ensino Médio replica-se a mesma estrutura, porém as áreas de conhecimento são designadas de “Linguagens e Suas Tecnologias”, “Matemática e Suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e Suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e, conforme o Parecer CNE/CP nº 11/2009 a Lei nº 13.415/2017, – diferentemente do Ensino Fundamental – não são apresentadas habilidades por componente curricular, mas habilidades a serem desenvolvidas pelas áreas de conhecimentos. Desse modo, cada componente curricular deve a partir de seus objetos de conhecimentos específicos contribuir no desenvolvimento das habilidades da área como um todo.

ampliação de cursos graduação, sobretudo os cursos de licenciatura²⁹, bem como o crescimento de cursos de pós-graduações em Dança³⁰. Nesse sentido, pode-se vislumbrar um aumento de profissionais licenciados para atuar nas redes de educação básica de maneira qualificada e pressionar para a atuação de professores especialistas de dança. Contudo, não se pode perder de vista a formação continuada, afinal docentes de dança também necessitam buscar constantemente refletir sobre suas práticas tendo em vista as problemáticas que circundam a educação inervada de relações sociais, culturais, históricas e políticas.

Ao optarmos pelo recorte da Educação das Relações Étnico-Raciais, queremos lançar questões ao campo da Dança para promover reflexões e (re)criações de possibilidades metodológicas de ensino-aprendizagem interculturalmente orientadas para uma educação antirracista de dança. Dado o contexto sociocultural brasileiro, é caro para nós que a Dança, em seus processos educativos, não se furte a uma abordagem emancipatória e a um posicionamento em relação às questões e os paradigmas eurocêntricos e racistas ao trabalhar corporeidades e expressões artísticas de dança, observando na experiência negra no Brasil e do exterior potencialidades de reinvenção de existências e subjetividade de estudantes viventes de tais experiências educativas.

Em outras palavras, o ensino de Dança precisa se comprometer com o enfrentamento do racismo e etnocentrismos universalizantes que produzem apagamentos de epistemologias artísticas negras em processos educativos, bem como reconhecer e valorizar conhecimentos negros que emergem, também, via as identidades de estudantes e da comunidade escolar. Consideramos igualmente importante que o professor dimensione em suas práticas e abordagens metodológicas os efeitos do racismo sobre estudantes negros e não-negros, implicando as relações diferencialistas que inferiorizam e proveem diversas formas de desigualdade no ambiente e experiência escolar de estudantes e, porque não, professores e toda escola.

A Dança ao trabalhar os movimentos do corpo pode mobilizar, a partir de suas epistemologias, ações afirmativas de diferentes naturezas; na perspectiva da intersubjetividade³¹, ao ‘ser corpo’ fundamos nossa experiência no mundo no exercício

²⁹ Segundo levantamento feito no Sistema E-MEC, no dia 22 de dezembro de 2021, o Brasil tem 50 cursos superiores de Dança em atividade em 36 Instituições de Ensino Superior, sendo 18 em IES federais, seis em estaduais, uma municipal e dez privadas distribuídas nas cinco regiões geográficas do país. Desses cursos 35 são Licenciatura que formam profissionais aptos a atuarem na Educação Básica.

³⁰ Na UFBA há mestrado e doutorado em dança, bem como o mestrado profissional; na UFRJ o mestrado acadêmico. Há, também, oferta de pós-graduação *latu senso* na Faculdade Angel Vianna. Além disso, há pós-graduação em artes em todo Brasil, sejam elas acadêmicas ou profissionais.

³¹ Conforme nota de rodapé nº 24.

constante da coletividade para a emancipação e transformação social. Por isso, parece evidente que no ensino-aprendizagem de dança aconteça a intersubjetividade, pois os estudantes ao vivenciarem as propostas educativas estas implicam suas dimensões individuais (das relações do sujeito consigo mesmo), quando fazem exercícios de consciência e organização corporal, por exemplo, e com os outros, ao observar e tecer esse conhecimento sinestésico na análise e reprodução do movimento de outros, bem como aprimorando habilidades que a experiência coletiva da dança, geralmente, propõe: de uso de espaço, precisão rítmica, criação, apresentação e fruição artística, etc., e em processos criativos coletivos, no quais demandam negociação para se alcançar os objetivos e finalidade.

Pensamos que a Dança ao se atentar para questões raciais pode, política e eticamente, somar forças para uma educação emancipatória atenta à diversidade e as diferenças, fortalecendo processos de reconhecimento e valorização, individuais e coletivos, a partir de perspectivas negras em práticas educativas de dança. Por isso, parece importante, como um dos primeiros passos, abandonar perspectivas eurocêntricas de dança como modelos basilares para uma experiência em dança; representatividade, mostrando o corpo negro em movimento, com suas estéticas e perspectivas criativas; colocar as perspectivas afro-orientadas de dança em *status* de sapiência, retirando-as de uma perspectiva inferiorizante de folclore e/ou de cultura popular³².

Afirmamos que é possível e necessário promover formação em dança, com as devidas habilidades corporais, artísticas e criativas, utilizando diversidades de códigos de movimento, não sendo necessário se valer exclusivamente de concepções europeias e estadunidenses de dança (balé clássico, dança moderna, Fatores de Movimento de Laban, dentre outras). Trata-se, *a priori*, de apresentar uma maior diversidade de possibilidades, salientando as identidades e diferenças implicadas de maneira problematizadora, elegendo elementos significativos e edificantes para todos os corpos na formação de dança ao considerar as relações étnico-raciais postas socialmente.

Por isso, não se trata de uma substituição de conteúdos e práticas de dança, mas o exercício consciente, intencional e sistemático das seleções e abordagens de referências para o desenvolvimento do corpo que dança, se propondo a uma revisão crítica das insularidades dos modos de construção de conhecimento, de modo que as danças negras não sejam vistas como excêntricas e folclóricas, mas como um saber inervado de procedimentos, métodos e resultados corpóreo-estéticos de dança.

³² Conforme nota de rodapé nº13.

2.3 Práticas curriculares de Arte e Dança

Ao trabalhar com as Teorias do Currículos na pesquisa objetivou-se discutir que o currículo é uma conformação de escolhas e soluções circunscritas, determinadas por contextos e cenários sociopolíticos e tecidos por diversas concepções. Por isso, os currículos são um dispositivo contestado e neles repousam escolhas interessadas, nutrido por posicionamentos e desejos específicos e localizados sócio-temporalmente. Para Duarte, et. al (2020, p.17),

todo currículo é uma seleção interessada. Os conteúdos e conhecimentos que o compõem passam por um longo processo em que determinados grupos conseguem fazer valer seus interesses. Em meio a intrincadas relações de poder, determinados saberes são incluídos e outros excluídos do currículo. Ele é, portanto, o resultado desse processo de disputa.

O currículo, portanto, configura-se como um artefato sociocultural implicado dinamicamente com os contextos que o produz, não sendo possível pensar uma *prática curricular* que não esteja situado geograficamente, temporalmente e politicamente (SOUSA e ALVARENGA, 2021). Por isso, estabelecem-se disputas para que determinadas perspectivas estejam dentro e assumam centralidade no currículo enquanto outras são colocadas em um outro plano ou excluídas. Em uma perspectiva eurocêntrica, conhecimentos não-hegemônicos são expressamente invisibilizados e descreditados como modo possível de produção de conhecimento o que cerceia, em alguma medida, o acesso a essas outras formas de pensar-fazer que não passam pelos modelos europeus de pensamento e existência.

Conseqüentemente, as *políticas curriculares* atuam, imperativamente, definindo ordenamentos, sequenciamentos, estruturações, enquadramentos, divisões, etc. a fim de assegurar que as finalidades e princípios da Educação Nacional sejam efetivadas, optando por algum formato e organização que incluem ou excluem as diversidades de conhecer e saber.

A emergência da BNCC constitui-se como um balizador dos currículos dos Estados e Municípios brasileiros. Lá estão definidas e ordenadas, por exemplo, áreas de conhecimentos, os componentes curriculares, percursos formativos, etc., apresentando de uma maneira mais abrangente o que se espera que seja realizado nas escolas e, conseqüentemente, na formação de estudantes. Entretanto, nela há reflexos da conjuntura política e das concepções governamentais vigentes na época, fazendo escolhas que encaminham a educação brasileira para um tipo de formação, corroborando com o entendimento que o currículo é um “território em disputa” (ARROYO, 2013) permeado de escolhas interessadas.

Sobre o Novo Ensino Médio, por exemplo, Duarte, et. al, (2020, p.12), dizem que “a ‘contrarreforma’ do Ensino Médio levou em conta exclusivamente os interesses dos

organismos internacionais, coincidentes com os interesses empresariais e as perspectivas privatistas da educação”. As autoras ainda argumentam que o Novo Ensino Médio não dá vazão para anseios da juventude para a diversidade e diferença:

o currículo como “território contestado” (SILVA, 1998) foi questionado pelos coletivos juvenis/estudantis que demandavam outro Ensino Médio em que o direito à diferença estivesse presente. As experiências educativas nas ocupações mostraram a demanda por aulas que tivessem significado para as(os) jovens. As identidades e relações raciais, de gênero e sexualidade, os sentidos da escola, a cultura escolar, o mundo do trabalho, o Estado, a gestão democrática, as culturas e expressividades juvenis, entre tantas outras temáticas e práticas estiveram presentes nas composições curriculares das ocupações. (DUARTE, et. al, 2020, p.13-14)

Ou seja, explicita-se que sim, o currículo é conformado a partir de um cenário posto, fazendo valer os valores e interesses de determinados setores que tinham condições políticas de se colocarem no momento de fazer tais definições. Tal conjuntura define, conseqüentemente, o que fará parte do currículo e o que não fará parte, sempre cumprindo o interesse de algo ou algum setor.

Todavia, mesmo havendo uma base curricular comum, os Estados e Municípios têm algum nível de autonomia para estabelecer suas Matrizes Curriculares, respeitando o que está estabelecido em Lei. Além disso, a BNCC não estabelece conteúdos a serem trabalhados, mas as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir das Unidades Temáticas e Objeto de Conhecimento. Sendo assim, de que maneiras pode-se vislumbrar práticas curriculares emancipatórias dentro desse contexto? Existem brechas para a elaboração curricular com vistas à diversidade racial e diferença?

Queremos acreditar que sim e que as escolas e equipes pedagógicas adotam/adotarão práticas educativas considerando as identidades como elemento da construção de conhecimento e aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Pois em cenários de recrudescimento de políticas curriculares que sejam as práticas curriculares a darem vazão à presença das diferenças nos processos educativos; que estas sejam a resistência por uma educação com e a partir da diversidade a fim de que a educação seja libertadora e deflagradora de uma transformação social progressista.

Ao nos posicionarmos política e eticamente para a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais em processos educativos de Dança, entendemos que tal perspectiva e abordagens pedagógicas podem salvaguardar a vida e esperança de muitos que, historicamente, têm sido desumanizados e desconsiderados dos processos de produção de conhecimento deste país. Conforme nos lembra Paraíso (2010) o currículo está para além de uma organização e sistematização, quando indica que:

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). **Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.** (ibidem, p. 588; grifo nosso)

Assim, é preciso pensar um currículo orientado emancipatoriamente para o reconhecimento e valorização da diversidade e diferença, sendo este estruturado para viabilizar uma sociedade comprometida com a revisão de seu passado, na projeção de um futuro em que as vidas não sejam ceifadas física e simbolicamente pelas suas diferenças ou por não fazerem parte daquilo que foi eleito como padrão por alguns e imposto como norma a muitos.

2.3.1 Práticas Curriculares nas redes municipais e estaduais de ensino em Belo Horizonte

Esta dissertação buscou levantar e dar a ver práticas curriculares de Dança e Educação das Relações Étnico-Raciais. Empiricamente, partimos do pressuposto que a Arte no currículo tem encontrado dificuldades de se estabelecer e ser reconhecida como uma área de conhecimento no contexto escolar, tendo propostas educativas que, muitas vezes, se restringem a experiências lúdicas, de relaxamento e, por vezes, mobilizadas como um “respiro” aos estudantes em contraposição às “disciplinas sérias”. Tal estigma conota que a Arte não tem conteúdos e conceitos que possam desencadear processos cognitivos sutis e potencializadores da formação escolar de estudantes, fazendo parecer que o componente curricular é, em alguns casos, um passatempo e um momento na escola menos exigente.

Já a Educação das Relações Étnico-Raciais, à partida, esbarra na conformação social que estruturalmente está fundamentada no racismo e na negação de sua atuação no cotidiano – sobretudo, na subjetividade dos indivíduos –, no qual tudo o que é negro ou tem uma referência africana e/ou afro-brasileira é vista a partir de estigmas e preconceitos embasados em concepções etnocêntricas europeias. Ao promulgar a Lei 11.645/2008, que direciona para uma tratativa de tais temáticas e superação de tais paradigmas na educação básica, espera-se que nos processos educativos – de uma maneira central e transversal – ocorra uma revisão e recriação sistemática dos conteúdos e abordagens, de modo que possam favorecer o reconhecimento e valorização do pensar-fazer negro em todos os setores e áreas de conhecimento da sociedade. Com efeito, anseiam-se relações sociais livres de racismo e seus

preconceitos na promoção de emancipação e justiça social, inclusive no ensino-aprendizagem de Dança.

Ao nos propormos mapear em Belo Horizonte processos educativos de dança orientados pela Educação das Relações Étnico-Raciais na rede pública de educação básica, estabelecemos contato com a SMED da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e com as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) Metropolitana A, B e C³³, nas quais são designadas as escolas de Belo Horizonte da rede estadual de ensino da SEE-MG.

Nesse contato, interessava levantar (1) o quantitativo de escolas de cada rede, especificando o detalhamento dos níveis e modalidades de ensino de cada uma; (2) especificação das escolas, níveis e/ou modalidades que incluem a Arte como componente curricular obrigatório ou se há cursos específicos na área e/ou linguagens artísticas; (3) especificação em quais escolas, níveis e/ou modalidades há Dança como componente curricular obrigatório ou curso específico; (4) havendo uma resposta positiva dos itens 2 e 3, solicitou-se a relação de docentes com licenciatura plena em Dança que ministram aulas do conteúdo (Arte e/ou Dança).

A Lei 9394/1996 (LDB) atribui aos municípios, em seu Artigo 11º, dentre outras coisas:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, **com prioridade, o ensino fundamental**, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (grifo nosso)

Os estados têm por atribuição, no Artigo 10º, “VI - assegurar o ensino fundamental e **oferecer, com prioridade, o ensino médio** a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” (grifo nosso). Na etapa do ensino médio, no artigo 36º em seu item V, estabelece a formação técnica e profissional como um dos arranjos curriculares deste nível de ensino da educação escolar. Essa formação técnica e profissional pode se dar, segundo o

³³ Em cada SRE estão presentes um conjunto de cidades de acordo com a localização geográfica. Sendo assim, na Região Metropolitana de Belo Horizonte cada SRE comporta determinadas cidades, conduzindo assim o gerenciamento das escolas, sendo divididas em SRE-Metropolitana A (Barão de Cocais, Belo Horizonte, Belo Vale, Bom Jesus do Amparo, Bonfim, Brumadinho, Caeté, Catas Altas, Crucilândia, Moeda, Nova Lima, Nova União, Piedade dos Gerais, raposos, Rio Acima, Rio Manso, Sabará e Santa Bárbara), SRE-Metropolitana B (Belo Horizonte, Betim, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mário Campos, Mateus Leme, São Joaquim de Bicas e Sarzedo) e SRE-Metropolitana C (Belo Horizonte, Confins, Jaboticatubas, Lagoa Santa, Morro do Pilar, Pedro Leopoldo, Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Santana do Riacho, São José da Lapa, Taquaraçu de Minas, Vespasiano).

artigo 38-B, articulado com os três anos do ensino médio ou subsequente (para quem já concluiu o ensino médio).

No levantamento junto a SMED-PBH³⁴ obteve-se os seguintes dados:

| Tabela 1 – Quantitativos de escolas da rede municipal de educação em Belo Horizonte | | |
|--|---|--------------------------------|
| Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) | Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) | Ensino Médio na Modalidade EJA |
| 145 | 178 | 01 |
| TOTAL: 323 escolas | | |

Fonte: elaborado pelos autores.

Em todas as EMEFs, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por atendimento às políticas curriculares nacionais, dentre elas a BNCC, há a presença do Componente Curricular Arte. Contudo, não foi identificado a presença da Dança como uma disciplina específica do currículo, pois comparece dentro dos pressupostos de linguagem artística no ensino de Arte e Unidade Temática na BNCC³⁵.

As escolas da rede estadual de educação são organizadas e subordinadas às SREs. As escolas da rede na cidade de Belo Horizonte estão divididas entre o SRE-Metropolitana A, SRE-Metropolitana B e SRE-Metropolitana C. Foram contactadas cada uma delas para fazer o mapeamento das escolas da rede estadual que tem em seus planos de atendimento a oferta da dança como disciplina e/ou curso específico. No mapeamento realizado foram levantados os seguintes dados:

³⁴ Após autorização da SMED-PBH, por meio da análise e aprovação de seu Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial/Gerência das Relações Étnico-Raciais e pela equipe Appia: horizontes da adolescência, foram concedidos os dados solicitados e pertinentes à pesquisa para o mapeamento inicial de processos educativos de dança na rede municipal de educação.

³⁵ Os municípios mineiros aderiram ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), documento construído na observância da BNCC, elaborado pela SEE-MG em regime de colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MG), de modo a otimizar e unificar implementação da BNCC no Estado. Ou seja, em Minas Gerais há um único documento curricular que é o CRMG que tem sido implementado pelas redes municipais de educação e tendo a UNDIME-MG como importante articuladora.

| Tabela 2 – Quantitativo de escolas da rede estadual de educação em Belo Horizonte | | |
|--|---------------------|---------------------|
| SRE-Metropolitana A | SRE-Metropolitana B | SRE-Metropolitana C |
| 88 | 89 | 53 |
| TOTAL: 230 escolas | | |

Fonte: elaborado pelos autores.

Dessas apenas uma escola, o CICALT, pertencente a SER-Metropolitana A, oferta ensino de dança na modalidade Educação Profissional de Nível Técnico (presencial), além de atender as demandas do Ensino Médio Regular Diurno e Noturno, Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) e o EJA.

Na Rede Estadual de Educação, antes da homologação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o que orientava as práticas educativas nas escolas era o Currículo Básico Comum (CBC). O CBC traçava parâmetros para o ensino das disciplinas por meio dos “Eixos Temáticos” ao definir os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas pelas aulas junto aos estudantes. No CBC de Arte já estavam previstas o desenvolvimento de habilidades das linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como Eixos Temáticos e no ensino médio era acrescido o Eixo Temático das Artes Audiovisuais (SEE-CRMG, *online*).

Além disso, segundo a Resolução SEE N° 4234/2019, que dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, fica definido o tempo de duração de cada etapa (Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano) e Ensino Médio (1° ao 3° ano) estabelecendo a carga horária diária de cada disciplina em ‘módulo-aula’ com duração de 50 minutos, exceto para Arte, Ensino Religioso e Geografia que teriam módulo-aulas de 40 minutos conforme § 2° do Artigo 2° (SECRETARIA DE ESTADO DE ESDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2019.).

Para 2022, começou a implementação do Novo Ensino Médio e por meio da Resolução SEE nº4.657, de 12 de novembro de 2021 são estabelecidas as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1° ano do Ensino Médio e às turmas do 1° e 2° período do Ensino Médio da Modalidade da EJA com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de

Minas Gerais³⁶. De modo semelhante a resolução SEE N° 4234/2019, o componente curricular Arte no Novo Ensino Médio detém uma carga horária semanal de 40 minutos no Ensino Regular Diurno, Noturno e de Tempo Integral, já na EJA os módulo-aula são de 20 minutos semanais.

Todo esse contexto curricular para o ensino de Arte faz emergir inquietações e indagações: como desenvolver processos educativos em arte de maneira contundente na formação de crianças, jovens e adultos com espaços e tempos curriculares tão restritos? O que é/será possível desenvolver dentro desses limites? Há maneiras de esperar para que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro sejam componentes curriculares na educação básica?

Em ambas as Secretarias, SMED-PBH e SEE-MG, não informaram a presença de docentes de Arte com licenciatura plena em Dança. Contudo, dados do Censo Escolar de 2017³⁷, realizado pelo MEC, apresentam dados instigantes sobre o perfil docente de Arte no Brasil que podem ser apreciados nos Gráficos 1 e 2, tendo por indicadores: **Grupo 1** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; **Grupo 2** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; **Grupo 3** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; **Grupo 4** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; **Grupo 5** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

³⁶ Na Resolução SEE nº. 4.657/2021 não é apresentado às Matrizes Curriculares dos demais anos do ensino médio do regular (2º e 3º anos), pois a implementação do Novo Ensino Médio é gradativa, sendo aplicada, atualmente, apenas aos ingressantes em 2022 nesta etapa de ensino. Os demais, que ingressaram no ensino médio em 2020 e 2021, permanecem com as Matrizes Curriculares anteriores aos CRMG - ou seja, o CBC.

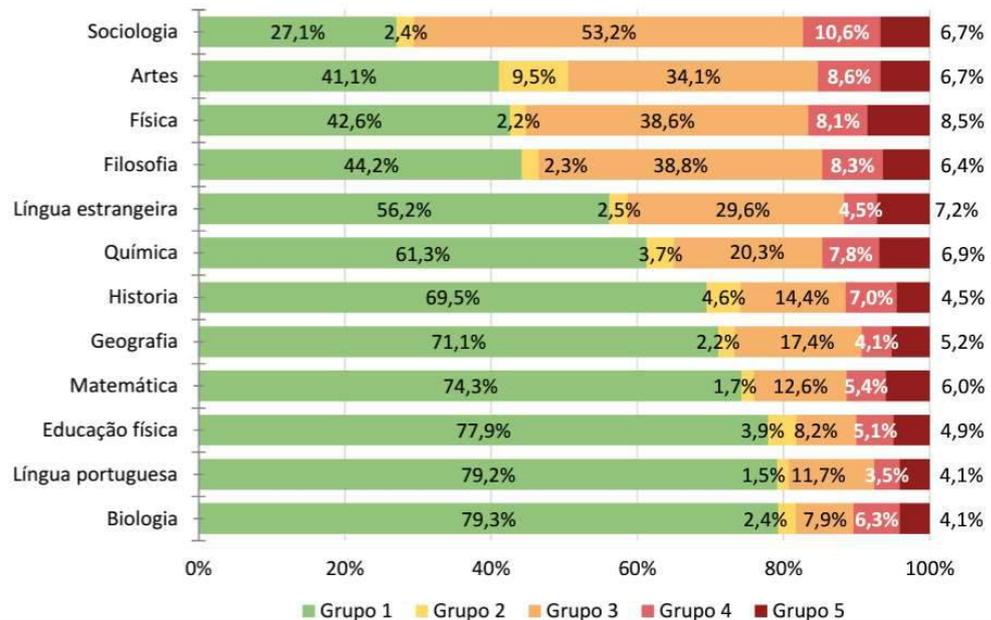
³⁷ Nos Censos Escolar de 2018, 2019 e 2020 não são apresentados dados de adequação de formação docente por disciplina, apenas percentuais gerais por Estado.

Gráfico 1 - Indicador de Adequação da Formação Docente dos anos finais do ensino fundamental por disciplina - Brasil 2017



Fonte: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018)

Gráfico 2 – Indicador de Adequação da Formação Docente do ensino médio por disciplina - Brasil 2017

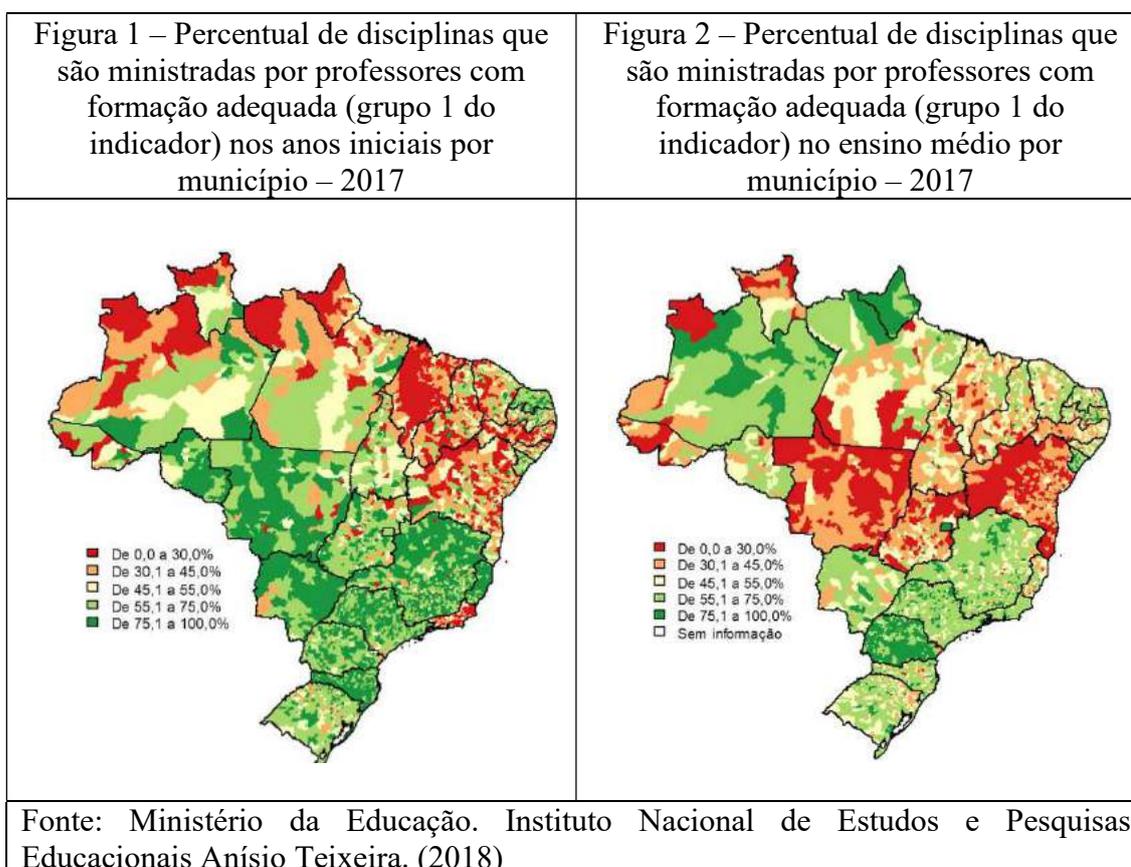


Fonte: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018)

Nesse sentido, sobre o perfil docente de adequação da formação docente para lecionar os componentes curriculares no Ensino Fundamental Anos finais, pode-se dizer que:

- 68,5% dos docentes que lecionam Arte no Ensino Fundamental Anos Finais não possuem licenciatura na área e no Ensino Médio esse percentual é de 58,9%.
- no Ensino Fundamental Anos Finais, Arte é o componente curricular que menos tem licenciados atuando em sala de aula, o número de professores do Grupo 3 – com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona – é superior ao que tem a licenciatura;
- são 17% de professores sem ensino superior conduzindo a disciplina nas escolas.
- no Ensino Médio, Arte fica atrás apenas de Sociologia, acompanhada por Física e Filosofia que também tem menos de 50% de docentes com formação nas áreas lecionando as disciplinas.

Por outro lado, no contexto nacional, Minas Gerais apresenta um percentual satisfatório sobre o perfil docente com formação adequada para ministrar cada disciplina.



Percebe-se, portanto, que a Arte no contexto escolar ainda se encontra em estado de alerta para sua presença na formação de estudantes de maneira qualificada, pois, na sua maioria, não tem um profissional com licenciatura plena na área. No campo curricular escolar, a Arte ainda não atingiu o anseio de ter uma presença ampliada na carga horária da educação básica e a eleição das linguagens artísticas como campo de conhecimento autônomo com professores especialistas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para estar ainda mais distante de uma efetivação. De modo semelhante, a Educação das Relações Étnico-Raciais desafia as propostas curriculares e abordagens pedagógicas a se comprometerem com uma atuação antirracista frente as relações escolares e rotinas pedagógicas, sobretudo, na seleção e condução de conteúdos em sala de aula diante de profissionais que têm, em alguma medida, defasagem dessa temática em suas formações.

Mesmo diante de dados preocupantes sobre a Arte na educação básica vislumbramos espaços políticos e epistemológicos para que ocorram uma efetiva inserção das linguagens artísticas nas escolas. E para isso, apostamos em tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais para que estas se insiram de maneira contundente e comprometida com essa abordagem tão importante nos tempos atuais. Assim, ao identificar no CICALT a presença de um curso técnico em dança, sendo este, pertencente a rede pública de educação da cidade de Belo Horizonte, investigamos junto a ela os demais objetivos traçados para a pesquisa.

O CICALT é a única escola pública, identificada em nossa pesquisa exploratória, que tem a oferta Dança com um currículo constituído, dentro dos preceitos da LDB e demais documentos reguladores da educação formal nacional. Assim, o CICALT e seu Curso Técnico em Dança são um trunfo para pensar as questões da dança a que nos propomos, tornando possível verificar a existência ou ausência de da Educação das Relações Étnico-Raciais, dando a ver a que passo estamos na implementação de práticas curriculares dentro do escopo da Dança. Para isso investigamos as concepções e abordagens artístico-pedagógicas do CICALT, bem como buscamos compilar suas estratégias e características de ensino-aprendizagem de dança, analisando se há dimensões raciais, por meio de entrevistas concedidas por estudantes e egressos e docentes que atuaram na escola na formação desses mesmos estudantes.

CAPÍTULO 3 – Educação das Relações Étnico-Raciais em processos educativos de Dança

3.1 CICALT: descontinuidade do Programa Valores de Minas e a emergência do Curso Técnico em Dança

O CICALT, é uma escola da rede pública estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), localizada na Rua Santo Agostinho, nº. 1441, no bairro Horto Florestal – Zona Leste – e oferece cursos técnicos em artes nas linguagens das Artes Circenses, Artes Visuais, Canto, Dança, Figurino Cênico, Instrumentos Musicais (Violão-Guitarra e Percussão) e Teatro. Desse modo, o CICALT está sediado dentro do Plug Minas, nas antigas instalações do Programa Valores de Minas³⁸ (PVM). Além disso, em 2021, a escola vizinha “Escola Estadual Amélia de Castro” foi extinta, transferindo ao CICALT a responsabilidade de ofertar, também, o Ensino Médio Regular, Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) e a EJA.

O Plug Minas Centro de Formação e Experimentação Digital³⁹ foi inaugurado em 2009 através de parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Cultura, a Secretaria de Esportes e Juventude e o Instituto Cultural Sérgio Magnani (ICSM) – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) –, caracterizando-se como um complexo educacional com diversos núcleos e atividades dedicadas exclusivamente à juventude (PAULA, 2020), no qual, desde então, o PVM foi um dos núcleos⁴⁰. Anteriormente, as atividades do PVM eram realizadas num grande galpão de 3.550m² na Avenida dos Andradas, nº. 767, em frente ao Parque Municipal Américo Renné Giannetti.

Entre 2005 e 2019, o PVM, uma iniciativa do Governo de Minas e coordenado pelo Serviço Voluntário Assistência Social (SERVAS) (CUNHA, 2008), oferecia diversas experiências artístico-formativas em Artes Visuais, Dança, Teatro, Circo e Música (percussão, canto e harmonia) na modalidade de cursos livres e com uma orientação para a cidadania, o que o caracterizava como um projeto social (SERVAS; GOVERNO DE ESTADO DE

³⁸ O espaço físico do Programa Valores de Minas/CICALT é composto por: um amplo galpão com altura apropriada para as atividades do circo/artes circenses, mas também utilizado para apresentações diversas; um tablado com linóleo e espelho para a dança; salas com revestimento acústico para música; ateliê para as Artes Visuais e sala com recursos de iluminação para o Teatro. Além de espaços de uso comum do Plug Minas como os gramados, a Arena, a Casa Verde (auditório) e o refeitório.

³⁹ O Plug Minas está localizado nas antigas instalações de uma unidade da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), que foi desativada em 2003 e parte de sua estrutura foi reformada em 2008 para receber, a partir de 2009, as atividades voltadas para a juventude (PAULA, 2020).

⁴⁰ Outros núcleos do Plug Minas: Núcleo de Criação e Design do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Núcleo de Empreendedorismo Juvenil o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Núcleo das Juventudes, Oi Kabum! - Escola de Arte e Tecnologia.

MINAS GERAIS, 2008). O Programa recebia adolescentes e jovens, entre 14 e 24 anos de Belo Horizonte e cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, oriundos de escolas públicas (SERVAS, 2014).

Inicialmente o PVM atendeu um público majoritariamente negro, de periferias, advindo de outros projetos sociais do governo, tais como “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa⁴¹” (SERVAS; GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008), “Poupança Jovem⁴²” (AGÊNCIA MINAS, 2008). Tais projetos, coordenados pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDESE), constituíam políticas públicas, respectivamente, de (a) fortalecimento de trajetórias escolares com atividades pedagógicas, culturais, artísticas e esportivas e (b) redistribuição de renda à população vulnerabilizada atendida pelo projeto. Nesse sentido, para o PVM foram convergidas as ações que consolidariam os anseios das políticas públicas de desenvolvimento social da juventude mineira na perspectiva artística e cultural.

Nos primeiros anos de atuação, o PVM recebia anualmente 500 jovens para vivenciarem diferentes experiências por meio das expressões artísticas das Artes Visuais, Dança, Teatro, Circo e Música, incluindo aulas semanais de História da Arte, Literatura e Ética e Cidadania, além de terem oportunidade de participar de atividades e eventos artístico-culturais da cidade, tais como exposições, festivais e espetáculos (SERVAS; GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008). Dentro de uma estrutura anual, o Programa se estruturou em duas fases: na primeira, estudantes tinham 12 horas de aulas por semana nas expressões artísticas mais as aulas teóricas-reflexivas, sendo recebidos na instituição de terça a sexta-feira (de manhã das 8h30 às 11h30 ou de tarde das 14 às 17 horas). Na segunda, eram

⁴¹ “Escola viva, comunidade ativa”: projeto voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas, com população de vulnerabilidade social e sujeitas a índices expressivos de violência. Procura proporcionar a tranquilidade e as condições básicas de educabilidade no ambiente escolar para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça. O desafio deste projeto consiste em repensar a escola, tornando-a mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva. Nas escolas participantes, são realizados investimentos na infraestrutura física, na aquisição de recursos didáticos e na informatização da escola. As escolas desenvolvem ações de caráter pedagógico, cultural, esportivo e artístico. Atualmente participam do projeto 503 escolas. Iniciado na Capital em 2003, rapidamente se estendeu para a Região Metropolitana de Belo Horizonte.” (SEE-MG, 2008, *online*)

⁴² “Poupança Jovem” foi um Programa Social criado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, instituído a partir do Decreto nº 44.476/2007, de 06/03/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 44548, de 22/06/2007. Tinha por objetivo oferecer oportunidades de desenvolvimento humano e social, aumento da taxa de conclusão do ensino médio e redução de índices de criminalidade entre os jovens. Para isso, o Estado de Minas Gerais se comprometeu a pagar um benefício de R\$ 1.000,00 (hum mil reais), para cada ano do ensino médio concluído, podendo resgatar no fim do terceiro ano R\$ 3.000,00 (três mil reais), mas para isso deveria cumprir os requisitos e os pressupostos do projeto.

selecionados jovens para participar de um espetáculo no qual se envolviam no processo de concepção e criação:

Como projeto de final de curso, os jovens desenvolvem um grande espetáculo multicultural, que tem a participação de todos na elaboração do roteiro, trilha sonora, figurino, cenários e adereços de cena. Os espetáculos são a oportunidade de partilhar as conquistas individuais e sucesso do trabalho com as famílias, com os colegas e também com os apoiadores dos projetos, sem os quais seria praticamente impossível concretizar todos os sonhos reunidos no Programa Valores de Minas (SERVAS; GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008, p.11)

O PVM, portanto, não era financiado em sua totalidade pelo Governo de Minas, eram necessários patrocinadores para efetivar a estrutura proposta para que os estudantes acessem e permanecessem nas atividades, pois os/as jovens inscritos recebiam, gratuitamente, “todo o apoio necessário para o bom aproveitamento das aulas, o que inclui uniformes, mochila, kit higiene, vale-transporte para os deslocamentos até a escola, lanches e refeições nos intervalos das oficinas” (ibidem, p.10). Nesse sentido, o SERVAS para operacionalizar o programa

contava com patrocínio direto ou por meio de isenção fiscal de empresas como Drogeria Araújo, Hospital Mater Dei, Fiat, Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG), Vale, Shell, Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA) e Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG) – via edital da Lei Federal de Incentivo à Cultura. Esse modelo de administração entre Estado, iniciativa privada e apoiadores do terceiro setor foi mantido até 2014, ano final da gestão estadual do PSDB (PAULA, 2020, p.54).

Dos jovens concluintes do primeiro ano de atividades no programa, 70 poderiam dar continuidades aos estudos, por mais um ano, no “Projeto Multiplicadores de Arte e Cultura”, que capacitou jovens para se tornarem disseminadores de tais experiências em suas famílias, comunidades e escolas. Nos três primeiros anos, observa-se números expressivos da capilaridade do Programa, entre os 2005 e 2007 formaram-se 1500 jovens de 89 escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte e 200 formaram-se como multiplicadores (SERVAS; GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008).

No passar dos anos, o programa careceu de uma “sistematização de seus processos, alinhamento de diretrizes pedagógicas, de reflexão sobre seu próprio fazer, de descoberta de novas possibilidades e tecnologias educacionais em arte” (ÁVILA, 2014, p.22). Assim, desde 2011, o Programa passa a ser entendido em três módulos, todos de duração anual. O “Módulo I” continuou recebendo 500 jovens, nos turnos da manhã e tarde, para terem vivências em uma das áreas artísticas do programa (Artes Visuais, Dança, Teatro, Circo e Música), conjuntamente com conteúdos complementares do universo da arte e cidadania, tendo no espetáculo sua principal culminância. No “Módulo II”, caracterizados com uma proposta de

educação de multiplicadores, eram selecionados 70 jovens egressos do Módulo I para dar continuidade aos estudos nas áreas artísticas, ampliando as possibilidades de expressão e conhecimento no estímulo da criação artística para a participação social e cultural. O “Módulo III”, criado em 2011, composto por 20 jovens advindos no Módulo II que têm a oportunidade de se constituírem como grupo artístico, exercitando processos de criação próprios e produção cultural para inserção no mercado criativo da cidade e região.

Com isso, o PVM definia-se como um projeto social de arte, educação e cidadania que se propunha a promover nos jovens que passam pelas suas ações o desenvolvimento artístico atrelado ao desenvolvimento humano e cultural no exercício da cidadania e participação social (SERVAS; GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008).

O Programa teve uma trajetória potente na cidade diante de seus feitos durante os 14 anos de ações junto à juventude belo-horizontina e Região Metropolitana de Belo Horizonte. Segundo o Jornal Hoje em Dia (MORENO, 2014), até o ano de 2014 o programa atendeu cerca de 6.000 estudantes, organizou 14 exposições, publicou 7 livros e realizou 145 apresentações (ibidem). Entre 2005 e 2018 foram desenvolvidos 14 espetáculos artísticos - “Delírio Barroco” (2005), “Estrada dos Sonhos” (2006), “Opara” (2007), “Sempre Alegre, Miguilim” (2008), “Metrópole” (2009), “O Herói e a Armadura” (2010), “A Lira e o Tambor” (2011), “Ali(ce)ia” (2012), “garimpAR” (2013), “Zanzar” (2014), “Nós Sobre Nós” (2015), “Albatroz” (2016), “Abarcar” (2017) e “Insubmissas” (2018).

Em 2015, o programa vivenciou o risco de descontinuidade devido a mudança na gestão do Estado, atrelada principalmente à saída de patrocinadores que possibilitavam a concretização dos ideais e modos de funcionamento do Valores de Minas. Diante deste cenário, jovens – ativos e egressos – se organizaram e realizaram uma ocupação solicitando a continuidade do programa (ATHIE, 2015; NOGUEIRA, 2019)⁴³. Sem patrocinadores o PVM foi inserido no sistema de educação estadual transformando-o em uma escola da SEE-MG, recebendo o nome de Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias-CICALT, o que deflagrou outros modos de organização, exigindo outro tipo de ensino para se manter seu perfil de oferta para a cidade e região.

Em 2017, o CICALT, iniciou os primeiros cursos técnicos passando a figurar como uma Escola de Educação Profissional e Técnica, tendo em vista que na pasta da SEE-MG, até

⁴³ Atualmente, o espaço físico das instalações tem carecido, urgentemente, de manutenções. A sala da dança encontra-se interdita por risco de queda do teto. Os morosos e burocráticos procedimentos para a realização de manutenção tem precarizado a utilização do espaço o que impacta diretamente na formação adequada dos estudantes. Improvisadamente as aulas de dança têm sido realizadas no galpão do circo no qual foram colocadas faixas de linóleos diretamente sobre chão duro (totalmente inadequado para algumas práticas de dança), e não há espelho (que faz falta para alguns tipos de atividades).

então, não havia – e, aparente, não há – possibilidade para cursos livres. A partir disso, foram ofertados, concomitantemente, duas modalidades de ensino não-formal, com as últimas turmas dos cursos livres de arte do PVM, e a formal, com a emergência de cursos técnicos de arte. Em 2020, foi totalmente interrompida a oferta das atividades não-formais do Valores de Minas⁴⁴. Ou seja, em 2019, foi o último ano dos cursos livres do Valores de Minas, encerrando, assim, definitivamente suas atividades e sem expectativas de retomada até então. Além disso, em 2021, o CICALT passou a ofertar, também, o Ensino Médio Regular, Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) com o curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas e o EJA, devido à extinção da Escola Estadual Amélia de Castro que fazia esse tipo de atendimento no bairro.

Contudo, em 2020, a instituição tinha por característica exclusiva a oferta da Educação Profissional de nível médio, definindo em seu PPP que os interessados pelos cursos poderiam fazer o curso de maneira concomitante-externo (quando o estudante ainda está cursando o ensino médio e optar por fazer os cursos técnicos de arte simultaneamente), ou subsequente (quando o estudante já concluiu o ensino médio e dá início a formação técnica). Desse modo, no PPP é indicado que o perfil de demanda advém de jovens de camadas populares com faixa etária entre 15 e 29 anos, ressaltando que esse é um público que, historicamente, era atendido no espaço. Contudo, não há limite de idade para frequentar os cursos, o único pré-requisito é a idade mínima de 15 anos e estar cursando ou já ter concluído o ensino médio.

Os cursos são ofertados nos três turnos, organizados em três etapas semestrais, tendo carga horária de 1.000 horas a serem cumpridas em um ano e seis meses, no qual o estudante escolhe por um dos cursos existentes, a saber: Arte Circenses, Artes Visuais, Canto, Dança, Figurino Cênico, Instrumentos Musicais (Violão-Guitarra e Percussão) ou Teatro.

Estudantes concluintes dos cursos são certificados, quando aptos, como técnico na área específica em nível médio para atuarem artisticamente nos mais diversos segmentos do mercado criativo e cultural, podendo se credenciar em órgãos de regulamentação profissional e ingressarem no Ensino Superior a partir de editais específicos de ingresso a esta modalidade.

A composição do quadro de pessoal da escola segue os ordenamentos de organização e contratação da SEE-MG, realizados anualmente por meio de Resolução específica. Os cursos técnicos não possuem servidores efetivos, sendo estes contratados semestralmente conforme critérios de classificação das resoluções e fluxo de demanda determinado a partir da

⁴⁴Entre os anos de 2015 e 2019, os cursos livres continuaram a ser ofertados, mas com uma precarização do atendimento, pois a concessão de vale-transporte que foi cortada na mudança, era uma das principais políticas de permanência e possibilidade de acesso ao programa.

abertura de novas turmas. Nesse sentido, o organograma do CICALT segue a estrutura da SEE-MG: gestão, composta pela Direção e Vice direção; o magistério, com Especialista de Educação Básica, Professor de Educação Básica e Coordenação de Área; o administrativo, com Assistente Técnico de Educação Básica e Auxiliar de Serviço de Educação Básica.

Todavia, parece que o CICALT conformou uma identidade política-pedagógica de valorização das diferenças e problematizações das assimetrias e hierarquias sociais a partir da experiência acumulada pelo Programa Valores de Minas. Ao formatarem os cursos técnicos construíram-se estratégias para que as perspectivas político-artístico-pedagógicas, consolidadas pelo PVM, se mantivessem nas ações educativas propostas pela “nova” intuição. Assim,

O Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologia (CICALT) é uma escola de arte que leva à frente os princípios norteadores do Programa Valores de Minas. São oferecidos cursos técnicos gratuitos em cinco áreas artísticas: Artes Visuais, Artes Circenses, Dança, Música e Teatro. Centenas de novas vagas são abertas a cada nova convocação semestral! Para além da formação técnica e profissional, o objetivo principal da escola é também possibilitar a formação cidadã e o crescimento pessoal dos jovens, aliado ao desenvolvimento cultural e artístico (PLUG MINAS, *online*).

Além disso, no PPP é dedicado uma seção específica que explicita a relação entre Valores de Minas e o CICALT:

os princípios pedagógicos e valores que hoje regem a escola, refletem uma história que antecede tal regulamentação e que se inicia em 2005, quando nasce o Programa Valores de Minas e desenvolve, ao longo dos anos, uma abordagem bem sucedida e pioneira no ensino de artes. Assim, para compreender o território no qual o CICALT constrói sua prática pedagógica é fundamental conhecer a história do Valores de Minas e sua importância. (ANEXO A, p.39)

Observa-se que ao apresentar seu perfil de oferta mantém-se o termo “áreas artísticas”, bem como as linguagens que tradicionalmente foram eleitas do extinto Programa, porém a oferta passa a ser semestral relativamente ao ingresso de estudantes; ao apontar a “formação cidadã” como objetivo de formação da escola, o CICALT parece fazer manutenção da característica do PVM quando este se anunciava como um projeto social de arte, educação e cidadania. No PPP do CICALT, são reiterados tais aspectos quando diz que a instituição tem por objetivo

uma formação profissional técnica orientada para uma educação emancipadora e de visão reflexiva-crítica para uma atuação artística cidadã, ética, democrática e sensível, pelo prisma da valorização das diversidades e pluralidades sociais e culturais e sempre pautados pela prática de uma gestão democrática. (ANEXO A)

Com isso, o CICALT apresenta uma substancial concepção de “Arte, Educação e Cidadania” em seu Projeto Político-Pedagógico, no qual são apresentados concepções e princípios para o ensino de Arte e suas possibilidades de transformação social pela instituição:

O trabalho desenvolvido pelo CICALT, tendo em vista a cultura e arte, intenta promover o acesso à criação artística, estimulando a continuidade da produção cultural, por meio de uma educação que valorize a potência individual e tem na própria vida referências para a construção de valores, conceitos, perspectivas. Há, ainda, o interesse de estimular em estudantes a autonomia para desenvolvimento de reflexão e a capacidade crítica por meio de suas próprias experiências. (ANEXO A)

Portanto, temos entendido que as experiências do Programa Valores de Minas e a sua relevância para Belo Horizonte e Região Metropolitana de Belo Horizonte, culminando no movimento estudantil para o não encerramento do programa, conformou o CICALT como uma possibilidade de, em alguma medida, dar continuidade à proposta artístico-educativa do programa. Para Julia Camargo de Paula (2020), as concepções educacionais da instituição apontavam para “relevância do processo de conscientização dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos, localizando-os em um processo educativo emancipatório que procurava valorizar a sua cultura e seus saberes prévios” (p.57-58), destacando que:

A proposta pedagógica dos cursos livres incluía conteúdos relacionados a grupos marginalizados socialmente, dos quais, inclusive, muitas/os estudantes faziam parte. Debates sobre questões raciais, de gênero e de orientação sexual, por exemplo, faziam parte do cotidiano e das práticas educativas na instituição. (ibidem)

Ao que tudo indica, a proposta educativa de arte do Programa Valores de Minas/CICALT⁴⁵ estava/está orientada para uma a formação holística, social e humanizadora, tocando em aspectos da emancipação social ao ter espaços para as identidades dos estudantes. Parece que o CICALT herdou do Valores de Minas perspectivas de pensar-fazer arte atreladas à criação de modos de ensiná-la, elegendo abordagens e metodologias que dialoguem com os sujeitos e realidades socioculturais que acessaram o espaço nos mais de 14 anos de atuação e nele puderam encontrar concepções educacionais, abordagens artístico-pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem para a Educação das Relações Étnico-Raciais em processos educativos de dança.

⁴⁵ O termo “Programa Valores de Minas/CICALT” é utilizado para expressar a indissociabilidade das duas instituições nessa fase de transição em que são narradas pelos entrevistados, haja vista em entre 2017 e 2019 o PVM estava inserido dentro do CICALT, sendo impossível “separar” as propostas formativas. Por isso, sobre o período pesquisado, não é possível ou coerente empreender distinções sobre uma e outra no que tange os aspectos gerais da proposta educativa.

Ao optarmos pela proposta educativa em arte do CICALT, pretendemos dimensionar as possibilidades interculturais e emancipatórias de ensino-aprendizagem de Dança. A trajetória formativa do Programa Valores de Minas/CICALT parece contribuir na construção de uma nova teoria crítica de educação que se debruce, com serenidade sobre “educar para a diversidade” (GOMES, 2017).

Considerando os anseios de identificar processos educativos de dança que tratem das relações étnico-raciais, buscando situar suas abordagens e estratégias pedagógicas e seus possíveis resultados na subjetividade de estudantes foram realizadas 19 entrevistas⁴⁶ com discentes e docentes do Curso Técnico em Dança do CICALT.

Com o grupo de docentes⁴⁷ foram realizadas 09 entrevistas com os profissionais que atuam ou atuaram no CICALT a fim de identificar nas narrativas docentes elementos sobre currículo e práticas educativas de Dança analisadas quanto à sua abordagem pedagógicas de ensino-aprendizagem no trato da Educação das Relações Étnico-Raciais. Já com o grupo de discentes⁴⁸ foram feitas 10 entrevistas com os estudantes egressos do Curso Técnico em Dança, com o intuito de identificar em suas narrativas experiências educativas de Dança para a Educação das Relações Étnico-Raciais, dimensionando possíveis reverberações emancipatórias. Assim, o número total de entrevistados corresponde a 67,85% do universo amostral elegível para a pesquisa

Do grupo de docentes, foram coletadas nove entrevistas sendo seis pessoas do sexo feminino, dois do sexo masculino e uma pessoa que preferiu não declarar, com idades entre 30 e 61 anos, todas residentes em Belo Horizonte, sendo 44,4% de autodeclaradas negras (pretas ou pardas), 44,4% autodeclaradas brancas e 11,2% preferiram não declarar. Destes, três têm graduação completa e um com graduação em andamento; uma pessoa com especialização *latu sensu*; um com mestrado em andamento; um com doutorado completo e dois com doutorado em andamento. Seis desses professores atuaram apenas no curso técnico e três atuaram, também, nos Cursos Livres do PVM. Dentre eles, três docentes atuaram no

⁴⁶ As entrevistas foram realizadas remotamente, entre os dias 18 de setembro a 07 de outubro de 2021, via plataformas digitais, devido ao contexto da Pandemia do Covid-19 e as necessidades sanitárias de distanciamento social.

⁴⁷ Desde a criação do curso Técnico em Dança do CICALT em 2018 foram levantados 14 docentes que atuaram no curso, desses foram convidados aqueles que lecionaram disciplinas práticas de dança contidas na matriz curricular e que concluíram, pelo menos, um módulo de atuação na docência. Com isso, estavam elegíveis um total de 11 docentes e todos foram convidados, entretanto apenas nove aceitaram/concederam entrevista.

⁴⁸ Para o grupo de discentes foram convidados os estudantes, maiores de 18 anos, que concluíram o curso Técnico em Dança do CICALT, em um total de 17 jovens (sendo 10 mulheres e 7 homens). Os convites foram direcionados progressivamente até o prazo final de realização das entrevistas, considerando igualdade numérica entre os gêneros e diversidade racial. Portanto, foram convidados o total de 14 pessoas, mas apenas 10 aceitaram/retornaram o convite.

Programa Valores de Minas/CICALT de seis meses a um ano; três atuaram até dois anos; três atuaram mais de três anos. No momento da entrevista, quatro desses professores mantinham algum vínculo funcional com a instituição.

O grupo de discentes que aceitaram o convite para participar da entrevista constitui-se como um grupo heterogêneo. Esse grupo é composto pelas primeiras turmas ofertadas pela escola: uma do turno vespertino e outro noturno, ambas com início em outubro/2018 com previsão de término em maio/2020⁴⁹. Foram 10 participações, nos quais cinco pessoas são do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades entre 20 e 32 anos, residentes em Belo Horizonte e Região Metropolitana de Belo Horizonte (a saber: Contagem, Esmeraldas, Ribeirão das Neves, Sabará e Santa Luzia), sendo 60% autodeclarados negros (pretos ou pardos) e 40% autodeclarados brancos. Destes, quatro têm ensino médio completo, um com ensino superior completo e cinco com ensino superior em andamento. Sobre as vivências que tiveram no Programa Valores de Minas/CICALT o grupo também apresenta experiências diversificadas: dois estudantes não tiveram nenhum contato com o Programa Valores de Minas, apenas fizeram o Curso Técnico em Dança do CICALT; quatro estudantes vivenciaram até um ano do Programa Valores de Minas; e, quatro estudantes fizeram cursos livres do Valores de Minas por dois anos ou mais.

O anonimato das pessoas participantes está garantido, por esse motivo foram adotados nomes fictícios com as iniciais correspondentes as siglas da instituição (C-I-C-A-L-T) considerando as autodeclarações de sexo e identidade de gênero.

Quadro 1 – Lista de nomes dos entrevistados da pesquisa

| DOCENTES | DISCENTES |
|-----------------|------------------|
| Alana | Adriel |
| Cássia | Allan |
| Charles | Caio |
| Cristina | Catarina |
| Isis | Cecilia |
| Luan | Icaro |
| Luciana | Igor |
| Tales | Isadora |

⁴⁹ Em decorrência da necessidade de isolamento social como medida sanitária emergencial da Pandemia do Covid-19 as turmas concluíram o curso em janeiro/2021 na modalidade remota.

| | |
|--------|---------|
| Tassia | Larissa |
| | Tamires |

Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados coletados foram organizados em três categorias de análise: a) Curso/Escola, identificando a presença ou ausência das relações étnico-raciais no ensino de dança, situando suas características e motivações; b) Abordagens artístico-pedagógicas, apresentando de quais maneiras processos de ensino-aprendizagem permearam ou se eximiram sobre a temática racial; e, c) Emancipação, dimensionando aspectos de emancipação social a partir de percepções dos estudantes de suas trajetórias no Curso/Escola.

Nas mais de 14 horas de entrevistas concedidas foram suscitados vários assuntos que extrapolam os objetivos da pesquisa, mas que demonstram potencialidades de estudos e aprofundamentos teórico-conceituais para o campo da Dança, Arte e Educação – comprometidas com uma transformação social no escopo de questões raciais e emancipatórias – que poderão ser melhor exploradas em publicações derivadas desta pesquisa ou, ainda, em pesquisas futuras.

Por ora, nos detemos a elucidar se pode ser considerado que no CICALT foram desenvolvidas propostas educativas de dança no trato da Educação das Relações Étnico-Raciais e quais seriam as características dessa presença ou ausência. O que subsidiou a nossa investigação de tais abordagens artístico-pedagógicas de dança foi a promulgação da Lei 11.645, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis e etapas da educação e por meio do Parecer CNE/CP 03 de 2004 no qual são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

3.2 Curso/Escola

Conforme apresentado anteriormente o CICALT emerge, à primeira vista, como uma possibilidade de continuidade do Programa Valores de Minas (a partir, sobretudo, de uma luta estudantil) e insere-se no contexto da educação formal, regido por um currículo e por procedimentos próprios da educação básica gerida SEE-MG. Desse modo, a Dança, sendo uma área que já era compreendida dentro do PVM, é formatada, a partir de então, em um contexto de curso técnico em nível médio. Entretanto, diante das reivindicações e do histórico

educacional do PVM, o Curso e a Escola parecem ter características próprias naquilo que cabe sua autonomia de decisão e gerência.

O Curso Técnico em Dança do CICALT foi desenvolvido conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O curso na modalidade presencial possui carga horária total de 1.000 (hum mil) horas, divididas em três módulos semestrais. Tais módulos são organizados em dois bimestres com dez semanas cada, seguindo as orientações da SEE-MG.

Segundo o que consta no Plano de Curso⁵⁰ (Anexo B), o curso tem por objetivo geral:

O Curso Técnico em Dança visa formar profissionais para atuar na pesquisa, criação, planejamento e produção em dança. Além disso, almeja também a formação cidadã pela ética, crítica e sensibilidade, estimulando os alunos e alunas a conviverem e respeitarem as diversidades sociais e culturais, agindo com responsabilidade socioambiental e se colocando de forma empreendedora no mercado artístico local, regional e nacional.

Desse modo, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos para a formação técnica em dança do CICALT:

(i) O Curso Técnico em Dança foi escolhido para especializar, aperfeiçoar e atualizar o jovem que pretende atuar como artista da dança e/ou instrutor que se relacionou com o estudo da dança e entende de suas necessidades específicas. (ii) Desenvolver o domínio de habilidades motoras específicas, integrando expressividade e criatividade ao movimento corporal; (iii) Desenvolver o desempenho técnico-artístico do sujeito, ampliando a relação com o próprio corpo e com a alteridade através da consciência corporal; (iv) Estimular projetos de ensino, pesquisa e extensão de excelência, capazes de promover o conhecimento, a troca de saberes e o comprometimento com a comunidade; (v) Considerar a Dança em suas dimensões diversas, explorando o contexto social e cultural com perspectiva histórica e artística; (vi) Estimular experiências de desenvolvimento artístico e convívio plural que visem ampliar as referências de visão em Dança; (vii) Formar um profissional crítico e comprometido ética e socialmente com as questões contemporâneas; (viii)• Formar agentes culturais multiplicadores corroborando na transformação da sociedade brasileira através de atividades educativas e culturais. (ANEXO B)

A fala da estudante Cecília corrobora com tais anseios do curso quando diz:

Dentro do CICALT eu pude ter várias experiências que me fizeram crescer. Além das vivências nas danças e nas áreas que lá tinha, eu pude aprender com as pessoas que lá estavam, aprendendo sobre o respeito para com a diversidade e consigo mesmo. Eu por ser uma mulher, negra e bissexual, é complicado na sociedade tais aceitações. Mas, ali dentro, além do que eu

⁵⁰ Arquivo disponibilizado pela escola em 02 de agosto de 2021.

queria buscar que era a formação técnica, a pesquisa e o estudo, eu também pude ter o respeito dentro de tudo que eu fiz e vivenciei lá.

Nas orientações metodológicas, o Plano de Curso apresenta proposições dentro de uma perspectiva de educação dialógica, experimental e que subsidie, ao final do curso, continuar aprendendo. São apresentadas, também, a importância de que docentes não se restrinjam apenas a abordagens teóricas de transmissão de conhecimento, mas que se coloquem como “mediadores, facilitadores na aquisição do conhecimento, estimulando os alunos na realização de pesquisas, na produção de conhecimentos e no trabalho em grupo” (ANEXO B). Para tanto são apresentadas sugestões para o planejamento, numa dissolução de dicotomias teórico-práticas dando como exemplo o “trabalho por projeto”:

No planejamento dos professores, elaborado juntamente com a equipe pedagógica da escola, além das pesquisas em diferentes fontes, podem compor o repertório de atividades do trabalho por Projeto: o estudo de casos, a proposição de problemas que estimulem o uso do raciocínio lógico e da criatividade, simulações de contextos e vivências em laboratório, o contato com Companhias e Grupos de Dança e artistas da área, trabalho de campo, visitas técnicas, atividades comunitárias, etc. (ANEXO B)

Contudo, o que salta aos olhos no Plano de Curso Técnico em Dança do CICALT é sua Matriz Curricular, que apresenta diferentes expressões artísticas de dança de natureza prática (Danças Urbanas, Técnicas Contemporâneas de Dança, Dança Clássica, Danças de Matrizes Africanas, Folclóricas e Populares) mas com primazia Danças de Matrizes Africanas, Folclóricas e Populares, no qual é a disciplina com mais carga horária. Este aspecto é reiterado pelos entrevistados e apontado como um importante marcador da presença do trato das Relações Étnico-Raciais no curso e na escola, sendo frequentemente reiterado como um legado do Programa Valores de Minas.

A Matriz Curricular apresenta a disciplina “Danças de Matrizes Africanas, Folclóricas e Populares⁵¹” nos três módulos, nos quais sua carga horária aumenta no segundo módulo em

⁵¹ Na narrativa de docentes entrevistados foi dito que o nome da disciplina era “Danças de Matrizes Africanas e Afro-Brasileiras” afirmando que os conteúdos tratavam especificamente de Dança Afro e não contemplavam questões relativas a danças populares e/ou folclóricas. O professor Tales diz: “foi muito importante ter uma disciplina de Danças Afro-brasileiras, não são ‘Danças Brasileiras’, ‘Danças Folclóricas’, mas sim ‘Dança Afro-brasileira’. É importante o caráter dessa disciplina! Pois, ela não aparece como um conteúdo, ela é a disciplina de Danças Afro-brasileiras.” E, de fato, essa informação procede, pois durante todo ano de 2020, no qual lecionei no CICALT a disciplina era tratada como “Danças de Matrizes Africanas e Afro-Brasileiras” e não como “Danças de Matrizes Africanas, Folclóricas e Populares”. Entretanto, em 2021, houve uma mudança na gestão da escola e ao serem resolvidas pendências administrativo-pedagógicas constatou-se que várias disciplinas estavam cadastradas com outro nome no sistema e não aqueles nomes pelos quais nomeávamos as disciplinas. Não se sabe ao certo os motivos de tais discrepâncias entre o que estava gravado no sistema da SEE-MG e aquilo que era desenvolvido na escola durante a formação dos estudantes, mas tendo em vista o currículo disponibilizado pela escola para o desenvolvimento desta pesquisa optamos pelo o que está nomeado no sistema. Contudo, não

detrimento de Fundamentos da Dança Clássica. No terceiro módulo, há redução de carga horária de todas as disciplinas práticas para o desenvolvimento da disciplina Prática de Criação Cênica, entretanto, “Danças de Matrizes Africanas, Folclóricas e Populares” se mantém com a carga horária maior em comparação às demais. O detalhamento pode ser observado na Quadro 2 elaborada a partir do Plano de Curso.

Quadro 2 – Disciplinas e Carga horária do Curso Técnico em Dança do CICALT

| Módulo | Disciplina | Carga Horária Semestral | Nº Horas/Aulas Semanal |
|------------|--|-------------------------|------------------------|
| Módulo I | Danças de Matrizes Africanas Folclóricas e Populares I | 66:40 | 04 Horas/Aulas |
| | Fundamentos da Dança Clássica I | 66:40 | 04 Horas/Aulas |
| | Danças Urbanas I | 66:40 | 04 Horas/Aulas |
| | Técnicas Contemporâneas de Dança I | 66:40 | 04 Horas/Aulas |
| | História da Dança I | 33:20 | 02 Horas/Aulas |
| | Princípios Básicos de Anatomia | 33:20 | 02 Horas/Aulas |
| Módulo II | Danças de Matrizes Africanas Folclóricas e Populares II | 100:00 | 06 Horas/Aulas |
| | Fundamentos da Dança Clássica II | 33:20 | 02 Horas/Aulas |
| | Danças Urbanas II | 66:40 | 04 Horas/Aulas |
| | Técnicas Contemporâneas de Dança II | 66:40 | 04 Horas/Aulas |
| | História da Dança II | 33:20 | 02 Horas/Aulas |
| | Ética e Estética na Arte | 33:20 | 02 Horas/Aulas |
| Módulo III | Danças de Matrizes Africanas Folclóricas e Populares III | 66:40 | 04 Horas/Aulas |
| | Fundamentos da Dança Clássica III | 33:20 | 02 Horas/Aulas |
| | Danças Urbanas III | 33:20 | 02 Horas/Aulas |
| | Técnicas Contemporâneas de Dança III | 33:20 | 02 Horas/Aulas |
| | Prática de Criação Cênica | 100:00 | 06 Horas/Aulas |

Tabela elaborada pelo autor com dados extraídos do Anexo B

A professora Cássia diz que “O CICALT é uma escola estadual que herda toda uma riqueza de práticas e metodologias do Valores de Minas; a gestão e uma boa parte do corpo docente que atuaram no programa social, promoviam um movimento de manter vivas essas metodologias e práticas”. E continua:

A proposta educativa do CICALT, em comparação com outras propostas formativas de Arte e em Dança, em especial, é totalmente inovadora pelos conteúdos e as relações propostas pelo espaço. O curso inova na combinação de disciplinas que estão na grade que não se encontram em outros lugares. Se comparado ao outro curso técnico em dança que temos na cidade, o do CICALT é diferente. Em outros cursos prioriza-se a técnica clássica,

podemos perder de vista as concepções políticas suscitadas pelo professor ao retomar o modo como a disciplina foi nomeada.

trabalhando todo um universo em torno de uma perspectiva europeia. Então, foi uma proposta muito arrojada que herda do Valores de Minas uma proposta pedagógica muito bem sucedida.

O professor Luan, afirma que:

O plano de curso é muito bem encaixado, bem pensado, sobre tudo sobre o que é a “coluna vertebral” do curso, porque em outros lugares deixariam vários conteúdos e disciplinas de fora. Eu acho bastante inovador o modo de pensar dança e a formação. As linguagens de dança acadêmicas europeias não são a “coluna vertebral” do curso é muito inovador. É uma reparação histórica, sim; é uma mudança.

O estudante Adriel nos informa que a distribuição da carga horária tem relação com aspectos da representatividade do corpo discente no qual solicitam que a disciplina de Danças de Matrizes Africanas Folclóricas e Populares tivesse mais carga horária que Dança Clássica, ele diz:

Aumentaram a carga horária de “Danças de Matrizes Africanas Folclóricas e Populares”, por ser um espaço que exigia uma representatividade maior em relação aos alunos que ocupam aquele espaço, para que aqueles estudantes se sentissem mais contemplados e, com isso, diminuíram a carga horária de Dança Clássica.

É recorrente na fala das pessoas entrevistadas um entendimento de que a disciplina “Danças de Matrizes Africanas Folclóricas e Populares” é um enfoque do curso, havendo orientações pedagógicas para uma atenção quanto às referências utilizadas em aula:

O curso tem um foco menor para a dança clássica, que geralmente é o que a gente mais encontra em formações de dança. [...] O enfoque é em “Danças de Matrizes Africanas”. Quando eu cheguei na escola, a direção da escola me "deu as ideias" do pensamento da escola, como haviam sido formuladas as ementas, etc. E, nessa conversa, também fui orientada para não trazer somente referências brancas na disciplina. O curso de dança do CICALT é um curso que está no caminho certo no quesito de concepção. (Professora Cristina)

A professora Cássia reitera que a constituição do curso está atrelada a fazer a manutenção de aspectos construídos no Valores de Minas ao eleger a cultura negra como um fio condutor para as práticas educativas. Para ela o curso

Tem aspectos que vêm do Valores de Minas, por exemplo, o reconhecer, ensinar e escolarizar **a partir da cultura negra**. Não só, mas que isso fosse um fio condutor, de maneira que fosse possível fortalecer uma produção intelectual, artística e cultural negra. Isso não era só para o Curso Técnico de Dança, foi um movimento que aconteceu ao serem criados todos os cursos da escola, pois fazia parte de toda a história daquele lugar (grifo nosso).

Conforme temos discutido na dissertação, a interculturalidade precisa se atentar para a construção de processos emancipatórios com e a partir dos grupos historicamente

marginalizados dos centros de participação político-social e produção de conhecimento; o CICALT apresenta uma formação em que as narrativas e experiências negras permeiam e orientam os processos de aprendizagem, fornecendo substratos epistemológicos e estéticos das culturas negras. Nesse sentido, a elaboração do currículo do Curso Técnico do CICALT optou por uma estratégia de assegurar, minimamente, nas disciplinas, a representatividade negra de dança por meio da disciplina “Danças de Matrizes Africanas Folclóricas e Populares”, havendo um acompanhamento da gestão escolar e equipe pedagógica para a sua efetivação de tal concepção.

A professora Alana, que ministrou a disciplina de “Fundamentos da Dança Clássica”, narra algumas questões sobre essa disciplina no currículo e no contexto da formação em dança proposta pela escola, dizendo haver divergências de interesses e de interpretações de sua ementa:

Eu estava com a disciplina mais difícil de aplicar: Dança Clássica. Era difícil saber qual era a expectativa para essa disciplina, porque a coordenadora tinha uma proposta para o curso e era uma pessoa superior a ela parecia que tinha outra expectativa. Além disso, as turmas tinham expectativas diferentes com a disciplina: a turma da tarde queria aprender mais a prática, a técnica, querendo ter uma vivência como bailarinos clássicos; a turma da noite não queria nada disso. Havia duas opiniões na escola sobre isso: você precisa ensinar balé clássico para eles aprenderem um pouco de técnica clássica para serem capazes de fazer uma aula de técnica clássica; e havia a opinião que não, que a disciplina deveria ser um conhecimento teórico e pouco prático, de modo que eles não precisavam ter um conhecimento da técnica porque o foco do curso era outra coisa. Então, ficou uma disciplina que dava dúvida de como conduzir.

A narrativa dos estudantes nos permite entender melhor os motivos pelos quais a escola tinha uma proposta antieurocêntrica, parecendo querer desviar-se de ciladas racistas que tais conteúdos podem apresentar dependendo da abordagem que o docente tenha nas aulas. O estudante Caio, diz:

A arte europeia estava na grade, mas era cobrado de uma outra maneira, a partir de uma outra visão, tendo em vista que o padrão educacional tem uma visão que não atende à diversidade. O CICALT pega esse padrão de arte branca, de ideias brancas, de pensamento europeu e tudo de branco que eles enfiaram aqui no Brasil e tenta-se apresentar uma outra perspectiva que case com a realidade periférica, preta, parda, indígena e afins.

Há o depoimento da estudante Isadora que indica que tal proposta anti-hegemônica foi a fez ela decidir a fazer o curso do CICALT e não outro:

Outros cursos que eu pesquisei partiam da ideia de que para ser um bailarino você precisa ser uma “fera” na dança clássica. E eu queria fugir desse tipo de formação, por que eu não estava a fim de passar por um processo de tentar

me encaixar para depois entender que aquilo não era meu, eu já queria algo que me desse mais autonomia.

A fala da discente Tamires evidencia que na escola houve o trato das Relações Étnico-Raciais ao exemplificar os estudos sobre racismo e como esses favoreciam a reflexão sobre as questões raciais nos conteúdos ministrados nas disciplinas:

No primeiro módulo, o professor de “Danças de Matrizes Africanas” disse que a disciplina era majoritariamente prática, mas que iria haver teoria, e muita teoria. Era uma proposta de estudar as teorias raciais para melhor manejar as danças africanas e afro-brasileiras. Mas eu entendo que não seja só para dançar essas danças negras, mas para as outras danças também, inclusive o balé, para saber que não vamos ter apenas bailarinos brancos, mas bailarinos negros também. Eu como uma mulher negra, foi importante para mim saber identificar os incômodos que eu sentia nas aulas de balé no Módulo II, por exemplo, que me fazia sentir que o balé não era para mim e depois eu percebi que não era bem assim. Se eu não tivesse estudado questões raciais eu não teria entendido que aquela dança era para mim, sim. Pois, ao estudar o balé clássico com uma dança étnica, no Módulo III, me fez perceber que todas as danças são específicas mesmo que o balé seja visto com uma dança universal.

A estudante Isadora aponta para como o contato com as perspectivas formativas do CICALT ampliaram suas noções de Arte e como as relações raciais compareceram nas aulas:

No curso de dança eu pude aprofundar ainda mais meu entendimento do que são essas relações, inclusive fatores mais subjetivos e menos evidentes. A princípio, ao falar de Relações Étnico-raciais, você pensa em racismo, violência, exclusão, desigualdade... Mas na dança eu nunca havia pensado que raça poderia ter a ver com padrões estéticos tão sensíveis e sutis. A minha percepção antes do curso era muito menor se comparado agora – após ter terminado o curso. Conseguia entender que a questão do cabelo liso e crespo tinha uma origem de violência e racismo, mas entender isso dentro da Arte eu não conseguia mesmo trabalhando no setor cultural há algum tempo; foi no curso que eu tive subsídio para entender conceitos como epistemicídio, apagamento de culturas, desvelando que as desigualdades não estão apenas no sentido econômico ou numa estética, mas que estão em tudo.

Tendo confirmado a presença e conformação das Relações Étnico Raciais na formação técnica em dança do CICALT por meio de uma proposta pedagógica que tem primazia em perspectivas culturais e artísticas negras, uma composição curricular anti-eurocêntrica e uma atenção e trabalho artístico-pedagógico voltado para as questões raciais, cabe caracterizá-la para melhor entender as maneiras pelas quais ela emerge e se efetiva nos processos educativos. Até aqui, foi possível dimensionar que a presença dessa proposta educativa tem reverberações de concepções educacionais do Programa Valores de Minas dando bases para a constituição do CICALT, juntamente com o esforço coletivo, de gestão, do corpo de docentes

e discentes, ratificando artístico e pedagogicamente a manutenção de tais pressupostos nos cursos técnicos.

Constatou-se que devido a trajetória do Valores de Minas, os estudantes procuravam o espaço com anseios de haver debates e abordagens que considerassem as diversidades, inclusive as questões raciais. Logo, dentro dos cursos técnicos algumas das demandas emanavam dos estudantes. Segundo o professor Tales:

Essas questões das Relações Étnico-raciais vêm desde o início, quando o Valores de Minas era lá na AV. dos Andradas. A coordenadora da época entendia que a questão racial tinha de entrar em todas as disciplinas principalmente na dança porque - assim como é atualmente - era um número majoritariamente de negros e eram recorrentes tensões relacionadas a essa temática. Por isso, a pedido dos estudantes, foi ampliada a carga horária de Danças de Matrizes Africanas no Curso Técnico de Dança do CICALT o que fez os estudantes terem mais contato com esse conteúdo e intensificando as discussões raciais e valorizando o corpo negro desses alunos.

Já, a fala do professor Luan nos revela a importância das posturas propositivas dos estudantes como fomentadoras das abordagens de temas raciais em suas disciplinas e aulas:

Não tem como eu falar que minhas disciplinas não abordaram as relações étnico-raciais, porque majoritariamente trabalhamos com esse recorte. O que eu faço são mais discussões sobre o tema, ao longo do processo, do que um encaminhamento de um estudo teórico específico. **Essas discussões se dão perante aquilo que os estudantes trazem para a sala de aula.** Eu tive vários encontros geniais, nos quais já rolou de ficar umas duas semanas discutindo sobre isso, a partir daquilo que os estudantes traziam para a aula. (grifo nosso)

Conforme apontado no Capítulo 2, o Programa Valores de Minas, em 14 anos de atuação na cidade atendeu a um público amplo que se espalhou pela cidade e região, divulgando e promovendo sua proposta educativa que, certamente, atraiu outros jovens à procura desse espaço de acolhimento e discussão das diversidades. Nesta dissertação, damos a ver as questões raciais focalizadas nas perspectivas negras, porém temas relativos a gênero, identidade de gênero e sexualidade também eram consideradas e abordadas no Programa. Desse modo, em alguma medida, esses alunos – nem todos – acessam a escola com algum nível de reflexão sobre as questões raciais e tinham a expectativa de que o CICALT os trate em sua proposta educativa. Com efeito, estes se colocam e constroem dialogicamente, com professores, possibilidades desses temas serem aprofundados e relacionados na formação em Dança.

O depoimento da professora Tássia corrobora com o aspecto da participação dos estudantes numa construção contributiva para a reflexão das questões raciais:

Essa minha desinformação sobre essa questão tem relação com a gente estudar pouco as Relações Étnico-Raciais. Eu conheço pouco e nunca me aprofundei nessas relações. O CICALT é um lugar que, desde o primeiro dia que eu entrei, eu aprendo muito sobre essa temática e ali essas questões aparecem o tempo inteiro devido à representatividade do corpo discente.

A estudante Catarina diz:

E eu nunca tinha parado para pensar muito sobre isso e quando você entra no CICALT você vivencia isso a todo momento, pois tem pessoas de todos os lugares que você possa imaginar, pessoas diferentes, cada um com sua particularidade e nesse encontro acabamos vivenciando juntos a consciência sobre ser negro. E eu não me atentava a essas coisas; para mim não era algo para se atentar. E isso é muito bom, pois eu não me reconhecia como uma mulher negra. E a partir do momento que eu começo observar meus traços, aceitar meu cabelo, aceitar meus detalhes, isso é muito legal. E isso eu aprendi nessa relação naquele espaço começando a admirar as outras pessoas e trazendo essa beleza também para mim. É muito bom ter uma escola na qual se pode falar abertamente sobre isso.

Entretanto, a estudante Tamires pontua para a importância de os professores também atuarem ativamente sobre o tema a fim de que não se sobrecarreguem os estudantes negros que, em muitos casos, assumem o papel de intervir e educar para as relações raciais, sobretudo em episódios de racismo. Desse modo, o depoimento da Tamires pode indicar a existência de lacunas no desenvolvimento de temáticas raciais por parte do corpo docente:

Há, também, dificuldades dos professores em lidar com essas questões, porque é algo que não faz parte da formação deles. Não deveria ser só os alunos, nas vivências deles, falarem com os professores que [aquela situação que está acontecendo em aula] é racismo. Eles têm que saber lidar com isso, se preparar para lidar com isso. Porque se não, nós estudantes [negros, que que já] temos que lidar com essas questões fora da escola, [ao chegarmos] ter de passar novo por isso [e ainda intervir]? (grifos nosso)

Sendo assim, mesmo com alguns pontos a serem aperfeiçoados pelos professores, podemos considerar que a representatividade, protagonismo e autonomia discente também oportunizou o desenvolvimento de reflexão sobre as relações raciais dos estudantes, sendo eles e elas, com seus corpos e vivências, atravessados por um processo para uma afirmação de suas identidades raciais na (re)educação de todos. Sobre isso, Catarina conclui:

A gente vem de uma sociedade em que as mulheres acham horrível ter um cabelo cacheado e crespo. Quando você chega dentro do CICALT, no tablado da dança, mulheres e homens super empoderados, com seus *blacks* para cima, pente garfo no cabelo, as roupas chamativas, coloridas, o uso de acessórios, tudo para realçar essa beleza [negra]... isso causa um impacto muito forte, porque a gente vem de um lugar onde aprende-se a esconder os traços pretos, a suavizar os nossos cabelos, as expressões que são desse corpo preto. E ao chegar nesse lugar as pessoas querem colocar isso pra fora, querem que as pessoas vejam essas características: é algo muito forte,

impactante. A partir daí, você já começa um questionamento pessoal, começa a ver essa beleza maravilhosa e começa uma leve mudança. Mas, dentro das aulas também é algo muito forte, porque a gente trás esses questionamentos em falas, em conversas, em reuniões, em temas de apresentações. Isso é muito legal.

Outro aspecto que foi suscitado diz respeito à representatividade do corpo docente. O estudante Adriel, ao afirmar a presença da abordagem das Relações Étnico-Raciais na formação em Dança do CICALT, demarca a presença de professores negros como fator preponderante e reitera a centralidade da disciplina de Danças de Matrizes Africanas como um *locus* de favorecimento para abordar a temática:

No CICALT houve abordagens das Relações Étnico-Raciais a começar pela representatividade de professores negros, para além da representatividade dos alunos. Os professores tinham consciência da existência de corpos diferentes, respeitavam esses corpos, procuravam sempre trazer novas metodologias para poder ensinar esses corpos por se identificarem com nós, alunos. O CICALT era um espaço que se abria para a discussão, era um espaço horizontal no qual os alunos podiam discutir questões raciais, os pontos que eles não estavam satisfeitos com os professores [sobre as aulas e escola] para criar um ambiente mais saudável para ambos os lados. Era um espaço muito acessível para todos os corpos; era inclusivo ao trazer uma carga horária maior de “Danças de Matrizes Africanas” relacionado ao público que era o público negro.

Pode-se inferir que, a representatividade negra no corpo docente proporcionou, em alguma medida, a reciprocidade e a empatia nas relações, no qual não se trata apenas de abordar o tema, mas falar a partir das experiências e entraves que a questão de raça tem na atuação profissional de dança, compartilhando estratégias e possibilidades para superar tais empecilhos e construir horizontes emancipatórios para se próprio e os demais – sejam negros ou não-negros. Uma educação antirracista não se restringe em revelar as estruturas violentas e excludentes das questões raciais na sociedade brasileira e os apanágios da branquitude, mas ao acolhimento aos equívocos que emergem cotidianamente, advindos da reprodução de preconceitos e estereótipos, o empoderamento e ação afirmativa das identidades raciais historicamente oprimidas e apagadas, reflexão crítica dos privilégios e estruturas/hierarquias de poder nas relações sociais e o agenciamento para uma transformação progressista.

E o estudante Igor complementa dizendo:

Ter professores negros nas diferentes disciplinas foi algo importante para tratar das Relações Étnico-Raciais no curso. Por exemplo, no módulo III eu tive um professor negro na disciplina de Dança Clássica, que é uma dança hegemônica, para que não fechemos naquela questão de que professores negros só dançam disciplinas de Danças de Matrizes Africanas. Possibilitando a reflexão de que nós – pessoas negras - também podemos ocupar outros lugares e trazer essa possibilidade de construção de identidade de outras pessoas pretas se entendendo em qualquer vertente da dança.

A representatividade, neste caso, abre margens para que os/as estudantes ampliem as possibilidades de atuação futura, sabendo que podem e devem ocupar as diferentes expressões de dança não havendo exclusivismo de determinadas danças para determinados grupos raciais⁵². A representatividade docente negra, também pode ser entendida como um incentivo e encorajamento para ocuparem espaços de tomada de decisão e autoridade acadêmica, percebendo que pessoas negras também podem/devem estar em cargos de autoridade produção de conhecimento mesmo que tais instâncias ainda tenham poucas pessoas negras.

Retomando o aspecto da disciplina de Danças de Matrizes Africanas ocupar um papel estratégico de promoção da Educação das Relações Étnico Raciais no currículo do Curso Técnico em Dança do CICALT, é evidenciado pelos entrevistados que a disciplina tem sido um *locus* de abordagens do tema, mas que todas as outras disciplinas têm abordagens para a construção de conhecimento em dança com vista as questões raciais. A docente Luciana diz:

As disciplinas só abordam as relações étnico-raciais naquela escola, tendo em vista que outras referências [fora do CICALT] já são muito ditas e postas na sociedade o tempo inteiro. E, em “Danças de Matrizes Africanas” é quase que um comprometimento abordar essas questões. Além disso, estamos falando de corporeidades que perpassam por essas relações, não teria como não falar sobre. Afinal, as “Danças de Matrizes Africanas” produz um corpo que não é um corpo do balé numa perspectiva eurocêntrica. Então, as danças de matrizes africanas são outras técnicas corporais, outras bases de apoio e estudar isso é acesso para construir um outro corpo [que dança], é acessar ancestralidades. E, não seria possível negligenciar tais questões pelo fato do próprio público que busca o curso, eles e elas já carregam isso no próprio corpo. (grifos nossos)

Nesse mesmo sentido, a estudante Cecília narra que:

A “Danças de Matrizes Africanas” abrangem muito destas questões raciais, pois tudo tinha um contexto e uma história por trás. Eu me identificava bastante por ser uma pessoa negra, sendo levada a refletir como na área da Dança o balé clássico é imposto como padrão. E eu ao transitar entre o balé – que é a minha formação inicial pela qual tenho muito apego –, e as danças de matrizes africanas me identificava muito com as discussões.

E a discente Catarina reforça a presença das discussões raciais em todas as disciplinas e ao longo da formação, mas enfatiza a condução mais explícita em “Danças de Matrizes Africanas” nas vivências iniciais a partir da proposta de um dos professores que lecionou a disciplina no período:

⁵² Contudo, o contrário – pessoas brancas atuando com estéticas negras – deve ser pensado e gerido com parcimônia para que não sejam promovidos novos apagamentos e invisibilizações. As danças negras não apenas para as pessoas negras, mas o modo como as acessam, se apropriam delas e as reproduzem em práticas e processos criativos deve ser imbuído de reflexão crítica sobre as relações raciais que estão postas na sociedade.

Eu vi isso em todas as matérias, em todas as aulas; nós trabalhamos isso sim, sem exceção alguma. Em todas tivemos conversas, aulas, vivências e experiências que incluem Relações Étnico-Raciais. Mas, eu vejo que, isso ficou muito forte nas primeiras aulas de “Danças de Matrizes Africanas”. O professor já chegou dizendo tudo aquilo que ele acha que era preciso para abrir nossos olhares; a aula dele era toda estruturada para isso. Ele chegou com um conteúdo teórico, pesquisas, referências e vídeos, provocando discussões fortíssimas para nos fazer pensar e nos provocar a pesquisar mais. Suas aulas despertavam o desejo de mudar o mundo e a necessidade mudar certos aspectos da sociedade.

O docente Tales faz uma reflexão sobre a relevância que a disciplina ganha na formação proposta na vivência e construção das identidades dos estudantes, dizendo:

A disciplina Danças de Matrizes Africanas era a disciplina que dava um sopro de conforto para os estudantes no qual os estudantes negros entraram numa experiência de reconhecimento de autoidentificação, tornando-se sujeitos críticos de todas essas experiências.

Por fim, um aspecto da política curricular no Curso Técnico em Dança do CICALT merece ser discutido a fim de pensarmos mais sobre o ensino de Arte na educação brasileira. A professora Isis apresenta uma avaliação do curso, considerando-o revolucionário em sua proposta político-pedagógica, mas se questiona sobre o curto prazo de tempo (um ano e meio) para desenvolver tal proposta formativa, apontando uma dimensão administrativo-pedagógica e suas implicações para o desenvolvimento dos conteúdos por parte do corpo docente:

Existe uma boa ideia para o Curso Técnico em Dança do CICALT que necessitaria de um tempo maior de formação [dos estudantes] para que seja possível aprofundar em alguns conteúdos. Mas a proposta é muito boa, pois propicia um tipo de percurso formativo que não passa por eixo eurocêntrico; ele faz alguns desvios desse tipo de perspectiva. Por isso, o tempo é muito curto para o tanto de coisa que precisaria ser digerido, trabalhado, experimentado, pensado, quando se tem em vista propiciar uma experiência em dança que passa por um outro caminho que não segue o eixo mais comum em espaços de formação que, na maioria das vezes, é o balé clássico, depois o jazz.... Essa proposta me atrai, pois me mobiliza para outras direções, para outros olhares, faz com que eu revise a minha experiência e formação em dança de modo que eu possa ampliar meu olhar. De maneira geral, a proposta do CICALT é interessante, promissora e super revolucionária - em alguns sentidos -, mas, infelizmente, a instituição ainda não tem estrutura ou ainda está se estruturando para oferecer aquilo a que se propõe com uma consistência maior e para isso precisa-se ter tempo. Eu vejo que para chegar nessa consistência, além de aumentar o tempo de formação, seria importante que se formasse uma equipe de professores efetivos, pois se tivesse professores efetivos poderia ter um desenvolvimento mais alinhado ao currículo. Nessa história de contratação temporária, cada pessoa que chega lá interpreta as coisas de uma forma e não consegue criar uma base no qual todos estão se colocando para a mesma direção e, às vezes, ficam coisas atravessadas, faltando coesão.

A fala de Isis é muito interessante e pertinente, pois toca em tensas relações com SEE-MG e um importante aspecto do currículo: o professor. Afinal, o professor é um mediador entre aquilo que foi idealizado e pactuado no currículo e aquilo que será efetivado na formação dos discentes e em todo processo de aprendizado. Sendo um curso de etapas semestrais, há a contratação e dispensa de professores no início e término de cada módulo, e por ter um processo de contratação que segue regras estanques, alguns professores, por vezes, não conseguem se recolocar na vaga que atuou anteriormente e outra pessoa acaba assumindo. Além disso, é preciso considerar o impacto macro da pandemia, tanto que o professor Luan faz a seguinte avaliação:

Antes da pandemia, eu acho que a gente pode dizer que tem uma herança do Valores de Minas e fazer isso ser o fio condutor do curso. Atualmente, eu penso que não tem nada a ver e é preciso reconhecer que acabou. Já mudaram muitas coisas, já não tem essas turmas com estudantes que fizeram o Valores de Minas, por mais que tenha esse olhar de quem já atuou na escola, as coisas já mudaram bastante.

Luan leva-nos a refletir que é preciso mais que documentos para se manter acesos os princípios de respeito à diversidade e ao trato da Educação das Relações Étnico-Raciais desenvolvidos pela escola, até então. Além disso, tendo em vista que os estudantes foram peça-chave para a presença das temáticas raciais na CICALT, não havendo mais esse elemento fomentador ou havendo de outras formas, como essas abordagens terão condições de continuar habitando os processos educativos? Havendo tantos profissionais não efetivos – gestão, docentes e discentes – como será possível manter uma proposta comprometida com a transformação social a partir de questões raciais?

Conforme temos discutido na dissertação, para uma efetiva implementação dos pressupostos da Lei 10.639/03 e da Educação das Relações Étnico-Raciais, parece ser imperativo o comprometimento ético da atuação docente. Para além de que tais prerrogativas são basilares para o desenvolvimento da educação nacional, parece evidente que a experiência do racismo é algo perverso que precisa ser sistematicamente desarticulado das estruturas da sociedade, sendo a educação uma aliada nesse processo. Por isso, o professor ao tornar-se sensível ao tema, atentar-se para as implicações da raça no cotidiano escolar e rotinas em sala de aula, bem com promover maior diversidade de conteúdos e referências negras nos processos educativos é algo que necessita de atenção plena, exigindo prontidão e intencionalidade para tais fins na proposta de ensino-aprendizagem.

Para além de ter um currículo pensado para as questões raciais e uma gestão que se preocupe com uma educação que favoreça a emancipação social de jovens, como identificado

no CICALT, é são necessários docentes desejosos de tais transformações na sociedade, entendendo que práticas educativas antirracistas garantam e promovam a vida (PARAÍSO, 2010). Nesse sentido, não se trata de trocar todo o conteúdo, por exemplo, europeus por africanos e afro-brasileiros, mas inervar as propostas de ensino-aprendizagem de reflexão crítica, apontando, quando pertinente, as implicações de raça na produção de contrapontos históricos das relações assimétricas (SANTOS e NUNES, 2003), fazendo inserções das produções e modos de pensar-fazer dos grupos subalternizados e suas ações como protagonistas na construção da identidade nacional brasileira.

Com efeito, espera-se que este tipo de abordagem educativa favoreça a emancipação (SANTOS 2000; ADORNO, 2006), de jovens expostos a tais processos educativos na construção de autonomia em uma reflexão crítica dos imperativos hegemônicos sobre as identidades (HALL, 1998) e diferenças, rompendo com relações de dominação por meio de uma agência para a transformação social. Isto é, ao colocar a sociedade brasileira para debater as questões raciais deseja-se que sejam desencadeadas um ciclo de renovação dos pensamentos sobre os negros no Brasil, no qual as atuais e futuras gerações já não estabelecem, à partida, relações preconceituosas e discriminatórias, mas se movam progressivamente para a redução dos efeitos do racismo em nossa sociedade. Assim, não serão apenas professores em sala de aula, com toda a problemática educacional e espaços/tempos curriculares reduzidos, encarregados de iniciar os processos de reeducação racial, mas toda uma população atenta para não mais recair e continuar reforçando as mazelas do passado-presente.

A constituição do CICALT como uma escola pública que oferta cursos técnicos profissionalizantes em diferentes linguagens artísticas delineou uma proposta educativa que impactou a seleção de conteúdos que estaria e como estaria em seu currículo, sendo evidenciado a prioridade para conhecimentos de dança oriundos das culturas negras. Também, procurou desenvolver abordagens problematizadoras a partir das questões raciais e anti-eurocêntricas, promovendo reconhecimento e valorização de narrativas e estéticas negras em um processo de ação afirmativa, no qual há um pungente protagonismo estudantil. Além disso, ficou pronunciada a relevância da representatividade do corpo como fator de construção e identificação entre alunos e professores, corroborando com o fortalecimento das identidades raciais e agenciamento para uma atuação antirracista.

Por fim, podemos dizer que a partir das narrativas de discentes e docentes identificou-se que o trato da Educação das Relações Étnico-Raciais em processos educativos de dança no CICALT se dá, a priori, por um legado da educação não-formal implementada pelo Programa

Valores de Minas durante antes anteriores, que se caracterizou como um projeto social que tinha uma especial atenção para as diversidades assegurando, de algumas maneiras, um outro olhar para o corpo negro e suas epistemologias afro-orientadas. Ao que tudo indica, a representatividade dos corpos negros no ambiente escolar favoreceu a emergência de abordagens antirracistas nos processos de ensino-aprendizagem, tomando nas estéticas negras um lugar de ressignificação da identidade negra.

A disciplina de Danças de Matrizes Africanas, Folclóricas e Populares é eleita como um aporte para assegurar o trato contínuo e constante das negritudes no contexto do curso, num entendimento de um reconhecimento e valorização de fundamentos estéticos, artísticos e culturais para favorecer processos de emancipação social, considerando as questões do negro na sociedade brasileira e na produção artística de dança na atualidade. Contudo, são apontadas questões institucionais que desestabilizam constantemente a proposta formativa, na qual necessita-se uma ampliação do tempo de formação para que as questões sejam aprofundadas na prática de dança, na intenção de produzir corporeidades hábeis para atuação profissional aliada a flexibilidade crítica sobre as questões sociais. Além disso, é preciso garantir a continuidade das concepções artístico-pedagógicas com a presença de docentes efetivos, de modo a assegurar, também, a própria continuidade do curso/escola que ainda não se estabeleceu como uma política pública, pois tem operado com uma política de governo.

3.3 Experiência/proposta formativa: abordagens das relações étnico-raciais em processos educativos de dança

Eu acho muito importante tratar das Relações Étnico-Raciais no ensino de dança e isso deveria partir do professor, que é aquele que se propõe a ensinar, e do espaço, pois talvez o professor pode ter resistência de falar dessas questões. Eu tive muita dificuldade com o balé clássico, porque meu corpo não é de uma bailarina europeia. Eu tive muita dificuldade no início e eu sentia que o balé clássico não era para mim e acabei criando uma certa resistência com essa dança. Mas com a vivência que eu tive no CICALT eu entendi que eu posso dançar o balé com o corpo que eu tenho, porque, às vezes, eu começava a rejeitar o meu corpo porque não chegava em certas desenvolturas e isso me deixava incomodada. E com isso eu fui entendendo que meu corpo poderia chegar em alguns domínios da técnica sem ser abusivo.

Estudante Larissa.

A epígrafe que abre essa seção, o depoimento da estudante Larissa, chama-nos a atenção sobre como as abordagens das relações étnico-raciais corroboram para uma formação em dança heterogênea, para a diversidade, afastando-se de concepções universalizantes

homogeneizadoras dos corpos, encaminhando os estudantes para uma (re)conexão consigo mesmo ao vivenciar as diferentes técnicas. Ou seja, é preciso ampliar os alcances da Educação das Relações Étnico-Raciais e adensar as tratativas destes temas em sala de aula, pois não se pode restringir em abordar os estigmas sociais que rondam o corpo negro e suas epistemologias, mas tensionar para que não se reproduzam lógicas opressoras ocultas na formação de dança.

O balé clássico por ocupar um imaginário forte de determinadas noções do que é dança e o que é dançar – principalmente no quesito formação em dança –, tanto entre profissionais como no senso comum, dependendo da abordagem de ensino, pode excluir determinados sujeitos ao se perseguir um determinado padrão estético que essa técnica, muitas vezes, idealiza. Por isso, nos parece importante sondar e inventariar as experiências acumuladas no CICALT para levantar estratégias e abordagens que se propõem a uma ação a antirracismo, atrelada a finalidade emancipatórios de formação em dança, dando a ver como tais questões e temáticas se manifestaram nas propostas de ensino-aprendizagem, salientado as estratégias e processos metodológicos artístico-pedagógicos.

3.3.1 Horizontalidade na interrelação professor-aluno

Uma primeira perspectiva que aparece é a de abordagens horizontalizadas entre discentes e docentes, compartilhando as tomadas de decisões e condução das disciplinas:

Eu gosto muito da proposta educativa de dança do CICALT porque tem uma construção muito legal entre aluno e professor. Os alunos também apresentam questionamentos e há devolutivas por parte dos professores, visando esclarecimentos desses questionamentos e isso é muito construtivo. Eu gosto muito disso, pois a gente consegue esclarecer alguns pontos e tentar melhorar para que seja um ambiente bom para o aluno aprender e para o professor ensinar. (Estudante Igor)

A estudante Isadora fala de uma postura de acolhimento e compreensão em relação às especificidades e contextos discentes e sugere que isso favoreceu uma diminuição de evasão de estudantes do curso:

Foi muito difícil voltar a estudar por eu já ter vários outros compromissos e ter de me dedicar um turno inteiro para estudar. Ao mesmo tempo, eu sentia dos professores uma certa compreensão, para nós que trabalhávamos ou tínhamos responsabilidades domésticas. Eram dadas oportunidades de dialogar e encontrar prazos que se adequassem às realidades. A equipe docente demonstrava ter uma noção e compreensão da realidade da turma e isso favoreceu para que a turma não tivesse uma evasão maior.

O estudante Igor complementa fazendo uma associação entre essa abordagem com perspectivas de educação social pelos pares, situando os professores como tendo vivências semelhantes à dos estudantes relacionadas ao pertencimento racial dos professores:

Essa troca entre professor e aluno é muito interessante naquele lugar. Na verdade, os artistas, porque além de professores eles também são artistas. Eu percebo que eles trabalham dessa forma porque as vivências deles se assemelham às dos alunos. O CICALT parece ter uma semelhança com a educação entre pares, pois as pessoas que trabalham lá têm as mesmas vivências das pessoas que estão ali para aprender. Então, é essa a relação da educação entre pares: são pessoas semelhantes que praticamente tiveram ou têm as mesmas vivências, por isso elas sabem as maneiras de estabelecer as trocas. Então parece uma Educação Social.

Ao que tudo indica, essa horizontalidade pode ser alinhada com essa representatividade na produção de solidariedade e empatia. A postura empática de professores pode estar relacionada com as suas próprias vivências que são refletidas à luz das dinâmicas sociorraciais de modo que manejam dinamicamente as hierarquias institucionais em prol do processo de ensino-aprendizagem eficaz. Para além disso, poderia se pensar, também, sobre as concepções de educação não-formal herdadas do Valores de Minas que se propunham a espaços dialógicos e de construções coletivas e colaborativas, que são aspectos comuns em projetos sociais.

A professora Cristina, confirma essa perspectiva de construção dialógica ao situar uma readequação em seu planejamento a partir da demanda de estudantes:

Eu tinha pegado a ementa, pesquisei e tinha pensando em uma proposta para a disciplina. Mas quando eu cheguei lá a turma me demonstrou uma necessidade de fazer algo mais técnico, uma prática mais puxada, queriam ser desafiados... Então, eu abandonei a minha ideia inicial depois que os estudantes apresentaram tais demandas para que fosse dado ênfase na prática.

A professora Cássia demonstra como toda uma disciplina foi repensada a partir de questionamentos e proposições de estudantes:

Em Princípios Básicos de Anatomia, em suma, o objetivo da disciplina era oferecer conhecimentos para prevenir lesões; era uma disciplina com uma carga horária menor se comparada com outras, mas com muito conteúdo. A minha proposta inicial era focar no aparelho locomotor por meio de práticas, fazendo investigações das musculaturas num sentido de percepção corporal. Alguns estudantes disseram que era uma aula com uma visão de corpo muito eurocêntrica. E eu concordei com eles/elas e expus que tínhamos pouquíssimo tempo e um "mundo" de conteúdos possíveis. Então, eu tinha dois entendimentos: um que era o tempo e o outro que era a minha ignorância sobre outras formas e abordagens sobre o tema. Depois disso, chegamos a uma dinâmica para tentar trazer outras visões sobre o corpo. Em

cada aula os estudantes trouxeram conhecimentos que já tinham ou de pesquisas que fizeram. Teve estudantes que compartilharam elementos a partir de sua fé, outras coisas mais holísticas, outras um olhar psicológico. E teve uma, que me marcou muito, que trouxe conhecimentos da avó; as maneiras como a avó cuida do corpo e ensinou para a estudante e ela apresentou na aula para a turma – eram alguns alongamentos e um exercício de respiração.

Compartilhar as responsabilidades dos processos de ensino-aprendizagem, de modo que as tomadas de decisões não fiquem centradas unicamente no professor, mas abertas e em negociação com o coletivo de estudantes deu condições para a participação deles/delas no planejamento e desenvolvimento da formação. bell hooks (2017) nomeia tal estratégia de “construção de uma comunidade pedagógica” no qual são experimentados descentramentos da autoridade e recriação de outros limites institucionais para os papéis do professor e aluno.

Esse tipo de proposta educativa rompe com concepções tradicionais de ensino, porém o professor ainda exerce o papel fundamental de mediar a relação estudante-instituição, tendo em vista as atribuições docentes de se guiar pelo PPP e o currículo. Assim, a construção de horizontalidade e a conformação de uma *comunidade pedagógica* produz a corresponsabilização da aprendizagem e reconhecimento do estudante como sujeito de seu processo formativo, pois

Se os professores levam o corpo discente a sério e têm respeito por ele, são obrigados a reconhecer que estamos nos dirigindo a pessoas que fazem parte da história. E alguns deles vêm de uma história que, se for reconhecida, pode ser ameaçadora para os modos estabelecidos do saber (HOOKS, 2017, p. 186-187)

Desse modo, o Curso Técnico em Dança do CICALT se propôs a construir estratégias de escuta e construção dialógica com os estudantes, que se evidencia na percepção discente sobre o acolhimento dos professores para as críticas e sugestões, propiciando um ambiente compartilhado de tomadas de decisões, no qual todos tiveram oportunidade de se colocar e pensar os pontos apresentados, convergindo a um plano de ensino possível e satisfatório a uma maioria. Como resultado, há o relato da estudante que apresenta um conhecimento sobre cuidados com o corpo relacionados a práticas de respiração e alongamento aprendidos com a avó e que foi socializado com a turma em diálogo com o conteúdo previsto na ementa e objetivos da disciplina. Ou seja, os conhecimentos dos estudantes são valorizados e legitimados à luz do conhecimento acadêmico nos processos de ensino-aprendizagem, colocando em questão a primazia dos conhecimentos hegemônicos, ao passo que efetivam os pressupostos de uma educação crítica e emancipatória.

3.3.2 Crítica ao eurocentrismo e descolonização das práticas educativas

A construção conjunta e dialógica parece favorecer um envolvimento e um sentido de pertencimento ao processo de aprendizagem, (re)colocando, até professores, para repensar suas práticas e propostas educativas a partir de uma proposta de reflexão crítica do eurocentrismo, conforme apontado na seção anterior quando estudantes questionaram a professora sobre o conteúdo proposto na disciplina “Princípios Básicos de Anatomia”. A professora Cássia, portanto, dentro de suas possibilidades, opta por assimilar essas proposições críticas reiterando a importância de não as negligenciar no processo educativo como um todo:

Todas as disciplinas do curso abordaram as Relações Étnico-Raciais, pois partem de um ponto de vista; é possível notar um olhar crítico para dança para as perspectivas eurocêntricas. Eu sempre tentei trazer conhecimentos de intelectuais negros de diferentes perspectivas. Em outros momentos, eu tentei dar a ver que existem essas relações, por mais que eu não tivesse tempo para aprofundar, mas com o entendimento de não deixar passar batido mesmo que seja por meio de uma estratégia simples como fiz em Princípios Básicos de Anatomia. Neste caso, depois das apresentações tinham uma conversa e esses pontos apareciam. Ou seja, não era o caso de ensinar uma teoria específica, mas "vamos conversar sobre isso?", "isso existe, como lidar com isso?". Na verdade, uma estratégia de não ignorar.

A narrativa da professora coaduna com o que temos proposto a levantar na dissertação, que para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais em processos educativos de dança – ou em qualquer outra área de conhecimento – não precisa, obrigatoriamente, haver um conteúdo ou trazer o tema e dizer “vamos trabalhar isso agora”, mas reconhecer que as questões raciais estão entranhadas em tudo e não podem ser ignoradas. Por isso, compreender as imposições europeias como modelo universal imposto com o empreendimento da colonização, abre horizontes para, sempre que possível, sejam apresentadas as necessárias ponderações sobre tais imperativos hegemônicos nas formas de produzir conhecimento e de validação das diferenças e diversidade culturais.

O professor Charles, diz que ao ministrar a disciplina de Danças de Matrizes Africanas ele “se propunha a uma decolonização dos saberes. Eu levava referências de danças negras, memória, africanidades, estudar o mapa do continente africano para demonstrar que a ideia de dança era outra” (Professor Charles). Arelado a isso, a proposta do professor Charles se alicerça no ensino-pesquisa numa proposição de não dicotomizar teoria e prática. Assim, ele

aliou processos de investigação dos temas aos processos de aprendizagem de dança, engajando estudantes na construção de conhecimento:

Eu, como professor, entendia que podia realizar um trabalho diferente que, também, pensasse pela pesquisa e não simplesmente no aplicar um conteúdo. Nessa ocasião, foi tencionando [com os estudantes] o que é teoria e o que é prática, e o quanto nosso corpo é produtor de teorias e práticas tudo ao mesmo tempo no contexto da dança e das corporeidades negras. E eu dizia que não vamos separar, não vamos nos ocidentalizar em relação às nossas corporeidades e o que temos como memórias gravadas em séculos e séculos de existência. Por isso, informava que não era para esperar de mim um ensino que ficasse horas dançando sem que compreendessem que não iríamos separar o conhecimento desse corpo em movimento. (Professor Charles, grifo nosso)

Tendo em vista, o que já foi mencionado anteriormente sobre o papel da disciplina Danças de Matrizes Africanas no curso para a presença de discussões mais aprofundadas sobre questões raciais, faz sentido as estratégias adotadas pelo professor Charles para o encaminhamento de sua proposta educativa. Os pontos por ele apresentados, tocam em aspectos históricos, geográficos e culturais com aparente natureza conceitual, transparecendo uma finalidade de ampliar as concepções de dança para além do pensamento ocidental hegemônico ao evidenciar todo o arranjo da cultura negra no processo de ensino-aprendizagem.

3.3.3 Racialização nos processos educativos

Conforme já explicitado, alguns estudantes do CICALT apresentam, à partida, algum nível de entendimento das dinâmicas racial e etnocêntricas que, somadas as concepções da escola, ganham força ao longo da trajetória no curso. Sobre esse nível de reflexibilidade, a estudante Tamires apresenta alguns argumentos que confrontam algumas escolhas de professoras de balé em suas propostas de ensino-aprendizagem, reivindicando que uma perspectiva racializada poderia ter sido adotada em toda experiência de balé clássico vivenciada na escola:

O ensino da dança deveria ser nesse viés racializado, introduzindo um pensamento crítico sobre as relações étnico-raciais, a história da dança e história da arte, no entendimento que não existe somente a história branca, que existem outros fazeres artísticos e dançantes que precisam ser normalizados e que não devem ser estudados apenas como um recorte. Por exemplo, no Módulo II a professora falava que precisa estudar o balé de uma maneira tradicional para depois desconstruir, mas na proposta dela a gente não viu essa desconstrução, vimos isso com outro professor no módulo seguinte. E fica parecendo que sempre nós – pessoas negras – que temos que arrumar uma forma de dançar para nos sentirmos mais aceitos e acolhidos.

Por isso, não devíamos ter estudado o balé clássico com um viés racializado apenas no final do curso, deveria ter sido em todos os módulos, pois assim você não vê como uma inclusão forçada. (Estudante Tamires)

A professor Alana, conta-nos como ela percebia que a disciplina de Fundamentos da Dança Clássica era vista e recebida na escola e como ela conseguiu dialogar com as perspectivas das Relações Étnico-Raciais:

Houve dificuldades de colocar a Dança Clássica naquele contexto, pois todo mundo pontuava que era uma dança branca, uma dança europeia. Diferentemente de Danças de Matrizes Africanas que era melhor recebido devido a uma ideia de representatividade. Então, eu escolhi falar muito sobre porque que essa dança é assim, mostrando diferenças de estética, pensando em como podemos nos apropriar dessa técnica de acordo com cada corpo e não na tentativa de encaixar um corpo na dança. Também, mostrei referências de balés com pessoas negras - Dance Theatre of Harlem.

Uma outra proposta também teve destaque dentro de uma perspectiva anti-eurocentrica, no qual estudantes relatam experiências de racialização na dança em que o professor abordou o balé clássico como uma dança étnica, favorecendo uma outra relação desses estudantes negros com essa técnica.

Em Fundamentos da Dança Clássica III, tivemos em uma aula a discussão do balé como uma dança étnica dentro do contexto brasileiro e da pluralidade de corpos que existem e dos nossos corpos negros. Eu vejo isso como aspecto das relações étnico-raciais, pois quando o professor traz essa proposta, ele demonstra entender que nosso corpo é diferente do europeu, refletindo – nas aulas práticas – que, talvez, nossos corpos não atinjam algum tal nível de *en dehor*, mas isso não quer dizer que não somos aptos para dançar essa dança. Nesse sentido, trabalha-se a técnica clássica dentro das possibilidades de cada corpo e não de um padrão a ser atingido, passando pela consciência de si na execução dos movimentos. O professor dizia: vamos trabalhar para que vocês consigam fazer esse exercício, mas dentro daquilo que seus corpos tem condições de desenvolver. (Estudante Igor)

Em uma convergência de aspectos (proposta educativa da escola/curso, mais a representatividade negra estudantil e docente), que caracterizam essa escola e sua proposta educativa, foi possível desenvolver processos de ensino-aprendizagem no qual as danças e suas técnicas passam pelo crivo racial levantando as problemáticas e encaminhamentos para a superação dos entraves. Por consequência, em uma perspectiva emancipatória, estudantes acessam um conteúdo e formação que o fazem pensar sobre si, seu corpo no movimento técnico e estético, e, pronto, encarar o campo de atuação profissional com seus desafios e possibilidades. Por isso, tal abordagem nos processos educativos são de caráter ante

eurocêntrico, pois sempre interrogam sobre as bases que regem as perspectivas universalistas como modelo e padrão a ser seguido.

A estudante Tamires, relata episódios desconfortáveis na vivência do balé clássico, que também tem relação com memórias anteriores ao curso, mas como, também, com uma perspectiva das relações étnico raciais foi possível iniciar um processo ressignificação de tal experiência discriminatória:

O balé era algo em que eu já tinha insegurança desde criança e, por isso, eu tinha assumido para mim que este [o balé] não era um lugar para mim. No primeiro módulo, a professora trouxe uma perspectiva mais de descoberta. Não foi tão rígido, como eu imaginava que pudesse ser. No segundo módulo, que foi com outra professora, já foi bem mais rígido, principalmente a questão do cabelo. Eu geralmente uso o cabelo solto, pois eu não tenho costume de prender, e nessas aulas tinha de ir pelo menos de *afro puff*⁵³. Isto é, se não colocasse o coque deveria colocar, pelo menos, o *afro puff*. E eu, por algum motivo, sempre esquecia de prender e em toda aula estava de cabelo solto. Eu não esquecia por querer ou para afrontar a professora, eu me esquecia mesmo, pois já era natural ficar assim de cabelo solto, e isso foi me constringendo, principalmente, quando ela dava algumas indiretas ou lançava olhares de reprovação. Já no módulo três, estudamos o balé em outras perspectivas, o professor apresentou um texto do balé como uma dança étnica. Eu comecei a perceber que eu não preciso aprender o balé para depois desconstruir para outras danças, entendi que era possível aprender as duas coisas juntas: aprender que o balé, que é uma dança étnica, entendendo que existem outras possibilidades de formação do corpo que dança. Então eu percebi que não era uma coisa totalmente da minha cabeça os desconfortos com a outra professora, afinal eu posso me sentir à vontade fazendo balé e sem prender o cabelo - pois esse professor não exigia o cabelo preso.

O relato de Tamires desencadeia uma reflexão de que trata das relações étnico-raciais em processos educativos não diz respeito a apenas de levantar e debater temas e conceitos pertinentes à problemática social instaurada, mas, também atentar-se para as próprias relações que são estabelecidas na sala de aula e seus conteúdos. Afinal, não adianta denunciar o racismo, anunciar sua perversidade e que o mesmo não pode ser admitido na sociedade, mas continuar a implementá-lo nas aulas e nas práticas formativas. Cabe, portanto, uma revisão atenta e sistemática dessas práticas em sala de aula nos contextos de formação em dança, necessitando – por extensão –, de uma reeducação dos espaços de circulação artística de dança, como concursos, festivais, mostras, residências artísticas, para que o corpo negro performe tal como ele é e não adequado dentro do modelo hegemônico.

⁵³ O *afro puff* é um penteado de cabelo crespo preso no topo da cabeça que traz a ideia de algo volumoso, leve e macio. A depender do tamanho do cabelo, o penteado *afro puff*, pode ter diversas dimensões.

3.3.4 Vivências Artísticas de imersão cultural

Outra abordagem presente em relatos foi a vivência artística de imersão cultural, na qual um professor mobilizou os estudantes para se apresentarem em eventos da tradição negras e em circuitos de dança na cidade de Belo Horizonte com expressões de danças negras:

Teve um professor de “Danças de Matrizes Africanas” que tinha a abordagem de vivência em *locus*. Ele organizou várias saídas com estudantes para festas de tradição. Até mesmo quando não tinha a possibilidade de ir pela escola ele fazia o convite para os estudantes como artistas. E eu percebi como isso foi importante para os estudantes e como isso amadureceu o entendimento da teoria, porque faziam uma associação das aulas e depois observá-las nas manifestações. Além disso, esse professor organizava apresentações para proporcionar essa experiência de estar no palco, de estar em cena, foi algo que ele trouxe muito forte em sua proposta pedagógica. (Professora Cássia)

O estudante Igor, conta:

Teve um professor que abriu um leque de possibilidades artísticas de dança: ele nos levou para viajar para apresentar fora, apresentamos no Curta Dança - que é um evento de Belo Horizonte -, que eu vejo que é uma galera muito elitista, é sempre aquele mesmo grupo de pessoas que se apresentam, com as mesmas propostas de dança. E esse professor possibilitou a turma de vivenciar esse lugar artístico. Também viajamos para Diamantina para fazermos uma apresentação numa festa de Congado junto com o professor. Então, essas foram experiências muito ricas e que agregaram muito na minha percepção de dança. Por isso, ter uma equipe de professores-artistas de dança possibilitou mais vivências e experiências para os alunos.

O professor Tales conta-nos como foram pensadas essas propostas e alguns aspectos que ele percebeu ressoando em estudantes, mas também aponta alguns empecilhos institucionais que minaram a continuidade dessas vivências externas à escola, mesmo quando os custos eram subsidiados pelo professor e pelos convites que ele recebia:

Levei estudantes à Festa de Nossa Senhora do Rosário de Homens Pretos para verem essas expressões de origem Banto e o sincretismo. Nessa ida a Diamantina, estudantes acharam interessante ter uma mulher vestida com roupa de orixá ao lado do padre e eles dançando Afro junto com a criança vestida de anjinho. Eu queria mostrar menos com a discussão e mais com a prática, porque eu percebia que eles estavam ávidos por ver outras coisas e por isso intensifiquei essa questão de sair da escola. Mas a questão institucional começou a ficar difícil e comecei a diminuir as propostas de saída, pois no Estado tem umas burocracias... Foi uma luta conseguir levar eles a Diamantina. (Professor Tales)

E completa,

Para além de olhá-los como aluno eu os vejo como artistas. Por isso eu fiz o movimento de convidá-los para fazer as apresentações nos espaços nos quais fui convidado, pois percebia que eles estavam ávidos por mostrar esse corpo negro na cena. Essa experiência me oportunizou perceber como eram esses

corpos dentro e fora do CICALT. Alguns até me surpreendiam por se demonstrarem constrangidos e frágeis fora da escola, pois lá dentro ganhavam um outro contexto, muito mais altivos e afirmativos. Então, percebi que era só lá dentro da escola que eles demonstravam um comportamento empoderado e eu imaginava que eles eram assim sempre. Aí comecei a entender que eu precisava propor mais coisas para fora da escola. (Professor Tales)

Considerar o estudante de dança como um artista em formação, foi uma abordagem que oportunizou não só transposições da teoria para prática, mas fortaleceu lacunas na autoestima deles que por vezes só se manifestam em espaços externos à escola, haja vista que a escola transmitia autoconfiança dentro de seus muros, diante de seu olhar para a diversidade com humanização. Tal aspecto tem relação com os processos de construção da emancipação, que requer um ambiente acolhedor para experimentar as novas descobertas e disputar as narrativas que se quer defender. É importante que a escola e seu corpo docente formem sujeitos para a autonomia, sendo necessário o encorajamento para “meta a cara no mundo” e ocupe espaços na sociedade colocando suas ideias e propostas.

De modo geral, o olhar para o estudante para além de um receptáculo de conteúdos demonstra-se como um ponto característico das abordagens de ensino-aprendizagem de dança do CICALT. Nesses processos de ensino aprendizagem os estudantes participaram da tomada de decisão das disciplinas, sendo compartilhado com eles/elas as responsabilidades do planejamento e da construção de conhecimento no qual a pesquisa e a proposição discente foram consideradas para que suas narrativas também compuseram o *hall* de conhecimentos legítimos de corpo e dança, sendo mobilizadas suas memórias e corporeidade nos processos de ensino-aprendizagem. Racializar as danças foi um aspecto salutar nas vivências com o balé clássico e que podem ser replicadas em todas as disciplinas, contribuindo para os processos do estudante em distinguir as questões pertinentes a seu corpo e ao desenvolvimento de proficiência nestas técnicas e as questões estruturais hegemônicas européias nos contextos de dança. Levando-se a cabo uma crítica ao etnocentrismo europeu e todas suas formas de dominação na formação e atuação profissional em dança.

3.4 Emancipação Social

O Programa Valores de Minas/CICALT mudou a minha vida. Neste lugar eu me senti um ser humano de verdade. É um tanto estranho uma pessoa de 19 anos não se sentir um ser humano, né. Eu comecei a me identificar como uma mulher negra ao começar a minha transição capilar e ainda sim eu tinha medo de falar "sou uma mulher negra", "eu sei que sou, mas não sei se sou tão negra assim...", eu pensava. Eu sempre digo que eu sei que sou querida em um lugar quando eu sei que eu posso chorar sem ninguém ficar me perguntando o que está acontecendo, porque a vida toda ouvimos que precisamos ser fortes e que não podemos chorar. E lá, foi o único lugar que eu podia chorar e as pessoas só me falavam "vem cá, deita aqui", me ofereciam um colo e fazia carinho em meu cabelo sem ter nojo ou ter medo de encostar em mim. Lá era um lugar que eu me sentia muito pertencente e comecei a me sentir humana. E essa relação com os meus colegas me transformou muito, pois era uma relação muito fraternal. Com os professores, também, era uma relação bastante horizontal e eu podia falar o que estava pensando. E o falar era algo que sempre foi difícil para mim e lá foi um lugar que desenvolvi bastante o conseguir me colocar.

Estudante Tamires

O depoimento de transformação de Tamires corrobora com o sentido de emancipação social que temos perseguido na dissertação dentro da hipótese de que processos educativos de dança que tratem das relações étnico-raciais têm potencial de desencadear processos de reflexão crítica sobre si e sobre as estruturas da sociedade, abandonando estigmas racistas e mazelas da universalização hegemônica europeia construindo uma agência sobre tais questões, que são aspectos analisados a partir do conceito de emancipação social trato ao longo da dissertação. Nessa seção são apresentados os relatos de discentes sobre percepções de mudanças em suas atitudes e comportamentos após a exposição à proposta educativa do Curso Técnico em Dança do CICALT. Alguns apresentam aspectos que tocam mais especificamente as questões raciais e outros aspectos mais amplos da subjetividade de cada indivíduo.

3.4.1 Reflexibilidade sobre pertencimento racial e afirmação de identidades

A vivência das experiências formativas no Curso Técnico em Dança do CICALT parece promover um reconhecimento e afirmação de identidades raciais, refletindo sobre as relações sociais de maneira crítica. A estudante Isadora, autodeclarada branca, aponta tal aspecto como algo propiciado dentro da vivência do curso/escola:

Eu observei no curso e na vivência de muitos colegas que o curso em si contribui para uma afirmação das identidades e num empoderamento da dança que cada um fazia. Parece que o curso assumiu essa missão de tomar as desigualdades e problematizá-las em aula, para entender sobre a cadeia de

privilégio; compreender criticamente que meu corpo branco na dança teve mais acessos e foi mais apreciado como belo.

Caio, também autodeclarado branco, relata algo semelhante, reiterando questões relacionadas à representatividade e protagonismo negro:

Eu quanto uma bixinha branca bonitinha eu tenho possibilidade em vários lugares, sei que em processos seletivos eu tenho mais possibilidades de passar por causa da minha cor. Quando eu comecei a ter noção de minha condição social em relação a trabalho, aulas para dar e oportunidades, eu comecei a me atentar para isso. E quando eu sou chamado para ministrar alguns tipos de aula ou oficinas eu entendo que algumas dessas oportunidades não dizem respeito a mim, mas a uma pessoa negra, pois são elas que estão no movimento e que fazem o movimento, e que terão muito mais competência do que eu. Então, a partir do momento que eu parei de pensar no dinheiro e comecei a pensar nesse impacto social percebi a presença desses temas em mim. Hoje eu tenho consciência de que esse espaço é dessa galera, se não estarei ocupando um lugar que não é meu.

A estudante Larissa explica de que maneiras ela percebe uma afirmação de sua identidade relacionada, inclusive, ao gênero:

Atualmente, há muitos pensamentos críticos que têm dado oportunidade para as pessoas refletirem sobre várias coisas que tem relação com nossa história no Brasil. E quando o indivíduo - no caso eu – encontra um espaço que me informa que eu posso não seguir um determinado padrão e estrutura que, muitas vezes, é opressor, eu começo a entender como eu me coloco nessa sociedade, e a partir dessa nova visão eu posso, então, ser daqui para frente. Comigo foi assim, tendo a oportunidade de acessar esse espaço que me desconstruiu de um pensamento eurocêntrico e hoje eu vejo o mundo de uma maneira diferente: que eu posso sim, que eu tenho voz sim, que não é porque eu sou mulher que eu tenho de abaixar a cabeça. Eu não preciso ser mais oprimida por essas questões, eu posso sim me colocar e debater de frente: eu posso ter voz.

Allan relata como as abordagens vivenciadas no CICALT desencadearam processos de autocuidado e busca por segurança:

Eu fugia das coisas importantes com a dança e eu sempre fugia do meu pertencimento racial; eu não queria saber de mim, não me preocupar com a minha segurança ou com quem eu "tô" e o por que eu estou fazendo algo; eu sempre "fui fazendo" as coisas por que eu estava afim, por que sim. Eu, até então, não tinha esse autocuidado, de ver quem está ao meu redor, saber quem eu sou para me amar mais e refletir sobre os lugares onde eu estou que podem me fazer mal.

Assim como é suscitado na epígrafe, outras estudantes – mulheres negras, em especial –, revisitaram memórias de suas trajetórias, de modo a contribuir com um processo de afirmação de suas identidades com reflexos em suas atuações artísticas e educativas. Tais processos dão a ver o reconhecimento de marcadores sociais – raça, gênero, sexualidade,

dentre outras –, e seus significados na sociedade que concedem, a alguns, acessos e fluidez e a outros interdição e barreiras. Isto é, o reconhecimento e afirmação da identidade produziu reflexões sobre os contextos sociais de cada um/uma e suas implicações na atuação profissional de dança, projetando para relações mais conscientes e – em alguma medida –, progressistas, à medida que se localiza os espaços que cada corpo ocupa e como deve/pode ocupar: não mais ocupar espaços de privilégio acriticamente; e, não se subordinar-se às estruturas opressivas de maneira resignada.

Com isso, nomear as violências direcionadas às identidades passa a ser um aspecto preponderante nos processos de emancipação social, pois ao nomear há também o ímpeto da denúncia que implica, conseqüentemente, a não passividade sobre a experiência vivida. A estudante Cecília relata a dificuldade de nomear situação de racismo na sua formação inicial de dança e como ela considera importante tratar disso daqui para frente:

No início de meus estudos em dança, eu não sabia que o que estava acontecendo comigo era racismo. Eu não tinha conhecimento, não sabia que eu sou uma pessoa negra e de minha ancestralidade. No CICALT eu vivi um processo de emancipação, foi lá, através de tudo, desde o professor ao coordenador que eu tive acesso, eu me desenvolvi, eu me identifiquei como pessoa, enquanto profissional, enquanto vida. Antes eu não tinha o conhecimento, ao viver episódios racistas eu nem sabia que estava passando por aquilo. Lá dentro, com certeza, eu pude ter esse acesso, outras visões sobre as coisas, não precisando mais me submeter a padrões (Estudante Cecília).

O aspecto das estéticas negras, relacionadas ao cabelo crespo e cacheado, como marcador racial (GOMES, 2020), foi um elemento levantado como processo de empoderamento da identidade, no qual abandonam-se padrões hegemônicos de beleza – a pele branca, cabelo liso, olhos claros, etc. –, para reconhecer e valorizar a beleza negra como símbolo de liberdade e enfrentamento ao racismo (GOMES, 2020). Allan, por sua vez, demonstra como utiliza a estética negra para se afirmar enquanto um sujeito negro: “Nos meus trabalhos artísticos eu gosto de tratar sobre a liberdade e uma crítica aos padrões eurocêntricos, deixando meu cabelo para o alto nas apresentações, pois quero demonstrar liberdade, demonstrar meu poder; eu me sinto mais poderoso com o cabelo *black*.”

Igor, além de situar sobre o processo de reconhecer-se como negro, retoma a questão da representatividade, pontuando sobre as pessoas negras em lugares de poder na sociedade relacionadas ao acesso à educação e como isso o projeta para querer continuar estudando e ocupando espaços nos quais, nem sempre, há presença de pessoas negras:

Nós que somos pessoas pretas passamos por processos semelhantes: de se entender como pessoa preta e a construção do entendimento de que você

precisa ocupar esses certos lugares, começando a ocupar lugares que não eram ocupados por pessoas pretas. A mídia e a internet ajudam muito na representatividade de mostrar pessoas negras em destaque, de ver uma repórter preta, um professor preto, uma cientista negra. E essas vivências no Programa Valores de Minas/CICALT e as trocas com as pessoas me fizeram começar a pensar sobre estar na universidade, de que eu também podia ocupar esse lugar, e que eu devo estar em uma universidade ocupando um lugar que também é meu e é visto como um lugar de poder. (Estudante Igor)

Ou seja, o processo de autoidentificação racial é também uma necessidade de outros para perceber semelhanças e elaborar reflexões sobre isso. Portanto, ao apresentar as ideias de pertencimento racial é importante evidenciar a dimensão coletiva das identidades (GOMES, 2017), que contribuem para o entendimento de que há experiências sociais comuns àquele determinado grupo, possibilitando o compartilhamento de estratégias de subversão dos aspectos excludentes e cerceadores de direitos, como o acesso à educação apontado pelo estudante. Igor, ao verificar que pessoas iguais a ele têm acessado e ocupado determinados espaços institucionalizados com êxito, teve o despertar do desejo e do encorajamento para se propor a tentar tais possibilidades.

Vale ressaltar, que em processos de emancipação o importante é a compreensão de si e seus entornos, identificando possibilidades antes não imaginadas devido ao estado de dominação (SANTOS 2000; ADORNO, 2006). No caso do Igor, como pessoa negra, constrói o entendimento que ele tem direito de cursar o ensino superior – imagem que, talvez, ele ainda não tinha de si e para si por condicionantes regionais, familiares, socioeconômicas, etc. – e quaisquer outros espaços que ele almeja, agenciando-o para a construção de autonomia de suas decisões e circulação em diferentes instâncias sociais.

Assim, ao evidenciar a reflexão individual sobre as identidades raciais e os tipos de trânsito que cada uma delas proporciona, observa-se um posicionamento antirracista e a promoção de ações afirmativas para que sujeitos negros ocupem lugares de relevância e de direito. Para isso os marcadores raciais são utilizados no enfrentamento ao racismo, assumindo as estéticas negras de maneiras afirmativas e não mais como aspectos de baixo prestígio. Com efeito, afirmar a identidade negra contribui para a ocupação de espaços históricos e estruturalmente negados a este grupo racial que ganha força por meio do aumento de representatividade nas instituições e espaços de relevância social – universidades, mídias, governanças, etc.

3.4.2 Multiplicadores antirracistas: ter voz e (re)educar para as relações raciais

Outro aspecto da emancipação é mover-se; o sujeito emancipado não fica inerte em relação às coisas que vivencia, mas antes, precisa elaborar uma reflexão crítica sobre si e os contextos sociais que o atravessam. Nesse sentido, os estudantes relatam aspectos do exercício da autonomia na experiência de falar e intervir sobre temáticas raciais nos seus espaços cotidianos de atuação e circulação. Os estudantes Igor e Ariel conta de que modos as temáticas raciais aparecem em seus dia-a-dia:

A todo momento que somos atravessados pelas temáticas raciais, eu me vejo nesse dever de falar dos equívocos e apontar que tais pensamentos não podem permanecer de determinadas formas. A todo momento estamos expostos a estar nesse combate estabelecendo uma postura de ensino-aprendizado. (Estudante Igor)

E Adriel, diz:

Eu tive a necessidade de colocar para frente aquilo que eu aprendi, pois como esse [questões raciais] é um aprendizado de uma problemática social, é uma construção, sempre que for necessário eu vou me colocar para poder tentar ensinar o que eu sei e também aprender o que eu não sei. Com certeza, foi uma das principais mudanças que esse ensino [no CICALT] me provocou; o que eu aprendi eu sinto a necessidade de colocar para frente, sempre que eu vir uma oportunidade para efetivar mudanças. (grifo nosso)

Ele apresenta um exemplo de um acontecimento em seu trabalho:

No meu trabalho, por exemplo, o meu coordenador falou para a gente utilizar com cautela certas palavras para não 'denegrir' a pessoa que está sendo atendida. Nesse momento eu pontuo - de maneira educada -, que essa palavra é de cunho racista e eu tento educar as pessoas, dando exemplo de outras palavras que podem ser utilizadas no lugar destas. (Estudante Adriel)

A ideia de emancipação social que discutimos nesta dissertação, em especial relacionada aos conceitos raciais, tem perspectivas coletivas de uma transformação social. Por isso, o conceito de agência (FURLIN, 2014), faz sentido, pois o motor da agência é o desejo aliado à consciência reflexiva sobre determinadas opressões – nesse caso, as questões raciais –, que leva o sujeito a resistir e tentar subverter tal ordem social, política e cultural que lhe oprime em uma postura de resistência que ou ressignifique tais paradigmas estruturantes (SOUSA, MACEDO e CAVALCANTI, 2019). Portanto,

[...] essa capacidade de ação, fundada no desejo que leva à subversão de uma ordem social hegemônica, emerge no interior da própria dinâmica de poder a que o sujeito se opõe. Isto é, um sujeito pode se apropriar da lógica de poder dominante [...] e, assim, romper com certas cadeias de repetições, ressignificando práticas sociais e produzindo novos efeitos, que passam a ser reiterativos em um determinado contexto social (FURLIN, 2014, p. 401).

Nesse sentido, o relato a seguir da estudante Tamires apresenta o duplo da emancipação (romper com as estruturas de dominação/violências e prover uma transformação no enfrentamento às opressões), no qual ela associa o processo de afirmação de sua identidade negra com o não perpetuar silenciamentos:

No Programa Valores de Minas/CICALT eu comecei a me afirmar como uma mulher negra e com orgulho. E como ali era um lugar que a gente podia falar, onde a minha voz era ouvida, eu comecei a ter uma postura de fala diferente, tendo uma postura mais crítica das coisas que eu vejo. Antes, se eu via uma situação que me causasse incômodo eu não conseguia falar e apenas saía. Mas a partir do momento que eu consigo falar já traz para a outra pessoa um pensamento diferente sobre um tema. (Estudante Tamires)

A vivência dos estudantes no Curso Técnico em Dança do CICALT os instrumentalizou para uma consciência de estruturas de dominação racial que atravessam suas subjetividades em uma reflexão crítica que promove a libertação dos estigmas e processos de inferiorização, dando a ver os modos de implementá-las. Sendo assim, ao que tudo indica, ao se posicionarem de maneira antirracista em seus cotidianos, estes replicam e transmitem os aprendizados sobre as teorias raciais vivenciadas ao longo de suas formações, sendo reeducadores das relações sociorraciais em seus contextos familiares, afetivos, de amizade, trabalho, criação artística e assim por diante.

3.4.3 Criticidade no contexto das Artes: projeção sobre a área com perspectivas racializadas

Semelhantemente a ação de atuar como multiplicadores de antirracismo nos contextos de convivência e trabalho, os estudantes egressos apresentam narrativas sobre o como percebem a produção de arte na cidade a partir de uma análise racializada. Foram narrados um aumento de criticidade sobre as questões raciais dentro do contexto da Arte, modificando suas relações de consumo e leitura de produções artísticas de dança bem como ponderações sobre os modos de funcionamento de circuitos culturais e formativos da cidade. Ou seja, a partir de uma formação em Dança contextualizada, estudantes revisitam suas memórias, reelaborando suas concepções de arte e cultura com possibilidade de desencadeamentos no futuro, ancoradas nas perspectivas raciais e de transformação social.

A estudante Isadora diz do como a diversidade de expressões artísticas do Curso, contribuíram para uma maior percepção do seu corpo bem como para a elaboração de uma

dança autoral, levando-a a refletir sobre os circuitos artísticos da cidade que, segundo ela, não apresentam uma diversidade tal qual ela vivenciou no CICALT:

Depois que eu saí do curso eu comecei a perceber esses aspectos em tudo, tendo compreensão dessa dimensão nas relações e dia-a-dia até mesmo para saber consumir Arte. Na dança eu sempre percebo algo muito elitizado, muito "uma coisa só", mais do mesmo, pouco diverso, muito pobre de diversidade. E trazer a perspectiva racial para a formação em dança enriqueceu muito, porque houve a oportunidade de misturar, vivenciar vários estilos de dança e investigá-las. Essa possibilidade de descobrir a própria dança a partir de vivências em dança clássica, mas ter uma aula de Dança Afro, e depois ter experiência nas Danças Urbanas... Teve um texto que me marcou muito que tematizava a dança clássica e a etnicidade europeia aliada a uma abordagem prática do corpo moldado e produzido em uma determinada época. E isso acabou por trazer um outro olhar para corpo, criação, relação com aluno. (Estudante Isadora)

Caio nos conta como o contato com o CICALT ampliou suas concepções de dança, comparando com vivências anteriores e externas à instituição, levando-o a atentar-se para uma outra proposta de formação de dança atrelada a uma reflexão crítica sobre a raça na dança:

Quando eu entro no CICALT eu acesso um novo mundo que me faz sair de uma bolha. [...] Tive a oportunidade de acessar outros espaços artísticos da cidade que me fizeram abrir minha cabeça. Antes eu convivia dentro de uma bolha de uma galera igual a mim - um tanto de "bixinha branca da Savassi" - que tinha uma mentalidade completamente diferente do mundo real. E eu presenciava coisas e situações horrorosas, que se hoje eu vir eu entendo o que é, mas naquela época eu não tinha mentalidade para digerir criticamente aquilo. Por exemplo, quando eu estudava em outra instituição de ensino de arte eu não era uma pessoa que amava dançar clássico e que não me esforçava minimamente para dançar balé, mesmo assim eu conseguia destaque nas apresentações justamente por ser branco e minha condição de flexibilidade, enquanto os professores comentavam sobre o por que não colocava outras pessoas na frente, insinuando questões físicas e raciais. (Estudante Caio)

Caio acrescenta que a abordagem anti-eurocêntrica do Curso possibilitou-o ter outras relações com as danças acadêmicas que culminou em considerá-las de outras formas nas aulas que ele ministra:

O bacana do CICALT é passar por uma perspectiva de Arte, de ensinar que Arte não é somente isso que você está consumindo, você não é menos artista porque você faz uma produção cultural ou está na iluminação. Quando eu entrei no curso eu tinha essa vontade de voltar a dançar balé clássico. Mas o jeito como essa disciplina era tratada dentro do curso, já me abriu para pensar que o balé clássico não é essas mil maravilhas. E, atualmente, como professor de dança, eu consigo pegar as referências de danças acadêmicas com as demais danças para trabalhar a expressão artísticas que leciono de uma maneira mais ampla.

Por meio desses depoimentos evidencia-se como as dimensões de raça e diversidade podem ocupar lugares de relevância na atuação artístico-pedagógica e de consumo de arte, desencadeando mudanças nos processos criativos, em abordagens de ensino-aprendizagem e, quiçá, em festivais e equipamentos de circulação de dança. O conceito de raça e a reflexão constante das relações sociais relacionadas a elas tem o potencial de (re)educar os sujeitos resignificando os lugares de inferioridade racial colocados pelo racismo aos negros e negras (GOMES, 2020), colocando os padrões estéticos e artísticos europeus em crise em prol da exaltação à cultura africana e afro-brasileira com enfrentamento e subversão da dominação.

3.4.4 Mobilização de questões raciais na atuação profissional

Nos depoimentos discentes percebeu-se que os estudantes egressos ao se inserirem no mercado de trabalho de dança demonstram ter preocupação em levar para sua experiência educativa abordagens semelhantes às vivenciadas no curso, considerado importante perspectivas raciais críticas. Veja-se a fala do estudante, Igor:

Eu, ao trabalhar dança com crianças, tento levar reflexões sobre a diversidade na sociedade. Sei que são crianças e tem reverberações de pensamentos da família, mas em cada faixa etária ela terá o entendimento de determinado assunto. Acredito que com esse trabalho elas terão um pensamento diferente, que vai refletir no que os pais pensam e no que os seus colegas vão pensar. E desse jeito vamos tecendo essa rede de ensino por meio da reflexão das diversidades. (Estudante Igor)

Na fala da Cecília, reitera-se a compreensão de que é importante introduzir a temática racial e da diversidade quando se é criança:

Eu estou dando aulas para crianças e é muito importante falar sobre isso em minhas aulas, dentro das minhas vivências com elas. E por serem crianças elas vão me ouvir e começar isso desde cedo. E eu tento levar tudo isso que eu aprendi e que eu vou conhecendo com tempo para proporcionar isso a elas desde já. (Estudante Cecília)

Além disso, a representatividade é um fator que, em alguma medida, abre espaço para a introdução do assunto à medida que os estudantes tecem comentários sobre a estética negra utilizada pela Catarina nas aulas que ministra a crianças:

Atualmente eu dou aulas para meninas e meninos pretas em duas instituições e os temas raciais são muito presentes. E ao me questionar sobre o lugar da dança na vida dessas crianças e eu fico muito feliz de estar com essas crianças, nessa idade, trazendo essa discussão para elas agora, por não foi algo que eu tive acesso com essa idade. Então, quando eu chego na sala de aula com meu *black* e prendo meu cabelo para fazer uma aula boa demais e

as meninas: "uau 'prof' que cabelo lindo", e eu respondo: "o seu também". A partir disso, vamos conversar sobre aceitação do cabelo. Ai do nada chega uma com as unhas amarelas se questionando que não sabia se tinha ficado bom dizendo: "porque eu sou pretinha, né" e eu digo: "não, ficou maravilhoso". Eu tento fazer com que as coisas partam dos alunos e a partir do momento que elas querem falar sobre esse assunto é algo bom para mim e eu tento trazer para discussão, para as vivências delas. E não só nas aulas, mas para elas conversarem isso na escola, na rua quando estiverem brincando. E isso tem sido uma experiência incrível para mim. (Estudante Catarina)

A Estudante Isadora relata sobre a experiência de implementar ações afirmativas em um projeto de festival, no qual teve a oportunidade de atuar, e a proposta de que ele tivesse um caráter mais educativo do que em edições anteriores, caracterizado por seu aspecto prioritariamente de competição; ela credita tal modificação aos aprendizados no CICALT:

Quando fui convidada para participar da organização de um evento de dança, antes de aceitar coloquei algumas condições: precisa ter no júri pessoas negras, precisamos considerar aspectos de ações afirmativas no concurso e nas oficinas, reduzir o caráter competitivo e propor uma ação educativa dentro do evento. Eu atribuí essas proposições ao evento, ao Curso. Eu não teria me esforçado tanto para defender esses aspectos na produção do festival se não tivesse aprendido isso no CICALT. (Estudante Isadora)

Desse modo, a proposta educativa do Curso Técnico de Dança do CICALT, além da reflexão teórico-prática, capacita os estudantes para levarem tais perspectivas para fora dos muros da escola. A Lei 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais, lidas como um projeto político de (re)educação racial na educação brasileira, demonstra-se potente ao intentar forjar uma sociedade atenta para as diversidades, no reconhecimento e valorização das identidades e respeito ao direito às diferenças. Nesse sentido, os aspectos raciais negros trabalhados com os estudantes egressos do Curso Técnico de Dança do CICALT não só trouxeram transformações e fortalecimentos dos pertencimentos individuais, mas têm ressoado e impactado diferentes dimensões da vida deles e delas e que demonstraram, a longo prazo, uma possível – desejada –, transformação social das relações étnico-raciais.

Por fim, nesse contexto de dimensionar as possibilidades emancipatórias de uma formação em dança com perspectivas críticas que considerem conscientemente as relações étnico-raciais, compareceram nas narrativas processos de racialização, tomada de consciência sobre o pertencimento racial e as questões sociais a elas relacionadas, nas quais o corpo branco compreende estruturas de poder que têm lhe oportunizado mais acessos na dinâmica social e o corpo negro revisitando memórias, nomeando violências, negando as imposições de estereótipos racistas, assunção da estética negra (cabelo crespo) e tomando sua voz e narrativa

para intervir nos contextos em que estão inseridos. Ao mesmo tempo, começam a acionar maior criticidade sobre as dinâmicas artísticas de dança na cidade, questionando os moldes de formação em dança hegemônica e restritas às perspectivas européias, se mobilizando individualmente para, nos seus próprios contextos, promoverem um aumento de representatividade de pessoas e concepções de dança negra.

A representatividade também foi mobilizada por esses sujeitos que têm lecionado aulas de dança para crianças, colocando seus corpos como referência e disparador de discussões raciais em sala de aula, afirmando as identidades negras em suas atuações profissionais. Desse modo, suas ações demonstram-se como multiplicadores antirracistas, reeducando os espaços onde atuam para um outro olhar e postura, para aquilo que foi conformado negativamente sobre o negro na sociedade brasileira. Com efeito, rompe-se silenciamentos históricos em espaços de poder no posicionamento desses jovens, no qual se colocam em prol de uma redução das violências simbólicas e efetivas que ainda acontecem cotidianamente na sociedade. Por isso, a educação das relações étnico-raciais em toda a Educação Básica atua como um projeto antirracista na reivindicação, ressignificação, reconhecimento e valorização da presença negra em todos os espaços da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada que nos propusemos percorrer por vias de uma pesquisa de mestrado teve paisagens deslumbrantes, subidas íngremes, descidas de gelar a barriga e diversos oásis que fizeram rir e nos emocionar. Tais aspectos, nem sempre são possíveis de serem traduzidos em uma escrita de dissertação, projetam para um modo de fazer que implica afetos emancipatórios. Sim, afetos, pois foi preciso se afetar, mais uma vez, para conseguir chegar à entrega que realizamos, mobilizados por um anseio de se fazer diferente daqui para frente, encerrando esse processo transformados e com sede de novas perguntas para construir outras respostas.

A abordagem interculturalmente orientada, discutida à luz de processos educativos de Dança do Curso Técnico em Dança do CICALT, trouxe confirmações teórico-conceituais das referências estudadas e trabalhadas na dissertação, tendo o potencial de inspirar outras propostas artístico-pedagógicas para que o campo de conhecimento de Ensino-Aprendizagem de Arte e Dança, mais especificamente, ao serem revigoradas pela Educação das Relações Étnico-Raciais em uma propositiva emancipatória.

Desse modo, para garantir os direitos à identidade e à diferença consideramos importante as políticas curriculares para salvaguardar os princípios que regem a Educação brasileira no que tange à pluralidade étnico-racial, bem como no combate a toda forma de preconceito e discriminação direcionadas aos grupos étnico e raciais presentes na sociedade e cultura brasileira. Igualmente, é necessário articular nas diferentes instâncias institucionais – municipal, estadual e federal; secretarias de educação, superintendências de ensino, escola, gestão escolar, supervisão pedagógica, equipe docente e profissionais administrativos –, maneiras de efetivação das legislações educacionais nas práticas curriculares, para que os pressupostos emancipatórios e de transformação produzam os efeitos almejados na sociedade para relações menos assimétricas e sem hierarquias pautadas em estereótipos e imposições etnocêntricas.

Com isso, pelo observado no Curso Técnico em Dança do CICALT, é importante para uma educação que se leve em consideração as relações étnico-raciais na construção dos processos educativos *com e a partir* dos sujeitos e grupos que historicamente são violentados pelas estruturas de poder hegemônico e que deslegitimam suas formas de produção de conhecimento e modos de fazer. Com efeito, o corpo e as corporeidades negras protagonizaram processos educativos no Programa Valores de Minas/CICALT na promoção de ações afirmativas e reparatórias dos símbolos e das identidades negras, colocando as

estéticas negras, os discursos periféricos e diferentes dimensões de negritude como pontos de conexões para o ensino-aprendizagem de Dança da instituição.

Tais posturas se deram por meio de estratégias educativas não tradicionais, como: a horizontalização da relação professor-aluno, no favorecimento de uma construção de uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2017); crítica ao eurocentrismo, questionando sua primazia como ponto de partida para a construção de conhecimento; racialização dos processos educativos, indicando a implicação de raça nas relações sociais e na atuação profissional de dança, bem como das danças negras nestes circuitos artísticos; e, a imersão em vivências artísticas e da tradição, como possibilidade de se construir conhecimento na prática e testando as primeiras hipóteses profissionais de dança com autonomia.

Sendo assim, observou-se nas narrativas dos estudantes participantes da investigação que vivenciaram tais experiências educativas, a constatação em si mesmos de um discernimento crítico em relação ao pertencimento racial e aos imaginários sociais a eles relacionados, podendo produzir maior trânsito e fluidez ou interdições e exclusões. Sendo assim, os estudantes agenciam tais aspectos para (re)educar a sociedade sobre as questões raciais, numa atuação antirracista, colocando suas vozes em prol de uma transformação social quanto às mazelas e perversidades do racismo cotidiano. Por fim, eles e elas narram que têm aplicado os conhecimentos construídos ao longo de suas formações na instituição em suas atuações profissionais em dança, de modo a apresentar em seus respectivos espaços de atuação a reflexão crítica sobre a representatividade negra e a necessidade de ações afirmativas para este público. O que nos leva a concluir que processos educativos que implementam a Educação das Relações Étnico-Raciais tem potencial de desencadear processos de emancipação social em sujeitos expostos a tais experiências de ensino-aprendizagem.

Finalizando essas linhas, correm em meu rosto lágrimas ao lembrar de cada um destes estudantes com os quais tive a alegria e o privilégio de compartilhar o espaço e a experiência de ensino-aprendizagem e saber como foi árduo aprender sobre tudo isso, enfrentar os empecilhos para concluir a formação e confrontar constantemente o que haviam aprendido anteriormente em suas famílias e comunidades ou, ainda, aprender aquilo que nunca havia sido considerado nos seus imaginários como algo a ser pensado.

A minha trajetória de reflexão racial não foi diferente, tampouco os desafios para fazer o Ensino Superior e estudar Dança. Sobre as questões raciais, meu processo foi desencadeado – ainda na graduação –, após eu reproduzir um comentário racista sobre o cabelo crespo de uma colega em aula pelo qual fui severamente repreendido em público, por uma outra colega,

e posteriormente acolhido por ela na saída da aula, em que ela teve a oportunidade de me explicar/educar para essas questões. Daí em diante eu não parei mais e estou aqui pesquisando para que outras pessoas não precisem viver esses equívocos e possam avançar, muito mais que eu, para outras problemáticas que nos atravessam no contexto educacional da Dança.

Logo, eu, jovem negro, gay, de Santa Luzia (MG), adentro a universidade – na graduação e mestrado –, por vias políticas de ações afirmativas, para disputar a narrativa e escrever outros enunciados teórico-conceituais, trazendo comigo um modo de fazer construído que, em um primeiro momento, não é comum no ensino superior se comparado aos modos de produção de conhecimento hegemônicos da academia. Além disso, este mesmo espaço me encantou/seduziu para trazer à baila temas de diversidade e desigualdade racial para construir outros horizontes para o campo de conhecimento da Dança que, mesmo com dificuldades e contradições, tem sido um lugar possível e de direito para a construção dessa dissertação insubmissa.

Me parece importante ressaltar tais aspectos, pois, assim como a estudante Tamires encontrou no Programa Valores de Minas/CICALT uma oportunidade de descobrir a sua voz, eu também tenho desvelado a minha voz e tenho me surpreendido ela, pois nem sempre me foi dado o direito de falar ou ser ouvido. Logo, quero acreditar que a Educação é uma instituição que pode favorecer tais processos na restituição de nossa humanidade e garantia de direitos. Contudo, faço as devidas críticas e não desconsidero os efeitos castradores e destruidores de subjetividades que processos educativos podem assumir, por meio de professores com antolhos ortodoxos, concepções meritocráticas e abordagens homogeneizadoras e acrílicas das relações raciais e sociais. Com isso, em meus devaneios e utopias pedagógicas, aposto minhas energias na Educação como uma forma de produzir futuras gerações que tenham relações emancipadas e agenciadas para as questões étnico-raciais, na produção do reconhecimento e valorização da negritude e dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

AGÊNCIA MINAS. **Valores de Minas lança quarta edição do programa no Estado**. Minas Gerais, 08 abr. 2008. Disponível em: <http://www.2005-2015.agenciaminas.mg.gov.br/multimedia/galerias/valores-de-minas-lanca-quarta-edicao-do-programa-no-estado/>. Acesso em: 21 dez. 2021

ANDRADE, Carolina Romano de; CATELAN, Fernando Bueno. Fórum: BNCC e BNC – Formação: O que isso quer dizer pro ensino das artes cênicas. IN: **Fórum: BNCC E BNC do GT Pedagogia das Artes Cênicas Abrace**. - 03set21. Youtube, 22 de out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7IcQfco6cy0&t=246s>. Acesso em: 08 dez. 2021.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ATHIE, Joice. Estudantes do Valores de Minas promovem ocupação para manter o projeto. *Jornal O Tempo*. Belo Horizonte, 25 nov. 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/estudantes-do-valores-de-minas-promovem-ocupacao-para-manter-o-projeto-1.1177859>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ÁVILA, Samira. Eternamente Confiável. In: SERVAS. **Livro 10 anos Valores de Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 2014, p.21-22.

Ballestrin, Luciana América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online]. 2013, n. 11 [Acessado 24 fevereiro 2022], pp. 89-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Epub 10 Jul 2013. ISSN 2178-4884. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BARBOSA. Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA. Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p

BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. **A arte como tecnologia educacional**. Tese de Doutorado (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2014.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE 23 de 6 de fevereiro de 1973. Cursos de Habilitação para Licenciaturas da área de Educação Geral. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (Org.) **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984a. p. 207-211

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE 36 de 7 de agosto de 1973. Mínimos de conteúdo e duração do curso de licenciatura em Educação Artística. In: RAMA, Leslie M. J. da Silva; SANTOS, José Álvaro Pereira dos. (Org.) **Educação e Ensino Artísticos** (Legislação Básica). São Paulo: SE/CENP, v.1, 1984b. p. 211-218

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 1.284/73. Mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Educação

Artística. In: **INEP: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 52, n. 132, out. /dez. 1973b. p. 651-658

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.

BRASIL. **Lei nº 10639**, de 9 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1. Acesso em: 10 ago. 21

BRASIL. **Lei nº. 5.692** de 11 de agosto de 1971a. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75576&norma=102368>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 103 p. + CD-ROM. ISBN 9788579940798 (broch.).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BURATTO, Ana Clara; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **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: 7 jun. 2021.

CUNHA, Andrea Neves da. In: SERVAS; GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS. **Programa Valores de Minas: 2005, 2006, 2007**. Belo Horizonte, 2008, p.07.

DUARTE, Adriana Maria Cancellaria; REIS, Juliana Batista dos, CORREA, Lycinia Maria; e SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 2 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRANÇA, Júnia Lessa.; VASCONCELLOS, Ana Cristina de.; MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade.; BORGES, Stella Maris. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 10. ed. comemorativa dos 30 anos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**: v. 16, n. 2, 9 out. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/32198>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**/ Martin W. Bauer, George Gaskell (organizadores). Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petropolis, RJ: Vozes, 2002, p.64-89.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto. **Íntegra do discurso de posse do ministro da cultura**. 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/integra-do-discurso-de-posse-do-ministro-da-cultura-Gilberto-Gil/12/5623>.. Acesso em: 23 dez. 2021.

GIL, Gilberto. **Íntegra do discurso de posse do ministro da cultura**. 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/integra-do-discurso-de-posse-do-ministro-da-cultura-Gilberto-Gil/12/5623>.. Acesso em: 23 dez. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petropolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS. **Decreto Nº 44.476/2007, de 06/03/2007:** Institui o programa poupança jovem. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-44476-2007-minas-gerais-contem-o-regulamento-do-programa-poupanca-jovem-instituido-pelo-decreto-n-44476-de-6-de-marco-de-2007>. Acesso em: 21 dez. 2021.

GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS. **Decreto nº 44548, de 22/06/2007:** Regulamento do Programa Poupança Jovem, instituído pelo Decreto nº 44.476, de 6 de março de 2007. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-44548-2007-minas-gerais-contem-o-regulamento-do-programa-poupanca-jovem-instituido-pelo-decreto-n-44476-de-6-de-marco-de-2007>. Acesso em: 21 dez. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **O corpo**. Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KUHNEN, Tânia A. É possível dizer algo novo sobre essencialismo de gênero? **Revista Estudos Feministas** [online]. 2013, v. 21, n. 1, pp. 409-412. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100025>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2017. Notas estatísticas**. Brasília, DF: MEC: INEP, jan. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

MORENO, Bruno. **Valores de Minas apresenta o 10º espetáculo que vai além das fronteiras**. Jornal Hoje em Dia. Belo Horizonte, 15 dez. 2014. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/valores-de-minas-apresenta-o-10%C2%BA-espet%C3%A1culo-que-vai-al%C3%A9m-das-fronteiras-1.288346>. Acesso em: 19 dez. 2021

MOURA, Eduardo Junio Santos,; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro,; MACEDO, Juliana Gouthier. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BBPHAY>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

NOGUEIRA, Thainá. **Estudantes lutam pelo início das aulas no Valores de Minas**. Brasil de Fato: Minas Gerais, Belo Horizonte, 14 mar. 2019. Disponível: <https://www.brasildefatogmg.com.br/2019/03/14/estudantes-lutam-pelo-inicio-das-aulas-no-valores-de-minas>. Acesso: 19 dez. 2021.

PARAISO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio./ago. 2004.

PAULA, Julia Camargo de; DAYRELL, Juarez Tarcísio; NONATO, Symaira Poliana. **Teatro que fica**: sentidos atribuídos por jovens à sua experiência de formação teatral. 2020. recurso online. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/34460>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PEREIRA, Clarice Simão. A CONTRIBUIÇÃO DE MICHAEL YOUNG PARA O CURRÍCULO. IN. **Anais do EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, 2017, p.59-70. Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827_13912.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

PEREIRA, Karina Arroyo C. G. Nova Sociologia do Currículo: um ensaio do conceito. IN: **Revista Educação Pública** [online], 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/3/nova-sociologia-do-curriacuteculo-um-ensaio-do-conceito>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIZ, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 72-93, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/954/813>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLUG MINAS. Governo Estadual de Minas Gerais; Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias (CICALT) - Núcleo Valores de Minas**. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://www.plugminas.mg.gov.br/index.php/nucleos/centro-interescolar-de-cultura-arte-linguagens-e-tecnologias-CICALT> CICALT -nucleo-valores-de-minas. Acesso em: 01 Fev. 2021.

PORTAL ABRACE. **Abertura e Conferência Inaugural - Danças africanas: da tradição à modernidade com Germaine Acogny**. You Tube: 14 jun. 2021. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=NnZDetCkW_8. Acesso em: 24 fev. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. 2009; p.68-107.

RANGEL, Beth. Um pensamento emancipatório que brota do corpo. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA**, IV, 2016, Goiânia, Anais eletrônicos. Campinas: Galoá, 2016. p. 74-84.

RENGEL, Lenira Peral et al. **Arte/dança como tecnologia educacional I**. Salvador, BA: UFBA, Faculdade de Ciências Contábeis, Superintendência de Educação Distância, 2018. 84 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28055>. Acesso em: 29 ago. 2021.

RIBEIRO, Jadson Lopes. O ensino de dança na perspectiva de uma educação emancipatória: um olhar crítico a partir do projeto arte no currículo. In: **Processos criativos, formativos e**

pedagógicos em dança / Neila Cristina Baldi; Lauana Vilaronga Cunha de Araújo; Andrisa Kemel Zanella, organizadores. – Salvador /; ANDA, 2020. – 580, p.159-173.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. COLLADO, Carlos Fernandez. LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de la investigacion**. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, SA DE C.V. 4ª edição. 2006.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-67. (Série Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.3).

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 2ª ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Tese de doutorado. 1996. 220p. Faculdade Educação/USP: 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum**. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Escola viva, comunidade ativa**. Belo Horizonte: 26 jun. 2008. Disponível: <https://www2.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/193-escola-viva-comunidade-ativa>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Projeto escola viva, comunidade ativa**. Belo Horizonte: 12 mar. 2012. Disponível: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/2755-projeto-escola-viva-comunidade-ativa>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4234/2019**. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas. Belo Horizonte: [Cidade Administrativa], 2019. 6 p. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022

SERVAS. **Livro 10 anos Valores de Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 2014.

SERVAS; GOVERNO DE ESTADO DE MINAS GERAIS. **Programa Valores de Minas: 2005, 2006, 2007**. Belo Horizonte, 2008, p.44.

SILVA, Luciane 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: 15 Jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUSA, André Luiz de; ALVARENGA, Arnaldo Leite 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/papers/processos-educativos-de-danca-interculturalmente-orientados--descolonizacao-do-curriculo-com-vistas-a-emancipacao-social>> Acesso em: 27 nov. 2021.

SOUSA, Andre Luiz de; MACEDO, Juliana Gouthier; CAVALCANTI, Raquel Pires. **Insubmissão pelas frestas: agência de estudantes negras, ação artística/docente de dança, antirracismo e interculturalidade**. 2019. 127 p. Disponível em: https://issuu.com/bibliobelas/docs/_andr_sousa_insubmiss_o_pelas_frestas. Acesso em: 20 mar. 2022.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TREVISAN, Priscila Raquel Tedesco da Costa. **Criatividade motora na Dança Esportiva e na Ginástica Rítmica: percepção subjetiva de técnicos e árbitros**. Orientador: Profa. Dra. Gisele Maria Schwartz. 2016. 195 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148657/trevisan_prtc_dr_rcla_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 2 mar. 2021.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares** / Ione Ribeiro Valle. 2. ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. P. 12-43.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

WITT, Charlotte. **The Metaphysics of Gender**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2011. 153 p.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DISCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada “Relações Étnico-Raciais em Processos Educativos de Dança: ensino-aprendizagem, interculturalidade e emancipação social” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes (PPG-Artes) da UFMG sob responsabilidade do professor e orientador Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga e do mestrando André Luiz de Sousa.

A pesquisa tem como objetivo mapear e identificar processos educativos de dança orientado pela Educação das Relações Étnico-Raciais na rede pública de educação básica e técnica (municipal e/ou estadual) na cidade de Belo Horizonte.

Sua participação voluntária consiste em conceder uma entrevista, que será gravada exclusivamente em áudio, com o objetivo de identificar nas narrativas discentes sobre experiências educativas de Dança, elementos que se apresentam nos currículos e ações formativas de Dança, analisando-os quanto à sua abordagem das Relações Étnico-Raciais dentro de propostas/experiências de ensino-aprendizagem. A entrevista tem tempo aproximado de duração de 60 (sessenta) minutos.

Seu sigilo e anonimato está garantido. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão utilizados para outros fins e todos os dados produzidos serão destruídos 05 (cinco) anos após a conclusão do estudo. Contudo, 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.

Sobre os riscos de participar da pesquisa, você pode se sentir desconfortável ou constrangido durante a entrevista. Neste caso, você pode optar por interromper ou desistir da participação, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Você será beneficiado com o estímulo à autorreflexão sobre as relações étnico-raciais a partir de processos educativos de dança. Além de contribuir para o entendimento do quadro geral de relações educacionais contemporâneas. Você não terá qualquer tipo de despesa, assim como não receberá nenhum tipo de vantagem financeira por sua participação.

Você tem liberdade de recusa e de desistência em qualquer momento da pesquisa, retirando o seu consentimento sem qualquer penalização. Em caso de concordância, você irá assinar duas vias deste termo e receberá uma delas assinada pelo pesquisador.

Você pode contatar os pesquisadores em caso de dúvida ou necessidade de outros esclarecimentos sobre a pesquisa. Em caso de dúvidas relacionadas à ética poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP-UFMG.

Eu, _____, CPF: _____, sinto-me esclarecido(a) para participar voluntariamente da pesquisa “Relações Étnico-Raciais em Processos Educativos de Dança: ensino-aprendizagem, interculturalidade e emancipação social”, 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

André Luiz de Sousa

(PPG-Arte/UFMG)

Belo Horizonte (MG), _____ de _____ de 2021.

Contato dos pesquisadores

Orientador:

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

Tel.: (31) 9.99581167

Contato dos pesquisadores

Orientador:

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

Tel.: (31) 9.99581167

E-mail: alda7102a@gmail.com

Mestrando:

André Luiz de Sousa

Tel.: (31) 9.9925-4866

E-mail: andresousalui92@gmail.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

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada “Relações Étnico-Raciais em Processos Educativos de Dança: ensino-aprendizagem, interculturalidade e emancipação social” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes (PPG-Artes) da UFMG sob responsabilidade do professor e orientador Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga e do mestrando André Luiz de Sousa.

A pesquisa tem como objetivo mapear e identificar processos educativos de dança orientado pela Educação das Relações Étnico-Raciais na rede pública de educação básica e técnica (municipal e/ou estadual) na cidade de Belo Horizonte.

Sua participação voluntária consiste em conceder uma entrevista, que será gravada exclusivamente em áudio, com o objetivo identificar nas narrativas docentes sobre processos educativos de dança elementos sobre currículo e ações formativas de Dança, analisando-os quanto à sua abordagem das Relações Étnico-Raciais, bem como propostas/experiências de ensino-aprendizagem. A entrevista tem tempo aproximado de duração de 60 (sessenta) minutos.

Seu sigilo e anonimato está garantido. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão utilizados para outros fins e todos os dados produzidos serão destruídos 05 (cinco) anos após a conclusão do estudo. Contudo, 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.

Sobre os riscos de participar da pesquisa, você pode se sentir desconfortável ou constrangido durante a entrevista. Neste caso, você pode optar por interromper ou desistir da participação, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Você será beneficiado com o estímulo à autorreflexão sobre as relações étnico-raciais a partir de processos educativos de dança. Além de contribuir para o entendimento do quadro geral de relações educacionais contemporâneas. Você não terá qualquer tipo de despesa, assim como não receberá nenhum tipo de vantagem financeira por sua participação.

Você tem liberdade de recusa e de desistência em qualquer momento da pesquisa, retirando o seu consentimento sem qualquer penalização. Em caso de concordância, você irá assinar duas vias deste termo e receberá uma delas assinada pelo pesquisador.

Você pode contatar os pesquisadores em caso de dúvida ou necessidade de outros esclarecimentos sobre a pesquisa. Em caso de dúvidas relacionadas à ética poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP-UFMG.

Eu, _____, CPF: _____, sinto-me esclarecido(a) para participar voluntariamente da pesquisa “Relações Étnico-Raciais em Processos Educativos de Dança: ensino-aprendizagem, interculturalidade e emancipação social”, 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

André Luiz de Sousa
(PPG-Arte/UFMG)

Belo Horizonte (MG), _____ de _____ de 2021.

Contato dos pesquisadores

Orientador:

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

Tel.: (31) 9.99581167

E-mail: alda7102a@gmail.com

Mestrando:

André Luiz de Sousa

Tel.: (31) 9.9925-4866

E-mail: andresousalui92@gmail.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

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE

ROTEIRO DE ENTREVISTA (DISCENTE)

Objetivo: Identificar nas narrativas discentes sobre experiências educativas de Dança, elementos que se apresentam nos currículos e ações formativas de Dança, analisando-os quanto à sua abordagem das Relações Étnico-Raciais dentro de propostas/experiências de ensino-aprendizagem.

Sujeitos: Estudantes maiores de 18 anos que vivenciam ou vivenciaram processos educativos de Dança em instituições de ensino público da rede municipal e/ou estadual de educação na cidade de Belo Horizonte.

Informações Preliminares

- A. Nome:
- B. Idade:
- C. Escolaridade/Formação:
- D. Autodeclaração étnico-racial:
- E. Gênero/Identidade de Gênero:
- F. Sexualidade (opcional):
- G. Onde mora:
- H. Ocupação laboral:
- I. Instituição (Escolas Livres, Projetos Sociais, Escola Técnica, outra) em que vivenciou processos educativos de dança:
- J. Período da vivência (de que ano a que ano):

Roteiro:

1. Em relação à proposta educativa de dança da (o) *(nome da escola/instituição/curso)* que você vivenciou, o que você pensa sobre essa proposta?
2. Caso conheça, cite algum outro curso que adota proposta semelhante ou que se aproxima a dessa perspectiva formativa.
3. Me conte sobre sua experiência formativa de Dança na(o) *(nome da escola/instituição/curso)*.
4. Conhece a expressão “relações étnico-raciais”? Qual seu entendimento sobre ela?

5. O que você pensa sobre processos educativos de dança no trato das relações étnico-raciais?
6. Há abordagens das relações étnico-raciais na formação de dança por você vivenciada na(o) (*nome da escola/instituição/curso*)? De que maneira isso aconteceu? Se não, a que você atribui essa ausência?
7. Há alguma experiência educativa de dança, vivenciada na(o) (*nome da escola/instituição/curso*), que tratou mais especificamente sobre relações étnico-raciais? Poderia descrever um pouco para mim. Se não, como poderia ser feito isso?

EMANCIPAÇÃO SOCIAL: discutindo questões da pesquisa

8. Conhece a expressão “emancipação social”? Qual o entendimento sobre ela?
9. Estou realizando uma investigação que considera importante inserir em processos educativos de Dança abordagens críticas das relações étnico-raciais, refletindo e problematizando as hierarquizações eurocêntricas de dança de modo a promover a processos de emancipação social. O que você pensa sobre essa perspectiva de formação em dança?
10. Esses temas são considerados em seus cotidianos e relações interpessoais? Como?
 - 10.1 Percebem alguma mudança em suas atitudes no que diz respeito a esses temas?
 - 10.2 Em que situações percebem que essas atitudes se manifestam?
11. Esses aspectos estão/estariam presentes em sua atuação profissional, quer seja na dança ou em qualquer outra atividade de trabalho que venha a desenvolver? De que maneiras? Se não, por quê?
12. Você gostaria de comentar, argumentar ou destacar mais algum ponto que não foi abordado nas questões e que considera importante nesta discussão?

Agradecemos a colaboração!

Mestrando: André Luiz de Sousa

Orientador: Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

ROTEIRO DE ENTREVISTA (DOCENTE)

Objetivo: Identificar nas narrativas docentes sobre processos educativos de dança elementos sobre currículo e ações formativas de Dança, analisando-os quanto à sua abordagem das Relações Étnico-Raciais, bem como propostas/experiências de ensino-aprendizagem.

Sujeitos: Professores/as e Educadores de Dança que atuam/aturam em instituições de ensino público da rede municipal e/ou estadual de educação na cidade de Belo Horizonte.

Informações Preliminares

- A. Nome:
- B. Idade:
- C. Autodeclaração étnico-racial:
- D. Gênero/Identidade de Gênero:
- E. Sexualidade (opcional):
- F. Formação:
- G. Domicílio:
- H. Instituição em que atua/atuou no ensino de dança:

Roteiro

11. Em relação à proposta educativa de dança da (o) *(nome da escola/instituição/curso)* em que você atua/atuou, o que você pensa sobre essa proposta?
12. Caso conheça, cite algum outro curso que adota proposta semelhante ou que se aproxima a dessa perspectiva formativa.
13. Quais disciplinas/conteúdos você ministra/ministrou?
14. Há quanto tempo ministra/ministrou essa(s) disciplina(s)?
15. Quais são/eram suas propostas de trabalho no âmbito dessa(s) disciplina(s)?
16. Conhece a expressão “relações étnico-raciais”? Qual o entendimento sobre ela?
17. A(s) disciplina(s) que você ministra/ministrou aborda(m) temas relacionados às relações étnico raciais? Se sim, como se dá(eu)? Se não existe(iu) essa abordagem, a que você atribui a ausência?

18. Há alguma (ou outra) disciplina no currículo do curso que contemple, em sua ementa, conteúdo, bibliografia e/ou material didático, a Arte e os/as artistas dentro desse escopo das diversidades étnico-raciais? Se sim, cite em qual(is) disciplinas. Caso não, a que você atribui essa ausência?
19. Há alguma experiência educativa de dança desenvolvida por você ou algum colega que tratou sobre relações étnico-raciais? Poderia descreve-la. Se não, como você pensa a possibilidade de uma experiência formativa de dança com essa abordagem?
20. Conhece a expressão “emancipação social”? Qual o seu entendimento sobre ela?
21. Estou realizando uma investigação que considera importante inserir em processos educativos de Dança abordagens críticas das relações étnico-raciais, refletindo e problematizando as hierarquizações eurocêntricas e estadunidenses de dança de modo a promover processos de emancipação social. O que você pensa sobre essa perspectiva de formação em dança?
22. Você gostaria de comentar, argumentar ou destacar mais algum ponto que não foi abordado nas questões e que considera importante nesta discussão?

Agradecemos a colaboração!

Mestrando: André Luiz de Sousa

Orientador: Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga

**ANEXO A – PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO INTERESCOLAR DE
CULTURA, ARTE, LINGUAGENS E TECNOLOGIA**

**CENTRO INTERESCOLAR DE CULTURA, ARTE, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS -
CICALT/PLUGMINAS**

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

2020

Neste período de isolamento social, a construção de caminhos para continuarmos com nossas atividades escolares da melhor forma possível foi priorizada.

Atendendo a diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, em razão da situação emergencial da pandemia do Covid 19, um modelo híbrido de ensino foi proposto através dos Planos de Estudos Tutorados – PET. Para atingir esse objetivo lançou-se mão de contato com estudantes por telefones, e-mails e demais recursos digitais disponíveis em acordo com o Capítulo I do art 6º, §1º da resolução SEE nº 4310/2020.

De acordo com a especificidade dos cursos técnicos oferecidos pelo CICALT, a adaptação dos componentes curriculares para o formato PET" foram estruturados por cada docente, levando em conta os conhecimentos, atitudes e habilidades nos domínios cognitivos e do saber fazer próprios de cada curso conforme orientações da SEE/MG.

A equipe gestora e pedagógica do CICALT trabalharam junto aos professores, esclarecendo sempre que possível, ajudando no planejamento das atividades, sempre com o objetivo de uma formação profissional técnica orientada para uma educação emancipadora e de visão reflexiva-crítica para uma atuação artística cidadã, ética, democrática e sensível, pelo prisma da valorização das diversidades e pluralidades sociais e culturais e sempre pautados pela prática de uma gestão democrática.

Considerando a complexidade dos diferentes eixos tecnológicos, e em consonância com o Documento Orientador Regime Especial de Atividades não Presenciais, primeira versão, anexo II, que assegurava a exclusão do regime especial dos cursos técnicos e/ou componentes curriculares cujas especificidades necessitassem prioritariamente de aulas práticas, e/ou de recursos tecnológicos ou pedagógicos que não fossem passíveis de substituição por atividades não presenciais, o CICALT enquadrando-se nesse perfil, em um primeiro momento contemplou no REANP apenas alguns componentes curriculares de seus cursos técnicos.

Em 14 de julho de 2020 a resolução CEE 475, dispôs em seu artigo primeiro que:

Art. -1º A presente Resolução autoriza, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais de estágio obrigatório e/ou práticas presenciais, em cursos técnicos e superiores, regularmente autorizados,

por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais,
tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convenientes.

A partir dessa resolução o CICALT se reorganizou e todos os componentes curriculares dos cursos técnicos ofertados foram reestruturados e adaptados ao formato dos planos de estudos tutorados, organizados com uma diversidade de estratégias metodológicas visando a aprendizagem da melhor forma possível.

Para estudantes com dificuldades de acesso à internet ou a equipamentos tecnológicos, foi disponibilizada a versão impressa dos PET's, e entregues em domicílio via serviço de entrega terceirizado.

O processo do REANP no CICALT aconteceu através da reelaboração de conteúdos e da criação de forma autônoma dos PETs. Foi preciso construir um trabalho a partir das diversas áreas. Falamos “a partir” entendendo a importância dos conteúdos práticos dentro dos cursos, e a complexidade de abordar a área das artes dentro desse novo formato PET. Lançamos mão de recursos e ferramentas digitais, atuando através de vídeo-conferências, WhatsApp (textos, áudios e imagens), E-mails, Google Documentos Online, Google Drive, Google Meet, Google Classroom, youtube e Hangouts, oferecendo aos alunos atividades assíncronas bem como encontros síncronos para estudantes que conseguissem acesso à internet e pudessem estar em contato direto com docentes e colegas de curso.

Trabalhar através de um ensino híbrido tem sido complexo em muitos momentos, de difícil entendimento diante da falta de respostas e orientações, e visando o contexto social de cada estudante. Porém, produzir atividades para esse formato, impulsionou professores à pesquisa, buscando bibliografias no campo, novas metodologias e estratégias, entendendo questões reflexivas dos sujeitos atuantes nessa prática. Esse desenvolvimento exigiu dos docentes, especialistas e direção horas de estudos, diálogos, reuniões e encontros pedagógicos para elaborar atividades que contemplassem o exigido dentro de um formato restrito (o Plano de Estudos Tutorados) e dentro de uma expectativa democrática. Além disso, os procedimentos didáticos foram todos pensados de forma que estudantes conseguissem fazer as atividades até mesmo com um mínimo de recursos tecnológicos, apesar de que no percurso surgiram questões como o acesso adequado à internet, a qualidade dos equipamentos, o ambiente de

estudos e questões como a saúde mental diante do contexto social e educacional nunca antes vivenciado.

Foram priorizados, desde o início do isolamento social, o contato e o diálogo com discentes a fim de manter o vínculo e incentivá-los durante o momento de distanciamento, bem como mantê-los informados e orientados acerca das atividades vindouras bem como para levantamento das opções de acesso à internet caso a caso para que fosse enviado material impresso àquelas que assim solicitassem.

A estudantes foram assegurados os seguintes direitos:

- Acesso aos PETs impressos de acordo com a necessidade de cada um, mesmo para estudantes que num primeiro momento não o solicitaram
- Possibilidade de acesso às atividades à distância e execução dos PETs a qualquer momento desde que manifestada a intenção de fazê-lo.
- Prazo de 30 dias após o retorno das atividades presenciais para entrega de todas as atividades feitas

Ao todo foram enviados XXXXX Planos de Estudos Tutorados impressos a discentes que solicitaram. As datas das devolutivas foram acordadas de acordo com as resoluções.

De acordo com Memorando SEE/DIEM - ED. PROFISSIONAL. nº 29/2020 que orienta as equipes gestoras e pedagógicas de cada unidade escolar para o encerramento das atividades não presenciais de ensino referentes ao 1º semestre letivo de 2020, os módulos III de todos os cursos técnicos do CICALT encontram-se caminhando para essa conclusão.

Biblioteca virtual e projetos complementares

As Professoras de Uso de Biblioteca (PEUB) reuniram dados para a elaboração de uma biblioteca virtual com listas de livros, museus, exposições e textos de diversos autores e assuntos para que as/os estudantes enriqueçam sua leitura e seus conhecimentos. Algumas referências de textos e poemas foram enviadas em formato impresso, junto aos PETs.

O projeto visa o trabalho de diversos tipos de leitura com todas(os) as/os estudantes, durante o momento de isolamento, motivando-os a frequentarem a biblioteca virtual com leituras e atividades interessantes e dinâmicas, conforme a necessidade de discentes ou docentes.

A leitura é à base de toda atividade e será trabalhada de forma a desenvolver o senso crítico e habilidade de interagir com diversos tipos de textos, considerando-se sempre o educando como sujeito ativo na construção de seu próprio trabalho. Sendo assim, os estudantes terão em mãos textos variados que lhes proporcionam a visão da importância do ato de ler e de compreender textos desde os clássicos de leitura juvenil aos contemporâneos, como forma de participar diretamente do mundo em que vive.

Acompanhando e observando estudantes do Módulo III, e entendendo a importância do incentivo à pesquisa, a equipe pedagógica e docentes refletiram através de discussões via Google Meet a intenção de incentivar artistas-pesquisadores. Surge um novo projeto para o CICALT: o PPA (Projeto de Pesquisa em Arte). O objetivo principal é caminhar com o corpo discente no trajeto de se potencializarem como artistas-pesquisadores, com autonomia para construir sua autoralidade em processos de produção, pesquisa e criação artística. A iniciativa propõe a publicação das pesquisas desenvolvidas, como uma forma de aumentar a ação da escola e de seus estudantes na comunidade, contribuindo com a produção e registro de conhecimentos em arte. O incentivo à pesquisa se estende a todos os módulos e enfatiza a construção do conhecimento, buscando por respostas e contribuindo para o meio social.

PLANO DE AÇÃO CICALT 2020

SUMÁRIO

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Oferta de Ensino

Caracterização da demanda da comunidade escolar

Caracterização do corpo profissional

Instâncias colegiadas

JUSTIFICATIVA

OBJETIVOS

METAS

AÇÕES / ESTRATÉGIAS

Gestão Democrática

Avaliação

Prática Pedagógica

Acesso, permanência e sucesso na escola

Ambiente educativo

Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola

Ambiente físico escolar

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Educação Profissional

Curso técnico concomitante/externo

Essa modalidade é indicada para alunos que ainda não finalizaram o Ensino Médio e não optaram pela forma integrada da formação técnica com a formação básica. Nesse caso, o estudante pode fazer a capacitação paralelamente ao ensino regular, no contraturno das aulas.

Ensino Médio Subsequente

O curso técnico subsequente está disponível para quem já concluiu o Ensino Médio. Nessa modalidade, é possível utilizar a nota do [Enem](#) para as escolas que não possuem processo seletivo próprio. Após a conclusão, o aluno receberá o diploma de profissionalização em nível técnico. Essa formação é ideal para pessoas que desejam ingressar imediatamente no mercado de trabalho e já tem uma ideia mais certa de qual área pretende atuar.

A oferta ocorre nos três turnos e a organização é semestral, com a duração de três módulos (três semestres). Atualmente são oferecidos cursos técnicos nas áreas artísticas do Teatro, Dança, Instrumentos Musicais, Canto, Artes Circenses, Artes Visuais e Figurino.

Os alunos concluintes da Educação Profissional adquirem a formação na área técnica a nível médio, recebem a certificação estando aptos a se credenciar em órgãos de regulamentação profissional, além de possuir habilitação para o ingresso no Ensino Superior, docência em nível médio e atuação artística nos mais diversos segmentos.

CARACTERIZAÇÃO DA DEMANDA E DA COMUNIDADE ESCOLAR

Por estar localizado em Bairro central da cidade de Belo Horizonte, o CICALT recebe estudantes dos mais diversos locais da cidade e mesmo da região metropolitana. Nesse sentido a composição da demanda escolar é variada, tanto no que se refere ao fator de mobilidade para acessar o colégio quanto a elementos que se referem ao poder aquisitivo da população atendida. Cabe nesse ponto uma ressalva, pois, um dos critérios para o ingresso de alunos ao colégio, no caso da Educação Profissional, é a renda familiar, ficando priorizado o acesso às camadas mais populares, por se tratar de um colégio público.

A faixa etária dos alunos também é ampla, uma vez que, pela diversidade de cursos oferecidos, frequentam o colégio jovens de 15 a 18 anos que cursam o ensino médio e estudantes egressos do ensino médio dos 19 anos em diante. Vale ressaltar que historicamente o CICALT se firmou como um local para convivência sobretudo da juventude, que engloba a faixa etária dos 15 aos 29 anos.

A relação do aluno com o mundo do trabalho é estabelecida, no CICALT, pela oferta de cursos profissionalizantes em áreas artísticas capacitando os estudantes egressos a atuarem nos mais diversos setores artísticos bem como na docência de ensino médio.

CARACTERIZAÇÃO DO CORPO PROFISSIONAL

Os profissionais de educação que atuam no CICALT são funcionários da Rede Pública Estadual Designados pela Secretaria de Estado da Educação. A estrutura organizacional do colégio se apresenta de forma complexa e se divide em setores com funções específicas. A equipe diretiva é composta pela Direção Geral e Vice Direção, a Assessoria Técnico Pedagógica é feita por especialistas em educação básica e o corpo docente é composto por professores licenciados e bacharéis. Com a finalidade de organização do trabalho pedagógico existem também as coordenações por cursos da Educação Profissional, essa coordenação é feita por um professor em exercício que acumula o cargo de professor e coordenador.

Percebe-se a dimensão que o CICALT alcança agora, pela estrutura organizacional, sendo necessária a setorização e a divisão de atribuições para que a rotina escolar

seja efetivamente concretizada de forma a proporcionar as condições adequadas de ensino e aprendizagem com o uso de todos os recursos materiais e pedagógicos além dos físicos e humanos para que a educação no colégio seja realmente eficiente e democrática.

INSTÂNCIAS COLEGIADAS

Conselho Escolar

Formado por representantes eleitos nos diferentes segmentos da comunidade escolar. É caracterizado como um órgão de natureza consultiva, deliberativa e fiscal, tendo por finalidade promover a articulação entre sociedade e diferentes segmentos do colégio, além de garantir a qualidade de funcionamento do mesmo.

No Regimento Escolar do CICALT estão dispostas as características, finalidades e atribuições do Conselho Escolar, contudo esta instância colegiada possui suas normas em regulamento próprio.

Conselho de Classe

É um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa no que se refere a assuntos didáticos e pedagógicos. Dentre suas finalidades destacam-se, acompanhar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem considerando os aspectos que envolvem as características de cada aluno e à turma, no que diz respeito à avaliação, procedimentos metodológicos e conteúdos curriculares, emitindo pareceres e propondo medidas que promovam a melhoria do aproveitamento escolar.

O Conselho de Classe é composto pela direção do estabelecimento, ou sua representação legal, pedagogo, professores da turma e aluno. Ocorre de acordo com datas previstas no calendário escolar ou em caráter extraordinário.

Grêmio Estudantil

Órgão colegiado de representação do corpo discente do CICALT. Tem seu funcionamento regulamentado em estatuto próprio, sua diretoria é eleita e deve apresentar um plano de ação que esteja em consonância como Regimento Escolar.

As atividades do Grêmio Estudantil, no colégio, são acompanhadas por um profissional do corpo docente, atuando no sentido de dar o suporte necessário sem comprometer a autonomia e o estatuto dessa instância colegiada.

JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento da formação humana tem sofrido no decorrer da história diferentes formas de abordagem, perpassando por momentos e fundamentações teóricas de aspecto político, no que tange a formação para o exercício da cidadania, levando sempre à tona a temática de como a escola deve estar envolvida na formação do indivíduo membro de uma sociedade, em que medida essa intervém em sua condição de indivíduo ou como se processa o contrário, onde o cidadão passa a ser o agente transformador do meio em que está inserido.

É nesse sentido que se entende o ato de planejar, o qual está contido no homem desde o momento em que ele passa a diferenciar-se das demais espécies, onde “ele não transforma apenas o material sobre qual opera, ele imprime no material o projeto que tinha conscientemente em mira.

O planejamento, possui um objetivo pré-estabelecido a ser alcançado. E esse mecanismo dentro da realidade escolar se define pelo Projeto Político Pedagógico, o qual vem carregado de intencionalidades e dá a escola o mérito de uma atuação que não se limita por repetir as ações de uma geração que a antecede, eis o caráter democrático de um projeto que vise contemplar a totalidade de suas ações pelo mecanismo da construção e execução coletiva.

O Projeto Político Pedagógico, nesse sentido deve ser elaborado de forma coletiva por meio de constantes pesquisas, reuniões, e debates. Entende-se que o estudo da realidade da escola possibilita uma reflexão sistemática sobre a prática pedagógica, contribuindo para que o desenvolvimento na condução do processo de ensino e aprendizagem tenha uma direção mais segura com base na explicitação da realidade.

É de grande relevância que o Projeto Político Pedagógico da instituição seja construído coletivamente e de forma democrática, ou seja, que façam parte dele as contribuições dos docentes, alunos, equipe pedagógico-administrativa, pais e a comunidade em geral, para que se possa traçar o perfil do objetivo que se pretende atingir, de onde se quer chegar construindo o projeto.

Contudo, todo este esforço em elaborar um PPP que sirva para o benefício em manter uma escola fundamentada e mantenedora da democracia, do ensino público e gratuito e que garanta a igualdade para que todos tenham acesso e condições de permanecer na escola, proporcionando, conseqüentemente, um ensino de qualidade, se perde quando não há uma efetiva participação democrática.

Um projeto político-pedagógico bem elaborado é vivenciado na prática, talvez não consiga nortear todas as ações e decisões daqueles que dele usufruem, tentando solucionar as dificuldades com as quais o sistema educacional possa se deparar. Porém, ajudará a solucionar novos problemas e evitar que erros já cometidos se repitam.

Concomitante ao Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar determina o que compete a cada sujeito do universo escolar com a finalidade de fundir o pensamento coletivo à prática que se busca na consolidação de uma escola democrática e preparada para sua função perante a sociedade. As responsabilidades e normas estabelecidas nesse documento é que garantem a execução de um projeto de escola que atenda as necessidades da coletividade que constrói a identidade deste espaço de construção do saber e da cidadania.

Os documentos escolares, sendo o norte do trabalho escolar devem estar sempre na memória e na prática de cada pessoa que compõe a comunidade escolar, é nesse sentido que se garante de forma efetiva o exercício da gestão democrática e o alcance dos objetivos traçados por todos. Dessa forma a clareza do que se deve fazer é um elemento fundamental na construção do futuro que se almeja, desburocratizar o trabalho na escola proporciona essa clareza e cria os alicerces de uma gestão eficiente e capaz de construir um projeto de escola que seja real, pois será de domínio e conhecimento de todos que vivem esse projeto. Desvencilhar o trabalho pedagógico de ações meramente burocráticas proporciona assim o espaço necessário para fluírem as ideias de pertencimento ao ambiente escolar como agente transformador do meio, onde a participação na construção de um projeto de escola realmente seja efetiva. O excessivo desgaste de tempo em práticas meramente burocráticas promovem a ação mecânica, sem a devida reflexão da prática social docente.

Nessa perspectiva a ação pedagógica se entrelaça com um emaranhado de atividades burocráticas, que embora sejam necessárias, podem influenciar negativamente nos

resultados de acompanhamento de ensino/aprendizagem, expressos por índices de evasão, repetência e aprovação por conselho.

A burocracia do trabalho pedagógico, que é o norte do trabalho escolar, seria um instrumento para a organização sistematizada deste, uma vez embasado na legislação educacional e no próprio PPP sendo coerente a ambos e, portanto, necessária ao bom funcionamento das instituições de ensino e ainda, por conseguinte, aos objetivos da escola. Todavia, a exacerbação desta burocracia, a qual por vezes, torna-se o fim do trabalho pedagógico e não um meio para o desenvolvimento eficiente do mesmo, dificulta a possibilidade de maiores reflexões e análises competentes ao efetivo trabalho pedagógico.

Sendo assim, este modelo de administração escolar, “compreendida como uma prática participativa” fica a desejar, pois é um dos elementos mais importantes para que haja uma efetiva forma democrática de organização e concretização do trabalho pedagógico na instituição.

OBJETIVOS

No CICALT pretende-se construir, coletivamente, um espaço para o efetivo exercício da democracia, em que toda a comunidade escolar se constitua em agente transformador que a encaminhe para a educação de qualidade, ao respeito às diferenças e às regras de convivência, compreendendo as diversidades que a compõem como uma riqueza que deve ser preservada.

Assim, a organização do trabalho, focado na ação coletiva de professores, funcionários e alunos, formará a solidificação necessária para que a base do trabalho pedagógico se estruture de modo a devolver à sociedade, e em seu benefício, cidadãos críticos, conscientes e responsáveis por uma ação emancipadora, em troca de toda a energia por ela despendida ao apoiar e avaliar a educação pública.

Desse modo, diálogo, transparência e participação são preceitos indissociáveis ao nosso projeto de gestão, pois garantem maior efetividade às ações, programas e projetos de organização da escola e do trabalho pedagógico.

É esta a direção, o horizonte desta equipe: contribuir com um projeto de escola democrática em que seus profissionais sejam valorizados pelo seu trabalho e em que os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade que se reverta em aprendizagem significativa para todos e para cada um.

METAS

O CICALT tem como meta ensinar através da Arte, Educação e Cidadania atreladas ao trabalho. Essas, articuladas através do diálogo e da democracia podem transformar pequenas idéias em grandes projetos. Trabalhar junto à comunidade escolar, visando sempre o protagonismo estudantil e o ato pedagógico em artes de forma dialógica, extraindo potenciais artísticos humanos e críticos do alunado. O respeito às identidades, o diálogo, a interdisciplinaridade e a excelência artística, buscando promover o desenvolvimento humano, a educação cidadã e a formação para o trabalho.

AÇÕES ESTRATÉGICAS

Gestão Democrática

- Assembleias – Proporcionando debates de maneira reflexiva, educando a fim de discutir e buscar o bem comum.
- Questionário participativo - Espaço para ouvir e registrar reclamações, sugestões e compartilhamentos de experiências da comunidade escolar.
- Lista de direitos e deveres – Criação de combinados em que todos os discentes, docentes e supervisoras (os) pedagógicas (os) participam da elaboração.
- Conselho Escolar – Atuando de forma ativa dentro de toda a comunidade escolar, trabalhando de acordo com o seu estatuto e operando a favor dos direitos e deveres.
- Constante Avaliação do PPP- Proporcionando a estudantes o direito a educação, a cultura e a participação social.
- Grêmio Estudantil – Atuando através de discussões, criações e fortalecendo o corpo discente na escola.
- Representantes de Turma – Mediando entre o corpo discente e a gestão, levando interesses em comum da classe no que diz respeito ao aproveitamento ensino e aprendizagem e a conduta da turma.
- Em curto prazo, pretendemos uma escola atuante e pautada na gestão democrática, respeitando as diversidades e praticando o exercício da escuta do coletivo para tomadas de decisões, seja em questões pedagógicas, financeiras ou administrativas. Sempre caminhando para o bem comum através do exercício da cidadania. Uma gestão que respeite e eduque de forma emancipatória, de visão crítica reflexiva, respeitando a diversidade e pluralidade social e cultural.
- Em médio prazo, pretendemos uma escola em que a comunidade escolar confie em sua legitimidade, dando credibilidade às suas ações e encaminhamentos, reconhecendo dentro dela verdadeiros indicadores da gestão democrática e entendendo a força do coletivo.
- Em curto, médio e longo prazo uma escola em constante evolução ao processo de ensino e aprendizagem, onde estudantes lançarão mão de conhecimentos de maneira mútua e coletiva. Aprendendo com os pares no processo educativo, sendo valorizados e incentivados em suas colocações.

Cidadania

- Organização Curricular- Um currículo que contemple além da formação técnica e científica, também a perspectiva da (o) estudante como sujeito social .
- Projeto Afro África- Promovendo debates, rodas de conversas, exposições, palestras e outros pautados na reflexão étnico-racial por meio de afirmação das culturas Africana e Afro-brasileira.
- Projeto Nossa Horta- Proporcionando um bom relacionamento entre toda a comunidade e auxiliando na aprendizagem e conscientização de usar e valorizar os recursos renováveis e não produzir desperdício.
- Em curto prazo pretendemos obter um espaço de educação social, entitulado como escola de Arte, Educação e Cidadania
- Em médio prazo
- Em curto, médio e longo prazo pretendemos formar sujeitos capazes de se posicionar nos espaços públicos e utilizar das normas e leis como ações eficazes de garantia de institucionalização dos seus anseios e demandas sociais, políticas, culturais e etc.

Educação para o trabalho

- Educação Financeira- Ajudando estudantes na organização e controle financeiro pessoal e familiar, levando em consideração a necessidade de produção e negociação dos seus trabalhos artísticos.
- Projeto Monitoria- Incentivando estudantes a se inscreverem para serem monitores nas aulas de linguagem artística de sua preferência e auxiliando professores nas aulas de Módulo I.
- Laboratório de Figurino- Pretender criar um ambiente propício para trabalhar sob o conceito de laboratório.
- Em curto prazo pretendemos desenvolver uma educação emancipatória, valorizando e incentivando o protagonismo estudantil.
- Em médio prazo pretendemos alcançar um corpo discente participativo e atuante, capazes de refletir de maneira crítica através de suas próprias experiências.
- Em curto médio e longo prazo

AValiação

- Entender a avaliação como um acompanhamento do ensino e aprendizagem, realizado de forma processual, como um elemento fundamental do processo pedagógico.
- Uso de diferentes instrumentos de avaliação e verificação da aprendizagem, levando em

consideração registros que expressam a mensuração do aprendizado pela formação singular do estudante superando assim a cultura da meritocracia.

- Promover reuniões periódicas entre professores de diferentes disciplinas, mediadas pela equipe pedagógica, para discutir a avaliação como processo, expressa em critérios de avaliação, pesos, instrumentos e notas.

- Em curto prazo, esperamos que a importância da avaliação como um processo permanente e contínuo, que envolve o trabalho de todos os segmentos da escola e que serve para direcionar as ações pedagógicas e administrativas, seja incorporada por todos, e que já reflita em melhorias do processo educativo.

- Em médio e longo prazo, numa situação contínua de avaliação escolar e que os estudantes sintam-se preparados para enfrentar desafios, de forma ética e responsável, e em acordo com sua pretensão de formação profissional.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Educação básica profissionalizante e Educação para o trabalho

A Formação Profissional Técnica proposta pelo CICALT está orientada para uma educação emancipadora e de visão reflexiva-crítica para uma atuação artística cidadã, ética, democrática e sensível, pelo prisma da valorização das diversidades e pluralidades sociais e culturais.

Arte, Educação e Cidadania

E para que serve a arte? Para começar, podemos dizer que ela provoca, instiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo. (CANTON, 2009, p. 12)

ARTE

O CICALT tem a arte como viés condutor. A arte pertence ao ser humano e é uma das suas maneiras de desenvolver, criar e recriar mundos, quando o exercício da imaginação proporciona a oportunidade de explorar e construir saberes, além do desenvolvimento de habilidades. Na definição de Evelyn Berg (BARBOSA, 1991, p. 12)

A ARTE [grifo do autor] é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo. É este imbricamento que acaba por definir a essência do ser humano.

A experiência estética provoca um potencial de transformação que se processa tanto naquele que atua, quanto naquele que aprecia, despertando no ser humano uma consciência que lhe possibilita interagir e transformar sua realidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a arte

proporciona a formação de uma consciência interna (pessoal) e externa (meio) que também o processo pedagógico propicia.

A arte como experiência, entendida como função motora das atividades sociais, culturais e humanas, “mantem, revela-se viva, simplesmente por ser uma experiência plena e intensa, a capacidade de vivenciar o mundo comum em sua plenitude.” (DEWEY, 2010, p. 257).

Pensar a educação é pensar sobre a vida, em seu sentido histórico e nos porquês de nossa luta diária para construir um futuro. Essa reflexão exige que voltemos nosso olhar sobre o processo de humanização que está sendo desencadeado nas relações que estabelecemos com os outros, com o mundo e com a natureza. Para Paulo Freire (1992) somos “seres inacabados que viemos nos vocacionando historicamente para a humanização”. Segundo ele, nós, seres humanos, buscamos *ser mais*, humanizar-nos. Concomitante a este pensamento, Libéria Neves (2008, p. 102) afirma que:

Pode-se dizer que a educação surge à medida que se institui a cultura – um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. Surge como fenômeno que integra uma totalidade cultural, traduzindo-se como ato de ensinar e aprender, que garante as condições de coesão, de renovação, e da própria sobrevivência da sociedade.

Nessa busca, deparamo-nos com condicionantes históricos que nos limitam. No entanto, essas situações limites não se constituem em destino dado ou fatalidades da história. Muito pelo contrário, a história constituiu-se em processos humanos a partir dos quais se dão as possibilidades para nos fazermos mais humanos, afirmando-nos como sujeitos capazes de intervir no mundo. Essa cultura humanista está embutida no fazer artístico, que cria oportunidades reais para que o jovem se (re)conheça, se fortaleça e se coloque como membro participativo na sociedade. Segundo Castoriadis (apud VALLE, 2000, p. 30),

todo indivíduo é indivíduo social: que o indivíduo já precisa da sociedade para constituir-se como tal, como ser de razão, como ser de deliberação, como possibilidade de autonomia. O homem se constrói como indivíduo se socializando. E se constrói como cidadão, numa democracia aprendendo a renunciar à força bruta, ao egocentrismo, em nome do diálogo, da construção comum, da aceitação do outro.

ARTE-EDUCAÇÃO

Por compreender que a arte é dotada de signos próprios, capazes de aguçar os sentidos e de construir significados que não podem ser impressos por nenhum outro tipo de linguagem, o CICALT propõe o desenvolvimento de diferentes estímulos artísticos, possibilitando a compreensão e experimentação de processos criativos artístico/pedagógicos em que o ser e o conviver são tão importantes quanto o saber.

Nesse contexto, o ato pedagógico em arte é um ato dialógico. Incentivamos estudantes a percorrerem seu caminho, orientando-o em suas escolhas, para que potencialidades artísticas e pessoais encontrem terreno fértil para se desenvolver. Compreendemos que estudantes envolvidos possuem potenciais artísticos, humanos e críticos e que junto ao curso compartilham e desenvolvem conhecimentos. De acordo com Viviane Mosé (2011, p. 177)

Torna-se urgente retomarmos a difícil complexidade que é viver, pensar, criar, conhecer. Todas as coisas se relacionam, não há nada realmente isolado, cada gesto produz desdobramentos incalculáveis; um saber, uma escola, uma pessoa não existe sem um contexto, mas as ferramentas de que dispomos no exercício cotidiano do pensamento nos impõem a exclusão, a oposição de valores, a busca por identidade, a negação da contradição e a substituição da vida pela palavra,

pelos signos, pelas imagens. Construir sempre novos valores é a tarefa de uma cultura afirmativa, manter a potência criativa do pensamento, em vez de submeter a perspectivas que se cristalizaram protegidas pela crença da verdade. O pensamento conceitual e moral devem assumir que por trás de todas as perspectivas, de todos os valores, existe um homem que cria.

Como explicita a autora, buscamos contribuir para uma formação mais completa, apurando sensibilidades para a percepção das modificações no mundo e em si mesmo, fomentando também a compreensão e o respeito às diferenças individuais e diversidades culturais existentes.

A matéria prima para a arte é o mundo, a vida, e a experiência estética não é privilégio daqueles que podem ter contato com códigos considerados eruditos. Ao contrário, ela permeia o cotidiano das pessoas o tempo todo e possibilita ao ser humano compreender, expressar e recriar sua existência. (Arte-Cidadania, s/d)

O trabalho desenvolvido pelo CICALT, tendo em vista a cultura e arte, intenta promover o acesso à criação artística, estimulando a continuidade da produção cultural, por meio de uma educação que valorize a potência individual e tem na própria vida referências para a construção de valores, conceitos, perspectivas. Há, ainda, o interesse de estimular em estudantes a autonomia para desenvolvimento de reflexão e a capacidade crítica por meio de suas próprias experiências.

Esse processo de formação é estabelecido pelo ensino da arte que, conforme Barbosa (1998) é entendido como prática educativa fundamental, na medida em que se pretende o desenvolvimento intelectual e humano. Por meio do seu ensino, aumentam as possibilidades de desenvolvimento da percepção e da imaginação, que dão condições para apreender a realidade do entorno e desenvolver aptidões criadoras necessárias à modificação dessa realidade. Barbosa (1998, p. 16) afirma ainda que:

A Arte na Educação [grifo do autor] como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Os objetivos do ensino da arte vêm se expandindo nas últimas décadas. Durante muito tempo não enfatizava parâmetros específicos necessários à formação mais completa de estudantes, focando mais no desenvolvimento de qualidades como a liberação de emoções e a livre criatividade. Dentro da concepção mais atual dessa prática, à medida que a fruição e a percepção de obras artísticas são inseridas no ensino da arte, os objetivos passam a se relacionar em maior amplitude às finalidades de aprendizagem propostas. Aos exercícios de liberdade e criatividade, são acrescentados, portanto, o estímulo à cognição, à construção do pensamento e ao desenvolvimento de uma análise atenta e crítica.

É necessário, portanto, aproximar a arte do repertório geral dos alunos, para que eles reconheçam a importância do estudo e pesquisa dos processos artísticos. Para Ana Mae Barbosa (1991, p. 7) "[...] precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população".

A descoberta dos espaços sociais (educação social) como alternativa ao ensino de arte colabora para a ampliação e para o enriquecimento do trabalho desenvolvido em instituições como a escola. O primeiro, sendo pensado como espaço não-formal de educação e o segundo como espaço-formal. Ambos, de acordo com Libéria Neves (2008, p. 109) "comungam o atributo

da organização e sistematização e, conseqüentemente, o caráter metódico”. Mas a autora ressalta que

A natureza da educação não-formal, caracterizada por um tempo distinto da escola, pela flexibilidade, pela relativização de resultados, entre outros fatores, permite maior aproximação das peculiaridades dos educandos, bem como a construção de atividades capazes de oferecer oportunidade para que estes elaborem algumas de suas questões ao longo do próprio fazer, durante o processo educativo.

Acesso, permanência e sucesso na escola

- Combater de forma acirrada os elementos que levam ao fracasso escolar, entendendo que a busca pela superação do mesmo é o alcance da aprendizagem.
- Acompanhamento contínuo dos registros de frequência e assiduidade para garantir a tomada de atitude dentro do período que oportuniza reversão dos casos em que esses índices estejam levando ao excesso de faltas;
- Prevenção à evasão e ao abandono com medidas que estimulem a permanência do estudante no espaço escolar, revendo quantas vezes forem necessárias às rotinas e procedimentos do trabalho pedagógico;
- Atendimento às necessidades educativas especiais gerando a consciência de que a diversidade leva a necessidade de aperfeiçoamento do processo educativo. Entendendo que mais do que incluir, possamos integrar os estudantes dentro do contexto escolar, tendo como pressuposto que a inclusão trabalha a diversidade e acarreta posturas como aceitação, valorização e compromisso.
- Rediscussão do processo de seleção para ingresso de estudantes no colégio, adequando com o procedimento às especificações do PPP e Regimento Escolar, tendo em vista o perfil da comunidade atendida e as especificidades da demanda escolar existente na instituição.
- Fortalecer o Ensino Profissionalizante em Artes, tornando suas características e especificidades, de conhecimento de toda a comunidade, principalmente no que se refere à qualidade e a importância da oferta do mesmo.
- Oportunizar o acompanhamento especializado visando superar a problemática das relações psicossociais, realizando, sempre que necessário, os ajustes na organização de acordo com as possibilidades e necessidades dos envolvidos.
- Promover maior conscientização de professores(as) sobre as formas de manifestações dos estudantes.
- Enfrentar toda e qualquer situação de preconceito no colégio.
- Empoderar profissionais da educação para saber lidar com a diversidade de gênero e cultural.
- Incentivar a permanência a partir de atividades integradoras.
- Trazer para o debate pedagógico de forma multidisciplinar a discussão da diversidade de gênero, étnica, cultural, étnica e a perspectiva inclusiva de todos os alunos e profissionais da educação, enfrentando o preconceito através do conhecimento.

Adendo Regimental n. 1/2020.

Assunto: Acrescenta ao Regimento Escolar vigente informações a respeito do Regime Especial de Teletrabalho e do Regime Especial de Atividades Não Presenciais.

O Regimento Escolar da Escola Estadual **Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologia** do município de **Belo Horizonte** passa a vigorar com os seguintes acréscimos:

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º O presente Adendo define as formas de organização do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) a ser ministrado pela Escola Estadual **Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologia**, do município de **Belo Horizonte** - MG e a realização do Regime Especial de Teletrabalho pelos servidores lotados na instituição, instituídos pela Resolução SEE n. 4.310, de 17 de abril de 2020.

Art. 2º Este estabelecimento, considerando as determinações da Lei 9.394/96, de 20/12/1996, da Medida Provisória n. 934, de 1/4/2020, do Parecer CNE/CP n. 5/2020, de 28/4/2020, da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 n. 43, de 13/5/2020, alterada pela Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 n. 46, de 14/5/2020, do Parecer CNE/CP n. 9/2020, de 8/6/2020, da Resolução CEE/MG n. 474/2020, de 8/5/2020, da Resolução SEE n. 4.310/2020, de 17/4/2020, alterada pelas Resoluções SEE n. 4.329/2020, de 15/5/2020 e n. 4.336, de 29/5/2020, oferecerá o REANP aos estudantes matriculados na instituição, durante o período de emergência e de implementação das medidas de prevenção ao contágio e enfrentamento da pandemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida, bem como organizará o Regime Especial de Teletrabalho dos servidores lotados na unidade escolar.

TÍTULO II

DO REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO

Art. 3º Considera-se teletrabalho a atividade laboral executada, no todo ou em parte, em local diverso daquele estabelecido para a realização do trabalho presencial, mediante a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que permitam a execução remota das atribuições inerentes ao cargo, emprego ou função.

Art. 4º Enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA, esta Escola permanecerá

fechada, conforme Deliberações do Comitê Extraordinário COVID-19 e os servidores lotados e em exercício na unidade escolar nos cargos/carreiras de Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Especialista em Educação, Secretário de Escola, Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB) , Professores de Educação Básica (PEB I A), Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) estarão, preferencialmente, na modalidade do Regime Especial de Teletrabalho.

Art. 5º A designação dos servidores para a realização do serviço no Regime Especial de Teletrabalho na unidade escolar será precedida pela elaboração, pelo Gestor Escolar, do mapeamento escolar de viabilidade e prioridades, conforme modelo disponível no ANEXO III da Resolução SEE n. 4.310/2020, de 17/4/2020.

Art. 6º A designação dos servidores que, excepcionalmente, realizarem suas atividades no regime presencial, será precedida pela elaboração, pelo Gestor Escolar, do plano de escalonamento/rodízio de servidores, conforme modelo disponível no ANEXO II da Resolução SEE n. 4.310/2020, de 17/4/2020, e mediante a aprovação pela Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Art. 7º Qualquer atendimento ao público que se faça necessário deverá ser realizado por meio eletrônico os servidores indicados pelo Diretor da Escola evitando, assim, a presença de pessoas nas unidades escolares até o retorno das atividades presenciais.

Art. 8º O servidor que desempenhar suas atividades no regime especial de teletrabalho deverá:

I – cumprir diretamente as atividades relacionadas ao regime especial de teletrabalho, previstas no respectivo plano individual de trabalho, sendo vedada a utilização de terceiros, servidores ou não, para a execução das atividades;

II – consultar regularmente a caixa de correio eletrônico institucional, conforme periodicidade pactuada com a chefia imediata;

III – atender prontamente, durante o horário da jornada de trabalho, a toda e qualquer solicitação da chefia imediata para prestar esclarecimentos sobre as atividades desempenhadas e sobre o cumprimento das demandas estabelecidas;

IV – elaborar relatório, na periodicidade estabelecida pela chefia imediata, descrevendo de forma detalhada as entregas realizadas;

V - observar as normas e procedimentos relativos ao sigilo e confidencialidade das informações.

CAPÍTULO I

DAS ATRIBUIÇÕES DOS SERVIDORES DURANTE O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS/REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO

Art. 9º Durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais, os servidores lotados nas escolas, sem prejuízo das suas atribuições já previstas na legislação vigente, deverão observar as orientações complementares da Secretaria de Estado de Educação (SEE) para garantir a oferta do REANP e a realização de outras ações extraordinárias, voltadas ao atendimento dos estudantes durante o período do Regime Especial de Teletrabalho.

SEÇÃO I

Das atribuições do Gestor Escolar Art.

10 São atribuições do Gestor Escolar:

I - coordenar e participar do processo de adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, conforme orientações do Conselho Estadual de Educação (CEE);

II - validar o preenchimento das informações contidas no formulário anexo I da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020 - Registros das Atividades do Plano de Estudos Tutorado (PET) e cumprimento da carga horária;

III - elaborar e preencher o plano de escalonamento/rodízio de servidores que, excepcionalmente, executem suas atividades em regime presencial na unidade escolar, conforme modelo disponibilizado no anexo II - PLANO DE ESCALONAMENTO/RODÍZIO DE SERVIDORES, EM REGIME PRESENCIAL NA UNIDADE ESCOLAR, da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020, bem como proceder com o envio do referido documento ao(à) Superintendente Regional de Ensino;

IV - elaborar mapeamento escolar de viabilidade e prioridades para implementação do Regime Especial de Teletrabalho na unidade escolar e proceder com o Preenchimento do RP1 para controle e registro pela SRE, conforme ANEXO III - MAPEAMENTO DE VIABILIDADES E PRIORIDADES DA UNIDADE ESCOLAR - REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020;

V - designar atividades aos servidores da unidade escolar em regime especial de teletrabalho, mediante preenchimento de plano de trabalho individual, conforme modelo disponível no ANEXO IV - PLANO DE TRABALHO INDIVIDUAL da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020;

VI - acompanhar a execução do plano de trabalho individual dos servidores da unidade escolar e validar o relatório de atividades que deverá ser elaborado por cada servidor, conforme modelo disponível no ANEXO V - RELATÓRIO DE ATIVIDADES, da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020;

VII - assegurar o controle interno de distribuição do PET, conforme modelo disponível no ANEXO VI - CONTROLE INTERNO DE DISTRIBUIÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET), da SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020, e proceder com o seu envio, em período a ser estabelecido, para controle e registro pela SRE. A partir de 30/6/2020, esse controle passou a ser realizado por meio do preenchimento do Sistema de controle de distribuição dos PET, conforme disposto no Memorando-Circular SEE/SE nº 28 de 30 de junho de 2020;

VIII - avaliar e identificar as atividades passíveis de execução pelo Regime Especial de Teletrabalho e os servidores aptos a exercê-las;

IX - reorganizar o Calendário Escolar, em momento oportuno, conforme orientações da SEE, visando minimizar as perdas aos estudantes em razão da suspensão das atividades escolares presenciais;

X - solicitar ao corpo docente as atividades escolares que deverão ser apresentadas ao Especialista em Educação Básica (EEB) ou ao Vice-Diretor de Escola, em conformidade com as orientações complementares enviadas SEE;

XI - acompanhar, juntamente com o EEB, todo o processo de execução do REANP para as orientações e intervenções necessárias;

XII - utilizar de estratégias diversas para divulgar, a toda a comunidade escolar, as informações sobre as ações a serem realizadas pela unidade escolar no período de suspensão das atividades escolares presenciais;

XIII - garantir a formalização do contato constante com todos os estudantes e responsáveis, conforme o caso, para repasse e recebimento das atividades escolares realizadas no período de suspensão das aulas presenciais;

XIV - garantir a entrega, aos estudantes que não possuem acesso à internet, do PET impresso, com o apoio da SRE. A entrega desse material poderá ser realizada por meio dos serviços postais ou de outra forma colaborativa construída junto à comunidade, desde que, obrigatoriamente, sejam acatadas as orientações das autoridades da área de saúde.

XV - garantir o retorno das atividades para correção do professor, nos termos do artigo 12 Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020;

XVI - acompanhar e registrar o recebimento do PET, garantindo a correção, a devolutiva das atividades escolares programadas e o respectivo registro nos documentos escolares;

XVII - fazer o acompanhamento e o registro dos formulários e documentos que atestem a realização do teletrabalho para a manutenção da regularidade da vida funcional de seus servidores, com o apoio de sua equipe - Secretário de Escola e Vice-Diretor de Escola; XVIII - cumprir, no que couber, as obrigações assumidas quando da assinatura do Termo de Compromisso (Anexo II da Resolução SEE nº 4.127 de 23 de abril de 2019, e Anexo III das Resoluções SEE nº 4.129 de 03 de maio de 2019 e nº 4.130 de 03 de maio de 2019), no REANP/Regime Especial de Teletrabalho, resguardadas as restrições impostas pelo isolamento social.

Art. 11 Enviar o Plano de escalonamento/rodízio de servidores à/ao Superintendente Regional de Ensino mensalmente, em data definida pela SRE.

SEÇÃO II

Das Atribuições do Vice-Diretor de Escola Art.

12 São atribuições do Vice-Diretor:

- I. participar do processo de adequação do PPP e do Regimento Escolar, conforme orientações do CEE;
- II. contribuir, de forma integral e solidária, com o Gestor Escolar em todas as ações necessárias para o desenvolvimento das atividades da unidade escolar durante o REANP/Regime Especial de Teletrabalho;
 - III. cumprir, no que couber, as obrigações assumidas quando da assinatura do Termo de Compromisso (Anexo II da Resolução SEE nº 4.127 de 23 de abril de 2019, e Anexo III das Resoluções SEE nº 4.129 de 03 de maio de 2019 e nº 4.130 de 03 de maio de 2019), no REANP/Regime Especial de Teletrabalho, resguardadas as restrições impostas pelo isolamento social;
- IV. substituir o Gestor Escolar, no caso de afastamento temporário ou vacância do cargo, nos termos da Resolução SEE nº 4.127, de 23 de abril de 2019;
- V. estar à disposição do Gestor Escolar, durante seu horário de trabalho regular, para atendimento a eventuais atividades inerentes ao desempenho de sua função.

SEÇÃO III

Atribuições do Secretário de Escola e Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) Art. 13

Compete ao Secretário de Escola e ao ATB:

- I. participar do processo de adequação do PPP e do Regimento Escolar, conforme orientações do CEE;
- II. manter atualizados os dados referentes às formas de contato com estudantes e servidores da unidade escolar, por meio da planilha “ Acompanhamento Forma de Contato” encaminhada pela SRE, para futuro encaminhamento do PET, sob o acompanhamento do GestorEscolar;
- III. arquivar o ANEXO I - REGISTRO DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO E CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020, quando do retorno às atividades presenciais, na pasta do estudante, para fins de comprovação das atividades realizadas, do cumprimento do currículo e da carga horária anual a que o estudante tem direito;
- IV. organizar, caso Secretário Escolar, as atividades a serem realizadas pelos ATB no REANP/Regime Especial de Teletrabalho, junto ao Gestor Escolar;
- V. realizar as atribuições delegadas pelo Gestor Escolar no que se refere ao REANP/Regime Especial de Teletrabalho;

- VI. contribuir, de forma integral, com o Gestor Escolar em todas as ações necessárias para o desenvolvimento das atividades da unidade escolar durante o REANP/Regime Especial de Teletrabalho;
- VII. estar à disposição do Gestor Escolar, durante seu horário de trabalho regular, para atendimento a eventuais atividades inerentes ao desempenho de sua função.

SEÇÃO IV

Das Atribuições do Especialista em Educação Básica (EEB) Art. 14 São

atribuições do EEB:

- I. coordenar e participar do processo de adequação do PPP e do Regimento Escolar, conforme orientações do CEE;
 - II. acompanhar todo o processo de execução do REANP pelos professores da escola, para as orientações e intervenções necessárias;
 - III. analisar e orientar ajustes que se fizerem necessários às atividades não presenciais formuladas pelos professores, em conformidade com o disposto neste Memorando-Circular e as orientações complementares a serem enviadas pela SEE;
-
- I. articular, em conjunto com o Gestor Escolar, a comunicação com o estudante e os pais/responsáveis visando orientar sobre as ações escolares a serem realizadas durante o período não presencial, observando as recomendações de isolamento social;
 - II. acompanhar a devolução do PET realizado pelos estudantes e garantir o registro das respectivas atividades nos documentos escolares, conforme ANEXO I da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020;
 - III. validar previamente todo o material disponibilizado aos estudantes pelos professores, durante o período de Regime Especial de Teletrabalho;
 - IV. contribuir, de forma integral, com o Gestor Escolar em todas as ações necessárias para o desenvolvimento das atividades da unidade escolar durante o REANP/Regime Especial de Teletrabalho;
 - V. estar à disposição do Gestor Escolar, durante seu horário de trabalho regular, para atendimento a eventuais atividades inerentes ao desempenho de sua função.

SEÇÃO V

Das Atribuições do Professor de Educação Básica (PEB) e Professor Eventual Art. 15 São

atribuições do PEB e Professor Eventual:

- I. participar do processo de adequação do PPP e do Regimento Escolar, conforme orientações do CEE;
- II. planejar e elaborar as atividades não presenciais a serem entregues ao EEB, para análise e orientação quanto a eventuais ajustes necessários, em consonância com os documentos curriculares emanados da SEE;
- III. utilizar os canais de comunicação disponíveis para contato com o EEB, com os estudantes ou pais/responsáveis, a fim de sanar possíveis dúvidas relacionadas às atividades não presenciais, de forma a orientar e garantir a qualidade do serviço prestado, observando as recomendações de distanciamento social;
- IV. realizar a correção dos PET entregues pelos estudantes;
- V. elaborar o PET para fins de comprovação do cumprimento do currículo e da composição da carga horária anual estabelecida, para os componentes curriculares explicitados nas orientações complementares enviadas pela SEE;
- VI. registrar as atividades escolares realizadas no período do REANP conforme orientações da SEE;
- VII. manter atualizados os registros nos documentos escolares, relativos:
 - a) ao seu planejamento;
 - b) às atividades escolares programadas e às atividades realizadas pelos estudantes, observando as orientações expedidas pela SEE;
- VIII. estar à disposição do Gestor Escolar, durante seu horário de trabalho regular, para atendimento a eventuais atividades inerentes ao desempenho de sua função.

SEÇÃO VI

Das Atribuições do Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) Art. 16 São

atribuições do PEUB:

- I. participar do processo de adequação do PPP e do Regimento Escolar, conforme orientações do CEE;
- II. participar da implementação do REANP;
- III. acompanhar e orientar a realização do PET pelos estudantes;
- IV. elaborar e compartilhar com os estudantes atividades, resenhas, resumos, vídeos, livros em formato digital e/ou outros materiais;
- V. compartilhar com os estudantes links de bibliotecas virtuais para consulta e suporte à realização das atividades disponíveis no PET;
- VI. contribuir, de forma integral, com o Gestor Escolar em todas as ações necessárias para o desenvolvimento das atividades da unidade escolar durante o REANP/Regime Especial de Teletrabalho;
- VII. estar à disposição do Gestor Escolar, durante seu horário de trabalho regular, para atendimento de eventuais atividades inerentes ao desempenho de sua função.

TÍTULO III

DO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP)

CAPÍTULO I

DA REORGANIZAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 17 A Escola deverá reorganizar seu Calendário Escolar compreendendo a realização de atividades escolares não presenciais, para minimizar as perdas aos estudantes em razão da suspensão das atividades escolares presenciais, assegurando:

- I - o cumprimento da carga horária mínima obrigatória;
- II - o alcance dos objetivos educacionais de ensino e aprendizagem previstos em sua Proposta Pedagógica, com qualidade, para a Educação Profissional ofertado, até o final do período letivo.

Art. 18 A Escola fica dispensada da obrigatoriedade da observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida pela legislação vigente.

Parágrafo único - O estabelecido no caput se aplica, excepcionalmente no ano de 2020, em decorrência da flexibilização dos dias letivos do Calendário Escolar, prevista na Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, devido à situação de calamidade pública decorrente da Pandemia COVID-19.

Art. 19 O cumprimento da carga horária mínima obrigatória será efetivado considerando a carga horária trabalhada de forma presencial e as atividades não presenciais através do REANP.

§1º - As atividades do REANP poderão ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo, ainda, os demais dias letivos previstos no calendário escolar.

§2º - As atividades do REANP serão realizadas no nas modalidades de ensino ofertadas pela escola enquanto perdurar a situação de emergência que impossibilite as atividades escolares presenciais, considerando as singularidades de cada etapa, em consonância com as metodologias e práticas pedagógicas, portanto, extensivo àqueles que possuem alguma necessidade educacional especial ou estão submetidos a regimes especiais de ensino, atendidos pela modalidade de Educação Especial.

CAPÍTULO II

DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET)

Art. 20 A Escola, para desenvolver o REANP, deverá ofertar aos estudantes um PET organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e com o Plano de Curso da unidade de ensino.

§1º - O PET consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas de forma autoinstrucional e buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares de forma tutorada. O PET possibilita, ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante em cada componente curricular.

§2º - O PET será disponibilizado a todos os estudantes matriculados na Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante.

Art. 21 A Escola irá computar as atividades programadas fora da unidade escolar, descritas no PET, no cômputo da carga horária prevista nas matrizes curriculares.

Art. 22 O estudante regularmente matriculado no estabelecimento de ensino, se maior de idade, ou sob a supervisão de responsável, se menor de idade, deverá realizar as atividades do PET de todos os componentes curriculares e devolvê-lo na primeira semana subsequente ao final do mês em que receber as atividades da unidade escolar ou conforme logística estabelecida pelo Gestor Escolar, respeitadas as especificidades da realidade local.

Parágrafo único - Na impossibilidade de cumprimento do prazo previsto no caput, o estudante poderá devolver as atividades realizadas para correção pelo professor e registro da carga horária cumprida no retorno às atividades presenciais.

Art. 23 A escola deverá manter controle da entrega dos PET aos estudantes matriculados e envidar esforços para que os alunos realizem e

devolvam as atividades de todos os componentes curriculares no prazo estabelecido nos termos do artigo 12 da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020.

Parágrafo único - Aos estudantes que não tiverem acesso ao PET por meio do Aplicativo Digital Conexão Escola, a escola irá disponibilizar impressão e entrega do material, observando todas as normas e orientações da Organização Mundial da Saúde, do Ministério da Saúde e da Secretaria Estadual de Saúde.

Art. 24 Ao estudante que cumpre Progressão Parcial, serão oportunizadas ações destinadas ao seu cumprimento, sendo os estudos orientados no retorno às atividades presenciais, conforme disposto na legislação vigente.

Seção I

Dos Registros da Carga Horária

Art. 25 A Escola deverá preencher o formulário ANEXO I - REGISTRO DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET) E CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 para cada volume do PET, observando as orientações complementares expedidas pela SEE.

§ 1º - No retorno das atividades presenciais, após o preenchimento completo do formulário ANEXO I, (a) **especialista** deverá assiná-lo juntamente com o Gestor Escolar, para então arquivá-lo na pasta individual do estudante.

§ 2º - Esse formulário deverá ser arquivado na pasta individual de cada aluno, após o retorno das atividades presenciais, para comprovação das atividades realizadas, do cumprimento do currículo e da carga horária prevista, visando assegurar a regularidade da vida escolar dos estudantes.

CAPÍTULO III

DA MATRÍCULA E DA TRANSFERÊNCIA

Art. 26 As solicitações de matrícula ou transferência dos alunos, excepcionalmente, deverão ser encaminhadas às Superintendências Regionais de Ensino (SRE), por intermédio dos endereços eletrônicos disponibilizados no *site* da SEE (www.educacao.mg.gov.br), identificando no campo assunto do *e-mail*, se o requerimento é de Matrícula ou Transferência e o nome completo do estudante.

§ 1º - A SRE verificará a existência da vaga e solicitará o envio, por *e-mail*, dos documentos digitalizados, necessários à efetivação da matrícula, previstos na Resolução SEE nº 4.231 de 14 de novembro de 2019. Além de foto 3x4 do aluno digitalizada, será necessário:

- a) Documento de Identidade ou, na sua ausência, Certidão de Nascimento do aluno;
- b) CPF do aluno, sendo obrigatória a apresentação se o aluno for maior de idade e facultativa se menor de idade;
- c) Comprovante de residência, em nome de um dos pais ou responsáveis ou do aluno. São considerados comprovantes válidos, as contas de água, de energia ou de telefone;
- d) Histórico Escolar ou Declaração de Transferência, constando o ano de escolaridade para o qual o aluno está habilitado;
- e) Para o aluno menor de idade é necessária, ainda, a apresentação de documento de identidade e CPF, de um dos pais ou responsáveis;
- f) Caso o estudante seja declarado com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação, é necessária a apresentação de laudo médico.

§ 2º - Quando a solicitação se referir à transferência escolar, a escola expedirá manualmente a Declaração de Transferência acompanhada da Ficha Individual do aluno, e encaminhará por *e-mail*, para que a SRE envie às famílias.

TÍTULO IV

DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Escola Estadual ***Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologia*** ofertará o REANP na ***Educação Profissional*** no período de suspensão das atividades escolares presenciais, determinado pela Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário COVID-19 n. 18, de 22/3/2020.

TÍTULO V

DAS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 27 A Educação Profissional ofertada na Escola Estadual ***Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologia***, nos cursos Técnicos (concomitante/subsequente) será mantida, em sua maioria, no REANP, como disposto no Art. 14 da Resolução CEE nº 474, de 8 de maio de 2020.

Art. 28 Os componentes curriculares específicos destes cursos deverão ser estruturados em

PET, por cada professor, levando em conta os conhecimentos, atitudes e habilidades nos domínios cognitivos e do saber fazer, próprios de cada curso conforme orientações da SEE.

Art. 29 Para a realização das atividades presenciais previstas em estágios curriculares e práticas de laboratório, deverão ser observadas as orientações da SEE.

Art. 30 Quanto às turmas de curso técnicos iniciadas em setembro de 2018, fora do calendário letivo, os Gestores Escolares, junto ao EEB e professores, deverão realizar os processos avaliativos, a certificação dos estudantes e o encerramento conforme orientações do Memorando SEE/DIEM - ED. PROFISSIONAL nº 23 de 29 de junho de 2020.

TÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 31 Caberá à Direção da Escola promover meios para a leitura e análise do Adendo de Acréscimo Regimental, o qual deverá ser disponibilizado e, quando do retorno às atividades presenciais, colocado em local de fácil acesso e à disposição dos interessados.

Art. 32 As normas expressas no presente Adendo deverão ser adotadas pela Escola.

Art. 33 Incorporam-se automaticamente a este Adendo e alteram os dispositivos que com ele conflitem, as disposições de lei, instruções ou normas de ensino emanadas de órgãos ou poderes competentes.

Art. 34 Os casos omissos serão resolvidos pela Direção da Escola e órgãos competentes da SEE, salvo no que contrariar expressamente a norma legal.

Art. 35 Os efeitos deste adendo de acréscimo Regimental retroagem ao início da oferta do REANP pela Escola.

Localidade, Belo Horizonte 25 de agosto de 2020.

APROVADO PELO COLEGIADO ESCOLAR

Em _____ / _____ / _____

Gestor da Escola Estadual

Representantes do Colegiado Escolar

As assinaturas no documento físico serão providenciadas posteriormente, quando do retorno às atividades presenciais.

IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO

Nome: Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias

Razão Social: Caixa Escolar CICALT

CNPJ: 26190794/0001-97

Endereço: Rua Santo Agostinho, 1441

Bairro: Horto

Cidade: Belo Horizonte

CEP: 31035-490

Modalidades de Ensino

O Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias promove:

Curso Técnico em Rede - Modalidade Mista

Cursando o ensino médio ou concluintes do ensino médio

Aspectos Legais:

Criada Pelo Decreto NE nº 13 de 14/01/2016

Portaria nº 85/2016 – MG 20/01/2016

Portaria nº 680/2017 – MG 01/07/2017

Portaria nº 1213/2018 – MG 24/10/2018

DOS FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 1. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos ideais de liberdade e de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 2. O ensino-aprendizagem será realizado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

CURSOS TÉCNICOS

Art. 3 - Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base em fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. Nesse sentido, a Rede Estadual de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da Educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura, propiciando, simultaneamente, a elevação dos níveis de

escolaridade e contribuindo para profissionalização dos jovens com vistas à inserção no mundo do trabalho e atendendo às demandas das comunidades e dos arranjos produtivos locais.

OBJETIVOS

Art. 4 - O desenvolvimento dos cursos técnicos de Educação Profissional, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012), e as normas complementares e operacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (Resolução CEE/MG nº 458/2013), atenderá os seguintes princípios norteadores:

- I. Relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento dos estudantes para a vida social e profissional;
- III. Trabalho assumido como princípio educativo, e sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como uma das bases da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV. Articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre os saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, e de assumir a pesquisa como princípio pedagógico;
- V. Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI. Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII. Interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular;

VIII. Contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais facilitadoras da compreensão de significados e da integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX. Articulação do ensino-aprendizagem com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo-se observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto ao meio rural;

X. Reconhecimento dos sujeitos e de suas diversidades considerando, entre outras, as das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades, as das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI. Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como as dos povos indígenas, as dos quilombolas e populações do meio rural;

XII. Reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII. Autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV. Flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo os interesses e necessidades específicas dos sujeitos e as possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV. Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI. Fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII. Respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.2 – ASPECTOS HISTÓRICOS

- **Histórico do Valores de Minas**

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

- **Educação básica profissionalizante e Educação para o trabalho**
- **Arte, Educação (educação inclusiva, juventudes, gênero e raça) e Cidadania (protagonismo juvenil e gestão democrática)**
- **Gestão Democrática**

ESTRUTURA PEDAGÓGICA

- **Apresentação dos cursos técnicos:**

**Artes Visuais,
Artes Circenses
Canto
Dança
Instrumentos Musical
Figurino Cênico
Teatro**

Tópicos:

- Apresentação do curso (perspectiva formativa e embasamentos conceituais),
- Objetivos
- Perfil de egressos
- Linhas de pesquisa
- Histórico do curso
- **Apresentação e estruturação do CICLO BÁSICO:** *sensibilização artística, interdisciplinaridades, escrita, empreendedorismo, arte e sociedade.*
- **Projetos Complementares:** *aqueles que fazem parte dos currículos.*
- **Projetos Extracurriculares**
- **GLOSSÁRIO**
- **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -**

INTRODUÇÃO

O Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologia, CICALT, foi criado em 2016 como escola técnica profissionalizante, vinculada ao Núcleo Valores de Minas do Centro de Experimentação Digital Plug Minas, sob administração da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Entretanto, os princípios pedagógicos e valores que hoje regem a escola, refletem uma história que antecede tal regulamentação e que se inicia em 2005, quando nasce o Programa Valores de Minas e desenvolve, ao longo dos anos, uma abordagem bem sucedida e pioneira no ensino de artes. Assim, para compreender o território no qual o CICALT constrói sua prática pedagógica é fundamental conhecer a história do Valores de Minas e sua importância.

Fruto de parceria entre a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, OSCIP, e o Governo de Minas Gerais, a proposta inicial do Programa Valores de Minas era, reconhecendo a juventude como uma fase especial de afirmação de autonomia do indivíduo, “possibilitar ao adolescente em situação de exclusão ou de risco social uma melhor capacitação para inserir-se na sociedade, mediante o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos em cinco áreas artísticas – música, dança, teatro, artes visuais e circo. ”

O projeto iniciou com módulo único de um ano de duração e, diante da necessidade de continuidade dos estudantes, foram implementados gradativamente outros módulos, até a configuração de três anos/módulos de formação e promoção do desenvolvimento artístico.

No Módulo I, estudantes tinham a possibilidade de, por meio da investigação prática, da apreciação e da reflexão artística, construir conhecimentos através da experiência nas áreas artísticas oferecidas pelo programa: Teatro, Dança, Música, Circo e Artes Visuais. Além do estudo destas linguagens artísticas, conteúdos e experiências teóricas relacionados ao universo da arte e da cidadania eram trabalhados de forma complementar e também na disciplina História da Arte, posteriormente inserida na matriz de todos os cursos livres. Buscando potencializar ainda mais sua proposta interdisciplinar, em 2018 também foi inserida a disciplina Artes Visuais em todos os cursos livres, potencializando o diálogo e a experimentação entre as áreas.

Como finalização dos estudos e experiências realizadas no Módulo I, era proposto a construção e apresentação de um espetáculo interdisciplinar, unindo todas as áreas artísticas do Valores de Minas. Ao longo dos anos, os espetáculos do Valores ganharam reconhecimento na cidade de Belo Horizonte por sua excelência artística e ousadia na proposta de levar à cena centenas de estudantes, que também eram envolvidos em todos os processos de criação e produção do espetáculo. Ainda hoje, os espetáculos criados marcam não só a história da escola, mas também a trajetória de todas e todos que passaram por ali.

No Módulo II os estudantes tinham a oportunidade de dar continuidade ao exercício dos conhecimentos específicos das cinco áreas artísticas, ampliando suas possibilidades de expressão e conhecimento. O maior objetivo desse Módulo era estimular ainda mais a criação artística por meio da formação de coletivos de diversas áreas, aprofundando conhecimentos, potencializando a participação social e cultural e incentivando a autonomia e o protagonismo juvenil. Ao final deste Módulo os coletivos apresentavam publicamente suas criações, consolidando mais uma etapa do processo de ensino proposto pelo Valores de Minas.

No terceiro e último módulo, os estudantes tinham a oportunidade de constituírem-se enquanto grupo artístico, desenvolvendo linguagem própria na busca por maneiras de produzir e se inserirem no mercado cultural da cidade. Para isso, o Programa oferecia um/a profissional (professor/a – orientador/a) da área de Gestão Cultural, cuja função era guiar os/as estudantes no desenvolvimento de seus processos criativos e de uma gestão cultural autônoma para o coletivo, visando à criação de estratégias para que estes realizassem apresentações públicas em espaços artísticos da cidade como teatros, galerias, centros culturais, etc.

É importante ressaltar que quando foram criados os cursos livres do Valores de Minas, estes traziam toda a referência de ser um programa social com bases e princípios Humanistas da arte-educação, acreditando na relevância de um ensino de arte referenciado em metodologias e planos pedagógicos autorais. Desta forma, promovia aos jovens não somente o desenvolvimento artístico, mas, sobretudo, o desenvolvimento humano e cultural, possibilitando o reconhecimento e exercício da cidadania e a participação social.

Com o passar dos anos, a entrada no projeto de jovens oriundos de diversas realidades de Belo Horizonte e Região Metropolitana, em sua grande maioria, em situação de vulnerabilidade social, fez com que o percurso pedagógico se adaptasse à compreensão das diferentes identidades e dos conhecimentos construídos por estes sujeitos, em busca de uma educação emancipatória que promova a autonomia e um ensino de arte crítico.

Em 2009, o Valores de Minas passou a ser núcleo integrante do *PlugMinas*, complexo educacional localizado no bairro Horto, Belo Horizonte e, com a criação do CICALT em 2016, torna-se de responsabilidade de gestão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). No ano de 2017, além de receber cerca de 570 jovens para os Cursos Livres, foi implementado no CICALT o curso Técnico em Instrumento Musical e o curso Técnico de Artes Circenses, este, o primeiro de Minas Gerais, com 40 estudantes em cada turma.

Em 2018, além da continuidade dos cursos livres com uma média de 600 jovens e adultos, divididos nos três módulos ofertados, foi dada sequência à implementação de cursos técnicos com a proposta de dezoito meses de formação. No segundo semestre daquele ano, ampliamos a oferta dos cursos técnicos para outras áreas, devido também a uma demanda dos próprios estudantes dos cursos livres por uma continuidade na formação que lhes proporcionasse certificação e reconhecimento na indústria criativa. Nascia

assim os cursos técnicos em Artes Visuais, Teatro, Dança, Figurino Cênico e Canto, que, somados aos cursos já existentes de Instrumento Musical e Artes Circenses, ampliaram as opções de formação em arte oferecidas e contribuíram para consolidação e fortalecimento do CICALT como também uma escola técnica de arte.

Iniciamos o ano de 2019 com sete cursos técnicos em funcionamento e, no primeiro semestre, foram formadas as primeiras turmas dos cursos de Instrumento Musical e Artes Circenses, disponibilizando para o mercado cultural, profissionais habilitados para a prática artística profissional. Entretanto, apesar das centenas de matrículas realizadas no final de 2018, começamos 2019 sem previsão para início dos cursos livres, tão importantes na história da escola e no cenário de formação artística de Belo Horizonte e região. Foram intensas as mobilizações sociais pela continuidade dos cursos livres, que só foram iniciados em junho daquele ano, sem a oferta de vale transporte aos estudantes. O corte do benefício prejudicou gravemente o acesso à escola, principalmente de estudantes oriundos da região metropolitana e em situação de vulnerabilidade social, alterando o perfil atendido pela instituição. Das cerca de 500 matrículas realizadas, apenas 200 estudantes puderam concluir os cursos livres que, em 2019, tiveram duração de aproximadamente 6 meses, afetando a proposta pedagógica e formativa inicial.

Em 2020 a escola ampliou a oferta de vagas nos cursos técnicos através da abertura de novas turmas e, pela primeira vez em sua história não foram disponibilizadas vagas para os cursos livres. Ainda assim, é evidente para a comunidade escolar toda contribuição, pioneirismo e relevância social construída pelo Programa Valores de Minas ao longo de sua história. Reconhecemos que o CICALT nasce a partir dessa trajetória e que a história da escola segue viva, conduzida pelos valores que constituíram e contribuíram para consolidação do Programa Valores de Minas: o respeito às identidades, o diálogo, a interdisciplinaridade, e a excelência artística buscando promover o desenvolvimento humano, a educação cidadã e, agora, também a formação para o trabalho.

Como fazemos isso? Na esfera da atitude, valorizando o conhecimento que as pessoas trazem consigo, acolhendo as diferentes visões e experiências do mundo e incentivando a reflexão a partir das questões e realidades das pessoas. Na esfera metodológica, trazendo referências artísticas e pedagógicas - teóricas e práticas - não hegemônicas e compartilhando processos de decisão.

Acreditamos também que a formação artística em formato “curso livre” é um importante espaço pedagógico capaz de oferecer potentes experiências em arte, bem como de prática da cidadania, como evidencia a história do Valores de Minas, e que, pelo reconhecimento desta própria história, deve ser um compromisso social não perder de vista a possibilidade de retomar com estes cursos dentro da proposta pedagógica do CICALT.

Em um contexto de constantes mudanças, inquietações e reflexões, a partir da necessidade de diálogo com questões contemporâneas e com o novo cenário da escola e tendo como base a história e os princípios do Programa

Valores de Minas, começa-se a desenhar o *Projeto Político-Pedagógico (PPP)* do *CICALT*, compreendendo, como aborda Moacir Gadotti, que:

um projeto pedagógico necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se “instituinte”. Pretendemos assim que esse movimento se refaça a cada ano experimentado (1994, p.576).

Em consonância com este pensamento e a partir das discussões e construções de saberes realizadas com a comunidade escolar, apresentamos o Projeto Político Pedagógico do Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologias - *CICALT*, que se configura como um importante documento para orientação das práticas, metodologias e princípios da escola. O *PPP* será apresentado em duas partes, sendo a primeira um recorte conceitual dos princípios e valores institucionais e, na sequência, apresentação dos cursos, suas respectivas propostas pedagógicas e dos demais projetos e ações da instituição.

• PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Educação básica profissionalizante e Educação para o trabalho

A Formação Profissional Técnica proposta pelo CICALT está orientada para uma educação emancipadora e de visão reflexiva-crítica para uma atuação artística cidadã, ética, democrática e sensível, pelo prisma da valorização das diversidades e pluralidades sociais e culturais.

Arte, Educação e Cidadania

E para que serve a arte? Para começar, podemos dizer que ela provoca, instiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo. (CANTON, 2009, p. 12)

ARTE

O *CICALT* tem a arte como viés condutor. A arte pertence ao ser humano e é uma das suas maneiras de desenvolver, criar e recriar mundos, quando o exercício da imaginação proporciona a oportunidade de explorar e construir saberes, além do desenvolvimento de habilidades. Na definição de Evelyn Berg (BARBOSA, 1991, p. 12)

A ARTE [grifo do autor] é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo. É este imbricamento que acaba por definir a essência do ser humano.

A experiência estética provoca um potencial de transformação que se processa tanto naquele que atua, quanto naquele que aprecia, despertando no ser humano uma consciência que lhe possibilita interagir e transformar sua realidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a arte proporciona a formação de uma consciência interna (pessoal) e externa (meio) que também o processo pedagógico propicia.

A arte como experiência, entendida como função motora das atividades sociais, culturais e humanas, “mantem, revela-se viva, simplesmente por ser uma experiência plena e intensa, a capacidade de vivenciar o mundo comum em sua plenitude.” (DEWEY, 2010, p. 257).

Pensar a educação é pensar sobre a vida, em seu sentido histórico e nos porquês de nossa luta diária para construir um futuro. Essa reflexão exige que voltemos nosso olhar sobre o processo de humanização que está sendo desencadeado nas relações que estabelecemos com os outros, com o mundo e com a natureza. Para Paulo Freire (1992) somos “seres inacabados que viemos nos vocacionando historicamente para a humanização”. Segundo ele, nós, seres humanos, buscamos *ser mais*, humanizar-nos. Concomitante a este pensamento, Libéria Neves (2008, p. 102) afirma que:

Pode-se dizer que a educação surge à medida que se institui a cultura – um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. Surge como fenômeno que integra uma totalidade cultural, traduzindo-se como ato de ensinar e aprender, que garante as condições de coesão, de renovação, e da própria sobrevivência da sociedade.

Nessa busca, deparamo-nos com condicionantes históricos que nos limitam. No entanto, essas situações limites não se constituem em destino dado ou fatalidades da história. Muito pelo contrário, a história constituiu-se em processos humanos a partir dos quais se dão as possibilidades para nos fazermos mais humanos, afirmando-nos como sujeitos capazes de intervir no mundo. Essa cultura humanista está embutida no fazer artístico, que cria oportunidades reais para que o jovem se (re)conheça, se fortaleça e se coloque como membro participativo na sociedade. Segundo Castoriadis (apud VALLE, 2000, p. 30),

todo indivíduo é indivíduo social: que o indivíduo já precisa da sociedade para constituir-se como tal, como ser de razão, como ser de deliberação, como possibilidade de autonomia. O homem se constrói como indivíduo se socializando. E se

constrói como cidadão, numa democracia aprendendo a renunciar à força bruta, ao egocentrismo, em nome do diálogo, da construção comum, da aceitação do outro.

ARTE-EDUCAÇÃO

Por compreender que a arte é dotada de signos próprios, capazes de aguçar os sentidos e de construir significados que não podem ser impressos por nenhum outro tipo de linguagem, o CICALT propõe o desenvolvimento de diferentes estímulos artísticos, possibilitando a compreensão e experimentação de processos criativos artístico/pedagógicos em que o ser e o conviver são tão importantes quanto o saber.

Nesse contexto, o ato pedagógico em arte é um ato dialógico. Incentivamos estudantes a percorrerem seu caminho, orientando-o em suas escolhas, para que potencialidades artísticas e pessoais encontrem terreno fértil para se desenvolver. Compreendemos que estudantes envolvidos possuem potenciais artísticos, humanos e críticos e que junto ao curso compartilham e desenvolvem conhecimentos. De acordo com Viviane Mosé (2011, p. 177)

Torna-se urgente retomarmos a difícil complexidade que é viver, pensar, criar, conhecer. Todas as coisas se relacionam, não há nada realmente isolado, cada gesto produz desdobramentos incalculáveis; um saber, uma escola, uma pessoa não existe sem um contexto, mas as ferramentas de que dispomos no exercício cotidiano do pensamento nos impõem a exclusão, a oposição de valores, a busca por identidade, a negação da contradição e a substituição da vida pela palavra, pelos signos, pelas imagens. Construir sempre novos valores é a tarefa de uma cultura afirmativa, manter a potência criativa do pensamento, em vez de submeter a perspectivas que se cristalizaram protegidas pela crença da verdade. O pensamento conceitual e moral devem assumir que por trás de todas as perspectivas, de todos os valores, existe um homem que cria.

Como explicita a autora, buscamos contribuir para uma formação mais completa, apurando sensibilidades para a percepção das modificações no mundo e em si mesmo, fomentando também a compreensão e o respeito às diferenças individuais e diversidades culturais existentes.

A matéria prima para a arte é o mundo, a vida, e a experiência estética não é privilégio daqueles que podem ter contato com códigos considerados eruditos. Ao contrário, ela permeia o cotidiano das pessoas o tempo todo e possibilita ao ser humano compreender, expressar e recriar sua existência. (Arte-Cidadania, s/d)

O trabalho desenvolvido pelo CICALT, tendo em vista a cultura e arte, intenta promover o acesso à criação artística, estimulando a continuidade da produção

cultural, por meio de uma educação que valorize a potência individual e tem na própria vida referências para a construção de valores, conceitos, perspectivas. Há, ainda, o interesse de estimular em estudantes a autonomia para desenvolvimento de reflexão e a capacidade crítica por meio de suas próprias experiências.

Esse processo de formação é estabelecido pelo ensino da arte que, conforme Barbosa (1998) é entendido como prática educativa fundamental, na medida em que se pretende o desenvolvimento intelectual e humano. Por meio do seu ensino, aumentam as possibilidades de desenvolvimento da percepção e da imaginação, que dão condições para apreender a realidade do entorno e desenvolver aptidões criadoras necessárias à modificação dessa realidade. Barbosa (1998, p. 16) afirma ainda que:

A Arte na Educação [grifo do autor] como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Os objetivos do ensino da arte vêm se expandindo nas últimas décadas. Durante muito tempo não enfatizava parâmetros específicos necessários à formação mais completa de estudantes, focando mais no desenvolvimento de qualidades como a liberação de emoções e a livre criatividade. Dentro da concepção mais atual dessa prática, à medida que a fruição e a percepção de obras artísticas são inseridas no ensino da arte, os objetivos passam a se relacionar em maior amplitude às finalidades de aprendizagem propostas. Aos exercícios de liberdade e criatividade, são acrescidos, portanto, o estímulo à cognição, à construção do pensamento e ao desenvolvimento de uma análise atenta e crítica.

É necessário, portanto, aproximar a arte do repertório geral dos alunos, para que eles reconheçam a importância do estudo e pesquisa dos processos artísticos. Para Ana Mae Barbosa (1991, p. 7)"[...] precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população".

A descoberta dos espaços sociais (educação social) como alternativa ao ensino de arte colabora para a ampliação e para o enriquecimento do trabalho desenvolvido em instituições como a escola. O primeiro, sendo pensado como espaço não-formal de educação e o segundo como espaço-formal. Ambos, de acordo com Libéria Neves (2008, p. 109) "comungam o atributo da organização e sistematização e, conseqüentemente, o caráter metódico". Mas a autora ressalta que

A natureza da educação não-formal, caracterizada por um tempo distinto da escola, pela flexibilidade, pela relativização

de resultados, entre outros fatores, permite maior aproximação das peculiaridades dos educandos, bem como a construção de atividades capazes de oferecer oportunidade para que estes elaborem algumas de suas questões ao longo do próprio fazer, durante o processo educativo.

CIDADANIA

O CICALT possui objetivos específicos de aprendizagem em arte potencializada pelo exercício da cidadania. A cidadania, como um dos valores imbricados ao ensino da arte, em que se referenciam os objetivos da escola constitui o processo de formação como um espaço de educação social, sendo determinado como escola de Arte, Educação e Cidadania.

Arte-cidadania é um valor associado à democracia da arte e à participação cultural de indivíduos e comunidades. Surge da prática de diversas iniciativas que promovem o acesso à arte como forma de potencializar o posicionamento crítico, criativo e participativo dos indivíduos.

A escola vem amadurecendo e tendo a necessidade de aprofundar a reflexão e o entendimento deste conceito, embora tenha consciência de sua complexidade, sabendo que não há como alcançar a multiplicidade de sentidos e significados que carrega. É necessário também ter cuidado com o uso do termo, e saber de que cidadania se fala, como coloca Gadotti:

Já existem pessoas que não querem nem ouvir falar de cidadania, tamanha a vulgarização deste termo nos últimos anos. O termo “cidadania” foi apropriado com sentido e significado muito diferentes. Tornou-se uma palavra perigosamente consensual, um envelope vazio no qual podem tanto caber os sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e de deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos. Nela cabem hoje todos os sonhos e todas as realidades. Por isso, antes de mais nada, precisamos caracterizá-la, precisamos saber de que cidadania estamos falando (2000, pág. 09).

Partindo deste pensamento é preciso se ater ao entendimento do que vem a ser cidadania para a escola. Encontrou-se assim, na definição de Líllian do Vale (2000, p. 26) um caminho:

À luz da democracia, a cidadania não pode ser outra coisa senão a igualdade que é construída na e pela atividade política. E mais: a partir daí, pode-se dizer que a política é a ação coletiva de construção da sociedade, e que é ela e somente ela que finalmente caracteriza o que é ser cidadão. A política é a prática que designa a atividade do cidadão. Todas as demais atividades, relacionadas à existência privada, aos gostos, às crenças particulares, aos valores particulares, até mesmo à atividade profissional, ao trabalho, diferenciam os cidadãos entre eles: somente a política, atividade aberta de reflexão e de

deliberação comuns é que cria o espaço público, é que une os cidadãos, e que os faz iguais, os caracteriza. E define, também, quem não é cidadão: todas as atividades da vida privada podem, a princípio, ser exercidas por cidadãos e não-cidadãos, indiferentemente. Só a atividade política é estritamente reservada aos cidadãos, é seu atributo exclusivo.

Nessa concepção o cidadão apresenta-se como aquele sujeito que constrói sua cidadania a partir da experiência de participação no coletivo. O sujeito sai do seu mundo privado para exercitar sua participação na esfera pública, na coletividade.

Sendo assim conclui-se que é com a prática argumentativa e comunicativa, ocorridas nos enfrentamentos cotidianos, tanto dentro da sociedade quanto dos grupos sociais, que é possível efetivar a democracia. Ou seja, o cidadão é aquele que desenvolve a potencialidade comunicativa em sua vida cotidiana. É aquele que se posiciona nos espaços públicos, e que se utiliza das normas e das leis como ações eficazes de garantia de institucionalização dos seus anseios e demandas sociais, políticas, culturais e etc.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Além das assembleias, outros recursos são utilizados para a gestão democrática a partir de experiências já realizadas em várias instituições: questionário participativo e a lista de Direitos e Deveres.

O Questionário Participativo disponibilizado online é um espaço para ouvir e registrar reclamações, sugestões e compartilhamentos de experiência da comunidade escolar. É um instrumento de avaliação interna, para recolher feedbacks. Cabe ao colegiado em suas reuniões mensais acompanhar, analisar e buscar soluções em diálogo com demais setores da escola.

Além das assembleias, outro recurso é utilizado a partir de experiências já realizadas em várias instituições, e também a chamado *Lista de Direitos e Deveres*. Nele, pressupõe a criação de uma série de combinados em que todos – discentes, docentes e supervisoras pedagógicas – participam da sua elaboração.

Para La Taille (2008), “quando uma lei exterior resolve até mínimos conflitos, cria-se uma sociedade infantil. Já a formação ética, em vez da simples normatização, discute as relações com outras pessoas, as responsabilidades de cada um e os princípios e valores que dão sentido à vida”.

A *Lista de Direitos e Deveres* é um documento elaborado em sala de aula junto com estudantes. Utilizou-se como modelo a *Definição de Direitos e Deveres* feita pelos estudantes da Escola da Ponte de Portugal. Esse modelo já foi utilizado em sala de aula desde 2014 e surtiu bons efeitos. Os temas são adaptados à realidade de cada ano e cada turma. Eles devem ser escritos, votados, impressos e colocados na parede da sala.

O objetivo principal é servir como fundamento para uma constante avaliação do convívio que afeta a sala e a instituição, as relações interpessoais, e com o meio as relações c nos processos criativos. Esse código deve servir como uma base ética para a convivência coletiva e para que o indivíduo possa se auto avaliar.

Atrelando criação e fruição artísticas aos processos geradores de cidadania e valorizando o repertório cultural de indivíduos e comunidades, o CICALT reconhece na arte um caminho sólido para o desenvolvimento da autonomia humana, condição sem a qual não se pode efetivar um papel no mundo. Com a conquista de uma condição autônoma do indivíduo frente ao seu contexto social, cultural e político, a cidadania se fortalece.

Dentro desse contexto, a atuação do educador deve, portanto, manter esse desafio em perspectiva. Para Barbosa (2003, p. 109),

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

O educador recebe a tarefa de trabalhar para ensinar a ver, a analisar, a especular, a investigar. Esse profissional deve reconhecer o ensino da Arte como instrumento para favorecer o crescimento individual de seus estudantes, formando cidadãos conhecedores e questionadores da realidade que os cercam.

O educador deverá perceber as relações construídas em sala de aula, bem como os temas levantados durante os processos pedagógicos. Esses temas são de extrema relevância e devem ser colocados em discussão sempre que possível. A sensibilidade do educador de se orientar em não deixar que temas relacionados ao bem estar de estudantes sejam deixados de lado por quaisquer motivos. Além disso, o poder de trabalhar com o respeito às diferenças, em busca da igualdade social, racial e de gênero, deve ser atuado sempre, numa relação em que o educador seja um mediador dos conflitos que promova a reflexão saudável e satisfatória à todos/as. Uma das formas de introduzir os/as estudantes à reflexão é o estudo de uma “curadoria” das ações pedagógicas e planos de ensino. O educador “curador” é aquele que consegue entender como lidar com as informações que chegam, a todo tempo, em sala de aula, como um dispositivo para a contextualização, pois “a informação não pode ser desprovida de contexto, caso contrário não gera conhecimento” (DIMENSTEIN, 2015, p. 11).

A implantação e constante avaliação deste PPP contribui para a efetivação de uma formação mais integral, possibilitando aos jovens a oportunidade de se colocarem no mundo como protagonistas de suas próprias trajetórias, usufruindo do direito à educação, à cultura e à participação social.

2. ESTRUTURA PEDAGÓGICA

Os cursos têm o formato de 1.000 horas/aula, divididos em três módulos e fazem parte do eixo tecnológico Produção Cultural e Designer, orientado pelas definições da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Foram elaborados em parceria entre equipe pedagógica, docente e direção e estão passíveis de atualização e aprimoramento.

A proposta artístico/pedagógica é desenvolvida em Módulos que possuem um caráter sistêmico, isto é, que buscam, não a fragmentação, mas a expansão e convivência de diversos conteúdos baseados em fundamentos que corroborem com os princípios orientadores do *CICALT*, aliados aos objetivos de cada Módulo, em constante processo de reflexão das teorias e práticas desenvolvidas. Cada Módulo possui um plano de curso estruturado a partir de suas especificidades.

O *CICALT* vem se consolidando enquanto referência no ensino profissionalizante de arte no Estado de Minas Gerais. Sendo a primeira escola técnica estadual com foco na formação artística para atendimento à economia criativa.

Os cursos técnicos do *CICALT* (Artes Circenses, Artes Visuais, Teatro, Instrumentos Musicais: Violão e Guitarra, Instrumentos Musicais: Percussão e Bateria, Figurino Cênico, Dança e Canto) estão estruturados para a formação teórico-prática de indivíduos interessados na profissionalização artística, gerando conhecimento e capacitação técnica, além de formação humana condizente com as demandas do mercado cultural e da sociedade contemporânea.

Para uma formação profissional sólida em arte, é importante considerar não apenas o domínio técnico e teórico, mas também o desenvolvimento da subjetividade e do senso estético. Tais operações, fundamentais à profissionalização artística acontecem não apenas nos processos individuais de aprendizagem dos estudantes, mas principalmente no modo com que estes processos individuais são amparados e potencializados por experiências coletivas. O contato com o coletivo e os encontros presenciais, permitindo compartilhamento de poéticas e valorizando o convívio e a alteridade são dimensões imprescindíveis de uma educação em arte.

Na construção pedagógica da escola, acreditamos, em consonância com o pensamento de Jorge Dubatti (2014) que não pode faltar na formação artística a reunião dos corpos viventes, produzindo *poiésis* em convívio, evidenciando que o aprendizado é no corpo e pelo fazer, necessitando da experiência conjunta como preparação para a formação cultural e profissional.

3. APRESENTAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS E PERFIL DE EGRESSOS

3.1. Técnico em Artes Circenses

Artes Circenses

Propõe ser um espaço de pesquisa, criação e desenvolvimento dos diversos conhecimentos das artes circense, visando estimular os estudantes com um percurso que possibilite o desenvolvimento de autoralidade na pesquisa-trabalho, apresentando os conhecimentos sobre e a partir das artes circenses, como desafios e possibilidades dessa atividade artística-profissional, junto a um processo de promoção pessoal e social, abordando técnicas básicas e os pré-requisitos inerentes ao circo como disciplina, trabalho em equipe, escrita autoral, persistência, perseverança, concentração, coletividade e autoconfiança.

O intuito é proporcionar conhecimento interdisciplinar, pela compreensão da formação ampla necessária para artistas circenses, como história das artes circenses, princípios de encenação, consciência corporal, performance do corpo em cena, musicalidade e modalidades circenses; bem como a elaboração reflexiva e teórica acerca de seu fazer artístico nessas diversas frentes e desenvolvimento de investigações científicas no campo das artes circenses.

No sentido do que compõe os caminhos de investigação das artes circenses, entende-se que a partir do corpo e seu lugar de enunciação que também se constrói as bases dos conhecimentos da área, toda história e conhecimento é marcada por fatores socio-culturais-raciais. É proposto para os estudantes das artes circenses um conhecimento que passe pelo entendimento do seu corpo no mundo, o lugar que se ocupa, com o conhecimento de técnicas de comunicação e relacionamento interpessoal que permitam a adequada relação com os colegas, com a comunidade e sua atuação em equipe multiprofissional.

O desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais pautadas na ética e em formas democráticas são alguns dos objetivos assim como adquirir conhecimentos técnicos sobre a dimensão dos riscos da profissão, nas técnicas de segurança no trabalho circense e nos primeiros socorros em casos de acidentes e ainda proporcionar participação em processos criativos, de comunicação e interatividade com outras artes e novas tecnologias, possibilitando o conhecimento técnico, teórico e artístico das artes do circo e seu desenvolvimento cênico.

A oferta do curso **Técnico em Artes Circenses**, assegura a democratização do acesso à educação profissional e tecnológica para públicos diversos, em diversas áreas, incluindo o campo das artes. Foi escolhido para especializar, aperfeiçoar e atualizar o jovem que pretende atuar como artista circense, instrutor e/ou responsável pela estrutura e funcionamento do circo.

A preparação de profissionais, como Técnico em Artes Circenses, tem o propósito de zelar pelas condições de segurança de artistas e espectadores, pela viabilidade técnica, administração, produção e divulgação do espetáculo.

Perfil de egresso

O técnico em Artes Circenses atua como artista responsável pela estrutura e funcionamento do circo, supervisionando a sua montagem em si e dos equipamentos. Desenvolve e apoia atividades ligadas à criação de números, espetáculos e equipamentos circenses. Zela pelas condições da segurança dos artistas e espectadores, da viabilidade técnica, da administração, produção e divulgação do espetáculo.

3.2. Técnico em Artes Visuais

Artes visuais

Visa uma incursão no universo multifacetado das diversas linguagens artísticas -visuais e suas formas de expressão, através de estímulos que enfatizem o comunicar-se em arte mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas, relacionando-os à prática cidadã. Compreender a arte como fato histórico contextualizado em diversas culturas; conhecer, respeitar e adquirir senso de observação para as produções presentes no entorno, assim como as do patrimônio cultural e do universo natural; proporcionar o envolvimento e o desenvolvimento de todo o processo criativo/colaborativo, desde sua elaboração, perpassando pela criação e produção das exposições e dos espetáculos, considerando a inclusão social e utilização racional dos recursos naturais renováveis.

Alguns objetivos e conteúdo específicos:

Com a finalidade de tornar o processo de aprendizado mais coerente com a amplitude de diversificação da área, serão compostos (propostos??) territórios que oferecem diferentes direções para o estudo da arte. Tal qual o traçado de uma cartografia delineamos o mapeamento desses territórios dando um panorama teórico-prático sobre as diversas linguagens, os diversos processos de criação, materialidades distintas, entender a relação forma-conteúdo, o que são as mediações culturais, curadoria, expografia, prática de ensino da arte, entre outros aspectos. O estudante terá acesso a processos de criação em fotografia, vídeo, pintura, escultura, desenho e performance art.

O curso Técnico de Artes Visuais do CICALT vem atender a demanda de formação, difusão cultural, pesquisa e fomento na área de Artes Visuais, promover a educação profissional, científica e tecnológica, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva. Tudo isso, visando a capacitação do estudante para a pesquisa, planejamento, criação, produção, reflexão crítica e o ensino de conteúdos teóricos e práticos.

Ao término do curso, os formandos estarão plenamente capacitados profissionalmente para o mercado artístico, destacando-se enquanto protagonistas na gestão e alimentação de uma economia criativa inclusiva e ecologicamente sustentável.

Perfil de Egressos

O curso pretende formar o técnico em Artes Visuais no período de um ano e meio. O estudante entrará em contato com conteúdos das Artes Visuais, em seus aspectos éticos, estéticos, teóricos e práticos, bem como será introduzido nas discussões sobre o ensino e a pesquisa em Artes Visuais. Desta forma, o técnico em Artes Visuais poderá atuar no ensino formal de arte enquanto auxiliar, e no ensino não formal como arte/educador, mediador cultural ou coordenador/executor de projetos culturais.

Além disso, o técnico em Artes Visuais poderá atuar na curadoria e montagem de exposições, na elaboração de textos críticos no campo das Artes Visuais, na proposição e criação artística, em espaços alternativos de interação social, lazer e cultura, como museus, centros culturais, projetos sociais, galerias de arte e em agências de publicidade e propaganda na parte de criação e edição.

O curso também visa formar o técnico em Artes Visuais enquanto cidadão, capaz de perceber e debater problemas contemporâneos e fazer proposições através das linguagens artísticas. Para tanto, o estudante será preparado, ainda que numa perspectiva transversal, para discutir arte, cidadania e direitos humanos, além de temas que, por sua vez, desdobram-se em: relações étnico-raciais, gênero, diversidade, multiculturalismo e sustentabilidade.

Mesmo com todos os pontos supracitados, o perfil do técnico em Artes Visuais deve ser considerado em construção, uma vez que a realidade e as necessidades da sociedade são dinâmicas e podem provocar um diálogo que resulte na alteração deste documento.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC/SETEC, 2012), apresenta as possibilidades de atuação do Técnico em Artes Visuais divididas em três eixos:

- 1 - Ateliês e oficinas de artes
- 2 - Agências de publicidade e propaganda
- 3 - Editoras e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura.

Nesse sentido torna-se clara a necessidade em especificar esse campo de atuação descrevendo as características e as relações existentes entre os técnicos em Artes Visuais e os espaços que irão absorver tal profissional.

O trabalho desenvolvido no eixo 1 permite que o Técnico em Artes Visuais atue diretamente no campo do Processo Criativo tendo como resultado material produtos de ordem estética. Tal serviço possibilita tanto a projeção do profissional como Artista Visual, desenvolvendo uma produção de sua própria autoria, quanto o desenvolvimento de um trabalho voltado para o auxílio de artistas que já possuem uma produção legitimada mas carecem de mão-de-obra qualificada e apta à dinamizar uma linha de produção.

No que concerne ao eixo 2, percebemos a possibilidade da realização de trabalhos voltados para o universo da ilustração, exigindo do Técnico em Artes Visuais uma postura criativa que submete sua poética às exigências de um mercado específico. Nesse caso a articulação dos códigos visuais devem ser aplicados pelo profissional aos fins publicitários e midiáticos.

Sobre o eixo 3 - Editoras e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura - observamos um certo contraste nos tipos de atividades que podem ser desenvolvidas nessas vertentes, dividindo então esse eixo em duas perspectivas. Em um primeiro momento devemos compreender a atuação do profissional no setor editorial em consonância com as atividades descritas no eixo 2, voltado para os processos de ilustração. Já as atividades desenvolvidas nos espaços alternativos, de interação social, lazer e cultura dialogam diretamente com a prática do ensino, da mediação cultural e de outras atividades inerentes ao próprio funcionamento de Museus, Galerias de Arte, Centro Culturais, ONGs e OSCIPs.

Nesse sentido, torna-se importante mencionar que as atividades voltadas ao ensino se resumem aos procedimentos didáticos exigidos na realização de oficinas, visitas guiadas, minicursos e workshops, visto que os profissionais em questão possuem formação em nível técnico.

Além das possibilidades de atuação profissional apontadas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o Técnico em Artes Visuais poderá atuar também como produtor cultural independente, capaz de elaborar, executar e produzir projetos culturais através da captação de recursos oriundos de agências de fomento governamentais ou provenientes da iniciativa privada. Diante do exposto, podemos compreender o campo de atuação do profissional Técnico em Artes Visuais de forma vasta e plural, mas carente de um processo legitimador que pode ser desencadeado através da abertura de concursos e seleções públicas capazes de absorver esses profissionais como técnicos de laboratórios em espaços formais de ensino, proporcionando uma possível estabilidade financeira a partir de vínculos estatutários.

Quanto à organização curricular, o desafio de formar profissionais competentes com foco na cidadania, na humanização dos sujeitos e formação técnica e científica requer como fundamento uma concepção de ensino que privilegie o (re) conhecimento da realidade, a análise reflexiva sobre essa realidade para, a partir daí, agir para transformá-la ou pelo menos indicar caminho para superação das dificuldades. Nesse sentido, é de fundamental importância que o currículo contemple não apenas a formação em termos de saber acadêmico em si mesmo, mas que também seja pautado na perspectiva da formação do estudante como sujeito social, que busca compreender criticamente o Mundo e o Lugar onde vive como realidades inseparáveis. Além disso a intencionalidade e a direção do processo formativo devem partir de uma práxis pedagógica alicerçada no diálogo e numa metodologia orientada para abordagens teóricas e práticas, capaz de promover uma aprendizagem significativa, contribuindo efetivamente para a construção de saberes necessários aos profissionais em formação. Tendo em vista essas premissas, o currículo foi elaborado contemplando as competências profissionais fundamentais da habilitação, com foco no perfil profissional de conclusão,

prevendo situações que levem o participante a vivenciar o processo de ação-reflexão-ação, a mobilizar e articular com pertinência conhecimentos, habilidades e valores em níveis crescentes de complexidade. Para tanto, a abordagem dos conhecimentos privilegia os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, agregando competências relacionadas com as novas tecnologias, trabalho individual e em equipe e autonomia para enfrentar diferentes desafios do mundo do trabalho com criatividade e flexibilidade. O pleno desenvolvimento dessa proposição supõe a materialização de tais princípios na organização curricular do curso.

O curso Técnico em Artes Visuais é um curso técnico de nível médio, na forma Subsequente e está organizado em três módulos verticalizados e sequenciais, sem saída intermediária de qualificação, apresentando uma carga horária total de 1000 horas, distribuídas nos módulos que envolvem carga horária teórica e de Prática Profissional. Cada Módulo está organizado em 20 semanas letivas de trabalho escolar efetivo e é desenvolvido por disciplinas estruturadas sobre as bases científicas e tecnológicas, contemplando um conjunto de competências e habilidades, tendo em vista a construção gradativa do Perfil do Profissional.

Sendo assim: o primeiro módulo apresenta uma carga horária de 400 horas-aula (333:20 horas-relógio) e está organizado de modo a promover a apropriação de conhecimentos básicos considerados pré-requisitos de conteúdos que serão ministrados nos demais períodos; o segundo período possui 400 horas-aula (333:20 horas-relógio) com características que apoiarão os conhecimentos que serão trabalhados na sequência; o terceiro período, com carga horária de 400 horas-aula (333:20 horas-relógio) finaliza o processo formativo com o oferecimento dos componentes curriculares que completam a formação profissional do educando.

A carga horária destinada à Prática Profissional (700 h/r), indispensável para a formação do técnico em Artes Visuais, poderá ser vivenciada pelo educando no decorrer do curso, uma vez que se caracteriza por atividades de naturezas específicas para a aquisição de habilidades ímpares, como será visto adiante. As atividades de prática profissional visam construir uma síntese dos conhecimentos teóricos adquiridos pelo educando nos variados momentos de sua formação. Os conteúdos gerais e tecnológicos estão organizados respeitando a sequência lógica, didaticamente recomendada e visando à formação completa do Técnico em Artes Visuais por meio dos ementários, conteúdos e bibliografia propostos em cada componente curricular apresentado em sua matriz.

Em se tratando de metodologia, conforme as diretrizes fixadas pela Resolução CNE/CEB 6/2012, a proposta metodológica deve primar pela relação e articulação entre a formação geral e a preparação para o exercício da profissão técnica, visando à formação integral do estudante. Dessa forma, o curso se apoia nos fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos como norteadores das práticas educativas para o cumprimento de seus objetivos, buscando a inovação pedagógica e a superação da dicotomia entre teoria e prática.

As estratégias pedagógicas serão desenvolvidas, conforme sua natureza, em ambientes pedagógicos distintos e podem envolver: aulas teóricas com utilização de projetor de multimídia, vídeos, slides, entre outros equipamentos, visando à apresentação e problematização do conhecimento a ser trabalhado com posterior discussão e troca de experiências; aulas práticas em laboratório para melhor vivência e compreensão dos tópicos teóricos; seminários; pesquisas; elaboração de artigos e projetos artísticos; visitas técnicas às instituições culturais e galerias da região; palestras com profissionais da área; e promoção de eventos autogestionados no próprio Campus.

A prática profissional é compreendida como um componente curricular e se constitui em atividades práticas presenciais, desenvolvidas durante o curso, nas aulas práticas, devendo ser devidamente planejadas, acompanhadas e registradas em Diário de Bordo, de modo que caracterize-se como um momento de reflexão na ação e sobre a ação possibilitando aos estudantes a vivência de situações que, por serem orientadas, possam transformar seu modo de pensar e agir profissionalmente, adequando-se ao mercado de trabalho.

3.3. Técnico em Dança

Dança

A área artística de Dança tem por objetivo aprimorar capacidades técnicas de dança por meio de abordagem práticas e teórico-práticas no estudo e investigação de alguns estilos de dança e campos conceituais do universo da dança e da arte. A proposta pedagógica tem por primazia envolver o universo social e pessoal dos estudantes na produção, reflexão e expressão dos conhecimentos de dança, partindo do princípio que é no corpo que o sujeito estabelece relação com o mundo e constrói a sua identidade subjetiva e artística. Nesse sentido, a área além de reconhecer a importância de uma construção de consciência sobre o domínio e movimento do corpo dentro de expressões dançadas, os jovens são estimulados ao protagonismo e autonomia enquanto sujeitos sociais, produtores de cultura e arte e multiplicadores de pensamentos e ideias no âmbito artístico e cultural.

Nesse sentido, a área se organiza em três eixos: Estéticas em movimento; Apreciação, fruição e crítica; e Profissionalização em dança: mercado e trabalho. O eixo Estéticas em movimento é constituída por disciplinas práticas de diferentes estilos de dança, que têm por objetivo aprimorar as habilidades e capacidades específicas de dança por meio de treinamentos, criação, improvisação e apresentação de expressões dançadas, sejam elas individuais ou coletivas.

O eixo Apreciação, fruição e crítica é formado por disciplinas teórico-práticas se dedica ao estudo e pesquisa dos contextos de manifestação artística de dança no Brasil e no mundo; as estruturas do corpo que possibilitam o movimento dançado; aspectos éticos de apreciação, fruição e

crítica de obras artísticas de dança do repertório mundial, nacional e local de diferentes épocas.

Por fim, o eixo Profissionalização em dança: mercado e trabalho traz a perspectiva transversal da proposta formativa do curso que, portanto, é abordada por todas as disciplinas ao longo da formação. Além disso, esse eixo orienta ações e atividades complementares para os estudantes por meio de visitas e excursões a espetáculos, centros culturais, museus, palestras, conferências, bem como aulas com artistas convidados, rodas de conversas, debates, dentre outras. Este eixo tem por objetivo a apresentação das diversas possibilidades de atuação profissional em dança em Belo Horizonte e Região Metropolitana, estabelecendo intercâmbios entre os estudos formativos no espaço escolar com a economia criativa da cidade e região.

Além disso, espera-se que na área artística de Dança os estudantes vivenciem experiências educativas para uma atuação crítica, ética e democrática, atentando para as reflexões sociais e políticas inerentes da atuação profissional em arte; sendo capaz de contextualizar, fazer e apreciar manifestações de dança a partir de sua realidade e na proposição de outras possibilidades ancoradas na equidade. Desse modo, a área de Dança está comprometida com a formação integral do profissional de dança, sempre aliando o desenvolvimento das capacidades técnicas de dança ao fortalecimento das individualidades e potencialidades do indivíduo por meio da crítica, da ética e sensibilidade.

A Formação Profissional Técnica em Dança proposta pelo CICALT está orientada para uma educação emancipadora e de visão reflexiva-crítica para uma atuação artística em dança cidadã, ética, democrática e sensível, pelo prisma da valorização da diversidade e pluralidade social e cultural. Isto é, o Técnico em Dança formado no CICALT, além de ter capacidade e habilidade para criar, interpretar, improvisar composições coreográficas, é estimulado a refletir sobre os contextos sociais e culturais brasileiros a fim de repensar aspectos e estruturas que fazem a manutenção de desigualdades sociais, raciais, de gênero, de sexualidade, dentre outras. Nesse sentido, deseja-se um perfil de egresso que reflita e contextualize seu universo social a prática artística, vislumbrando possibilidades de transformação social em seus futuros espaços de atuação profissional.

Diante disto, as práticas pedagógicas intentam estimular os estudantes para a autonomia e protagonismo de modo que suas realidades componham os objetos de estudos das diferentes disciplinas da matriz curricular, a fim de que os mesmos, por meio da práxis, coloquem nas propostas pedagógicas do curso suas perspectivas sociais e culturais. Interessa-nos que os futuros técnicos de dança componham o quadro de profissionais da economia criativa de Belo Horizonte e Região de Metropolitana na construção e proposições artísticas-culturais que reflitam o seu tempo e suas localidades por meio de ações socioculturais, mobilizando suas comunidades para uma transformação democrática e pluralista. Por meio de metodologias ativas e engajadas, o

egresso terá condições de empreender em suas comunidades ações de disseminação de arte, atuando como multiplicadores de lazer e cultura.

Nesse sentido, o plano pedagógico do curso Técnico em Dança, alinhado com os princípios da escola, vislumbra um profissional com habilidades técnicas para atuação profissional em dança, com capacidades analíticas e reflexivas dos contextos sociais e de produção artísticas de dança com condições de empreender ações de valorização da arte e da cultura.

O curso Técnico em Dança oferecido pelo CICALT tem carga horária total de 1000 horas, com duração de um ano e seis meses, divididos em 3 módulos semestrais. O técnico em Dança formado pelo CICALT além de desenvolver aptidões para atuação profissional de dança no seguimento da criação e interpretação de composição coreográfica, é preparado para uma reflexão crítica dos contextos sociais e culturais por meio da produção artística de dança, orientadas pela práxis democrática, ética e pluralista. Para tanto, espera-se que o estudante concluinte do curso desenvolva as seguintes competência e habilidades específicas:

| COMPETÊNCIA | HABILIDADES |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">*Compreender processos e rotinas de treinamento, criação, fruição e crítica de dança.*Mobilizar esses conhecimentos em diferentes campos de atuação sociocultural e artística.*Ampliar formas de participação social no respeito às diversidades raciais, étnicas, de gênero e sexualidade, baseadas na igualdade e Direitos Humanos.*Interpretar de maneira crítica a realidade e continuar aprendendo. | <ul style="list-style-type: none">*Criar e interpretar coreografias diversas, espetáculos de repertório e performances contemporâneas.*Desenvolver práticas e técnicas corporais de criação em dança.*Utilizar estratégias de improvisação em composições coreográficas.*Realizar investigações de dança na interface com outras linguagens artísticas.*Disseminar a arte em projetos socioculturais. |

Para concretizar o desenvolvimento da competência e das habilidades o curso técnico está organizado em eixos práticos, teóricos, teórico-práticos que visam o desenvolvimento integral do estudante para um ação artística contextualizada na realidade da região inserida. Os eixos são:

1. Estéticas em movimento

Estudos de natureza prática com rotinas de treinamento, experimentação, criação e apresentações de dança. Dedicar-se a investigar, aprofundar e consolidar capacidades corporais artísticas de dança na vivência de técnicas, linguagens e interdisciplinares, em suas diversas possibilidades de composições, criação e interpretação.

2. Apreciação, fruição e crítica

Estudos analíticos-reflexivos de abordagem teórico e/ou teórico-prático dos contextos de manifestação de danças e suas obras artísticas mundial,

nacional e local. Dedicar-se a apreciar e analisar diferentes perspectivas de manifestação e criação de dança; estudar estruturas da anatomia humana no movimento dançado; aprimorar capacidades de leitura crítica da realidade nos contextos da produção, disseminação e circulação artística da dança.

3. Profissionalização em dança: mercado e trabalho

Estudos transversais dos contextos de atuação do técnico em dança na economia criativa de Belo Horizonte e Região Metropolitana dentro das disciplinas da matriz curricular que compõem os eixos Estéticas em movimento e Apreciação, fruição e crítica. Dedicar-se a investigar e visibilizar os campos de atuação de um profissional de dança. Portanto, esse eixo de vale de estratégias diferenciadas e complementares para a formação dos estudantes: visitas e excursões a espetáculos, centros culturais, museus, palestras, conferências, bem como aulas com artistas convidados, rodas de conversas, debates, dentre outras.

Espera-se que a progressão entre módulos venha agregar aos estudantes do curso técnico de Dança habilidade de exercer a profissão de Artista da Dança (CBO-2628), como dançarino conforme especificado na Classificação Brasileira de Ocupações. Assim, o egresso do curso poderá atuar nos seguintes campos:

Escolas, academias e centros de formação. Corpos de baile. Companhias, grupos e coletivos artísticos de Dança. Teatros e casas de espetáculos. Musicais e óperas. Programas de TV. Festivais e mostras de dança e eventos de naturezas diversas. Eventos sociais e corporativos. Instituições públicas e privadas. Espaços de interação social, lazer e cultura. Projetos socioculturais. (BRASIL, 2016, p.180)

No eixo Estéticas em movimento espera-se que os estudantes vivenciem práticas e rotinas de treinamento, consciência e domínio de movimentos específicos de dança nos diferentes estilos e técnicas, usufruir de metodologias diversificadas que possibilitem a experiência na experimentação, improvisação, criação e composição em dança. Desse modo, ao progredir nos Módulos o estudante deve apreender, aprimorar e aprofundar os elementos que constituem os estilos que compõem a matriz curricular no exercício da autoridade e autonomia. É esperado que os jovens desenvolvam habilidades de criação e interpretação de composições coreográficas diversas, utilizando, também, de estratégias de improvisação.

No eixo Apreciação, fruição e crítica interessa que os estudantes desenvolvam habilidades de contextualização, reflexão e argumentação das perspectivas teóricas, conceituais e históricas das situações de manifestações de expressões dançadas - de diferentes natureza e finalidades - produção de dança cênica, pesquisas artísticas e acadêmicas de arte, espaços de disseminação e circulação, dentre outras. O estudante egresso deve ter condições de realizar investigações artísticas (teóricas e/ou práticas), podendo se valer de perspectivas de outras linguagens de arte (música, teatro, artes visuais, artes circenses, audiovisual, etc.), buscando estratégias de

disseminação em projetos socioculturais, por meio do protagonismo, autonomia e empreendedorismo.

No eixo Profissionalização em Dança: mercado e trabalho, numa perspectiva transversal, busca estimular e apresentar as multiplicidades de atuação profissional no contato com grupos, coletivos, artistas, companhias, centros culturais, escolas livres, abordando as rotinas e características que cada área pressupõe. Abordar as diferentes possibilidades de atuação artística e ensino de arte é um ponto a ser atentado, apresentando legislações e organização de cada segmento a fim de corroborar com a inserção do egresso no mercado de trabalho. É importante, também, apresentar possibilidade de continuidade de estudos na área, como curso de graduação e pós-graduação, garantindo um maior aprimoramento profissional e as possibilidades de atuar em outras instâncias da dança.

3.4 Figurino Cênico

Figurino Cênico

A oferta do curso Técnico em Figurino Cênico, assegura a democratização do acesso à educação profissional e tecnológica para públicos diversos, em diversas áreas, incluindo o campo das artes. Com o propósito de habilitar discentes que pretendem atuar como Técnico em figurino Cênico.

Será propiciada aos egressos do Curso Técnico em Figurino Cênico formação profissional que lhes permitam:

- Conhecer e desenvolver técnicas de pesquisa, concepção, desenho, execução e conservação de figurinos
- Trabalhar em conjunto com as áreas das artes cênicas, cinema, televisão, audiovisual, publicidade, dança, festas populares, performance, dentre outras linguagens artísticas;
- Produzir figurinos (trajes e adereços) de acordo com a época e a dramaturgia ou conceito a serem representados, visando sempre que possível a necessidade da utilização racional dos recursos naturais renováveis.
- Acompanhar os estudos e pesquisas contemporâneos ligados ao trabalho do figurinista, sendo, portanto, capaz de atuar como tal, ou como assistente de figurino ou cenografia.
- Conhecer soluções para documentar as peças de figurino em todas as etapas necessárias: catalogação, higienização, guarda em reserva técnica, acondicionamento e conservação preventiva de acervos têxteis e acessórios.

Apresentação - Perspectiva Artística

Em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e suas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Curso Técnico em Figurino Cênico, pertence ao Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design e é ofertado atualmente com carga horária total de 1000 horas, divididas em 03 (três) módulos semestrais.

O Curso assegura a democratização do acesso à educação profissional e tecnológica para públicos diversos, oferecendo a habilitação em Técnico em Figurino Cênico. Essa habilitação permite que o profissional atue também como Figurinista, assistente de figurino, assistente de maquiagem e cenografia cênica, bem como atuação em certos segmentos da moda.

Em seu plano curricular pautado na prática e na pesquisa, o Curso adota o entendimento do Figurino enquanto Linguagem Artística própria e enquanto Área do Conhecimento, através do desenvolvimento de habilidades técnicas (híbridas de diversas áreas como as artes cênicas, as artes visuais e etc) e com os desdobramentos de processos artísticos e pedagógicos sobre a descolonialidade na composição da arte, questionando o eurocentrismo sem, contudo, descartá-lo e ampliando as práticas e pesquisas sobre as culturas que concebem a sociedade brasileira, em particular a cultura indígena e afro-brasileira na área do ensino e da produção artística, em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em seu perfil artístico e pedagógico, o Curso compreende a arte do Figurino como uma ligação do elemento visual (por vezes sonoro) ao discurso artístico, relacionando suas funções, territórios, subjetividades e símbolos, produzindo elementos poéticos e estéticos através das materialidades. Dessa forma, o Curso desenvolve habilidades e transversalidades através da Caracterização Artística e do Design de Aparência junto às artes cênicas, artes visuais, artes performativas e performáticas, além de mesclar e atravessar discursos estéticos na fotografia, na performance, e outras linguagens.

Objetivo:

O Curso pretende desenvolver, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, uma experiência pedagógica pautada na educação cidadã, democrática e emancipatória, com respeito e responsabilidade sobre a diversidade étnico-racial ; a diversidade sexual e de gênero; a inclusão educacional relacionada à acessibilidade de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (conforme previsto na Constituição Federal Brasileira, em seu Artigo 208, e Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, Art. 58º); a liberdade de crença (em reflexão ao artigo 7º-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei 9.394/1996); a liberdade de expressão artística e estética; a valorização dos sujeitos em suas trajetórias e territórios.

Tomando como base os pilares pedagógicos do CICALT, o intuito é atender jovens e adultos interessados ou envolvidos na linguagem do Figurino, e possibilitar o acesso de estudantes em situações de vulnerabilidade social decorrentes da condição de pobreza, ausência de renda, acesso precário ou inexistente aos serviços públicos, regime de privação de liberdade, discriminações etárias, étnicas, identidades de gênero e pessoas com deficiência.

O Plano de Curso Técnico em Figurino Cênico compreende que a pesquisa se caracteriza de forma teórico-prática, visando também conhecer linguagens que se relacionam com o Figurino na grade curricular, fomentando nos estudantes o pensamento crítico em torno da produção escolar, incentivando a construção do conhecimento e a criação artística dentro da comunidade escolar e fora dela.

Ao tempo em que as políticas educacionais oferecem campo para discussões curriculares e convocam a comunidade escolar ao engajamento em projetos pedagógicos, através da noção de Figurino que o Curso adota, pretende-se qualificar os conteúdos escolares e melhorar os índices de qualidade da educação brasileira. Tanto na prática socio-pedagógica, quanto na artística, a perspectiva descolonial no Curso pretende o desenvolvimento afetivo-cognitivo humano para além da formação técnica, ampliando a escuta e a compreensão das subjetividades, incentivando a relação pessoa-contexto e o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos.

O Curso busca, também, a valorização do fazer e dos profissionais que serão habilitados, estimulando a reflexão sobre as relações de trabalhos artísticos na área do Figurino no Brasil e fora do país, através de práticas e pesquisas nas áreas onde se pode trabalhar com o Figurino, em parcerias com coletivos e grupos artísticos profissionais, em interdisciplinaridade com outros Cursos do CICALT, etc.

Alguns objetivos específicos que o Curso Técnico em Figurino Cênico trabalha atualmente:

- Compreender a linguagem visual em seu aspecto semântico, simbólico e sensível;
- Contextualizar o desenvolvimento histórico do figurino e suas atribuições expressiva, narrativa e receptiva para o acontecimento cênico;
- Estudar o figurino em relação aos elementos constitutivos da cena: espaço, cenografia, arquitetura, luz e materiais; etc.
- Explorar os aspectos representativos, formais, expressivos e conceituais do figurino;
- Compreender o figurino e a maquiagem como elementos cênicos de caracterização, expressão e narração;
- Elaborar projetos de figurino e maquiagem para caracterização de personagens;
- Experimentar materiais na confecção de figurinos e adereços;
- Estudar o figurino e a maquiagem como caracterização da personagem;
- Compreender poéticas do figurino: referência simbólica e elemento de ação;
- Realizar estudo de caso: análises de propostas de figurinos e maquiagem;
- Elaborar projetos para figurinos e maquiagens.

Perfil curricular

O curso técnico em Figurino Cênico atualmente é ofertado na modalidade presencial com carga horária total de 1000 horas, dividida em 03 (três) módulos semestrais e é composto pelas seguintes disciplinas: Práticas de Figurino I, II e III, História do Figurino Cênico, Desenho de Figura Humana, Técnico e Artístico, Oficina de Materiais I, II e III, Metodologia de pesquisa científica, Cenografia e Iluminação, Corte, Costura e Modelagem I e II, Adereçarem aplicada à cena I e II, Dramaturgia e figurino, Maquiagem e Caracterização cênica I e II, Prática conjunta – O Design de aparência Projeto de Pesquisa.

A infraestrutura idealiza-se na disposição de biblioteca com acervo específico e atualizado, laboratório de informática com programas específicos, sala de desenho, laboratório de modelagem e costura laboratório de adereços e laboratório de maquiagem.

Observando os perfis curriculares nas práticas pedagógicas de outros projetos e instituições artísticas, o Curso de Figurino intenta recuperar conceitos de gestão coletiva, educação emancipatória e democrática, promoção de diálogos, transversalidades e integrações entre as diversas áreas artísticas desenvolvidas na trajetória dos Cursos Livres Valores de Minas.

O Curso também preza metodologias utilizadas em escolas como a Escola Livre de Artes - Arena da Cultura, o CEFART (Fundação Clóvis Salgado/Sec. Cultura do Estado de Minas Gerais) e a SP Escola de Teatro, que possuem métodos avaliativos embasados no envolvimento, engajamento e compartilhamento dos estudantes. Assim como defendem as escolas acima citadas, o Curso busca não compartimentar o conhecimento artístico, trabalhando-o com um mecanismo de expansão, como desdobramento natural do fazer artístico, e não de acumulação.

Linhas de pesquisa

As linhas de pesquisa do Curso Técnico em Figurino Cênico se relacionam diretamente com as áreas das Artes da Cena, Moda, Artes Visuais,

História, Conservação, Caracterização Artística, Construção do Traje, Cenografia, Iluminação, Direção de Arte e Design da Aparência.

O Curso busca estimular o autoconhecimento poético e estético dos corpos discentes e, dessa forma, seguindo a escuta sobre os desejos pessoais e profissionais desses corpos, pode-se desenvolver pesquisas prático-teóricas e metodologias de trabalhos, orientadas pela equipe docente, em segmentos como: audiovisual, teatro, dança, artes circenses, ópera, performance art., música, editoriais de moda, desfiles de moda, dentre outros.

Perfil de egressos:

Conforme previsão no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos será propiciada aos egressos do Curso Técnico em Figurino Cênico formação profissional que lhes permitam:

- Conhecer e desenvolver técnicas de pesquisa, concepção, desenho, execução e conservação de figurinos;
- Trabalhar em conjunto com as áreas das artes cênicas, cinema, televisão, audiovisual, publicidade, dança, festas populares, performance, dentre outras linguagens artísticas;
- Produzir figurinos (trajes e adereços) de acordo com a época e a dramaturgia ou conceito a serem representados, visando sempre que possível a necessidade da utilização racional dos recursos naturais renováveis;
- Acompanhar os estudos e pesquisas contemporâneos ligados ao trabalho do figurinista, sendo, portanto capaz de atuar como tal, ou como assistente de figurino ou cenografia;
- Conhecer soluções para documentar as peças de figurino em todas as etapas necessárias: catalogação, higienização, guarda em reserva técnica, acondicionamento e conservação preventiva de acervos têxteis e acessórios.

- **Música**
-
- A área musical se apresenta em Canto, Harmonia e Percussão, de modo geral visa o despertar do senso crítico dos jovens exercitando a consciência cidadã junto a apreciação ativa do ouvir, escutar e entender, possibilitando a educação do ouvido musical.
- Alguns objetivos e conteúdos específicos:
 - A prática da música instrumental e vocal com ênfase na criação coletiva, envolvendo a percepção rítmica, percussiva, melódica e harmônica é um dos objetivos, assim como a percepção da importância do fisiológico, o afetivo e o mental como três domínios da natureza humana que estão estritamente ligados e conectados ao aprendizado dos elementos da música.
 - Análise dos parâmetros básicos musicais (timbre, duração, altura, intensidade, ritmo, melodia e harmonia), proporcionando aos jovens o sentir, criar e desenvolver sua musicalidade com consciência, concentração, socialização, disciplina, respeito a si próprio e ao grupo integram aos propósitos do curso.

3.5 Técnico em Instrumento Musical

Apresentação - Perspectiva Artística

O curso Técnico em Instrumento Musical pertence ao Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design, e prevê de acordo com o seu plano curricular uma carga horária total de 1000 horas, dividida em 03 (três) módulos semestrais a desenvolver-se conforme indicado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O curso, voltado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Minas Gerais, assegura a democratização do acesso à educação profissional e tecnológica para públicos diversos, em diversas áreas, incluindo o campo das artes. O curso técnico de Instrumento Musical foi escolhido para especializar, aperfeiçoar e atualizar aos jovens que pretendem atuar como musicistas, educadores e pesquisadores e/ou instrutor musical.

Objetivo

A oferta do curso de Técnico em Instrumento Musical (Violão e Guitarra ou Percussão e Bateria) visa oferecer a sistematização e a complementação de habilidades e conhecimentos musicais a pessoas com formação musical de nível fundamental, bem como certificação profissional.

Perfil curricular

O curso técnico em Instrumentos Musicais atualmente é ofertado na modalidade presencial com carga horária total de 1000 horas, dividida em 03 (três) módulos semestrais e é composto pelas seguintes disciplinas: Instrumento I e II, Fundamentos Rítmicos, Prática Vocal I, Teoria Musical I e II, Apreciação Musical I, Língua Portuguesa, Introdução a Pesquisa I, História da Música, Fundamentos de Harmonia I, Música e Sociedade, Projetos Culturais e de Pesquisa, Gestão Cultural/Produção, Laboratório Musical I e II, Prática em Conjunto II, Tecnologias Aplicadas à Música, Performance Musical, Fundamentos em Etnomusicologia, Prática em Conjunto I e II, Pedagogia do Instrumento I e II, a desenvolver-se conforme indicado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio.

Justifica-se a disciplina de Língua Portuguesa em todas as áreas artísticas pela relação existente entre elas. Sua razão de ser, portanto também reside na perspectiva interdisciplinar. Tem objetivo de garantir a independência do falante que passará a avaliar os usos linguísticos em textos e contextos sócios culturais. O componente curricular visa:

- Fomentar o pensamento crítico com relação ao fazer artístico do estudante criador e pesquisador em música a partir da língua portuguesa;
- Levar à compreensão as reflexões filosóficas e os valores humanos em jogo, em torno do contexto profissional, o qual prepara o curso técnico em música;

- Ampliar a relação da música com a comunidade por meio da realização de saraus, festivais, mostras, oficinas do pensamento, escrita criativa e entre outros;

Linhas de pesquisa

- Educação Musical - Pedagogia do Instrumento I (2), Pedagogia do Instrumento II (2), Projeto Pedagógico (4);
- Etnomusicologia - História da Música (2), Música e Sociedade (2), Fundamentos em etnomusicologia (2), Seminários em Etnomusicologia (2) ;
- Filosofia; ética, estética e introdução á pesquisa - Língua portuguesa e introdução a pesquisa I (2), Língua portuguesa e introdução a pesquisa e gestão de projetos (2), Seminários em Filosofia Estética e Ética (2);
- Música e Tecnologia - Tecnologias aplicadas à Música (4), Gravação e Edição (4);
- Performance - Eixo 1: Instrumento I (6), Instrumento II (6), Prática Em Conjunto I (4), Prática Em Conjunto II (4), Performance Musical (4), Projetos em Performance (4) - Eixo 2: Prática Vocal I (2);
- Teoria Geral da Música - Teoria Musical I (2), Teoria Musical II (2), Apreciação Musical I (2), Percepção Musical I (2), Fundamentos Rítmicos (2), Teoria Musical II (2), Laboratório musical I (2), Laboratório musical II (4), Seminários de análise musical - Música Popular Brasileira (4);
- Trabalhos orientados: Orientações individuais aos estudantes para os projetos pedagógicos e PPAs, horas módulo do corpo docente. – ou contratação de + 6 horas semanais para professoras/es para orientação individual.

Perfil de Egressos

Ao final do Curso Técnico em Instrumento Musical, as alunas e alunos devem estar aptos a atuar como solistas ou membros de conjunto/orquestra; também como professores e educadores de instrumento, percepção, teoria em aulas

particulares, escolas livres de música, conservatórios, no ensino médio regular na função de PEB e em projetos sociais. A preparação de profissionais, como Técnico em Instrumento Musical, ampliará as competências profissionais de músicos já atuantes, mas que não tiveram instrução musical formal – demanda que é aparentemente elevada, como é do conhecimento daqueles que atuam neste meio, contribuindo assim para a cena cultural como um todo, visto que os egressos são multiplicadores de saberes, práticas e conhecimento.

O Técnico em Instrumento Musical será um profissional capaz de realizar pesquisas em sua área artística, multiplicando e criando conhecimento, atuando nas diversas áreas de educação musical, além de realizar, como solista, integrante de grupo de câmara ou conjunto musical, atividades de performance instrumental musical, tais como shows, concertos, recitais, apresentações em programas de rádio e televisão, além de atuar em estúdios de gravação e em espaços alternativos de interação social, lazer e cultura. Poderá ainda, orientar alunos iniciantes em cursos livres de formação no instrumento de sua habilitação, e matérias teóricas em academias, e conservatórios, escolas regulares, cursos livres e oficinas. Os educadores e educadoras musicais podem atuar no ensino infantil, no ensino regular – fundamental e médio. Musicalizar é humanizar pela perspectiva da música tanto quanto formar plenamente o musicista. Ao longo do curso técnico, dada a experiência profissional em diversas frentes de atuação cultural nas áreas de performance, pesquisa, produção musical e educação musical do corpo docente, espera-se que o o estudante ao concluir o curso tenha noções sobre: mercado de trabalho, ética profissional e como valorizar, precificar e trabalhar também, de forma autônoma.

A transmissão dessa área de conhecimento aumenta as chances do técnico em instrumento musical ser bem sucedido no mercado de trabalho. Um profissional munido de conhecimento técnico sobre música e boas orientações sobre a prática profissional quando participa de um trabalho, tem altas chances de se fidelizar, garantindo assim sua renda e manutenção da profissão. Os estudantes serão capazes de perceber fontes de renda disponíveis e como monetizar seus trabalhos para que possam de forma bem sucedida, veicular seus trabalhos artísticos e outros a quais venha ser integrante, tanto com apoio

de patrocinadores quanto de forma independente. É importante que essa área de conhecimento não seja apenas comentada, mas que seja aproximada e traduzida para a realidade dos estudantes, apresentando formas acessíveis de chegar ao melhor objetivo possível, entendendo as variedades de preço dos equipamentos e seus respectivos benefícios e características. Uma carreira artística bem sucedida envolve investimentos, gestão, administração e planejamento. Busca-se entender através da vivência, experiência, pesquisa e questionamentos o que é ser artista, como o artista interfere na sociedade, como aplicar os conhecimentos técnicos adquiridos para iniciar uma obra artística ou refinar uma pré-existente. .

São competências profissionais gerais do Técnico em Instrumento Musical:

- Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos da linguagem musical;
- Selecionar e manipular esteticamente diferentes fontes e materiais utilizados nas composições musicais, bem como seus diferentes resultados artísticos;
- Caracterizar, escolher e manipular os elementos sonoros (durações, alturas, intensidades e timbres), elementos ideais (base formal e cognitiva), e elementos culturais e históricos presentes numa obra musical;
- Correlacionar à música enquanto linguagem artística a outros campos do conhecimento nos processos de criação, produção e veiculação;
- Utilizar recursos tecnológicos, na concepção, produção e interpretação de obras musicais;
- Utilizar adequadamente métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, interpretação, conservação e difusão musical;
- Conhecer a produção das diversas culturas musicais, suas interconexões e seus contextos socioculturais;
- Identificar as características dos diversos gêneros e composições musicais, bem como seus diferentes resultados artísticos;

- Caracterizar, escolher e manipular os elementos sonoros (durações, alturas, intensidades e timbres), elementos ideais (base formal e cognitiva), e elementos culturais e históricos presentes numa obra musical;
- Correlacionar à música enquanto linguagem artística a outros campos do conhecimento nos processos de criação, produção e veiculação;
- Utilizar recursos tecnológicos, na concepção, produção e interpretação de obras musicais;
- Utilizar adequadamente métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, interpretação, conservação e difusão musical;
- Conhecer a produção das diversas culturas musicais, suas interconexões e seus contextos socioculturais;
- Identificar as características dos diversos gêneros musicais.

Objetivos e conteúdos comuns: prática da música instrumental e vocal com ênfase na criação coletiva, envolvendo a percepção rítmica, percussiva, melódica e harmônica. Percepção da importância do fisiológico, o afetivo e o mental como três domínios da natureza humana que estão estritamente ligados e conectados ao aprendizado dos elementos da música. Análise dos parâmetros básicos musicais (timbre, duração, altura, intensidade, ritmo, melodia e harmonia) e proporcionar aos jovens o sentir, criar e desenvolver sua musicalidade com consciência, concentração, socialização, disciplina, respeito a si próprio e ao grupo. Foco no estudo instrumental, de repertório, práticas em conjunto, criação coletiva, na formação como educadores, artistas e pesquisadores. Ética profissional, gestão e manutenção de carreira, mercado de trabalho.

3.6 Técnico em Canto

Apresentação - Perspectiva Artística

Em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e suas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Curso Técnico em Canto, pertence ao Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design e é ofertado atualmente com carga horária total de 1000 horas, divididas em 03 (três) módulos semestrais.

Objetivo

A oferta do curso visa oferecer a sistematização e a complementação de habilidades e conhecimentos musicais a pessoas com formação musical de nível fundamental, bem como certificação profissional. O curso, voltado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Minas Gerais, assegura a democratização do acesso à educação profissional e tecnológica para públicos diversos, em diversas áreas, incluindo o campo das artes. Foi escolhido para especializar, aperfeiçoar e atualizar jovens e adultos que pretendem atuar como musicistas, educadores e pesquisadores e/ou instrutor musical.

A preparação de profissionais, como Técnico em Canto, cuidará de ampliar as competências profissionais de músicos já atuantes, mas que não tiveram instrução musical formal – demanda que é aparentemente elevada, como é do conhecimento daqueles que atuam neste meio, contribuindo assim para a cena cultural como um todo, visto que os egressos são multiplicadores de saberes, práticas e conhecimento.

A música favorece o desenvolvimento dos sentidos, desenvolve a audição, coordenação motora e a atenção além de estabelecer relações com o ambiente em que vive. Auxilia na formação da identidade, pois influencia os seus gostos e modos de escuta, bem como colabora para a integração sociocultural, ultrapassando apenas o desenvolvimento cognitivo. Muitas iniciativas já foram tomadas no campo da educação musical contemplando a atividade de apreciação e escuta ativa, com o objetivo de formar ouvintes que pensem e reflitam sobre aquilo que ouvem para o desenvolvimento de habilidades. FREITAS (2012, p. 4).

O curso utiliza como base o modelo de ensino musical C(l) A(s)P proposto por Keith Swanwick, que seria a integração da Composição(C), Apreciação (A), Performance(P), Estudos literários(l) e de Técnicas(s) nos planejamentos da disciplina musicais. Também são estudados e praticados os métodos ativos e criativos que foram desenvolvidos por educadores musicais da primeira e da segunda geração (FONTERRADA, 2008). Nas disciplinas voltadas para escrita, é desenvolvida a alfabetização musical em conjunto com a teoria musical, além de serem apresentadas e colocadas em prática, metodologias de ensino da música e de pesquisa científica, buscando estimular os estudantes para suas próprias pesquisas. Todas as disciplinas presentes na matriz curricular devem contemplar as leis 10.639 e 11.645, que tornam obrigatória a presença das temáticas: Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Perfil curricular

O curso técnico em Canto é ofertado na modalidade presencial com carga horária total de 1000 horas, dividida em 03 (três) módulos semestrais e é composto pelas seguintes disciplinas:

| | | |
|--|--|--|
| MÓDULO I | | |
| Canto I (6 aulas/semana) | | |
| Percepção Musical I (2 aulas/semana) | | |
| Teoria I (2 aulas/semana) | | |
| História da Música Brasileira (2 aulas/semana) | | |
| Língua Portuguesa (2 aulas/semana) | | |
| Consciência Corporal (2 aulas/semana) | | |
| Pedagogia da Educação Musical I (2 aulas/semana) | | |
| Instrumento Harmônico I [Violão ou Teclado] (2 aulas/semana) | | |
| MÓDULO II | | |
| Canto II (6 aulas/semana) | | |
| Percepção Musical II (2 aulas/semana) | | |
| Teoria II (2 aulas/semana) | | |
| Introdução à Pesquisa (2 aulas/semana) | | |
| Pedagogia da Educação Musical II(2 aulas/semana) | | |
| Música, Cultura e sociedade (2 aulas/semana) | | |

| |
|--|
| Prática de Vocal em Grupo (2 aulas/semana) |
| Instrumento Harmônico II [Violão ou Teclado] (2 aulas/semana) |
| MÓDULO III |
| Canto III (6 aulas/semana) |
| Instrumento Harmônico III [Violão ou Teclado] (2 aulas/semana) |
| Prática em Conjunto (4 aulas/semana) |
| Teoria III (2 aulas/semana) |
| Percepção musical III (2 aulas/semana) |
| Projeto Pedagógico, Cultural e Pesquisa (2 aulas/semana) |
| Tecnologias Aplicadas a música (2 aulas/semana) |

Linhas de pesquisa

- **Educação Musical** - Pedagogia do Instrumento I (2), Pedagogia do Instrumento II (2), Introdução a Pesquisa(2) Projeto Pedagógico, Cultural e Pesquisa (2);
- **Etnomusicologia** - História da Música Brasileira (2), Música, Cultura e Sociedade (2), Introdução a Pesquisa(2)
- **Música e Tecnologia** - Tecnologias aplicadas à Música (2), Introdução a Pesquisa(2)
- **Performance - Eixo 1:** Instrumento Harmônico I, II e III (2), Canto I,II e III (6), Prática Em Conjunto(4), Prática Vocal em Grupo(2)
- **Teoria Geral da Música** - Teoria Musical I, II e III (2), Percepção I, II e III (2),
- **Trabalhos orientados:** Orientações individuais aos estudantes para os projetos pedagógicos e PPAs, horas módulo do corpo docente. – ou contratação de + 6 horas semanais para professoras/es para orientação individual.

Perfil de Egressos

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o curso Técnico em Canto visa formar um profissional com a capacidade de atuar em:

Conjuntos de música popular. Participar de festivais de rádio, televisão, novas mídias e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura. Participar de Corais de empresas, igrejas, comunidades, escolas. (Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, p.175).

Além do que está previsto no catálogo nacional, o Curso Técnico em Canto da Escola CICALT visa formar um educador musical e/ou arte-educador, pesquisador, professor de canto, pedagogia musical, percepção e teoria, para atuar lecionar oficinas em projetos sociais, conservatórios, escolas particulares, municipais e estaduais.

São competências profissionais gerais do Técnico em Canto

- Entender através da vivência, experiência, pesquisa e questionamentos o que é ser artista, como o artista interfere na sociedade, como aplicar os conhecimentos técnicos adquiridos para iniciar uma obra artística ou refinar uma pré-existente;
- Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos da linguagem musical;
- Selecionar e manipular esteticamente diferentes fontes e materiais utilizados nas composições musicais, bem como seus diferentes resultados artísticos;
- Caracterizar, escolher e manipular os elementos sonoros (durações, alturas, intensidades e timbres), elementos ideais (base formal e cognitiva), e elementos culturais e históricos presentes numa obra musical;
- Correlacionar à música enquanto linguagem artística a outros campos do conhecimento nos processos de criação, produção e veiculação;
- Utilizar adequadamente métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, interpretação, conservação e difusão musical;
- Conhecer a produção das diversas culturas musicais, suas interconexões e seus contextos socioculturais;
- Identificar as características dos diversos gêneros musicais;
- Aplicar metodologias de ensino;
- Produzir conhecimento através de pesquisas científicas;

3.7 Técnico em Teatro

Teatro

Destina-se à iniciação e experimentação de atores-criadores para o teatro, apresentando aos jovens uma proposta de atuação mais propositiva, autoral, coletiva e colaborativa. Um panorama de diversas linguagens teatrais é apresentado e propomos novas leituras para a criação cênica por meio de imagens, textos, sons e atividades de investigação teórico-práticas.

Alguns objetivos e conteúdos específicos: fundamentos do trabalho corporal (presença, consciência, corpo-espço, corpo-ritmo), voz e musicalidade (texto e canto), improvisação livre e direcionada (desenvolvimento de tema) através de jogos dramáticos e teatrais, interpretação e dramaturgia do ator (criação de personagens, partituras, cenas e roteiros). Os conteúdos visam que o jovem tenha subsídios técnicos para realizar produções individuais e coletivas, desenvolvendo uma relação de respeito e autoconfiança com a sua expressão pessoal e relacionando-a com o coletivo, como cidadão, criador, espectador e crítico.

O curso técnico de Teatro se alinha às determinações do Decreto 5.154, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissionalizante, bem como à Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e ao Plano Nacional de Educação (PNE), documentos regulamentadores da educação nacional. O plano de curso e suas práticas pedagógicas foram construídas a partir do compromisso com a profissionalização, visando à formação para o exercício profissional no campo das artes.

O objetivo é proporcionar às estudantes experiências pedagógicas e artísticas que permitam o desenvolvimento de procedimentos técnicos, noções éticas e estéticas e consciência social para construção de criações teatrais de modo autônomo e autoral.

O curso se constitui de vivências coletivas e colaborativas em teatro que permitam a experiência integrada dos diversos discursos que compõem a cena, tendo como motor as questões da contemporaneidade, contextualizadas historicamente. Em toda a estruturação pedagógica deve haver o compromisso de pensar a prática do teatro de modo interseccional, considerando questões sócio-econômicas, étnico-raciais e de gênero, assumindo o teatro como um fazer político e alinhando o curso às leis 10.639/03 e 11.645/08.

Busca-se também abordar dimensões educativas que vão além da sala de aula, como o convívio, a sociabilidades e o desenvolvimento da cidadania, permitindo às estudantes o contato com a diferença e alteridade e contribuindo para os processos de construção identitária das juventudes. Além disso, a escola deve se integrar à cidade e a realidade cultural local, portanto é fundamental proporcionar às estudantes o acesso a produções artísticas da cidade, fruição do espaço urbano e contato com os diferentes equipamentos culturais que compõem a cena artística.

Será também adotado modelos de gestão coletiva em todas as instâncias, permitindo ao corpo docente, discente e gestão da escola trabalharem em conjunto em todas as deliberações e construções tocantes ao curso.

O curso tem como foco a atuação para teatro. Entretanto, considera-se também que para um artista da cena é importante dialogar com outras linguagens artísticas e modalidades que compõem o trabalho cênico, tanto para compreensão dos processos de criação em teatro quanto para ampliação de recursos para criação. Dessa forma, busca-se oferecer também experiências formativas complementares nos demais discursos cênicos, como design da cena, dramaturgia, encenação e produção cultural.

O curso técnico de Teatro do CICALT se fundamenta a partir de uma noção de arte democrática, que se coloque no enfrentamento das diferentes opressões e que vise à emancipação de sujeitos, conectada à vivência des estudantes, que

pretende naturalizar corpos dissidentes, seja pautada na coletividade e permita experiências pedagógicas não hierárquicas. Compreende-se que a arte está para refletir o tempo presente e, nesse sentido, as poéticas desenvolvidas no curso devem pensar e agir sob a contemporaneidade, propondo novos modos de existência, na busca pela construção de uma prática artística e pedagógica decolonial e não racista.

O curso técnico de Teatro do CICALT busca oferecer uma formação que prepare profissionais da arte para o trabalho em rede, de modo coletivo, com aptidão para construção de modos empreendedores de produção artística, numa perspectiva democrática, comunitária e descentralizada.

4. PROJETOS COMPLEMENTARES

São desenvolvidos em parcerias entre os Módulos da estrutura pedagógica e são adequados à realidade vivida ao longo do ano. A compreensão da importância da complementação no processo pedagógico está alinhada com as concepções educacionais de que os projetos são uma forma de expansão dos conteúdos trabalhados nas áreas. Além disso, promovem o encontro extracurricular de vivências e experiências artísticas e de ações afirmativas, que são trazidas ao ambiente escolar, por meio de diversas iniciativas. Os projetos podem ser concretizados pela Direção, por estudantes, docentes, parceiros ou colaboradores da escola em geral.

4.1. PROJETO DE PESQUISA EM ARTE (PPA)

Os Projetos de Pesquisa em Arte do CICALT visam proporcionar aos estudantes uma vivência em pesquisa artística, em que serão incentivados a desenvolverem investigações em diferentes formatos, nas diversas linguagens abrangidas pela escola. O objetivo principal é caminhar com o corpo discente no trajeto de se potencializarem como artistas-pesquisadores, com autonomia para construir sua autoralidade em processos de produção, pesquisa e criação artística. Além disso, a iniciativa propõe também a publicação das pesquisas desenvolvidas, como uma forma de aumentar a ação da escola e de seus estudantes na comunidade, contribuindo com a produção e registro de conhecimentos em arte.

Ao lançar o programa Projetos de Pesquisa em Arte, destinado a contemplar todos os estudantes da escola, o CICALT abre mais uma frente de trabalho educacional dentro de sua proposta pedagógica de formação de artistas, educadores e pesquisadores, dando às estudantes condições para desenvolverem uma visão crítica e reflexiva das questões sociais, políticas, educacionais e artísticas que permeiam a contemporaneidade. Ou seja, reafirma o campo das artes como espaço de múltiplos conhecimentos e possibilidades de existência.

Este programa surge como retomada de processos de pesquisa já vivenciados dentro do então Valores de Minas e que agora visa atender todo o corpo discente; também se apresenta como proposta do CICALT à busca por alternativas para o ensino não presencial que se comprometam com os valores praticados pela instituição ao longo de sua história. Ao permitir a autonomia desses estudantes na construção de seus projetos de pesquisa, a escola incentiva seu corpo discente a participar da construção dos sentidos possíveis para a educação e para a arte neste momento. Nesse sentido, reiteramos que será imperativo efetivar esta proposta da forma mais democrática e acessível possível, dispondo de diferentes meios de comunicação e viabilizando o acesso a todas as estudantes.

MERCADO DE TRABALHO

4.2. PROJETO BIBLIOTECA

De acordo com a Lei 12.244 de 24 de maio de 2010, às instituições de ensino do Brasil deverão criar até o ano de 2020 uma biblioteca em seu espaço.

O Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias - CICALT iniciou em 2019 seu processo de arrecadação de acervos para a montagem de sua biblioteca.

Foram destinadas duas amplas salas, sendo a primeira com ventilação adequada, ar condicionado, mesa e computador para o profissional que irá atuar no espaço, estantes para o acondicionamento do acervo. A segunda sala

será destinada a pesquisa virtual, foi destinado a esse espaço ar condicionado, mesas e computadores.

Foram catalogados mais de 1.500 livros com vários enfoques, pesquisas sobre arte, dança teatro, música, poesias, autobiografias, revistas, romances, etc...

O CICALT tem objetivo principal ter um espaço de interação, pesquisa, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos indivíduos seja estudantes, professores e demais servidores. É um espaço que deve proporcionar o acesso e o uso da informação, incentivar a leitura, fortalecer o projeto pedagógico da escola, também dar condições ao uso coletivo de diferentes práticas leitoras além de fortalecer o hábito da leitura e escrita.

A biblioteca do CICALT se propõe a acompanhar, sugerir ao seu público a pesquisa online em diversas bibliotecas, visitas a museus virtuais e além da prática de leitura. De acordo com o site da ECOFUTURO :

Em 2016 segundo a conclusão dos instrumentos de avaliações aplicados pelo Programme for International Student Assessment (PISA), 44,1% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível de aprendizagem considerado adequado em leitura. Isso significa que esses alunos não conseguem reconhecer a ideia principal em um texto ou relacioná-lo com conhecimentos próprios, não conseguem interpretar dados e identificar a questão abordada em um projeto experimental simples.

Também em 2016, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), apontou que mais de 84 mil estudantes que prestaram a prova zeraram no exame de redação e, dos 6,1 milhões de jovens avaliados, só 77 tiraram a nota máxima.

Outro dado importante foi apresentado na pesquisa divulgada em 2016 pelo Instituto Pró-Livro sobre o hábito de leitura no Brasil. A conclusão foi de que 66% dos brasileiros não frequentam bibliotecas e 44% das pessoas com mais de cinco anos não têm costume de ler.

4.3 SEMINÁRIO DE ARTE

Atividades internas com sessões comentadas de filmes entrevistas com artistas e produtores locais, mesa redonda, etc.

EXPOSIÇÃO NA GALERIA DE ARTES, E LEILÃO VISANDO INSERIR ESTUDANTES NO MUNDO DO TRABALHO

4.4 FEIRA DE CULTURA

Tem como atividade central a Mostra de Estudantes, com apresentações dos processos e/ou resultados artísticos pedagógicos (teóricos e/ou práticos) desenvolvidos nos três Módulos de todas as áreas. O evento é aberto para a comunidade e familiares. A data da mostra de estudantes deve constar no calendário escolar e coincidir com a finalização dos semestres letivos.

4.5 AULAS EXTERNAS

Tem como objetivo a formação artística, educativa e de fruição do jovem. Comum a todos os Módulos, é constituído por atividades externas com visitas a equipamentos culturais, espetáculos, seminários, etc.;

4.6 SEMINÁRIO PEDAGÓGICO

Possibilita ao corpo docente o constante processo de pesquisa, atualização e reflexão. Visa garantir um tempo disponível para avaliação contínua da própria prática pedagógica, para a troca de ideias e experiências entre os educadores e especialistas das áreas, assim como estudos e pesquisas relacionadas à prática pedagógica e a processos de criação.

4.7. PROJETO AFRO-ÁFRICA

Projeto com iniciativa de professores/as, estudantes e parceiros do Programa que desenvolve diversas frentes, rodas de conversa, cinema, saraus, exposições, debates, palestras e musicalização com o princípio da reflexão étnico-racial por meio da afirmação das culturas africana e Afro-Brasileira.

4.8. PROJETO INTERVALO MUSICAL

Práticas em Performance e Apreciação Musical com os estudantes dos cursos técnicos da Escola CICALT - O presente projeto visa promover pequenas

apresentações musicais em um palco aberto durante o intervalo das aulas do curso técnico.

Uma vez por semana no espaço interno do CICALT, estudantes poderão usufruir de um momento de descontração e relaxamento, pois geralmente passam o dia trabalhando e chegam muitas vezes fadigadas e até mesmo estressadas com o trânsito e as diversas questões que ocorrem no dia a dia. Acreditando no poder terapêutico da música (BRÉSCIA, 2019) e com o intuito de promover a performance e apreciação musical dos alunos, surgiu a ideia de realizar o projeto. Nas apresentações, ao trabalharmos questões como ansiedade, medo, timidez e tudo mais que o contato com o público, está contribuindo para a formação de futuras cidadãs e educadores conscientes sobre a importância de uma boa educação musical.

5. PROJETO EXTRACURRICULAR

Ao longo dos anos, a participação da escola como um importante agente na formação integral dos estudantes tem ido cada vez mais além do que conhecemos como um “currículo educacional tradicional”. Nesse aspecto, as atividades extracurriculares têm ganhado cada vez mais relevância e são reconhecidas como parte fundamental no desenvolvimento intelectual, cognitivo e também social dos estudantes.

As atividades extracurriculares são consideradas todos os cursos, oficinas e outras iniciativas que preenchem o tempo livre dos estudantes após a escola e por meio das quais eles podem adquirir conhecimentos diferenciados. Apesar de não serem obrigatórias, essas atividades são excelentes oportunidades para aprender conteúdos que vão além da sala de aula ou que podem complementar as disciplinas da escola, garantindo uma formação ainda mais completa. Elas são formadas pelo conjunto de cursos, aulas e oficinas que não fazem parte da Base Curricular Comum e são oferecidas pelas escolas com o intuito de ampliar a formação dos alunos, através de práticas interdisciplinares. Essas atividades extracurriculares complementam o aprendizado e ampliam a vivência acadêmica de estudantes. São utilizadas para diversas finalidades, como despertar a criatividade e o talento nos estudantes, e melhorar o

desempenho em sala de aula. As atividades complementam e enriquecem a vivência acadêmica e favorecem o processo de formação.

Os benefícios das atividades extracurriculares são enriquecidos a partir de diferentes formatos e metodologias de ensino. O contato com outras fontes de conhecimento é importante para a formação geral dos sujeitos, o que contribui para o desenvolvimento de adultos mais críticos, participativos e culturalmente desenvolvidos.

O projeto extracurricular não é aberto a todos os jovens do programa e sim àqueles que têm interesse e que são selecionados por meio de um processo específico. Acontece fora da carga horária do curso.

5.1 LABORATÓRIO DE FIGURINO

Tem como objetivo iniciar jovens interessados em conhecimentos de figurino. Pretende criar um ambiente propício para trabalhar sob o conceito de laboratório, ou seja, pesquisa, prática e risco. A partir das ações e estudos realizados o estudante irá se tornar um criador ativo no seu processo de trabalho, descobrindo novas relações na construção do vestuário artístico.

5.2 PROJETO MONITORIA

Os estudantes do Módulo II se inscrevem para serem monitores nas aulas da linguagem artística de sua preferência, auxiliando os professores nas aulas do Módulo I, em dias e horários específicos durante todo o ano. Objetivamos construir as bases para a iniciação à docência, capacitando-os em práticas pedagógicas para o ensino das artes.

5.3 NOSSA HORTA

O projeto Nossa Horta conta com a iniciativa de docentes, colaboradores especializados em produção de alimentos orgânicos e meio ambiente,

colaboração de estudantes e ASBs para a construção e manuseio de uma horta orgânica e também manuseio sustentável da flora existente na área do CICALT. Esta ação da comunidade escolar, além de proporcionar uma convivência saudável para todos, também ajudará no aprendizado de observar, captar e armazenar energia, usar e valorizar os recursos renováveis, não produzir desperdício, interagir e integrar pessoas ao meio ambiente.

A valorização da diversidade, da inclusão humana está diretamente ligada à preservação do meio ambiente. Não se pode falar em inclusão humana, quando deixamos de lado as questões básicas de sobrevivência.

Sendo o CICALT uma escola de Arte, é necessário que a comunidade escolar interaja com esse meio de forma consciente, preservando, produzindo o seu próprio alimento orgânico e até mesmo material para produção artística. O espaço da escola nos proporciona essa grande oportunidade e ao mesmo tempo um modelo a ser seguido pelos alunos e a comunidade local. A linguagem artística está inteiramente ligada ao meio ambiente. Se não há vida, não haverá arte.

5.4 EDUCAÇÃO FINANCEIRA

O objetivo desse projeto é ajudar os discentes na organização e controle financeiro pessoal e familiar, levando em consideração a necessidade de produção e negociação dos seus trabalhos artísticos. Além disso, um orçamento familiar bem estruturado e planejado é fundamental para uma melhor qualidade de vida dos membros participantes desse grupo familiar.

REFERENCIAS

ARAÚJO, U.F. *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiano escolar).

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico? In. Conferência de

abertura do II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global, em 1º de maio de 2018,

na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte-MG.____. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____.Auto gestão na sala de aula [recurso eletrônico]: as assembleias escolares.São Paulo: Summus, 2015.

AZEVÊDO, Fernando Antônio Gonçalves. *Sobre a dramaticidade no ensino da arte: em busca de um currículo reconstrutivista*. In. Som, Gesto, Forma e Cor. Dimensões da arte e seu ensino. Coord. Lúcia Gouvêa Pimentel. BH, Editora C/Arte, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.*O Ensino da Arte no Brasil nos inícios do século XXI*. In *Revista aprender*. Maio, 2003. Porto Alegre. Disponível em [file:///C:/Users/user/Downloads/aprender%2027%20-%20a13%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/aprender%2027%20-%20a13%20(2).pdf). Acesso em 12 fev 2012.

_____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix (s.d)

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998a.

BRANDÃO, C. R. *A Educação popular e a escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso: 01 jun 2020.

CATON, Katia. *Espaço e Lugar*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CORTELLA, Mário Sérgio; DIMENSTEIN, Gilberto. A Era da Curadoria: o que importa é saber o que importa! (Educação e formação de pessoas em tempos velozes). Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2015. 122 p. (Papyrus Debates).

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARAES, Sergio. *Pedagogia - diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios – Um ensaio sobre música e educação*. Coleção Arte e Educação. Editora UNESP (FEU), Funarte. 2ª edição, 2008.

GADOTTI, Moacir. *In. MEC Anais da Conferência Nacional de Educação para todos*. Brasília. DF, 1994.

MOSÉ, Viviane. *O homem que sabe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NEVES, Libéria. *Pedagogia Social e psicologia: diálogos possíveis na educação não-formal*. In *Paidéia* Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fumec. Belo Horizonte, Ano 5, n. 5, p. 101-118 jun./dez. 2008

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1978.

Puig, J. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

RELATÓRIO de atividades pedagógicas. Programa Valores de Minas. 2008

SWANWICK, Keith. The parameters of Music Educacion. In: A basis form Music Educacion. Windsor: NFER-NELSON, 1979, p. 43-46 (Síntese: Lília Neves Gonçalves; trechos traduzidos: Margarete Arroyo).

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

**ANEXO B – PLANO DE CURSO DO CURSO TÉCNICO EM DANÇA DO CENTRO
INTERESCOLAR DE CULTURA, ARTE, LINGUAGENS E TECNOLOGIA**

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

PLANO DE CURSO

Aprovação Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais: (para aprovação)

Unidade Escolar

| | |
|------------------------------|---|
| CNPJ | 18.715.599/0001-05 |
| Razão Social: | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| Nome de Fantasia | |
| Esfera Administrativa | Estadual/Distrital |
| Endereço (Rua, Nº) | Cidade Administrativa Tancredo Neves Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Edifício Minas 11º Andar - B.: Serra Verde |
| Cidade/UF/CEP | Belo Horizonte / Minas Gerais /CEP: - 31.630-900 |
| Telefone/Fax | (31) 3916-7000 |
| E-mail de contato | educacaoprofissional@educacao.mg.gov.br |
| Eixo Tecnológico | Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design |

Habilitação, qualificações e especializações:

| | | |
|------------|----------------------|-------------------------|
| 1 | Habilitação : | Técnico em Dança |
| | Carga Horária: | 1000:00 h |
| 1.1 | Qualificação: | Dançarino |
| | Carga Horária: | 660:40 h |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO CURSO | 2 |
| CAPÍTULO 2 – JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS..... | 3 |
| 2.1- Justificativa..... | 3 |
| 2.2 – Objetivo Geral | 3 |
| 2.2.1 – Objetivos Específicos | 3 |
| CAPÍTULO 3– REQUISITOS E FORMAS DE ACESSO | 3 |
| CAPÍTULO 4 – PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO..... | 4 |
| CAPÍTULO 5 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR | 4 |
| 5.1 Orientações metodológicas | 5 |
| 5.2 Matriz curricular | 6 |
| 5.2.1 Ementas e Bibliografia Básica e Complementar..... | 8 |
| CAPÍTULO 6 – CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES | 28 |
| CAPÍTULO 7 – CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO..... | 28 |
| 7.1 – Avaliação..... | 28 |
| 7.2 – Distribuição de Pontos..... | 28 |
| 7.3 – Da Aprovação..... | 29 |
| 7.4 – Dos Estudos de Recuperação..... | 29 |
| 7.5 – Da Progressão Parcial..... | 29 |
| 7.6 – Da Reclassificação | 30 |
| CAPÍTULO 8 – INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTOS E ACERVO BIBLIOGRÁFICO .. | 30 |
| CAPÍTULO 9 – PERFIL DO PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO | 30 |
| CAPÍTULO 10 – MODELÁRIO DE CERTIFICADOS E DIPLOMAS | 30 |

CAPÍTULO 1- IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

O curso de **Técnico em Dança** autorizado pela Secretaria de Estado de Educação, pertence ao Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design e será ofertado em escolas da rede estadual de ensino na modalidade presencial com carga horária total de 1000 horas, dividida em 03 (três) módulos semestrais. O curso desenvolver-se-á conforme indicado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CAPÍTULO 2– JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

2.1- Justificativa

A oferta do curso **Técnico em Dança** na rede estadual integra os programas e ações do governo de Minas Gerais de democratização do acesso à educação profissional e tecnológica para públicos diversos. Foi escolhido para especializar, aperfeiçoar e atualizar jovens e adultos trabalhadores visando a sua inserção e/ou melhor desempenho no exercício do trabalho no Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design.

A preparação de profissionais como o **Técnico em Dança** se torna necessária em função da necessidade de preparação profissional mais qualificada em dança, uma vez que, terão acesso ao mercado de trabalho, profissionais habilitados dentro das novas competências exigidas pelo atual período técnico-científico-informacional e a economia globalizada.

2.2 – Objetivo Geral

O Curso **Técnico em Dança** visa formar profissionais para atuar na pesquisa, criação, planejamento e produção em dança. Além disso, almeja também a formação cidadã pela ética, crítica e sensibilidade, estimulando os alunos e alunas a conviverem e respeitarem as diversidades sociais e culturais, agindo com responsabilidade socioambiental e se colocando de forma empreendedora no mercado artístico local, regional e nacional.

2.2.1 – Objetivos Específicos

- O Curso **Técnico em Dança** foi escolhido para especializar, aperfeiçoar e atualizar o jovem que pretende atuar como artista da dança e/ou instrutor que se relacionou com o estudo da dança e entende de suas necessidades específicas.
- Desenvolver o domínio de habilidades motoras específicas, integrando expressividade e criatividade ao movimento corporal;
- Desenvolver o desempenho técnico-artístico do sujeito, ampliando a relação com o próprio corpo e com a alteridade através da consciência corporal;
- Estimular projetos de ensino, pesquisa e extensão de excelência, capazes de promover o conhecimento, a troca de saberes e o comprometimento com a comunidade;
- Considerar a Dança em suas dimensões diversas, explorando o contexto social e cultural com perspectiva histórica e artística;
- Estimular experiências de desenvolvimento artístico e convívio plural que visem ampliar as referências de visão em Dança;
- Formar um profissional crítico e comprometido ética e socialmente com as questões contemporâneas;
- Formar agentes culturais multiplicadores corroborando na transformação da sociedade brasileira através de atividades educativas e culturais.

CAPÍTULO 3– REQUISITOS E FORMAS DE ACESSO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Os candidatos à matrícula deverão reunir os seguintes requisitos:

- Apresentar comprovante de Ensino Médio, modalidades regular ou de Educação de Jovens e Adultos, nas especificações de em curso ou concluído, conforme o caso.
- Quando o número de candidatos for superior ao número de vagas ofertadas na Escola Estadual, será realizado sorteio observando-se os princípios da transparência e publicidade.

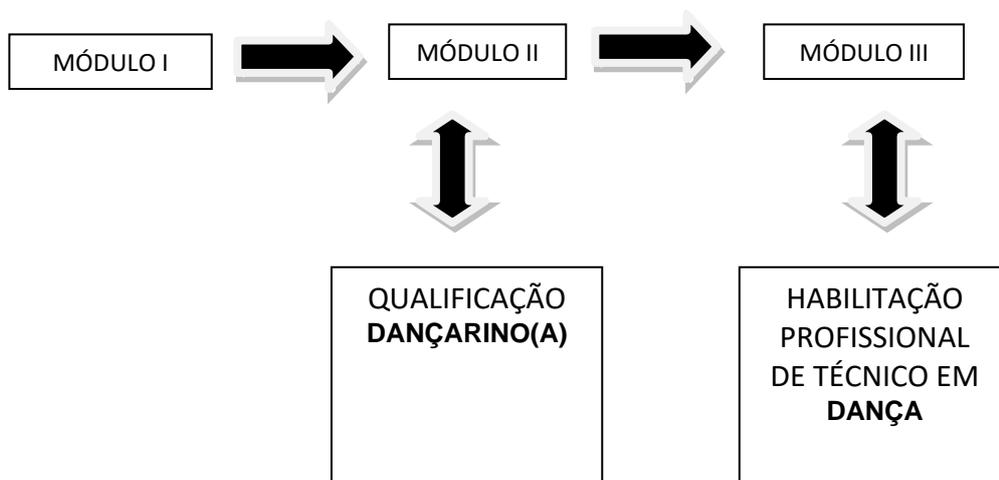
CAPÍTULO 4 – PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

Conforme previsão no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, será propiciada aos egressos do **Curso Técnico em Dança** formação profissional que lhes permitam criar e interpretar coreografias diversas, espetáculos de repertório e performances contemporâneas; desenvolver práticas e técnicas corporais de criação em dança; Utilizar estratégias de improvisação em composições coreográficas; realizar investigações de dança na interface com outras linguagens artísticas e disseminar a arte em projetos socioculturais.

CAPÍTULO 5 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular da Habilitação profissional de **Técnico em Dança** integrante do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design está estruturada em **03** (três) módulos semestrais de **333** horas, com a duração total de **1000** horas.

O curso admite certificação intermediária, sendo que o aluno que cursar os Módulos I e II concluirá a Qualificação de **Dançarino(a)**. Ao completar os Módulos I, II e III o aluno concluirá a Habilitação Profissional de **Técnico em Dança**, desde que tenha concluído, também, o Ensino Médio.



5.1 Orientações metodológicas

Conforme as diretrizes fixadas pela Resolução CNE/CEB 6/2012, a proposta metodológica deve primar pela relação e articulação entre a formação geral e a preparação para o exercício da profissão técnica, visando à formação integral do estudante. Dessa forma, o curso deve se apoiar nos fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos como norteadores das práticas educativas para o cumprimento de seus objetivos, buscando a inovação pedagógica e a superação da dicotomia entre teoria e prática.

O impacto das novas tecnologias e a produção acelerada de conhecimentos requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser apenas transmissores de conhecimento para serem mediadores, facilitadores na aquisição do conhecimento; estimulando os alunos na realização de pesquisas, na produção de conhecimentos e no trabalho em grupo. A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, deve contribuir para que o aluno possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e encontrar respostas em um processo de busca e (re)construção do conhecimento.

A metodologia deve estar comprometida com o desenvolvimento do espírito científico, com a interdisciplinaridade e com a formação do sujeito-cidadão conectado com a realidade do mundo do trabalho. Nesse sentido, devem ser realizadas atividades contextualizadas e de experiência prática profissional intrínseca ao currículo. Para além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, é preciso propiciar aos alunos condições para que, ao longo da vida, saibam interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas potencializadas pela investigação.

Para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem previstas em cada módulo e estimular a participação ativa dos alunos na busca de soluções para os desafios do mundo do trabalho, os professores poderão ter como eixo condutor um Projeto que considere contextos similares àqueles encontrados nas condições reais de trabalho. No planejamento dos professores, elaborado juntamente com a equipe pedagógica da escola, além das pesquisas em diferentes fontes, podem compor o repertório de atividades do trabalho por Projeto: o estudo de casos, a proposição de problemas que estimulem o uso do raciocínio lógico e da criatividade, simulações de contextos e vivências em laboratório, o contato com Companhias e Grupos de Dança e artistas da área, trabalho de campo, visitas técnicas, atividades comunitárias, etc.

Impõe-se a superação do enfoque baseado apenas na formação profissional para o domínio operacional e execução de um determinado conjunto de tarefas, pois a Educação Profissional requer, também, a compreensão do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a responsabilidade com o ambiente sustentável e a mobilização dos saberes necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. Portanto, o currículo deve ser caracterizado como expressão coletiva, sendo avaliado periodicamente pela comunidade escolar. Mediante avaliações sistemáticas, poderá sofrer alterações sempre que se verificar sua defasagem frente às exigências decorrentes das transformações científicas, tecnológicas e sociais.

5.2 Matriz curricular

Os componentes curriculares que possibilitam a formação de **Técnico em Dança** estão assim organizados na Matriz curricular:

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------|---|---------------------------------|------|------|-----------|------|------|------------|------|------|---------------------|--------|--------|----------|
| Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica | | | | | | | | | | | | | | | |
| Superintendência de Juventude, Ensino Médio e Educação Profissional | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diretoria de Educação Profissional | | | | | | | | | | | | | | | |
| PLANO CURRICULAR CURSO DANÇA - Eixo Tecnológico Produção cultural e Design | | | | | | | | | | | | | | | |
| Base Legal: Lei Federal 9394/1992 - Res. CNE/CEB-006/2012 - Res. CNE/CEB- 01/2014 | | | | | | | | | | | | | | | |
| COMPONENTES CURRICULARES | | | MÓDULO I | | | MÓDULO II | | | MÓDULO III | | | CARGA HORÁRIA TOTAL | | | |
| | | | AP | DMA | CHS | AP | DMA | CHS | AP | DMA | CHS | MÓDULOS | | | CH TOTAL |
| COMPONENTES CURRICULARES PROFISSIONALIZANTES | MÓDULO I | Danças de matrizes africanas, folclóricas e populares I | 4 | 0:50 | 3:20 | | | | | | | 66:40 | | | 66:40 |
| | | Técnicas Contemporâneas de Dança I | 4 | 0:50 | 3:20 | | | | | | | 66:40 | | | 66:40 |
| | | Danças Urbanas I | 4 | 0:50 | 3:20 | | | | | | | 66:40 | | | 66:40 |
| | | Fundamentos da dança clássica I | 4 | 0:50 | 3:20 | | | | | | | 66:40 | | | 66:40 |
| | | História da Dança I | 2 | 0:50 | 1:40 | | | | | | | 33:20 | | | 33:20 |
| | | Princípios Básicos de Anatomia | 2 | 0:50 | 1:40 | | | | | | | 33:20 | | | 33:20 |
| | MÓDULO II | Danças de matrizes africanas, folclóricas e populares II | | | | 6 | 0:50 | 5:00 | | | | | 100:00 | | 100:00 |
| | | Técnicas Contemporâneas de Dança II | | | | 4 | 0:50 | 3:20 | | | | | 66:40 | | 66:40 |
| | | Danças Urbanas II | | | | 4 | 0:50 | 3:20 | | | | | 66:40 | | 66:40 |
| | | Fundamentos da dança clássica II | | | | 2 | 0:50 | 1:40 | | | | | 33:20 | | 33:20 |
| | | História da Dança II | | | | 2 | 0:50 | 1:40 | | | | | 33:20 | | 33:20 |
| | | Ética e estética na arte | | | | 2 | 0:50 | 1:40 | | | | | 33:20 | | 33:20 |
| | MÓDULO III | Danças de matrizes africanas, folclóricas e populares III | | | | | | | 4 | 0:50 | 3:20 | | | 66:40 | 66:40 |
| | | Técnicas Contemporâneas de Dança III | | | | | | | 2 | 0:50 | 1:40 | | | 33:20 | 33:20 |
| | | Danças Urbanas III | | | | | | | 2 | 0:50 | 1:40 | | | 33:20 | 33:20 |
| | | Fundamentos da dança clássica III | | | | | | | 2 | 0:50 | 1:40 | | | 33:20 | 33:20 |
| | | Estudo Musical | | | | | | | 4 | 0:50 | 3:20 | | | 66:40 | 66:40 |
| | | Prática de criação Cênica | | | | | | | 6 | 0:50 | 5:00 | | | 100:00 | 100:00 |
| TOTAL | | | 20 | | | 20 | | | 20 | | | 333:20 | 333:20 | 333:20 | 1000:00 |
| OBSERVAÇÃO: 50% da carga horária deverá ser desenvolvida com aulas práticas | | | | | | | | | | | | | | | |
| AP- Aulas Presenciais | | | DMA-Duração Módulo | | | | | | | | | | | | |
| Aula | | | _____ | | | | | | | | | | | | |
| CHS- Carga Horária Semanal | | | _____ | | | | | | | | | | | | |
| _____ | | | _____ | | | | | | | | | | | | |
| _____ | | | _____ | | | | | | | | | | | | |
| Módulo 1: 100 dias letivos - 20 semanas letivas | | | Assinatura Membros do Colegiado | | | | | | | | | | | | |
| Módulo 2: 100 dias letivos - 20 semanas letivas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Módulo 3: 100 dias letivos - 20 semanas letivas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Módulo aula - 50 minutos | | | | | | | | | | | | | | | |
| _____ de _____ de 2018. | | | Assinatura Diretor | | | | | | | | | | | | |
| | | | Assinatura Inspetora | | | | | | | | | | | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

5.2.1 Ementas e Bibliografia Básica e Complementar

MÓDULO I

| DISCIPLINA | Danças de matrizes africanas, folclóricas e populares I | CARGA HORÁRIA: 66:40 H |
|--|---|---------------------------|
| EMENTA | | |
| <p>Estudos e pesquisas das danças afrobrasileiras que têm como base as matrizes Banto e Iorubá no Brasil, com enfoques expressões do Congado mineiro, Coco, Marcatu, Jongo, Batuque mineiro e Paulista, Marabaixo. Danças culturais brasileiras das 5 regiões do país. Conformação étnico-racial nas corporeidades de dança no Brasil. Diferenciação de danças de tradição e dança cênica. Problemáticas dos estudos culturais e antropológicos sobre raça, tradição, popular, folclórico e erudito.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Brasília: MEC, 2004.</p> <p>LOPES, Nei. <i>Dicionário escolar afro-brasileiro</i>. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.</p> <p>SODRÉ, Muniz. <i>Samba o dono do corpo</i>. 2ª ed.- Rio de Janeiro: Mauad, 1998.</p> <p>SIMONARD, Pedro. <i>A construção da tradição no jongo da serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização</i>. (Tese) Curso de Doutorado em Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Rio de Janeiro, junho de 2005. Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/tese-a_construcao_da_tradicao_no_jongo_da_serrinha_uma_etnografia_visual_do_seu_processo_de_espetacularizacao.pdf> . Acesso em: 28 de agosto de 2018.</p> <p>TINHORÃO, José Ramos. <i>Música popular brasileira de Índios, Negros e mestiços</i>. Petrópolis: Vozes, 1975.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| <p>BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008;</p> <p>CONRADO, A. V. de S, <i>Danças Populares Brasileiras: valor educacional, cultural e recursos para pesquisa e recriação cênica</i>. Revista da Bahia, v.32, n.38,37-46, mai. 2004.</p> <p>DUSSEL, Enrique. <i>Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação</i>. Soc. estado., Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, Apr. 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 28 de agosto de 2018.</p> | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Técnicas Contemporâneas de Dança I | CARGA HORÁRIA: 66:40 H |
|--|------------------------------------|------------------------|
| EMENTA | | |
| Consciência corporal e Coordenação motora. Princípios da expressão Corporal. Técnicas de pesquisa corporal. Improvisação. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| CERBINO, Beatriz. <i>Nina Verchinina e a construção de um corpo expressivo</i> . O Percevejo Online – Volume 02 – Número 02. UNIRIO, 2010. | | |
| RENGEL, Lenira. <i>Dicionário Laban</i> . 2ª Edição. São Paulo: Annablume, 2005. | | |
| SILVA, Luciane da, <i>Corpo em diáspora : colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny / Luciane da Silva</i> . – Campinas, SP : [s.n.], 2018. | | |
| BENTO, Maria Enamar R. <i>Neherer. Angel Vianna: a pedagoga do corpo</i> . Summus Editorial; Edição: 1ª (1 de janeiro de 2007) | | |
| STRAZZACAPPA, Márcia. Papyrus; Edição: 1ª (13 de setembro de 2012). <i>Educação Somática e Artes Cênicas. Princípios e Aplicações</i> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| MARQUES, I.A. <i>Dançando na escola</i> . São Paulo: Cortez, 2012. | | |
| MARQUES, I.A. <i>De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança</i> . In.: BARBOSA, A.M; CUNHA, F.P (orgs.). <i>Abordagem Triangular: no ensino das artes e culturas visuais</i> . São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 52-63 | | |
| MARQUES, I.A. <i>Ensino de dança hoje: textos e contextos</i> . São Paulo: Cortez, 2011. | | |
| MARQUES, I. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais</i> . Revista Ensino de Arte., no.2, ano I, 1998 | | |
| ARRUDA, Solange. <i>"Arte do Movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana"</i> . São Paulo: Parma, 1988. | | |
| BERTAZZO, Ivaldo. <i>Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento</i> . 4. ed. São Paulo Summus, 1998. | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Danças Urbanas I | CARGA HORÁRIA: 66:40 H |
|---|-------------------------|-------------------------------|
| EMENTA | | |
| <p>Apresentação da estrutura teórica dos principais estilos das danças urbanas (Breaking, Locking, Popping, Hip Hop Dance e House). Estudo prático dos fundamentos e vocabulários dos estilos: Hip Hop Dance e House Dance. Realização de exercícios de improvisação em solos duos e Grupo. Estudo das danças sociais (danças que complementam cada estilo das danças urbanas) desde funk até os dias de hoje. Realização de exercícios práticos de coordenação motora para organização e entendimento dos músculos dentro da movimentação do estilo que será estudado.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>BUZO, Alessandro. <i>Hip Hop: Dentro do Movimento</i>. Coleção Tramas Urbanas (Literatura da Periferia Brasil) Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2010.</p> <p>GUARATO, Rafael, <i>Dança de rua: Corpos para além do movimento</i>. Uberlândia, Eduf, 2008</p> <p>SILVA, José Carlos Gomes da. <i>Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana</i>. 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| <p>VALDERRAMAS, Profa. Caroline Guimarães Martins e HUNGER, Profa. Dra. Dagmar. Janeiro de 2007. <i>Origens históricas do Street Dance</i>. Disponível em: http://efdeportes.com/index.php/EFDeportes . Acesso em 27/08/2018. Cópia arquivada em 8 de janeiro de 2007.</p> | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Fundamentos da Dança Clássica I | CARGA HORÁRIA: 66:40 H |
|--|---------------------------------|------------------------|
| EMENTA | | |
| <p>Introdução ao Balé Clássico. Fundamentos da Dança. Bases técnicas para ensino do 1º ano do Balé Clássico. Condicionamento físico. Noções de centramento e com vistas à corporeidade do bailarino.</p> <p>Princípios técnicos da dança clássica. Contextualização histórica e social do Balé do séc. XVI ao do séc. XVIII. Balé de Repertório. Estudo de organização do espaço cênico no balé clássico.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>DAWSEY, John e outros. <i>Antropologia e performance</i>. S.P: Terceiro nome, 2014.</p> <p>FREIRE José Ribamar Bessa e MALHEIROS Márcia Fernanda. <i>Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro</i> Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.</p> <p>LIGIERO, Zeca. <i>Corpo a Corpo: estudos das performances brasileiras</i>. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.</p> <p>----- . <i>Performance e Antropologia de Richard Schechner</i>. Mauad X, 2013.</p> <p>PEREIRA, Roberto. <i>A Formação do Balé Brasileiro</i>. Editora FGV. Rio de Janeiro: 2003.</p> <p>CASTRO, Caroline Konzen. <i>Métodos do balé clássico: história e consolidação</i>. Curitiba, PR; CRV, 2015.</p> <p>ROSAY, Madeleine. <i>Dicionário de ballet</i>. Rio de Janeiro/RJ: Nordica. 4ª ed, 1980.</p> <p>KEALIINOHOMOKU, Joann. Uma antropóloga olha o Ballet Clássico como uma forma de dança étnica. Tradução: Giselle Guilhon Antunes Camargo. In: CAMARGO, Giselle Antunes Camargo (org.). <i>Antropologia da Dança I</i>. Florianópolis: Insular, 2013, p. 123-142.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| <p>MARQUES, I.A. <i>Dançando na escola</i>. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>ZENICOLA, Denise. <i>Performance e Ritual: A Dança das labás no Xirê</i>. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.</p> <p>VIANNA, Klauss & CARVALHO, Marco Antônio. <i>A Dança</i>. São Paulo: Summus, 2005.</p> <p>MONTEIRO, Marianna. <i>Noverre: cartas sobre a dança</i>. Marianna Monteiro: tradução e notas da autora. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1998.</p> <p>BOTAFOGO, Ana. <i>Ana Botafogo: na magia do palco</i>. Org. Ana Botafogo e Suzana Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.</p> | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | História da Dança I | CARGA HORÁRIA: 33:20 H |
|---|---------------------|------------------------|
| EMENTA | | |
| Estudos da História. Dança na pré-história. Dança nas civilizações pré-cristãs ocidentais e orientais. Dança na Idade Média. Dança no Renascimento. Inovadores e precursores da Dança Moderna. Dança Pós-Moderna e Contemporânea. Investigação histórica. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| BOURCIER, Paul. <i>História da Dança no Ocidente</i> . Martins Fontes. São Paulo 2006. | | |
| TINHORÃO, José Ramos. <i>Música popular brasileira de Índios, Negros e mestiços</i> . Petrópolis: Vozes, 1975; | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| CONRADO, A. V. de S, <i>Danças Populares Brasileiras: valor educacional, cultural e recursos para pesquisa e recriação cênica</i> . Revista da Bahia, v.32, n.38, 37-46, mai. 2004; | | |
| DUSSEL, Enrique. <i>Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação</i> . Soc. estado. Brasília , v. 31, n. 1, p. 51-73, Apr. 2016 . | | |
| Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 28 de agosto de 2018. | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Princípios Básicos de Anatomia | CARGA HORÁRIA: 33:20 H |
|--|--------------------------------|------------------------|
| EMENTA | | |
| Introdução ao estudo de anatomia. Sistema esquelético. Articulações. Sistema muscular. Sistema nervoso. Prevenção e cuidado em relação às lesões. Estudo de movimentos humanos na sua expressão artística de dança e do corpo humano sob o ponto de vista mecânica com os objetivos da análise da técnica de movimento, avaliação antropométrica e prevenção a lesões. Estudo dos princípios mecânicos do movimento nas condições anatômicas e fisiológicas do corpo humano com ênfase na dança. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>AMADIO, A. C. (coord.) <i>Fundamentos biomecânicos para a análise do movimento humano</i>. Laboratório de Biomecânica/EEFUSP, São Paulo, 1996.</p> <p>CHAPMAN, A.E. <i>Biomechanical Analysis of Fundamental Human Movements</i>. Human Kinetics, Champaign, 2008.</p> <p>ENOKA, R.M. <i>Neuromechanics of Human Movement</i>. Human Kinetics, Champaign, 2008.</p> <p>Hall, S. <i>Biomecânica Básica</i>. Editora Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2005.</p> <p>NIGG, B.M., MacIntosh, B.R., Mester, J. <i>Biomechanics and Biology of Movement</i>. Human Kinetics, Champaign, 2000.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| <p>BARNES, R.A./Smith, P.D. <i>The role of footwear in minimizing lower limb injury</i>. Journal of Sports Sciences, 12 (1994), 4, 341-353.</p> <p>CALAIS-GERMAIN, Blandine. <i>Anatomia para o movimento</i>. Nova edição revisada e atualizada. São Paulo: Manole, [2002]. 2v.</p> <p>ROBERTSON, D.G.E., Caldwell, G.E., Hamill, J., Kamen, G., Whittlesey, S.N. <i>Research Methods in Biomechanics</i>. Human Kinetics, Champaign, 2004.</p> | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

MÓDULO II

| DISCIPLINA | Danças de matrizes africanas, folclóricas e populares II | CARGA HORÁRIA: 100:00 H |
|---|--|-------------------------|
| EMENTA | | |
| <p>Estudo das danças tradicionais africanas (Senegal e Guiné) bem como danças afro-brasileiras: gestos, movimentos, símbolos e energia contidos numa cultura milenar. Estudos das danças afro-brasileiras e africanas. Pioneiras da Dança Afro no Brasil. Imersão nas danças de blocos afro: contextos, práticas e mercado. Corporeidades de danças de tradição religiosa afro-brasileiras: danças dos orixás. Corporeidades negras na produção cênica-performativa. Perspectivas das danças negras na contemporaneidade.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Brasília: MEC, 2004.</p> <p>DAWSEY, John e outros. <i>Antropologia e performance</i>. S.P: Terceiro nome, 2014.</p> <p>FREIRE José Ribamar Bessa e MALHEIROS Márcia Fernanda. <i>Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro</i> Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.</p> <p>LIGIERO, Zeca. <i>Corpo a Corpo: estudos das performances brasileiras</i>. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.</p> <p>----- . <i>Performance e Antropologia de Richard Schechner</i>. Mauad X, 2013.</p> <p>LOPES, Nei. <i>Dicionário escolar afro-brasileiro</i>. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.</p> <p>SODRÉ, Muniz. <i>Samba o dono do corpo</i>. 2ª ed.- Rio de Janeiro: Mauad, 1998;</p> <p>TAYLOR, Diana. <i>Repertório e arquivo: performance e memória cultural das Américas</i>. UFMG, 2012.</p> <p>SODRÉ, Muniz. <i>Samba o dono do corpo</i>. 2ª ed.- Rio de Janeiro: Mauad, 1998.</p> <p>SIMONARD, Pedro. <i>A construção da tradição no jongo da serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização</i>. (Tese) Curso de Doutorado em Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Rio de Janeiro, junho de 2005. Disponível em: <http://www.pontajongo.uff.br/sites/default/files/upload/tese-a_construcao_da_tradicao_no_jongo_da_serrinha_uma_etnografia_visual_do_seu_processo_de_espetacularizacao.pdf> . Acesso em: 28 de agosto de 2018.</p> <p>TINHORÃO, José Ramos. <i>Música popular brasileira de Índios, Negros e Mestiços</i>. Petrópolis: Vozes, 1975.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008;

CONRADO, A. V. de S, *Danças Populares Brasileiras: valor educacional, cultural e recursos para pesquisa e recriação cênica*. Revista da Bahia, v.32, n.38,37-46, mai. 2004.

DUSSEL, Enrique. *Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação*. Soc. estado. Brasília , v. 31, n. 1, p. 51-73, Apr. 2016 .

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 28 de agosto de 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Técnicas Contemporâneas de Dança II | CARGA HORÁRIA: 66:40 H |
|---|-------------------------------------|------------------------|
| EMENTA | | |
| Desenvolvimento das sequências coreográficas. Utilização dos três níveis do espaço (baixo, médio e alto). Sistema Laban de Movimento e seus quatro fatores de movimento (ênfase no peso e no espaço). Elementos da dança moderna (jazz dance). Composição Instântanea. Processos criativos em dança individual. Composição autoral. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| ARRUDA, Solange. <i>"Arte do Movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana."</i> São Paulo: Parma, 1988. | | |
| BLANDINE, Calais – <i>Anatomia para o Movimento – Introdução à análise das Técnicas Corporais</i> . Vol: 1. Malone. | | |
| CERBINO, Beatriz. <i>Nina Verchinina e a construção de um corpo expressivo</i> . O Percevejo Online – Volume 02 – Número 02. UNIRIO, 2010. | | |
| MARQUES, Isabel. <i>"Revisitando a "Dança Educativa Moderna" de Rudolf Laban."</i> , Sala Preta. ECA/USP, n.2, ano I. 2002. | | |
| NAVAS, Cássia; DIAS, Lineu. <i>Dança Moderna</i> . São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. | | |
| RENGEL, Lenira. <i>Dicionário Laban</i> . 2ª Edição. São Paulo: Annablume, 2005. | | |
| STEARNS, Marshall Window; Stearns, Jean (1994). <i>Jazz Dance: The Story of English and American Vernacular Dance</i> . New York City: Da Capo Press. ISBN 0306805537 | | |
| BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Brasília: MEC, 2004. | | |
| LOPES, Nei. <i>Dicionário escolar afro-brasileiro</i> . São Paulo: Selo Negro Edições, 2006. | | |
| SODRÉ, Muniz. <i>Samba o dono do corpo</i> . 2ª ed.- Rio de Janeiro: Mauad, 1998. | | |
| SIMONARD, Pedro. <i>A construção da tradição no jongo da serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização</i> . (Tese) Curso de Doutorado em Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Rio de Janeiro, junho de 2005. Disponível em: < http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/tese-a construcao da tradicao no jongo da serrinha uma etnografia visual do seu processo de espetacularizacao.pdf > . Acesso em: 28 de agosto de 2018. | | |
| TINHORÃO, José Ramos. <i>Música popular brasileira de Índios, Negros e mestiços</i> . Petrópolis: Vozes, 1975. | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

ARRUDA, Solange. *"Arte do Movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana."* São Paulo: Parma, 1988.

CORDEIRO, Analívia. HOMBURGER, Claudia. CAVALCANTE, Cybele. *"Método Laban - Nível Básico."* São Paulo: LabanArt - Laban Centro de Dança e Arte do Movimento do Brasil, 1989.

CORDEIRO, Analívia. *"Nota-Anna: A escrita eletrônica dos movimentos do corpo baseada no método Laban."* (Livro + Vídeo), São Paulo: Annablume/Fapesp, 1998.

FERNANDES, Ciane *"O Corpo em Movimento: o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas."* São Paulo: Ed. Annablume, 2002.

MARQUES, I. *Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais.* Revista Ensino de Arte. no.2, ano I, 1998

MARQUES, I.A. *Dançando na escola.* São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, I.A. *De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança.* In.: BARBOSA, A.M; CUNHA, F.P (orgs.). *Abordagem Triangular: no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 52-63

MARQUES, I.A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos.* São Paulo: Cortez, 2011

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| | | |
|--|--------------------------|-------------------------------|
| DISCIPLINA | Danças Urbanas II | CARGA HORÁRIA: 66:40 H |
| EMENTA | | |
| <p>Historicidade das danças urbanas e seus estilos, sua criação e seu contexto atual. Aprofundamento dos estudos práticos dos fundamentos, vocabulários e técnicas dos estilos: Hip Hop Dance e House Dance. Realização de exercícios de improvisação em solos duos e Grupo. Estudo das danças sociais (danças que complementam cada estilo das danças urbanas) desde funk até os dias de hoje. Prática de exercícios de isolação das articulações, ondulações e rotações do torax, quadril e joelhos. Iniciação a pulsação e acentuação rítmica dos estilos abordados. Realização de exercícios práticos de coordenação motora para organização e entendimento dos músculos dentro da movimentação dos estilos apontados para estudo.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>BUZO, Alessandro. <i>Hip Hop: Dentro do Movimento</i>. Coleção Tramas Urbanas (Literatura da Periferia Brasil) Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2010.</p> <p>GUARATO, Rafael, <i>Dança de rua: Corpos para além do movimento</i>. Uberlândia, Eduf, 2008</p> <p>SILVA, José Carlos Gomes da. <i>Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana</i>. 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| <p>VALDERRAMAS, Profa. Caroline Guimarães Martins e HUNGER, Profa. Dra. Dagmar. Janeiro de 2007. <i>Origens históricas do Street Dance</i>. Disponível em: http://efdeportes.com/index.php/EFDeportes . Acesso em 27/08/2018. Cópia arquivada em 8 de janeiro de 2007.</p> | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Fundamentos da dança clássica II | CARGA HORÁRIA: 33:20 H |
|---|----------------------------------|------------------------|
| EMENTA | | |
| Prática de dança, abordando princípios de movimentos com ênfase na fluência e sua articulação com espaço, peso e tempo. A dança clássica através dos tempos. Aprimoramento técnico da dança clássica. Contextualização histórica e social do Balé do séc. XIX e XX. Balé neoclássico. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| BERTAZZO, Ivaldo. <i>Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento</i> . 4. ed. São Paulo Summus, 1998. | | |
| FERNANDES, Ciane. <i>O corpo em movimento: o sistema Laban / Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas</i> . 2a. Ed. São Paulo: Annablume, 2006. 300p. | | |
| LABAN, Rudolf. <i>O Domínio do Movimento</i> . São Paulo: Summus, 1978. | | |
| VAGANOVA, A, I. <i>Fundamentos da dança clássica</i> . Tradução Ana Silva e Silverio. Curitiba: Appris, 2013. | | |
| BEAUMONT, Cyrril W.. <i>O livro do ballet: um guia dos principais bailados dos séculos XIX e XX</i> . Tradução: João Henrique Chaves Lopes. Rio de Janeiro: Globo, 1953. | | |

| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR |
|---|
| LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. <i>Arte da composição: teatro do movimento</i> . Brasília: LGE, 2008. |
| MIRANDA, Regina. <i>Corpo-Espaço</i> . Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. |
| MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. <i>Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento</i> . São Paulo: Summus, 2006. 276p |
| BERTAZZO, Ivaldo. <i>Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento</i> . 4. ed. São Paulo Summus, 1998. |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | História da Dança II | CARGA HORÁRIA: 33:20 H |
|--|----------------------|------------------------|
| EMENTA | | |
| Introdução à História da Dança no Brasil. Primórdios. Ballet no Brasil. Dança Moderna no Brasil. Introdução da Dança nas Universidades Brasileiras. Dança Contemporânea, Investigação Histórica. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| CAMINADA, Eliana. <i>História da Dança – Evolução Cultural</i> . Rio de Janeiro: Sprint, 1999. | | |
| FARO, Antônio José. <i>A dança no Brasil e seus construtores</i> . Rio de Janeiro: FUNDACEN, 1988. | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| ARRUDA, Solange. <i>Arte do Movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana</i> . São Paulo: Parma, 1988. | | |
| CORDEIRO, Analívia. HOMBURGER, Claudia. CAVALCANTE, Cybele. <i>Método Laban - Nível Básico</i> . São Paulo: LabanArt - Laban Centro de Dança e Arte do Movimento do Brasil, 1989. | | |
| CORDEIRO, Analívia. <i>Nota-Anna: A escrita eletrônica dos movimentos do corpo baseada no método Laban</i> . (Livro + Vídeo), São Paulo: Annablume/Fapesp, 1998. | | |
| FERNANDES, Ciane. <i>O Corpo em Movimento: o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas</i> . São Paulo: Ed. Annablume, 2002. | | |
| FOSTER, J. <i>The Influences of Rudolf Laban</i> . London, Lepus Books, 1977. | | |
| MARQUES, I. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais</i> . Revista Ensino de Arte, no.2, ano I, 1998 | | |
| MARQUES, I.A. <i>Dançando na escola</i> . São Paulo: Cortez, 2012. | | |
| MARQUES, I.A. <i>De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança</i> . In.: BARBOSA, A.M; CUNHA, F.P (orgs.). <i>Abordagem Triangular: no ensino das artes e culturas visuais</i> . São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 52-63 | | |
| MARQUES, I.A. <i>Ensino de dança hoje: textos e contextos</i> . São Paulo: Cortez, 2011. | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Ética e estética na arte | CARGA HORÁRIA: 33:20 H |
|---|--------------------------|------------------------|
| EMENTA | | |
| <p>Estudo das relações sociais, de sua influência na criação. Movimentos sociais, culturais e políticos. Comportamento e experiências relacionais, como referências de criação em arte. Apreciação musical de obras para a dança. Estética da música.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>MUNIZ, Rosane. <i>Vestindo os nus – o figurino em cena</i>. Rio de Janeiro: SENAC, 2004.</p> <p>PAVIS, Patrice. <i>Análise dos espetáculos</i>. SP: Ed. Perspectiva, 2003.</p> <p>PLATÃO. <i>A República</i>. (trad. Enrico Corvisieri) São Paulo: Nova Cultural, 1999.</p> <p>PUPO, Maria Lúcia. <i>Para desembaraçar os fios</i>. <i>Revista Educação & Realidade</i> 30(2): 217 – 228. Jul/Dez 2005.</p> <p>REWALD, Rubens. <i>Caos/dramaturgia</i>. São Paulo: Perspectiva, 2005.</p> <p>SCHNEIDER; Alberto Laíno. <i>Filosofia da Educação</i> 20. ed. Curitiba: Lbpex, 2008.</p> <p>SOARES, Antônio Jorge. <i>Dialética, educação e política: uma releitura de Platão</i>. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>SPINELLI, Miguel. <i>Questões Fundamentais da Filosofia Grega</i>. São Paulo. Loyola, 2006.</p> <p>STANGOS, Nikos. <i>Conceitos da Arte Moderna</i>. RJ. Jorge Zahar Editor. 2006.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| <p>DESGRANGES, Flávio. <i>A pedagogia do espectador</i>. São Paulo: Hucitec, 2003.</p> <p>FÉRAL, Josette. <i>Encontros com Ariane Mnouchkine. Erguendo um monumento ao efêmero</i>. São Paulo: Senac/Sesc, 2010.</p> <p>PAVIS, Patrice. <i>Dicionário de Teatro</i>. SP. Ed. Perspectiva. 1999.</p> | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

MÓDULO III

| | | |
|---|--|-------------------------------|
| DISCIPLINA | Danças de matrizes africanas, folclóricas e populares III | CARGA HORÁRIA: 66:40 H |
| EMENTA | | |
| <p>Aprofundamento nas práticas de danças afro-brasileiras, de tradição e regionais brasileiras: criação, composição e apresentação coreográfica. Abordagens práticas de danças afro-contemporâneas e corporeidades negras na contemporaneidade.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>LOPES, Nei. <i>Dicionário escolar afro-brasileiro</i>. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.</p> <p>OLIVEIRA, E. <i>Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente</i>. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| <p>CAMINADA, Eliana. <i>História da Dança – Evolução Cultural</i>. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.</p> <p>TEIXEIRA, João Gabriel L. C.; GARCIA, Marcus Vinícius C., GUSMÃO, Rita, org. <i>Patrimônio Imaterial, Performance Cultural e (re) tradicionalização</i>. 1ª Edição, Brasília: Editoria TRANSE/CEAM, Universidade de Brasília, 2004.</p> | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| | | |
|---|---|-------------------------------|
| DISCIPLINA | Técnicas Contemporâneas de Dança III | CARGA HORÁRIA: 33:20 H |
| EMENTA | | |
| Vídeodança. Performance. Técnicas de Improvisação. Processo criativo individual. Elementos da dança moderna (Martha Graham). Composição Coreográfica. Processos criativos em dança coletivos. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| SILVA, Luciane da, <i>Corpo em diáspora : colonialidade, pedagogia de dança e técnica</i> Germaine Acogny / Luciane da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2018. | | |
| CORDEIRO, Analívia. <i>Nota-Anna: A escrita eletrônica dos movimentos do corpo baseada no método Laban.</i> (Livro + Vídeo), São Paulo: Annablume/Fapesp, 1998. | | |
| ZENICOLA, Denise. <i>Performance e Ritual: A Dança das labás no Xirê.</i> Rio de Janeiro: Mauad X, 2014. | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| JEUDY, H.-P. <i>O corpo como objeto de arte.</i> São Paulo: Estação Liberdade, 2002. | | |
| LIGIERO, Zeca. <i>Corpo a Corpo: estudos das performances brasileiras.</i> Rio de Janeiro: Garamond, 2011. | | |
| LABAN, Rudolf. <i>"Domínio do Movimento."</i> São Paulo: Summus Editorial, 1978. | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| | | |
|--|---------------------------|-------------------------------|
| DISCIPLINA | Danças Urbanas III | CARGA HORÁRIA: 33:20 H |
| EMENTA | | |
| <p>Aprofundamento sobre a historicidade das danças urbanas e seus estilos, identificando suas raízes, ligação histórica e motivo da manifestação cultural.</p> <p>Estudo prático das técnicas utilizadas nos estilos abordados para estudo no curso técnico: Hip Hop dance e house dance. Realizar trabalhos em grupo de criação de pequenas frases coreográficas. Aprofundamento em pulsação e acentuação rítmica juntamente com exercícios de musicalidade. Estudo de improvisação em danças urbanas utilizando as linguagens: Hip Hop Dance e House Dance</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>BUZO, Alessandro. Hip Hop: <i>Dentro do Movimento. Coleção Tramas Urbanas (Literatura da Periferia Brasil)</i> Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2010.</p> <p>GUARATO, Rafael. <i>Dança de rua: Corpos para além do movimento</i>. Uberlândia, Eduf, 2008.</p> <p>SILVA, José Carlos Gomes da. <i>Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana</i>. 1998. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.</p> | | |

| |
|---|
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR |
| <p>VALDERRAMAS, Profa. Caroline Guimarães Martins e HUNGER, Profa. Dra. Dagmar. Janeiro de 2007. <i>Origens históricas do Street Dance</i>. Disponível em: http://efdeportes.com/index.php/EFDeportes . Acesso em: 27/08/2018.</p> |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Fundamentos da Dança Clássica III | CARGA HORÁRIA: 33:20 H |
|--|--|-------------------------------|
| EMENTA | | |
| <p>Bases técnicas para ensino do 3º ano do Balé Clássico. Nomenclatura. Apreciação de vídeos de repertórios clássicos. Práticas e ensaios de repertório clássico.</p> <p>Aprofundamento técnico da dança clássica. Contextualização histórica e social do Balé no séc XXI. Usos da dança clássica na criação coreográfica.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| <p>VIANNA, Klauss & CARVALHO, Marco Antônio. <i>A Dança</i>. São Paulo: Summus, 2005.</p> <p>INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. <i>A Dança Clássica: dobras e extensões / Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, 2014. Disponível em: <http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/09/DancaClassicalivro7.pdf>.</i> Acessado: 01 dez 2019.</p> | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| <p>CYPRIANO, Fábio. <i>Pina Bausch</i>. São Paulo: Cosac & Naify, 2005. 173 p.</p> <p>GELEWSKI, Rolf. <i>Movimento, Irradiação, Transformação: Buscando a Dança do Ser</i>. Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1990.</p> <p>LABAN, Rudolf. <i>O Domínio do Movimento</i>. São Paulo: Summus, 1978.</p> <p>PEREIRA, Roberto. <i>A Formação do Balé Brasileiro</i>. Editora FGV. Rio de Janeiro: 2003</p> <p>MARQUES, I.A. <i>Dançando na escola</i>. São Paulo: Cortez, 2012</p> | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Prática de criação Cênica | CARGA HORÁRIA: 100:00 H |
|---|----------------------------------|--------------------------------|
| EMENTA | | |
| Elaboração de pesquisa no âmbito da criação cênica em dança. Desenvolvimento de prática de pesquisa e experimentação de criação coletiva em dança. Trabalho Prático Final de Conclusão do Curso. Pesquisa de Arte (Dança) e Pesquisa sobre Arte (Dança). Elaboração de um Trabalho de Conclusão do Curso Técnico em Dança. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| GIL, A. C. <i>Como Elaborar Projetos de Pesquisa</i> ; São Paulo: Atlas, 2009. GIL, A. C. <i>Métodos e Técnicas de Pesquisa Social</i> ; São Paulo: Atlas, 2007. LOBO, Lenora e NAVAS, Cássia. <i>Teatro do movimento- um método para o intérprete criador</i> . Brasília. LGE Editora. 2003. RODRIGUES, Graziela. <i>Bailarino Pesquisador Intérprete</i> . Editora FUNARTE. Brasil, 1997. | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| CARREIRA, André et alii (org.). <i>Metodologias da pesquisa em artes cênicas</i> . Rio de Janeiro. 7Letras, 2006. HILDEBRANDO, Antônio et alii. <i>O corpo em performance</i> . Belo Horizonte: Nelap/Fale/UFMG, 2003. KATZ, Helena Tania. <i>UM, DOIS, TRÊS, a dança é o pensamento do corpo</i> . Belo Horizonte: Edição da Autora. 2005. OSTROWER, Fayga. <i>Criatividade e processos de criação</i> . 23.ed.- Petrópolis, Vozes, 2008. | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| DISCIPLINA | Estudo Musical | CARGA HORÁRIA: 66:40 H |
|--|-----------------------|-------------------------------|
| EMENTA | | |
| Experiências com parâmetros do som e do movimento: duração, altura, timbre e intensidade. Fundamentos de notação musical. Parâmetros rítmicos. Apreciação musical de obras para a dança. Estética da música. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | | |
| BENNETT, Roy. <i>Elementos Básicos da Música</i> (Cadernos de Música da Universidade de Cambridge). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. | | |
| BENNETT, Roy. <i>Uma Breve História da Música</i> (Cadernos de Música da Universidade de Cambridge). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | | |
| GELEWSKI, Rolf. <i>Ver, ouvir, movimentar-se</i> . Salvador: Ananda 52p. | | |
| SCHAFER, R. Murray; FONTERRADA, Marisa Trench. <i>A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora</i> . São Paulo: Editora Unesp, 2001, 381 p. | | |
| WISNIK, José Miguel. <i>O Som e o Sentido – uma outra história das músicas</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1989. | | |

CAPÍTULO 6 - CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

O aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do educando poderá ser realizado pela instituição de ensino, desde que sejam diretamente relacionados ao perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional do curso e que tenham sido desenvolvidos:

- Em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico regularmente concluídos em outros cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- Em cursos destinados à formação inicial e continuada, ou qualificação profissional de, no mínimo, 160 horas de duração, mediante avaliação;
- Em outros cursos de Educação Profissional, inclusive no trabalho, por meios informais ou em cursos superiores de graduação, mediante avaliação;
- Por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pela Secretaria ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional;
- Valorização da experiência extraescolar, mediante avaliação.

CAPÍTULO 7 - CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

7.1 – Avaliação

Além de aspectos relativos à assiduidade e pontualidade, serão considerados como critérios de avaliação o interesse, a participação cooperativa e visão crítica do processo de aprendizagem, assim como o envolvimento nos temas e conteúdos propostos, na elaboração e discussões de trabalhos em grupo, relatórios de atividades, autoavaliação, roteiros, pesquisas, portfólio, avaliações escritas e outros. A avaliação constitui-se, portanto, num processo contínuo e permanente com a utilização de instrumentos diversificados.

7.2 – Distribuição de Pontos

A avaliação será expressa em pontos cumulativos, numa escala de 0 (zero) a 100(cem), por componente curricular, assim distribuídos:

- 60 pontos: em atividades (inscritas no art. 51 do Adendo ao Regimento Escolar);
- 40 pontos: em provas ou testes definidos pelo professor.

7.3 – Da Aprovação

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Será considerado aprovado o aluno que alcançar:

- I – Frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária semestral.
- II – Aproveitamento mínimo de 60(sessenta) pontos cumulativos, por conteúdo curricular.

7.4 – Dos Estudos de Recuperação

A escola deve oferecer aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem definidas em seu Plano de Intervenção Pedagógica, ao longo de todo o semestre letivo e no período de férias, a saber:

- Estudos contínuos de recuperação, ao longo do processo de ensino aprendizagem, constituídos de atividades especificamente programadas para o atendimento ao aluno ou grupos de alunos que não adquiriram as aprendizagens básicas com as estratégias adotadas em sala de aula;
- Estudos periódicos de recuperação, aplicados imediatamente após o encerramento de cada trimestre, para o aluno ou grupo de alunos que não apresentarem domínio das aprendizagens básicas previstas para o período;
- Estudos independentes de recuperação no período de férias escolares, com a avaliação antes do início do semestre letivo subsequente, quando as estratégias de intervenção pedagógica não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do aluno.

7.5 – Da Progressão Parcial

A progressão parcial dar-se-á quando o aluno, após o período de recuperação final, não obtiver aprovação em até três componentes curriculares do respectivo módulo. O aluno em regime de Progressão Parcial será matriculado no módulo subsequente e cursará, concomitantemente, os componentes curriculares em que não obteve êxito no módulo anterior, desde que haja compatibilidade de horário e oferta.

No regime de progressão parcial deverá ser elaborado, pelo professor do respectivo componente curricular do módulo, com apoio do Especialista da escola e do Professor Coordenador de Curso, o Plano de Intervenção Pedagógica da Progressão Parcial, elaborado para cada aluno.

O aluno em progressão parcial deverá obter nota igual ou superior a 60 (sessenta) pontos em cada componente curricular para aprovação. A progressão parcial não se aplica ao último módulo do curso e o aluno que não obter desempenho satisfatório será considerado retido.

7.6 – Da Reclassificação

Excepcionalmente, o aluno que apresentar desempenho satisfatório e frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento), no final do período letivo, poderá ser submetido à reclassificação, para definir o seu grau de desenvolvimento e experiência, posicionando-o no semestre subsequente e permitindo-lhe o prosseguimento de estudos, conforme definido no Adendo ao Regimento Escolar.

CAPÍTULO 8 - INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTOS E ACERVO BIBLIOGRÁFICO

- Biblioteca contendo bibliografia específica e complementar para o curso;
- Sala de Audiovisual equipada com kit multimídia específico;
- Sala de dança equipada com tablado (linóleo), barras, equipamento de som.

CAPÍTULO 9 – PERFIL DO PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO

A contratação dos docentes, equipe pedagógica e demais funcionários que irão atuar no curso **Técnico em Dança** será feita pela escola, que deve designar o número de profissionais necessários, observando a legislação que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal e de designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino.

CAPÍTULO 10 – MODELÁRIO DE CERTIFICADOS E DIPLOMAS

Ao aluno concluinte dos Módulos I, II e III do Curso será conferido e expedido o diploma de **Técnico em Dança**, satisfeitas as exigências relativas:

- Ao cumprimento com aproveitamento satisfatório do currículo previsto para habilitação;
- À apresentação do certificado de conclusão do Ensino Médio ou equivalente.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DE MINAS GERAIS



Certificado Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Nome do Estabelecimento de Ensino

(Endereço)

(Decreto de criação da escola, data da publicação; Portaria de autorização, data da publicação)

Certificamos que _____, natural de _____ UF _____, de nacionalidade _____, do sexo _____, nascido (a) em _____ de _____ de _____, filho (a) de _____ e _____, Carteira de Identidade n° _____, órgão expedidor/UF _____, CONCLUIU em ____/____/____, o _____ módulo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Eixo Tecnológico _____, conferindo-lhe o Título de _____.

Fundamentação Legal:

_____ de _____ de _____

Secretário (a), n° Reg./Aut.

Diretor (a), n° Reg./Aut.

COMPETÊNCIAS:

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| HISTÓRICO ESCOLAR – Educação Profissional Técnica de Nível Médio | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|---------------------------|--|------------------|--|--|-----------------------------------|-----------|--|---------------------|--|------------------------|--|
| Nome do aluno (a): _____ | | | | | | | | | | | | | |
| Curso: _____ | | | | | | | | | | | | | |
| Curso de Ensino Médio ou Equivalente/ data da conclusão: _____ | | | | | | | | | | | | | |
| Estabelecimento: _____ | | | | | | | | | | | | | |
| Endereço: _____ | | | | Município: _____ | | | | UF: _____ | | | | | |
| MÓDULO I | Data: | Componentes curriculares | | | | | | | | Carga Horária Total | | Situação do Aluno (a): | |
| | | Aproveitamento/Desempenho | | | | | | | | | | | |
| | | Carga Horária Curricular | | | | | | | | | | | |
| | | Falta/Hora | | | | | | | | | | | |
| Observações: | | | | | | | | | | | | | |
| Estabelecimento de Ensino: _____ | | | | Município: _____ | | | | UF: _____ | | | | | |
| MÓDULO II | Data: | Componentes curriculares | | | | | | | | Carga Horária Total | | Situação do Aluno (a): | |
| | | Aproveitamento/Desempenho | | | | | | | | | | | |
| | | Carga Horária Curricular | | | | | | | | | | | |
| | | Falta/Hora | | | | | | | | | | | |
| Observações: | | | | | | | | | | | | | |
| Estabelecimento de Ensino: _____ | | | | Município: _____ | | | | UF: _____ | | | | | |
| MÓDULO III | Data: | Componentes curriculares | | | | | | | | Carga Horária Total | | Situação do Aluno (a): | |
| | | Aproveitamento/Desempenho | | | | | | | | | | | |
| | | Carga Horária Curricular | | | | | | | | | | | |
| | | Falta/Hora | | | | | | | | | | | |
| Observações: | | | | | | | | | | | | | |
| Estabelecimento de Ensino: _____ | | | | Município: _____ | | | | UF: _____ | | | | | |
| MÓDULO IV | Data: | Componentes curriculares | | | | | | | | Carga Horária Total | | Situação do Aluno (a): | |
| | | Aproveitamento/Desempenho | | | | | | | | | | | |
| | | Carga Horária Curricular | | | | | | | | | | | |
| | | Falta/Hora | | | | | | | | | | | |
| Observações: | | | | | | | | | | | | | |
| Estabelecimento de Ensino: _____ | | | | Município: _____ | | | | UF: _____ | | | | | |
| _____ de _____ de _____ | | | | | | | | | | | | | |
| _____ Secretário(a), nº Reg./Aut. | | | | | | | _____ Diretor(a), nº Reg./Aut. | | | | | | |

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DE MINAS GERAIS
DIPLOMA DE TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO



Nome do Estabelecimento de Ensino

(Endereço)

(Decreto de criação da escola, data da publicação; Portaria de autorização, data da publicação)

O (a) Diretor (a) do (a) _____
confere a _____
filho (a) de _____ e de _____
de nacionalidade _____, natural de _____, UF _____
nascido (a) em ____ de _____ de _____, Carteira de Identidade nº _____, órgão expedidor/UF _____
o presente DIPLOMA, pela conclusão em _____ de _____ de _____, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio,
conferindo-lhe o Título de Técnico (a) em _____, do Eixo Tecnológico _____.

Fundamentação legal:

_____, _____ de _____ de _____

Secretário (a), nº Reg./Aut.

Titular do Diploma

Diretor (a), nº Reg./Aut.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

| | | | | |
|---|---------------------------------|--------------------|---|---|
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO | COMPONENTES CURRICULARES | TOTAL HORAS | Nome do aluno (a): _____ Curso: _____ Curso de Ensino Médio ou Equivalente/ data da conclusão: _____ _____ Estabelecimento: _____ Endereço: _____ Município: _____ UF. _____ | |
| | | | REGISTRO DE EXPEDIÇÃO Título expedido nos termos do artigo ___ da Resolução CNE/CEB nº ___, de ___ de _____ de _____ Registro nº: _____ Fls. nº: _____ Livro nº: _____ _____ de _____ de _____ _____ Diretor (a) nº Reg./Aut. | |
| | | | CADASTRO PARA VALIDADE NACIONAL – CEE/MG • Aprovação do plano de curso: Parecer CEE/MG nº _____, "MG" de ___/___/____; • Cadastro no SISTEC/MEC em: ___/___/____, de acordo com o artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 03/2009, "DOU" de 01 de outubro de 2009. | Observações: |
| | | | ÓRGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL | |
| | Estágio Supervisionado | | | |
| | Total Geral | | | |